جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم :علم النفس و علوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماسترأكاديمي

الميدان :العلـوم الاجتماعيــة

الشعبة :علوم التربية

التخصص : ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبين :

- ***إبراهيم كنتاوي***
- ***مسعود حنونة***

بعنوان:

اتــجاهات مديري وأساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الإبتدائية العادية
- دراسة ميدانية بمدينة ورقلة -

تاريخ المناقشة:-2020/09/28

لجنة المناقشة

- الدكتور: **بوجمعة سلام**	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**رئيسا ومناقشا**
- الدكتور: **بوبكــر دبــابي**	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**مشرفا و مقررا**
- الدكتور: **بلخير طبشي**	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	**مناقشا**

السنة الجامعية : 2020/2019

شكـر

نحمد الله حمدا كثيرا ونشكره شكرا العارفين،الذي كان له الفضل والمنة،الذي سهل علينا المبتغى وأعاننا طوال مشوارنا الجامعي.

أما بعد:

الشكر موصول**للوالدين الأكارم** الذين بفضل دعواتهم وعطفهم وتربيتهم الصالحة وسهرهم من أجل أن نصل إلى بر الامان أطال الله في عمرهم.

وبالغ الشكر والعرفان **للدكتور بوبكر دبابي** المشرف على هذا العمل ،والذي كان معينا وموجها لنا ، فكان نعم المشرف والموجه ، بارك الله له في عمره وعلمه وزاده رفعة.

كما نتقدم بالشكر الخالص والجزيل،وبالغ الامتنان للسيدات والسادة **الأساتذة الأفاضل بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة–**بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس و علوم التربية،الذين لم يبخلوا علينا بفيض علمهم وتوجيهاتهم القيمة وتشجيعاتهم، ونخص بالذكر **الأستاذ الدكتور مُحَمَّد قوارح** الذي قدم لنا يد المساعدة لإنجاز العمل

الطالبان: إبراهيم كنتاوي

مسعود حنونة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي حول دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مدينة ورقلة، حيث تكونت عينة الدراسة من (134) مديرا وأستاذا ، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة والتي شملت (34) فقرة،موزعة على ثلاثة أبعاد(اجتماعي،اكاديمي ، نفسي).

وقد توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين والاساتذة نحو فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بشكل عام ايجابية، وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق بين المديرين والاساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)،و لمتغير قطاع العمل (تربية وطنية، تضامن اجتماعي)، وأشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الوظيفة(مدير، أستاذ) ، و لمتغير خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة(سبق له، لم يسبق له) ، و لمتغير الأقدمية في التعليم ، وختمت الدراسة بجملة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : الاتجاهات ، الدمج ، ذوي الاحتياجات الخاصة ، المرحلة الابتدائية ، التلاميذ العاديين.

Summary:

The currentstudyaimed to know the primeryschool managers' and teachers' attitudes about the integration of childrenwithspecialneeds in ordinaryschools in Ouargla, The samplestudywascomposed of (134) managers and teachers, The studyused the questionnaire whichincluded (34) paragraphs, distributed in three dimensions (social, academic, psychological).

The studyfoundthat the attitudes of managers and teacherstoward the idea of the Integration of childrenwithspecialneedsintoordinaryprimaryschools in generalis Positive, Is attributed to the gender variant (male, female) and to the workingsector variable.

The resultsalsoindicatedthattherewere no differencesbetween managers and teachers attitudes about the integration of childrenwithspecialneedsintoordinaryschools, There wereDifferencesattributed to the function variable (manager, teachers), and to the experience of dealingwith the disabled variable has (previously, never), and the seniority variable in education.

The study concluded with a number of recommen-dations.

Key words: Attitudes, integration, specialneeds, primaryschool, ordinarypupils.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالإنجليزية	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	خ
فهرس الأشكال	د
فهرس الملاحق	ذ
المقدمة	1
الباب الأول - الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
مشكلة الدراسة	6
تساؤلات الدراسة	8
فرضيات الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
أهداف الدراسة	10
التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	10
حدود الدراسة	10
الدراسات السابقة	11
الفصل الثاني (الجانب النظري)	
المبحث الأول : الاتجاهات	
تمهيد	21
مفهوم الاتجاهات	21
علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم الأخرى	22
أهمية دراسة الاتجاه النفسي	23
خصائص الاتجاهات	23
مراحل تكوين الاتجاهات	25
نظريات تكوين الاتجاهات	26

تعلم الاتجاهات	27
وظائف الاتجاهات	28
ثبات وتغيير الاتجاهات	29
أنواع الاتجاهات	30
مكونات الاتجاهات	31
طرق قياس الاتجاهات	32
المبحث الثاني : الدمج	
تمهيد	36
مفهوم الدمج	36
أشكال الدمج	36
أنماط سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	37
عوامل نجاح فكرة الدمج	38
صعوبة توفر الخدمات في بيئة الدمج	39
الاجراءات التي تسبق عملية دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	39
ايجابيات الدمج	40
سلبيات الدمج	40
شروط تطبيق سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	40
خلاصة الفصل	41
الباب الثاني - الجانب الميداني	
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	44
منهج الدراسة	44
مجتمع الدراسة	44
عينة الدراسة	45
أداة الدراسة	50
الخصائص السيكومترية للأداة	51
الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	60
خلاصة الفصل	60
الفصل الرابع : عرض و تحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	
تمهيد	62

عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية ألأولى	62
عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثانية	63
عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	64
عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	65
عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	66
عرض وتحليل و مناقشة نتائج الفرضية السادسة	67
الخاتمة	68
الاقتراحات والتوصيات	69
المراجع	71
الملاحق	78

فهـــرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول 01	توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات التربوية	44
جدول 02	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	45
جدول 03	توزيع عينة الدراسة حسب قطاع التوظيف	46
جدول 04	توزيع عينة الدراسة حسب خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	47
جدول 05	توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة	48
جدول 06	توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية في التعليم	49
جدول 07	مفتاح تصحيح الاستبانة	51
جدول 08	نتائج تحكيم مدى ملائمة بدائل الأجوبة	53
جدول 09	نتائج تحكيم مدى قياس البعد	53
جدول 10	نتائج تحكيم مدى انتماء و قياس البنود للبعد	54
جدول 11	ترتيب و اتجاه القياس لبنود الاستبيان حسب الأبعاد	55
جدول 12	نتائج صدق المقارنة الطرفية	56
جدول 13	نتائج صدق الاتساق الداخلي للبنود	57
جدول 14	نتائج صدق الاتساق الداخليللأبعاد	58
جدول 15	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	59
جدول 16	معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ لأبعاد الأداة	59
جدول 17	تحديد درجة الموافقة	62
جدول18	اتجاهات أفراد العينة حسب متغير الجنس	63
جدول19	اتجاهات أفراد العينة حسب متغير الوظيفة	64
جدول20	اتجاهات أفراد العينة حسب قطاع العمل	65
جدول21	اتجاهات أفراد العينة حسب متغير خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	66
جدول22	اتجاهات أفراد العينة حسب متغير الاقدمية في التعليم	67

فهـــرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الجدول	الصفحة
الشكل 01	مقياس ثرستون للاتجاه	33
الشكل 02	مقياس ليكارت للاتجاه	33
الشكل 03	مقياس جوتمان للاتجاه	34
الشكل 04	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	46
الشكل 05	توزيع عينة الدراسة حسب قطاع التوظيف	47
الشكل 06	توزيع عينة الدراسة حسب خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	48
الشكل 07	توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة	49
الشكل 08	توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية في التعليم	50

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
ملحق 01	القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 11 جمادى الأولى عام 1435 الموافق ل 13 مارس 2014
ملحق 02	مقرر رقم 132 بتاريخ 17 سبتمبر 2014 (مديرية النشاط الاجتماعي و التضامن ورقلة)
ملحق 03	الترخيص للدراسة الميدانية (مديرية التربية)
ملحق 04	استمارة تحكيم الاستبيان
ملحق 05	قائمة الأساتذة المحكمين
ملحق 06	الاستبيان
ملحق 07	نتائج صدق المقارنة الطرفية
ملحق 08	نتائج صدق الاتساق الداخلي للبنود
ملحق 09	نتائج صدق الاتساق الداخلي للإبعاد
ملحق 10	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
ملحق 11	معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ لأبعاد الأداة
ملحق 12	نتائج الفرضية الأولى
ملحق 13	نتائج الفرضية الثانية
ملحق 14	نتائج الفرضية الثالثة
ملحق 15	نتائج الفرضية الرابعة
ملحق 16	نتائج الفرضية الخامسة
ملحق 17	نتائج الفرضية السادسة

مقدمة

يعانى الطلبة ذوي الاعاقة من العزلة والحرمان والإهمال والنبذ والضياع في السنوات الماضية، كان ينظر اليهم على انهم دون مستوى الطلبة العاديين، حيث يعزلون عن المجتمع وأسرهم، الأمر الذي يترك اثار سلبية كثيرة لدى الطلبة ذوي الاعاقة، عدا بعض الجمعيات التي كانت ترعى قلة منهم من باب الشفقة، مما يضطر بعض الأسر إلى اخفاء ابنائهم من ذوي الاعاقة وإنكارهم، وذلك حتى لاتتعرض الأسرة إلى الوصمة الاجتماعية، وبناء عليه فمن الضروري تحسين نظرة أفراد المجتمع إلى ذوي الإعاقة، ومحاولة دمجهم معهم،ولن يتأتى ذلك إلى من خلال التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج هذه الشريحة من الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المجتمع والمدارس العامة. (النجار والجندي،2014،ص12)

فقبل ظهور الحضارات الإنسانية وفي العصور البدائية الأولى فسرت الإعاقة خرافيا قائمة على قوى غيبية سحرية تصيب ذوي الإعاقة بالشر والشؤم مما أدى الى التخلص من الأشخاص ذوي الاعاقة أو تركهم بلا عناية. (أبو نصر،2004،ص34)

لقد كانت النظرة القديمة ترى أن هذه الفئات لا يرجى من ورائها شيء ، فإذا كان تمة أمل فهو ضئيل للغاية، فقد كانت هذه الفئات تعيش على هامش الحياة في مجتمع يتركهم وشأنهم، أو يضعهم في ملاجئ، أو مؤسسات خاصة حتى تنتهي اجالهم، لذلك كانوا يعيشون في جو من الشعور بالدوني والإحباط . (العزالي،2011،ص43).

إن مسألة دمج ذوي الإعاقة ليست مسألة فردية ، بل هي مسألة مجتمع بأكمله ، تحتاج إلى استنفار تام من جميع المؤسسات، والقطاعات العامة والخاصة، للتقليل من آثار الإعاقة السلبية والحد منها.(عادل،2006،ص17).

وتشير الدراسات إلى تعدد أشكال رعاية الطلبة ذوي الإعاقة وأساليبها، ومن بين هذه الأساليب التي حضيت بانتشار واسع في كثير من دول العالم أسلوب الدمج.(سعيد،2003،ص120)

ويشكل ذوي الإعاقة في أي مجتمع من المجتمعات مانسبته(3%) وهذا ماتشير إليه الدراسات والإحصائيات المختلفة، مع العلم أن هذه النسبة تختلف من مجتمع لأخر، والجدير بالذكر أن هذه النسب أو الأعداد من ذوي الإعاقة لا يمكن تجاهل متطلبات حياتهم اليومية وذلك من خلال استثمار الإمكانيات والقدرات المتاحة لهم كافة.(النجار والجندي ،2014،ص 44)

ولقد تم خلال الاعوام السابقة إجراء ما يزيد عن خمسين دراسة تقارن بين الطلاب ذوي الاعاقات بمدارس التربية الخاصة، في مقابل أقرانهم من ذوي الاعاقة الذين تم احتواؤهم في مدارس التعليم العام، أو تقارن بين الذين يتعلمون في غرف مصادر بأقرانهم ذوي الإعاقة في الفصول العادية بالتعليم العام، ولم تكن النتائج التي أسفرت عنها تلك الدراسات مؤيدة لبقائهم منعزلين في مدارس التربية الخاصة.(هالاهان وكوفمان،2008،ص46)

ومفهوم الدمج مفهوم اجتماعي أخلاقي، نابع من حركة حقوق الإنسان في مقابل سياسية التصنيف والعزل لأي فرد يسبب اعاقته، بغض النظر عن العرق، والمستوى الاجتماعي، والجنس، والمؤهل العلمي، فكلما قضى الطلبة ذوي الإعاقة وقتا أطول في الفصول المدرسية العادية في الصغر، زاد تحصيلهم تربويا ومهنيا مع تقدمهم في سنوات الخبرة ولقد أوضحت نتائج الدراسات أن الطلبة ذوي الإعاقة بدرجة بسيطة ومتوسطة يمكن أن يحققوا مستويات أفضل من التحصيل والمخرجات التربوية في الوضع التربوي العام. (كيلاني ،2004،ص19)

أشارت العديد من الدراسات أن سياسة الدمج في سن صغيرة يكون لها أفضل النتائج الايجابية ، كدراسة (بطاينة والروينيي2014) ، ودراسة (السويطي،2016) بحيث يكون الطلبة جميعا في سن زمني واحد، ويتقبلون الفروق الفردية، ولايعيرون الانحرافات عن النمو اهتماما كبيرا، فالطلبة يستجيبون لبعضهم البعض بسهولة دون إجراء المقارنات، بناء على ذلك فان الطلبة العاديين في هذا السن يستقبلون الطلبة ذوي الإعاقة بطريقة أكثر طبيعية، وهذا الطالب ذو الإعاقة يأخذ مكانه بصورة أكثر طبيعية في المدرسة، ومن جهة أخرى يقل العبء على المعلم في الروضة لأنه غير مطالب بكم تحصيلي ومناهج محددة، مما يسمح له بإعطاء الأطفال الفرصة للتفاعل والتعامل الحر المباشر(الجمال، 2011، ص11)

أصبح دمج الطلبة ذوي الإعاقة مطلبا أساسيا وهاما ورئيسا لجميع الفئات الخاصة، وأن الدمج هو السبيل الوحيد لتحقيق الهدف الأسمى للصحة النفسية وهو الشعور بالسعادة والحصول على درجة مناسبة من جودة الحياة.(عمر،2011،ص09)

وقد حظي دمج ذوي الإعاقة في المدارس العادية باهتمام كبير من العلماء والمهتمين في انحاء العالم كافة وعلى مستويات مختلفة، وذلك انطلاقا من القاعدة الأساسية التي تنادي بأن الديمقراطية تفترض أن جميع الأفراد داخل أي مجتمع من المجتمعات هم متساوون بالحقوق والواجبات.(القيروتي ، 2009،ص61)

حيث تلعب اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم في المدارس العادية دورا اساسيا في نجاح سياسة الدمج أو فشلها، فالمعلمون الذين يؤمنون بتدني قدرات الطلبة ذوي الإعاقة ومهارتهم، تكون اتجاهات نحو الطلبة ذوي الإعاقة بشكل عام سلبية. (حكيم ، 2009،ص17)

كما أن اتجاهات المعلمين نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في المدارس العامة تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة مثل، طبيعة الإعاقة وحدتها لدى المتعلم، ونوعية التدريب الذي يتلقاه المتعلم بالإضافة إلى مدى توفر المصادر الاقتصادية والبشرية اللازمة لتنفيذ عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العامة مع أقرانهم العاديين.(خضر ، 2008،ص02)

ولذلك يعتبر دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس العادية من أهم المؤشرات التي تدل على النزعة المتزايدة داخل المجتمعات المختلفة للدفاع عن حقوق الشخص ذي الإعاقة في توفير حياة كريمة له داخل بيئته، وأن يحصل على برنامج وخدمات متشابهة إلى حد كبير بتلك البرامج والخدمات التي يحصل عليها الطلبة العاديون.
(النجار والجندي ، 2014،ص45)

ولكل هذا تأتي هذه الدراسة لتبحث في اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية العادية ، ونحاول الاجابة عن التساؤلات المتعلقة بالموضوع ، مقترحين الخطة المنهجية التالية

الجانب النظري : ويتضمن فصلين

الفصل الأول : اشتمل على تحديد المشكلة ، والتساؤلات والفرضيات المقترحة ،واهمية وأهداف الدراسة ، وحدود الدراسة ، وكذا تعريف إجرائي لمتغيرات الدراسة وعرض لدراسات سابقة مع التعقيب .

الفصل الثاني : ويتضمن مبحثين هما:

المبحث الأول: تضمن الحديث عن الاتجاهات ، مفهومها وعلاقتها ببعض المفاهيم الأخرى ، وأهمية دراستها وخصائصها ، ومراحل تكوينها ، ونظريات تكوينها ، وتعلمها ، وثبات ، وتغيرها ، وكذا أنواع الاتجاهات ، ووظائفها والتطرق إلى مكونات الاتجاهات ، وطرق قياسها

المبحث الثاني:فيه تم الحديث عن الدمج ، مفهومه ، وأشكاله ، وسياسة دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، وعوامل نجاح فكرة الدمج ، وكذا صعوبة توفر الخدمات في بيئة الدمج ، والتطرق إلى الاجراءات التي تسبق عملية الدمج، وايجابيات وسلبيات الدمج، وأخيرا شروط تطبيق سياسة الدمج

الجانب التطبيقي:و يتضمن فصلين:

الفصل الثالث: وفيه تم التعرض للاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية المتمثلة في المنهج المستخدم ، والدراسة الاستطلاعية وحدودها ، وأداة البحث وخصائصها السيكومترية ، كما تم عرض للدراسة الأساسية وحدودها ، وكذا الأساليب الاحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع: خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها على ضوء الجانب النظري ، وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة مع تقديم اقترحات وتوصيات .

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة .

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة .

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة .

7- حدود الدراسة.

8- الدراسات السابقة.

1- مشكلة الدراسة

تعتبر الثروة البشرية من أنفس وأغلى الثروات التي تحرص المجتمعات الحديثة على تنميتها واستثمارها في تحقيق ما تصبوا إليه من تطور وازدهار ،وترى أن العامل الأساسي في تحقيق تنمية شاملة مستدامة هو الإنسان مهما كانت وظيفته ومهما كانت ظروفه وإمكانياته، فالمجتمع في حاجة ماسة إلى كل يد تبني وكل فكر ينير الطريق،لذا تحرص المجتمعات على تقديم فرص متكافئة لكل أفرادها.

فلم تعد دول عالم اليوم تقصر خططها وجهودها وخدماتها على الأسوياء من مواطنيها، بل اتسع نطاق ذلك، وأصبحت تهتم إلى جانب اهتمامها بالعاديين بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويرى **السويطي**(2016)" أنه وفي بداية النصف الثاني من هذا القرن ومع تطور الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، بدأت هذه الفئة تحقق المزيد من المكاسب الإنسانية بما في ذلك الحقوق التربوية والتي من أبرزها فك العزلة التربوية المتمثلة في المدارس الخاصة والتي غالبا ما يترتب عليها وجود حواجز نفسية بين المعاقين وأقرانهم العاديين مما يؤدي إلى صعوبة تقبل كلا الطرفين لبعضهما البعض وخاصة بعد تخرجهم من المدرسة ودخولهم المجتمع"، ويؤكد على ذلك أصحاب المدخل التنموي الذين يركزون على الأداء الاجتماعي.

إن ذوي الاحتياجات الخاصة كأفراد يمكن استثارة قدراتهم الكامنة وطاقاتهم الخلاقة ليحققوا درجة مناسبة من فهم النفس وتحقيق الذات، وكذا فهم الآخرين والتعامل معهم وأيضا الإحساس بالمواقف الاجتماعية المختلفة ، ومن جهة أخرى الإعاقة لم تكن يوما عقبة في جسم من يعاني منها بقدر ما هي عقبة تقوم في نفس من ينكر على هذه الفئة إمكانية إعادة تكييفها وتأهيلها وإعادتها إلى كيان المجتمع،وبذلك فإن طبيعة التعامل مع الطفل المعاق يجب أن لا تكون وفق المفهوم العلاجي والذي يقضي بمواجهة أسباب الإعاقة فحسب،بل لابد من ضرورة التعامل مع الحاجات التربوية والتعليمية لهذه الفئة،وبذلك فإن ما يحتاجه الطفل المعاق سواء كانت الإعاقة بصرية أم سمعية أم حركية...ليست فقط المساعدة على التغلب على صعوبات الحياة بحيث نوفر له المأكل والمشرب ومكان النوم،إنما يحتاج إلى المساعدة على إطلاق كامل قدراته وإمكانياته لتظهر إلى الوجود حتى يستطيع توظيف هذه القدرات والمهارات في الاتجاه الذي يناسبها،فهناك الكثير من ذوي الاحتياجات الخاصة من أبدعوا في مجالات عملهم وهذا الأمر لا يتحقق بوضع المعاق في مراكز خاصة وعزله عن المجتمع،لأن ذلك يعمل على تعميق وتعقيد المشكلة فتبقى اتجاهات المجتمع سلبية نحو هذا المعاق من حيث أنه عالة على المجتمع لا يستطيع أن يقدم أية خدمة له وكذلك الأمر تبقى اتجاهات المعاق سلبية نحو مجتمعه الذي أهمله وعزله عن باقي أعضائه .

فمن المسلمات أن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ولقد تم التعبير بوضوح عن هذه الدعوة في مؤتمر اليونسكو العالمي الذي عقد عام 1994والذي دعا إلى إتاحة فرص تعليم الطلاب المعاقين جنبا إلى جنب مع زملائهم غير المعاقين في المدارس العامة.(**السليمان،2017 ص02**).

إن ما يحتاجه الطفل المعاق هو الدمج في مجتمعه المحلي من خلال دمجه في المدارس العادية ومع أقرانه العاديين ليشعر بذلك بأهميته وأنه لا يقل في ذلك عن الطفل العادي،مما يوفر له فرص الإبداع والتطور والمنافسة،على أن تراعى في عملية الدمج الحاجات الخاصة التي يتطلبها.

إن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية يسهم في التقليل من حدة الآثار السلبية المترتبة على عملية التصنيف، وقد اهتمت الدول في عصرنا هذا بعملية الدمج بدرجات متفاوتة وأشكال متعددة ولعل من بين هذه الدول الجزائر التي أولت عناية بالغة لهذه الفئة وسنت قوانين عديدة لحمايتها والتكفل بها ومن بينها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 11 جمادي الأولى عام 1435 الموافق 13 مارس 2014 المحدد لكيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية **(ملحق رقم01)**.

كما أن الواقع المعاش الذي يفرض نفسه يستلزم الإلمام باحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة لأن عددهم في تزايد مستمر وهذا ما تم الإعلان عنه من طرف وزيرة التربية الوطنية ، حيث أن العدد كان حوالي 3375 في سنة 2014-2015 أما سنة 2016-2017 فكان حوالي **23722** ،أما الذين كانوا يعانون من التوحد ومن الإعاقة العقلية الخفيفة فتراجع من 15406 إلى 13025 في الأقسام العادية وتؤكد وجود صعوبات في الذهنية الجزائرية بغض النظر عن الإمكانيات المادية والتأطير.(**بوكبشة، ص 143،2019**)

إن عملية الدمج تتطلب العديد من المقومات العامة واللازمة لتنفيذها، ومن هذه المقومات رضا ورغبة مديري ومعلمي المدارس العادية للدمج" (Hallahan and kaffman،1982،p145).

وبما أن رضا ورغبة مديري ومعلمي المدارس الابتدائية أحد المقومات العامة للدمج، فلذلك تبرز أهمية التحقق من اتجاهات مديري ومعلمي تلك المدارس نحو دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية.(**الجبار، 1999، ص18**)

فالاتجاهات التي يحملها المديرون والأساتذة نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لها أهمية كبرى في نجاح عملية دمج هذه الفئة في المدارس العادية أو فشلها،فالأساتذة 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 أُعد المدير والأستاذ وزود بالأساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة،لايمكن أن ينجح في تنفيذ مهامه المتعلقة بالدمج ما لم يتم دراسة هذه الاتجاهات التي يحملها المدير والأستاذ ويعمل على تدعيمها وتعزيزها إذا كانت إيجابية والقيام بتعديلها إذا كانت سلبية.

ولقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بدراسة اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية،ولدى مراجعة بعضها تبين وجود دراسات عربية وأجنبية متعددة ومتنوعة المتغيرات .

في الملتقى الدولي الأول بجامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي-المنعقد يومي 13-14 نوفمبر 2017 والذي كان تحت عنوان **ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بين الواقع والمأمول**، كانت مداخلة **مريم شريط** و **بوشول ليلى** والتي عنوانها" مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية – دراسة ميدانية موجهة حسب وجهة نظر المعلمين مقاطعة الوادي 01 نموذجا- "حيث أن الدراسة تناولت الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تعترض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس ، وقد ركزت على المجالين التعليمي والنفسي لمعرفة مدى تأثيره على حياة المعاق أو من يعاني صعوبات في

التعلم، واعتمدت على أداة قياس المشكلات للمعاقين، وتكونت العينة من 118 معلما ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى أن ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعانون من مشكلات نفسية بالدرجة الأولى مما تدفعهم إلى عدم الفهم والتعلم ومن ثمَ مواجهتهم صعوبات أخرى تعليمية كتراكم لعدة مشكلات.

وفي دراسة للباحثتين نرجس زكري و نور الهدى بن عمر (**2018**) بعنوان" اتجاهات أساتذة الطور الابتدائي نحو سياسة الدمج التربوي للأطفال المعاقين ذهنيا – درجة خفيفة – دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية المسيلة-"، أجريت بستة(06) ابتدائيات خلال الموسم الدراسي 2019/2018 وتكونت عينة الدراسة من 60 أستاذ وأستاذة ، واعتمدت على المنهج الوصفي ذي الطابع الاستكشافي ، وتم تطبيق مقياس من إعداد الباحثين يقيس الاتجاه نحو سياسة الدمج الأكاديمي للأطفال المعاقين ذهنيا درجة خفيفة ، وتم التوصل إلى أنه توجد اتجاهات ايجابية لدى أساتذة الطور الابتدائي نحو سياسة الدمج التربوي للأطفال المعاقين ذهنيا درجة خفيفة.

وفي دراسة للباحثة فوزية مُحَّدي(**2018**)بعنوان " اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادية –دراسة ميدانية استكشافية- " هدفت إلى معرفة طبيعة اتجاه الأساتذة نحو دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة المتمدرسين باختلاف المستويات الدراسية ابتدائي، متوسط، ثانوي وتم تطبيق استبيان الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تقدر بـ 50 أستاذا وأستاذة بمؤسسات تربوية بولاية ورقلة للسنة الدراسية 2019/2018 موزعين كالآتي: الابتدائي 30، المتوسط 09، والثانوي 11، واعتمدت على المنهج الوصفي الاستكشافي،وتوصلت الدراسة إلى أن أغلبية الأساتذة يؤكدون أن تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يكون مثل التلاميذ العاديين، ويؤيدون تدريسهم في أقسام خاصة بهم ويشرف عليهم مختصين، وخلصت النتائج إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادي سلبي، لأنهم يتلقوا صعوبات مختلفة مع تلاميذ هذه الفئة.

في إطار ما سبق تأتي الدراسة الحالية كمحاولة بحثية للكشف عن اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة ، خاصة وأن ولاية ورقلة رغم تمدرس بعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمؤسسات العمومية والخاصة، فتحت منذ السنة الدراسية 2015/2014 أقساما خاصة للأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وكذا الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة ، الذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية على مستوى بعض الابتدائيات، طبقا للمقرر رقم 132 بتاريخ17 سبتمبر 2014 الصادر عن مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية ورقلة(**ملحق رقم02**).

2- تساؤلات الدراسة:

من خلال الأدب النظري في الموضوع والدراسات السابقة جاءت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

1- ما طبيعة اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة؟

2- هل تختلف اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة باختلاف الجنس(ذكور، إناث)؟

3- هل تختلف اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة باختلاف الوظيفة (مدير، أستاذ)؟

4- هل تختلف اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة باختلاف قطاع العمل (التربية الوطنية ، التضامن الاجتماعي)؟

5-هل تختلف اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة باختلاف خبرة التعامل مع هذه الفئة (سبق له، لم يسبق له)؟

6-هل تختلف اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة باختلاف الأقدمية في التعليم؟

3- فرضيات الدراسة:

3-1-اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة ايجابية.

3-2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث).

3-3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير الوظيفة (مدير، أستاذ).

3-4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائيةالعادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير قطاع العمل (التربية الوطنية، التضامن الاجتماعي).

3-5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير خبرة التعامل مع هذه الفئة (سبق له،لم يسبق له).

3-6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير الأقدمية في التعليم.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

- تقديم اضافة علمية معرفية للمكتبة الجامعية تخص فئة المعاقين .
- الدراسة تتعلق بشكل أساسي في رسم وتبني السياسات التربوية في برمجة أي مشروع أكاديمي مستقبلي يهتم بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة .
- محاولة إلقاء الضوء على قضية الدمج التي تعتبر من القضايا المعاصرة البالغة الأهمية.

– استثارة الحس التربوي تجاه موضوعات تتعلق بالتجديد في الممارسات التربوية والالتزام باستمراريتها، وخاصة في مجال دمج ذوي الاحتياجات في المنظومة التعليمة في الأقسام العادية.

– وضع بين أيدي الأسرة التربوية إحصائيات ومعطيات من شأنها إحداث تغييرات على عملية التدريس والمناهج الدراسية للتلاميذ الذين تتفاوت خصائصهم وقدراتهم ،لتصبح المدرسة بيئة مناسبة لنمو التلاميذ جميعهم.

– الوصول إلى تقييم واقعي للاتجاهات لتكون بذلك دليل واقعي، يساعد القائمين على مشروعات الدمج في تحديد الأولويات اللازمة لذلك، سواء أكان هؤلاء يمثلون وزارة التربية الوطنية أو وزارة الأسرة والتضامن أو وزارة التعليم العالي.

– المساهمة في إثراء البحوث النظرية والتطبيقية ومختلف الدراسات حول فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

5– أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

– معرفة اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة.

– تحديد بعض المتغيرات (الجنس ،الخبرة المهنية ،الوظيفة ، قطاع العمل – تربية/تضامن–) التي من شأنها أن تسهم في تدعيم اتجاهات مديري وأساتذة المدارس الابتدائية أو تعديلها .

6– التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

ونقصد بها أراء مديري وأساتذة التعليم الابتدائي الايجابية والسلبية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم مع زملائه الأطفال العاديين بالمدارس الابتدائية العادية والتي يتم كشفها من خلال الأبعاد الثلاثة (البعد الاجتماعي / البعد النفسي/البعد الأكاديمي) ، وفق البدائل الخمسة التالية:

(أوافق بشدة، أوافق،محايد، لا أوافق،لا أوافق بشدة)كما تعبر عنه استجابة العينة لإستبانة الدراسة المعدة لذلك .

7– حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة بالمحددات التالية:

7–1 المحددات المكانية:

طبقت الدراسة على مجموعة من ابتدائيات مدينة ورقلة بمقاطعاتها التربوية العشرة التي حددت من خلال أسلوب المعاينة الذي أعتمد– عشوائية طبقية – وهذا بعد الحصول على الترخيص من مديرية التربية بورقلة تحت رقم 2020/303 بتاريخ 2020/02/18 (**ملحق رقم03**)

7–2 المحددات الزمنية:

تم تطبيق إجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية في الفترة الممتدة من 2020/02/19 إلى 2020/05/30 من السنة الدراسية 2020/2019.

7–3 المحددات البشرية:

تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة في عينتها المتكونة من المديرين والأساتذة العاملين في المدارس الابتدائية التابعين للمقاطعات التربوية العشرة بمدينة ورقلة ، والبالغ عددهم 300 مديرا وأستاذا موزعين كالتالي: 24 مديرا ومديرة و276 أستاذا وأستاذة.

8-الدراسات السابقة:

وتقوم فكرة مراجعة البحوث السابقة على أساس أن المعرفة علمية متراكمة ونحن نتعلم مما قام به الآخرون ونبني عليه، فالبحث العلمي يؤدي إلى تجميع جهود الباحثين ومشاركة كل منهم لما قام به الآخرون، والبحث الواحد ليس إلا نقطة صغيرة في بحر واسع ولكن هذه النقطة هي جزء من العملية الكلية لابتكار المعرفة وبحوث اليوم تبنى على بحوث الأمس، وبحوث الغد سوف تبنى على بحوث اليوم.

وتساعد مراجعة البحوث السابقة على زيادة فهم الباحث للمشكلة التي يدرسها. كما أنها تؤدي إلى وضع نتائج الدراسة في إطار تاريخي ، وذلك بتتبع أهم جوانب تطور مجال المشكلة، ومكان موضوع مشكلة الدراسة من هذا المجال. ومن الصعب بناء صرح متكامل من المعرفة لأي موضوع تربوي دون ربطه بدراسات سابقة.

(رجاء محمود أبو علام ، 2004 ، ص:93)

ولقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث بدراسة اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية،ولدى مراجعة بعضها تبين وجود دراسات عربية وأجنبية متعددة ومتنوعة المتغيرات ونورد بعضها في ما يلي:

قدأجرت**الهنيني(1989)** دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الابتدائية في محافظة الزرقاء في الأردن نحو دمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية ،وأثركل من متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ونمط الوظيفة، حيث بلغت عينة الدارسة (234) معلماومعلمة(66) مديرا ومديرة .وقدجمعت البيانات اللازمة عن اتجاهات عينة الدارسة باستخدام مقياس البحث ، والمكون من50 فقرة ،وقدحللت البيانات الناتجة عن عملية التطبيق استخدام أسلوب تحليل التباين الرباعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود اثر لمتغيرالجنس ونمط الوظيفة على اتجاهات مديري ومعلمي المدارس الابتدائيةنحودمج الطلبة المعاقين حركيا في المدارس العادية.

في دراسة أجراها**السرطاوي (1995)**للتعرف على اتجاهات المعلمين وطلاب الجامعة نحو دمج الأطفال المعوقين في الصفوف العادية ، والتي اشتملت على عينة من معلمي وزارة المعارف وطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بلغت(**627**)مدرسا وطالبا ،كشفت عن أن تلك الاتجاهات تميل بشكل عام إلى معارضة الدمج من الطلاب والمعلمين بينما تجد تفهما وتقبلا لدى المتخصصين في التربية الخاصة ،كما أشارت الدراسة إلى تأييد عينة الدراسة لدمج ذوي الإعاقة البسيطة ومعارضة دمج ذوي الإعاقة الشديدة .وتشير هذه الدراسة ودراسات أخرى إلى أن وجود قريب معاق لدى الفرد عامل فعال في تقبل الدمج ،بينما شكلت سنوات الخبرة في تدريس الطلاب العاديين عامل تقبل عكسي للدمج.

تناولت دراسة (**Liu,2000**) تقييم اتجاهات معلمي ومديري مدارس منطقة أوستن في أمريكيا من حيث استعداداتهم لتوفير التكيف الأكاديمي ومعرفة اتجاهاتهم نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وأظهرت النتائج أنه لم يكن هناك فرقا بين اتجاهات المعلمين والمديرين الايجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ،كما أنه كان لدى الكادر التعليمي الديني أكثر الاستعداد والتقبل لدمج هؤلاء الطلاب.

وأجرى (**Varnado,2000**)دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمديرين بخصوص الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الدمج الشامل، ضمن هيئة التربية في ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الأمريكية.وأظهرت النتائج اتجاهات ايجابية لفكرة الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، كما أظهرت النتائج وجود تفضيل أكبر لهذه الفكرة لدى معلمي التربية الخاصة من معلمي الطلاب العاديين.

كما قام (**smith ,2001**) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية في ولاية تنسي الأمريكية نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، شملت العينة على (**143**) معلما، حيث تم تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو صفوف الدمج الشامل .وأفادت النتائج أن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو الدمج كانت أكثر إيجابية من اتجاهات معلمي التربية العامة .وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة طردية بين اتجاهات المعلمين نحو الدمج وسنوات خبرتهم التعليمية .

وقام (**Beyer,2002**)بدراسة اتجاهات المعلمين والمديرين في المدارس الأساسية بمنطقة وادي سيلفر في ولاية كاليفورنيا الأمريكية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وأظهرت النتائج اتجاها إيجابيا نحو فكرة الدمج من قبل المدرسين العاديين واتجاها سلبيا من قبل معلمي التربية الخاصة.

دراسة **عبد الجبار و(أخرون)** (**2002**) هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء المديرين والمعلمين العاديين ،ومعلمي التربية الخاصة نحو الدمج ،وقد أشارت النتائج إلى اتفاق كل من المديرين ،ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العادية على وجود تأثير إيجابي لبرامج الدمج ،وأن هناك فروقا دالة إحصائيا في الآراء حول برنامج الدمج في المدارس العادية ترجع لمتغير الوظيفة والدرجة العلمية ،وفئة الإعاقة ،ونوع برنامج الدمج ،لصالح غرفة المصادر .

وجاءت الدراسة التي قامت بها **جوارنة** (**2003**) للتعرف على اتجاهات معلمي الصف نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف الأربعة الأولى في المدارس الحكومية في محافظة إربد بالأردن ،وذلك تبعا لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (**515**) معلما ومعلمة (**274 معلما و241 معلمة**). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي الصف بصفة عامة اتسمت بالسلبية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي ،لصالح المعلمات والعمر الأكبر وحملة الكلية المتوسطة على التوالي .

وفي دراسة قام بها (**حبايب، وعبد الله، 2005**) هدفت إلى التعرف على اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج المعاقين حركيا، سمعيا، بصريا في المدارس العادية ضمن التعليم العام في نابلس. و كانت أهم النتائج أن الاتجاهات إيجابية للأبعاد الثلاثة وكذا الاتجاه الكلي لها، كما تبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة.

كذلك جاءت الدراسة التي قام بها (**Errol ,Clara& Elisa,2005**) لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الطلاب العاديين في هاييتي والولايات الأمريكية . بلغت عينة الدراسة (**152**) معلما في مدارس هاييتي و(**216**) معلما للمرحلة الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأظهرت النتائج للمعلمين في كلتا الدولتين اتجاهات إيجابية متشابهة فيما يتعلق بدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف الطلبة العاديين . وقد كان لعدد سنوات الخبرة للمعلمين في الاتجاهات الإيجابية الأعلى من غيرهم ممن لديهم خبرة أقل ، مع أنه لم يكن مؤشرا هاما عندما تم إدراج المتغيرات الأخرى مثل المستوى التعليمي وعمر المعلم .

و دراسة **عوض وفوزية** (**2006**) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظة قلقيلية في فلسطين ،نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية ،وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو الدمج ،مع عدم وجود فروق في متغيرات الجنس ،وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي ،والتخصص العلمي .

وفي دراسة قامت بها (**درويش،2007**) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المراحل التعليمية الثلاث نحو دمج الطلبة متعددي الإعاقات في المدارس العادية في قطر، حيث تكونت العينة من (228) معلما ومعلمة.وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات كانت إيجابية نحو دمج الطلبة متعددي الإعاقات في المدارس العادية، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الذكور نحو الدمج، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة نحو الدمج.

كما عملت الدراسة التي قام بها **افروسينيوتساكيريس**(**Efrosini& Tsakiris,2007**) على معرفة اتجاهات (**72**) معلما صربيا بشان دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في المدارس العادية المنتظمة . وقد وجد أن للمعلمين الصرب اتجاهات سلبية عامة بشان دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ،وأن للمعلمين من ذوي الخبرة في تعليم الأطفال اتجاهات أكثر إيجابية تجاه الدمج بالمقارنة مع المعلمين ممن لا يمتلكون مثل تلك الخبرة التعليمية ، ولم يكن هناك فروق في اتجاهات المعلمين نحو الدمج وفق المؤهل التعليمي.

وجاءت دراسة **جيما** (**Gemma,2009**) لتستجيب إلى بيان سالامانكا لمؤسسة اليونسكو عن عملية الدمج ،ففي هذه الدراسة ،تم تحليل اتجاهات(**500**) معلما لمرحلة التعليم الابتدائي والمختارين من ثلاثة مناطق في غانا من أصل عشرة بشأن الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مدارس التعليم العام في غانا .وتم دراسة المتغيرات لخصائص المعلمين مثل العمر والمؤهل العلمي والجنس ومستوى الخبرة في مجال التدريس ،ومستوى معرفتهم عن الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية

الخاصة،ونوع وطبيعة ودرجة الإعاقة عندهم . وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين في غانا كانت ايجابية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، كم أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة لمتغير العمر وسنوات الخبرة لصالح فئة العمر (**30 – 40 سنة**) وللخبرة (**أكثر من 10 سنوات**). ولم تظهر الدراسة فروق بين اتجاهات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي وللجنس .

أما دراسة **القيروتي وعباس** (**2009**) ،فقد هدفت للتعرف على اتجاهات مديري المدارس ومعلميها ،نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العام ،وتكونت عينة الدراسة من (**230**)مستجيبا ، وتم في هذه الدراسة استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات ،وقياس الاتجاهات نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في التعليم العام ،وبعد التحليل الإحصائي، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين اتجاهات المديرين والمعلمين على جميع محاور الأداة، وهي (**فلسفة الدمج، والبعد التعليمي، والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي، وبعد البيئة المدرسية**)كما وأظهرت النتائج أيضا ،وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في البعد التعليمي ،والبعد الاجتماعي، والبعد النفسي ،وبعد البيئة المدرسية ،وكانت الفروق لصالح المعلمات. أما بالنسبة إلى خبرة المعلم فلم تظهر الدراسة أي فروق في اتجاهات المعلمين يعزى لسنوات الخبرة .أما بالنسبة لعمل المعلم مع ذوي الإعاقة ،فقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة كانت اتجاهاتهم أفضل نحو الدمج التربوي، مقارنة بالمعلمين الذين لا يعملون مع الطلبة ذوي الإعاقة ،ويوصي الباحثان بإجراء دراسات للتعرف على اتجاهات طلبة المدارس نحو الدمج التربوي لأقرانهم ذوي الإعاقة ،ودراسة اتجاهات المختصين في مجال العمل الاجتماعي ،والنفسي نحو الدمج التربوي.

كذلك الدراسة التي قام بها (**Kaczmarek& Rakap,2010**) حيث اختبرت هذه الدراسة اتجاهات معلمي التعليم العام العاملين في المدارس الابتدائية العامة في تركيا بشأن دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في الصفوف العاديين .بلغت عينة الدراسة (**190**) معلما من التعليم العام ، و أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات سلبية للعينة نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في الصفوف الدراسية العادية .

تناولت دراسة **الصمادي**(**2010**) موضوع الدمج ، حيث هدفت للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين ،وقد اشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد:(**النفسي، والاجتماعي، والأكاديمي**) ،وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر ،وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج ،وأن هناك فروقا في الاتجاهات على الأبعاد التي تحتويها الإستبانة ،إلا أن هذه الفروق لم تكن دالة إحصائيا، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات للتعرف على الاتجاهات نحو الدمج ،تشمل القطاع الإداري والمعلمين ،كل حسب تخصصه .

وفي السياق ذاته استقصت دراسة أجراها (**Baloch;Ghourie&Abrar;2010**) للتعرف على اتجاهات مديري المدارس ومعلميها نحو الدمج في كاريشي ــ باكستان ، وتكونت عينة الدراسة من (**39**)مديرا ومعلمين عاديين ومعلمي تربية خاصة ،من أربع مدارس مختلفة ،وأشارت النتائج أن الدمج في كار يشي ،يواجه مشاكل في التمويل وفي تدريب الطاقم

،وأن الاتجاهات كانت مخيبة للآمال ،أما المعلمون فكانت اتجاهاتهم إيجابية ،وأشارت الدراسة أنه على الحكومة دعم المعلمين من خلال التدريب ،وأن يأخذوا بآرائهم وأفكارهم في التخطيط .

واستقصت دراسة (**dukmak;2013**) للتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف العادية نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية ،وقد تم اختيار متغير الجنس ،وسنوات الخبرة للمدرسين ،وفئة الإعاقة ،لمعرفة الفروق بين الاتجاهات وفق هذه المتغيرات ،ولمعرفة هذه الفروق ،تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) ،وقد أشارت النتائج إلى أن الاتجاهات بشكل عام نحو الدمج كانت إيجابية، إلا أنها كانت أكثر إيجابية للذكور من الإناث ،وأقل إيجابية كلما زادت سنوات الخبرة، وأظهرت النتائج أيضا أن لفئة الإعاقة دورا في الاتجاهات ،حيث كانت أكثر إيجابية لفئة الإعاقة البصرية من فئة الإعاقة العقلية ،والاضطرابات السلوكية ،والانفعالية .

وفي دراسة قام بها (**النجار،والجنيدي، 2014**) هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس التربية جنوب الخليل نحو دمج المعاقين في مدارسهم. أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية نحو دمج المعاقين في مدارسهم كانت بشكل عام متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية جنوب الخليل على متغير الجنس والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة.

أما دراسة **البرغثي**(**2014**)فسعت للتعرف على اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو فلسفة دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين ،وتحديد دلالة الفروق وفقا لبعض المتغيرات ،كالنوع، والمرحلة الدراسية ،وعامل الخبرة والوظيفة ،وحددت إجراءات البحث ونتائجه العينة المكونة من(**200**)فردا من مديري المدارس العامة ومعلميها بمدينة بنغازي ،وتم استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات ، لقياس اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة بمدارس التعليم العام ،وبعد تحليل الإحصائيات أظهرت النتائج أن اتجاهات مديري المدارس والمعلمين نحو فلسفة دمج ذوي الإعاقة مع الأطفال العاديين في المدارس العامة متوسطة ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تغزى لمتغير المرحلة الدراسية(**ابتدائي ،متوسط**) ولمتغير الجنس (**ذكر ،أنثى**)ولمتغير الوظيفة (**مدير ،معلم**)،في اتجاهات المديرين والمعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام مع الأطفال العاديين.

وفي دراسة قام بها **بطاينة والرويلي** (**2015**) بدراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس الحكومية في السعودية ،تكونت العينة من (**768**) معلما و معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية ،قام الباحثان ببناء استبانه لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات تم التأكد من دلالات صدقها وثباتها وأظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال المعاقين حركيا في المدارس الحكومية السعودية كانت إيجابية كما تبين أن هناك فروقا على متغير الجنس لصالح الذكور وعلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة القصيرة (**1–5**) سنوات في حين لم تظهر فروقا لمتغير التخصص .

وفي دراسة قام بها(**السويطي،2016**) هدفت إلى معرفة اتجاهات وآراء مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة في الخليل.توصلت الدراسة إلى أن أكثر الإعاقات قبولا في المدارس العامة هي الإعاقات البسيطة، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج كانت إيجابية، كما تبين عدم وجود فروق تعزى للجنس أو لسنوات الخبرة لدى المعلمين والإداريين.

ودراسة (**بن نونة،2016**) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو سياسة دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية بمدينة توقرت.وكانت نتائجها اتجاهات ايجابية نحو سياسة الدمج، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو سياسة الدمج في المؤسسات(التي تطبق بها سياسة الدمج/ والتي لا تطبق بها سياسة الدمج)، وكذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو سياسة الدمج تعزي لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي).

واستقصت دراسة **حسني**(**2016**)للتعرف على اتجاهات معلمي التربية الرياضية ومعلماتها نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملاءته لأهداف الدراسة ،وتم توزيع استبانة تقيس اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين ،واشتملت الاستبانة على ثلاثة أبعاد (**نفسي،واجتماعي،وأكاديمي**)،وتكونت عينة الدراسة من(**20**) معلما ومعلمة ،من الذين يدرسون التربية الرياضية في محافظة جنين ،وأظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية لدى معلمي التربية الرياضية ومعلماتها نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين .

في دراسة للطالبتين(**غادري، وغراب،2017**) هدفت لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ببعض مدارس مدينة الجلفة ، توصلت الدراسة إلى اتجاهات ايجابية نحو الدمج، ووجود فروق لهذه الاتجاهات على الأبعاد للمقياس النفسي والأكاديمي والاجتماعي ، كما دلت النتائج عدم تأثر اتجاهات المعلمين بمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي والمؤهل العلمي،إلا بمتغير سنوات الخبرة والذي كان دالا إحصائيا لصالح خبرة ست سنوات أو أكثر.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

الدراسة الحالية هدفت للتعرف على اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية في مدينة ورقلة واستخدم في ذلك المنهج الوصفي واستبانة كأداة لجمع البيانات ، وبلغت عينة الدراسة (270) من المديرين والأساتذة العاملين في المدارس العادية التابعة لقطاع التربية والبالغ عددهم (901) .

من خلال مراجعة الدراسات السابقة ، نجد أن الدراسة الحالية اتفقت مع غيرها من الدراسات ، في جوانب واختلفت معها في جوانب أخرى ، فمثلا تشابهت في العنوان حول اتجاهات المديرين أو الاساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في المدارس العادية ومنه ماجاء متصلا اتصالا مباشرا بموضوع الدراسة الحالية.

كما يتضح من خلال الدراسات السابقة ، واستعراض بعض نتائجها ، أن هذه الدراسات تناولت دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم في المدارس العادية ، وركزت هذه الدراسات على موضوع اتجاهات المديرين أو المعلمين ، كما وكان هناك اختلاف في الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس تبعا للجنس
(ذكر،أنثى) ، والوظيفة (مدير أستاذ) وتبعا لاختلاف قطاع العمل (التربية الوطنية / التضامن الاجتماعي) ، وكذلك تبعا لخبرة التعامل مع هذه الفئة وكذا متغير الأقدمية في التعليم .

وظهر لدى العديد من الدراسات السابقة تفاوت في الاتجاهات نحو سياسة الدمج ، فهناك اتجاهات إيجابية ، كدراسة (زكري و بن عمر ، 2018) ، ودراسة (Varnado,2000)،ودراسة(سميث،2001) ودراسة (Beyer,2002) ودراسة (عبد الجبار ومسعود (2002) ودراسة (حبايب، وعبد الله، 2005) ودراسة (Errol ,Clara& Elisa,2005) ، ودراسة (عوض وفوزية، 2006) ، ودراسة (درويش،2007)، ودراسة (Gemma,2009) ، ودراسة (dukmak;2013) ، ودراسة (الصمادي(2010) ،ودراسة (بطاينة والرويلي،2015) ، ودراسة (السويطي،2016) ، ودراسة (بن نونة،2016) ، ودراسة (حسني ،2016) ، ودراسة (غادري، وغراب،2017).

وأخرى اتجاهات سلبية كدراسة (السرطاوي،1995) ، ودراسة (جوارنة، 2003) .

ودراسة (Baloch ;Ghourie&Abrar ;2010) . كما أن هناك اتجاهات متوسطة كدراسة (النجار، والجنيدي ، 2014) ، ودراسة (البرغثي ،2014).

كما تبين ان هناك دراسات اشارت إلى وجود فروق في اتجاهات المديرين أو الأساتذة نحو عملية الدمج تعزى للجنس مثل دراسة (Gemma,2009) ودراسة (السويطي،2016) ودراسة (**النجار، والجنيدي، 2014**) **ودراسة** (**درويش،2007**) **ودراسة** (**غادري، وغراب،2017**) ودراسة (**جوارنة2003**) ودراسة (بطاينة والرويلي،2015) ودراسة (**dukmak;2013**).

كما تبين ان هناك دراسات اشارت إلى وجود فروق في اتجاهات المديرين أو الأساتذة نحو عملية الدمج تعزى لمتغير الوظيفة كدراسة (**عبد الجبار ومسعود،** 2002) .

كما تبين ان هناك دراسات اشارت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المديرين أو الأساتذة نحو عملية الدمج تعزى لمتغير الوظيفة كدراسة (**smith ,2001**)، ودراسة (**القيروتي وعباس2009**)، ودراسة (**البرغثي ،2014**).

كما تبين ان هناك دراسات اشارت إلى وجود فروق في اتجاهات المديرين أو الأساتذة نحو عملية الدمج تعزى لمتغير قطاع العمل (التربية الوطنية ، الضمان الاجتماعي) مثل دراسة(**Varnado,2000**) ،ودراسة(**السرطاوي،1995**) ، ودراسة (**سميث،2001**).

كما تبين ان هناك دراسات اشارت إلى وجود فروق في اتجاهات المديرين أو الأساتذة نحو عملية الدمج تعزى لمتغير خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (سبق له ، لم يسبق له) مثل دراسة(بن نونة،2016) ،ودراسة (**السرطاوي،1995**)، ودراسة (**القيروتي وعباس2009**) .

وتبين أن هناك دراسات أشارت إلى وجود فروق في اتجاهات المديرين أو الأساتذة نحو عملية الدمج تعزى لمتغير الأقدمية في التعليم مثل دراسة (**غادري، وغراب،2017**) ،ودراسة (Errol ,Clara& Elisa,2005) ،**ودراسة** (سميث 2001)، ودراسة (Efrosini& Tsakiris,2007) ،ودراسة (Gemma,2009) ،ودراسة (بطاينة والرويلي،2015) ،ودراسة **داكماك(dukmak;2013)**.

كما أن بعض الدراسات أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الأقدمية في التعليم مثل دراسة (**حبايب، وعبد الله، 2005**)، ودراسة (درويش،2007) ، ودراسة (**النجار، والجنيدي، 2014**)، ودراسة (**السويطي،2016**) ، دراسة(بن نونة،2016) ودراسة (**القيروتي وعباس2009**) ، (**عوض** و**فوزية** 2006).

استفادت هذه الدراسة من الدراسات التي سبقتها في تقصي عناصر الأدب النظري ومكوناته ، المتعلقة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ، واتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج هذه الفئة لاسيما أن عددا من هذه الدراسات أكدت أن الاتجاه كان ايجابيا ، واستفادت كذلك في إعداد أداة (الاستبانة) الدراسة ومجالاتها وما ينطوي عليها من بنود .

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث البيئة الجغرافية التي أجريت فيها ، حيث أجريت كل واحدة منها في بيئة تختلف عن الأخرى ، كما أجريت دراسات بولاية الوادي ومدينة تقرت وولاية ورقلة حول موضوع الدمج ، إلا أنه لم نجد دراسة أجريت بمدينة ورقلة موضوعها دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ، فكانت هذه الدراسة الأولى التي أجريت بالمدارس الابتدائية بمدينة ورقلة والتي هدفت إلى قياس اتجاهات المديرين والاساتذة نحو الدمج بالمدارس العادية ، اضافة إلى الاهتمام البالغ الذي أولته مديريتي التربية الوطنية والنشاط الاجتماعي والتضامن لعملية دمج هذه الفئة تطبيقا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13مارس 2014 .

لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن اتجاهات المديرين والاساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة ، وهدفت ايضا الى مدى اختلاف هذه الاتجاهات تبعا لمتغيرات : الجنس ، الوظيفة ، قطاع العمل ، خبرة التعامل مع هذه الفئة، الأقدمية في التعليم.

الفصل الثاني

المبحث الأول : الاتجاهات

- تمهيد

1- مفهوم الاتجاهات

2- علاقة الاتجاهات ببعض المفاهيم الأخرى

3- أهمية دراسة الاتجاه النفسي

4- خصائص الاتجاهات

5 – مراحل تكوين الاتجاهات

6- نظريات تكوين الاتجاهات

7– تعلم الاتجاهات

8- وظائف الاتجاهات

9- ثبات وتغير الاتجاهات

10- أنواع الاتجاهات

11- مكونات الاتجاهات

12- طرق قياس الاتجاهات

تمهيد:

يعتبر موضوع الاتجاه من الجوانب المهمة في علم النفس، ومرتكز كبير لكثير من الدارسات و أول من استعمل مصطلح الاتجاه هو الفيلسوف الإنجليزي "**هربرتسبسر**" وهذا بحسب رأيه أن الاتجاهات تعتمد بدرجة كبيرة على الاتجاه الفكري للفرد إزاء موضوع الجدل المشارك فيه ، فنرى هنا أنه يشير إلى النزعات التي تؤهل الفرد للاستجابة بنمط معين نحو أفكار أو أشياء معينة.

كما نرى أن الاتجاهات نظام معقد تتفاعل فيه مجموعة من المتغيرات ذات الصلة، وفي هذا الفصل سنتناول موضوع الاتجاهات من خلال تحليليه ،ومعرفته،ودراسته بحيث نبدأ بمفهومه، والمفاهيم المرتبطة بالاتجاهات ، وانواعه، وأهمية الاتجاهات وظائفه ومكوناته،وأخيرا طرق قياس الاتجاهات.

1- مفهوم الاتجاهات

1-1المفهوم اللغوي للاتجاه:

كما ذكره البستاني في منجد الطلاب(**1986التيار ،ص204**) على أنه مشتق من فعل اتجه وأتجه إليه، أي أقبل إليه وتوجه إليه وأقبل وقصد الجهة، عن نية وقصد، أي ما يتوجه إليه الإنسان نحو عمل أوغيره.

1-2 المفهوم الاصطلاحي للاتجاه:

كما ذكر(محمود عبد الحليم وأخرون ،(**2001،ص227**) اختلف علماء النفس في تحديد الاتجاه فلايوجد تعريف واحد معينا يعترف به جميع المشتغلين في هذا المجال ، وهذه الاختلافات مرجعها أن علم النفس هو أحدث العلوم البعيدة عن الفلسفة كما أن المدارس السيكولوجية كثيرة ، ومتعددة وقد ظهرت التعريفات التالية للاتجاه:

* يعرف الاتجاه على أنه استجابة

*يعرفالاتجاه على أنه استعداد

* يعرف الاتجاه على أنه استعداد واستجابة

* يعرف الاتجاه على أنه عاطفة أو حالة وجدانية.

أ) – يعرف الاتجاه على أنه استجابة:

من المفاهيم المتعددة التي وضعها الباحثون بالنسبة لمفهوم " الاتجاه " استجابة عامة لدى الفرد إزاء موضوع معين و هذه الاستجابة تتضمن درجة من الإيجاب و السلب مرتبط بموضوع الاتجاه.

ب) – يعرف الاتجاه على أنه استعداد:

عرف فريق من الباحثين الاتجاه على أنه استعدادات يكتسبها الفرد من البيئة المحيطة به، ومن هذه التعريفات:

" الاتجاه هو استعداد "مكتسب ثابت نسبيا يحدد شعور الفرد و سلوكه نحو موضوعات معينة و تتضمن حكما عليها بالقبول أو الرفض"

ج) – يعرف الاتجاه على أنه استعداد و استجابة:

وضع "**البورت**" تعريفا للاتجاه بأنه حالة استعداد عقلية و نفسية و عصبية ، تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة و التجربة التي يمر بها و تؤثرهذه الحالة تأثيرا ملحوظا على استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف و الأشياء التي تتعلق بهذه الحالة .

والاتجاه هو الوعي بالشعور و الاستعداد للاستجابة فيما يتعلق بموضوع معين أو مجموعة من الموضوعات .

د) – يعرف الاتجاه على أنه عاطفة وجدانية:

عرف فريق من الباحثين الاتجاه على انه عاطفة أو حالة وجدانية ومن هذه التعريفات " الاتجاه عاطفة إلا أنه أقل منها في الحدة الانفعالية " و يعني ذلك اختلاف الأفراد في اتجاهاتهم تبعا لاختلاف الخبرات و المواقف التي يتعرضون لها و العلامات التي يتفاعلون في إطارها ،و هكذا نجد أن الاتجاهات هي نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة و قد تكون هذه الاستجابات ايجابية أو سلبية و تنشأ من خلال مرور الفرد بخبرة معينة.

هـ) كما يعرف"شفيق"(2008)الاتجاه بأنه: «حصيلة مكتسبة من الخيرات والآراء والمعتقدات يكتسبها الفرد من البيئة المادية والاجتماعية وهي تكوين دائم من الدوافع والادراك والانفعالات والعمليات المعرفية المتعلقة بعالم الفرد وهي إما أشياء أو أشخاص أو جماعات أو أفكار أو مبادئ».(شفيق،2008، ص114)

2– علاقة الاتجاه ببعض المفاهيم الأخرى :

هناك تداخل كبير بين مفهوم الاتجاهات و مفاهيم أخرى نتخذ منها :

2–1 – الاتجاه و القيم:

إن القيم التي تؤدي إلى تقويم الاتجاهات المتقاربة و القيم بمثابة المرجع و المقياس الذي بفضله تطوع الاتجاهات الخاصة لتلك المتقاربة في حين نجد العالم الاجتماعي المشهور (**BOGARDS 1952**)

الذي قال " أن كل اتجاه يكون مصحوب بقيمه و أنهما يمثلان عملة واحدة " وعليه فحسب رايه لا يمكن أن تتصور قيمة دون اتجاه و العكس صحيح ، و بهذا المعنى فالاتجاه إذا كان موجبا ستكون القيمة موجبة حتما و العكس بالعكس ، أما علماء نفس آخرون ففرقوا بين الاتجاهات و القيم بقولهم: "أن القيم أشمل و أعم من الاتجاهات "

2– 2الاتجاه و الرأي :

يعتـبر الرأي تنظيما خاصا للخبرة المعرفية و يعبر عن الشعور السائد لدى الأفراد ، ولدى مجتمع ما ، وبالتالي غالبا ما يتبناه الفرد لفترة محددة من الزمن كما يتصف الرأي بالمرونة في قابليته للتغيير من حين لآخر ، كما يتأثر الرأي بأساليب الإقناع الدائم القائم على المنطق في حين أن الاتجاه يمتد في الزمن و غالبا ما يستعمل الرأي كوسيلة للتعبير اللفظي، وللتعبير على الاتجاه الذي يعتقده الفرد وهذا ما قاله " **ثرستون**"(**1929**)، وقد يكون الرأي بمثابة الحصيلة النهائية أو العامة للاتجاهات النفسية الأخرى وقد أبرز **"امرسون"** قضية هامة و هي أنه ليس بالضرورة أن تعكس الآراء و الاتجاهات فكثيرون يقولون ما لا يفعلون .

3- أهمية دراسة الاتجاه النفسي :

إن الأمر الذي يزيد من أهمية دراسة الاتجاهات هو:

- استيعاب الاتجاهات لتأثير الظروف على السياق الاجتماعي الذي يتعامل معه الفرد ، سواء كان هذا التعامل مباشر أو غير مباشر.
- إطلاق الاتجاهات لقوى الترغيب والترهيب وقوى الجذب والتنفير في معالم الخبرة الاجتماعية ومايعمل فيها من جوانب إيجابية 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 (السيمات الشخصية والقيم الأساسية).
- تمكن الاتجاهات من رسم حدود الصلة بين قيم المجتمع العامة وتوجهات الأفراد النوعية.(العبيدي ،2017،ص33)

4- خصائص الاتجاه:

لكل فرد عدد من الاتجاهات النفسية ترتبط بموضوع ، أوفكرة أو مفهوم ، أو شخص، أو أي شيء يتفاعل معه الفرد، ورغم هذا التنوع الهائل لما يمكن أن يوجد من اتجاهات نفسية فان 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، بينما يتكون الاتجاه نحو الموضوعات المتجسدة في أشخاص أو أشياء أو نظم معينة.
- أنه 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 لايتكون بالنسبة للحقائق الثابتة المقررة بل يكون دائما حول موضوعات مثيرة للجدل أو النقاش أو موضوع خلاف في الرأي.

كما تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي يميزها عن بعض العوامل غير المعرفية الاخرى وأهم هذه الخصائص هي :

4–1 الاتجاهات تكوينات افتراضية:

تعتبر الاتجاهات تكوينات افتراضية يستدل عليها من السلوك الظاهر للفرد ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له ، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو مادة دراسية معينة يستجيب لها بأنماط سلوكية معينة تنبئ باتجاهه هذا، كصرف المزيد من الوقت في دراستها، أو الرجوع إلى بعض المصادر الأخرى غير كتاب المدرسي.

وهذا يعني أن الاتجاه في ذاته غير موجود وانما نضطر إلى افتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة ومن أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المتشابهة.

4–2 الاتجاهات نتاج التعليم :

يكتسب الفرد اتجاهاته بالتعليم عبر التنشئة الاجتماعية وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لاشعوري أو غير قصدي، ان شعور الفرد بالميل إلى بعض الافراد أو الجماعات الذين يشتركون معه في اللغة والثقافة والدين والعرف، تكوين في كثيرا من الاحيان دون معرفة كبيرة بالأسس أو القواعد التي أدت إلى مثل هذا الشعور وبالمقابل ، يمكن أن يتعلم الفرد بعض الأشخاص أو الافكار أو الموضوعات أو الرغبة عنها، قد يكون نتيجة تفكير ومعرفة لأنها تحقق لصاحبها بعض الاهداف ذات العلاقة بمفهوم الذات لديه.

4–3 – ثبات الاتجاهات وتغييرها:

تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أومدى قابليتها للتغير ومن المعروف أن بعض الاتجاهات وخاصة تلك الاتجاهات المتعلقة بمراحل مبكرة من العمر، هي أكثر ثباتا وأقل تعرضا للتغيير والتعديل من بعض الاتجاهات الأخرى كما أن الاتجاهات ، ذات الصبغة العاطفية الأقوى هي أكثر ثباتا من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف.

وفي جميع الأحوال يمكن للاتجاهات أن تتغير أو تتعدل في ظروف معينة تمكن الفرد من مواجهة خبرات حياتية جديدة كتغيير للجماعة التي ينتمي اليها أو تغيير أوضاعه الخاصة.

4–4 – الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر:

ينطوي الاتجاه على علاقة بين فرد وموضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا، ويحدد موضوعا معينا وفي وضع معين ، وهذا يعني أن الاتجاهات أقل تجريدا وعمومية من المثل أو القيم.

4-5 – الاتجاهات ذات أهمية شخصية واجتماعية :

يؤثر سلوك الشخص على الأخرين والمدفوع باتجاه معين ، في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم فاذا كان لدى الفرد اتجاهات ايجابية نحو أشخاص اخرين واستجاب لهم ككيانات ودية متعاونة ومنفتحة، من المحتمل أن يعبر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقل وأن يكونوا اتجاهات ايجابية نحو انفسهم وعلى العكس ، اذا كان اتجاه الفرد نحو الأخرين سلبيا واستجاب لهم ككائنات غير ودودة غير صادقة وغير مخلصة فقد يواجهون مشاعر الانعزال والنبذ ويفقدون القدرة على التفاعل على مع الناس وتبادل المشاعر والافكار ، لذلك تعتبر الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعية لأنها تؤثر في علاقات الفرد بالآخرين وبالذات.

4-6 الاتجاهات أقدمية تجنبيه:

قد تتسم بعض اتجاهات الفرد بالإقدام والايجابية فتجعله يقترب من موضوعاتها وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبيةأوالسلبية ، فتجعله يتجنبها ويرغب بها.

إن الاتجاه الإقدامينحو الدين يدفع بصاحبه إلى ممارسة تعليمات الدين وشعائره والعكس صحيح ، وقد يواجه الفرد بعض انواع الصراع في اتجاهه كأن يملك اتجاها ايجابيا نحو تحرر المرأة أو مساواتها بالرجل ويمنع في الوقت ذاته زوجته أو ابنته من العمل أو الدراسة.

ان التطابق بين السلوك والاتجاه هو الأصلب في الاستدلال على الاتجاهات وتعليمها. (النشواتي،2003، ص472) .

5- مراحل تكوين الاتجاهات:

يتكون الاتجاه النفسي عند الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعله بعناصر البيئة، وبهذا المعنى يصبح في حد ذاته دليل تفاعله مع البيئة، وعندما يكون الاتـجاه في حالة النشأة فهو بذلك يمر بثلاثة مراحل وهي :

5-1- المرحلة الادراكية المعرفية:

فيها يدرك الفرد مثيرات البيئة ويتعرف عليها ويتكون له رصيد من الخبرات والمعلومات فينظمها بغرض التعامل مع هذه المثيرات.

5-2- المرحلة النفسية:

وفيها يقوم الفرد بتقييم نتائج تفاعله مع المثيرات وهذا بتقييم يستند إلى الإطار المعرفي الذي كونه الفرد لهذه المثيرات بالإضافة لعدة اطارات أخرى منها ماهو ذاتي (مشاعر وأحاسيس) والتي تتصل بهذه المثيرات.

5-3 – المرحلة التقريرية:

وهي اخر مرحلة يتم فيها إصدار القرار على نوعية علاقته بهذه العناصر والمثيرات فإذا كان الحكم موجبا معنى ذلك الاتجاه، سيكون كذلك، ما اذا كان لحكم سالبا كان الاتجاه هو الاخر سالبا.(سعد ،1983، ص523-524)

6- نظريات تكوين الاتجاهات:

6-1- النظرية السلوكية :

لتفسير تكوينها وتغييرها، استخدمت وجهة النظر هذه المبادئ المستمدة من نظريات التعليم سواء نظريات الارتباط الشرطي أونظريات التعزيز فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة على قوانين الارتباط واشباع الحاجات.

استخلص "**روزنو**" من تجارب اشتراطية ان الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ، ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي وإن استخدام صور من التعزيز الإيجابي السلبي للحجج المؤيدة والمعارضة للرأي يؤدي إلى تغير في الراي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الايجابي بعيد على التعزيز السلبي وافترض "**روزنو**"أن تغيير الراي يؤدي إلى تغيير الاتجاه.(وحيدة ،2001،ص 52)

6-2 – نظرية التحليل النفسي:

يرى أنصار نظرية التحليل النفسي إن اتجاهات الشخص تؤثر في سلوكه في الحياة كما أنها تتدخل بشكل فعال في تكوين الأنا.

تستندهذه النظرية إلى منطق التحليل النفسي في تفسير السلوك الانساني بدوافع داخلية تحددها الحاجات الاساسية ضمن بنية الشخصية وان الفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها مع توجيه مشاعر الكراهية والمقت للجماعات الاخرى ولذا تمكن اتجاهات الفرد أن تتغير في حالة دراسة " ميكانيزمات " الدفاع لديه والحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته من خلال التحليل النفسي الذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول والرفض ، وكذلك في ضوء مبدأ الثنائية أو الازدواج عند فرويد. (نفس المرجع السابق ،2001،ص 52)

6-3- نظرية التعليم الاجتماعي:

يؤكد علماء هذه النظرية ومنهم "**باندورة**" و"**الترز**" أن الاتجاهات متعلمة ، وإن تعلمها هذا يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن المعالجات ، فالوالدان هما أوضح النماذج التي يحاكي الاطفال سلوكهما، ويتواجدون معها منذ مراحل العمر المبكرة، ثم يأتي دور الأقران في المدرسة، ومن وسائل الإعلام المختلفة وهكذا نرى أن نظريات

تكوين الاتجاهات مختلفة ولكل نظرية وجهة نظر مختلفة على الاخرى، الا أننا لانستطيع الأخذ بنظرية واحدة على غرار الأخرى ، فكل منهم لها مبرراتها وحججها الخاصة بها، فهي مختلفة فيما بينها، الا أنها تتفق على أن الاتجاهات لها أثر بالغ في سلوكيات الأفراد.(نفس المرجع السابق ،2001،ص 53)

7- تعلم الاتجاهات:

يعرفها "**زغلول**" (2012) على انه حالة تؤثر في اختيار الفرد للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص ما أو شيء معين والاتجاه يعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي ، الا أنها قابلة للتعديل أو التغيير وفق مبادئ التعلم وقد تكون هذه الاستجابة قوية أو ضعيفة ، كما أنها قد تكون سلبية أو موجبة أومحايدة وتتمثل هذه القدرة التي يكتسبها الفرد من تعلم الاتجاه في اختيارأو عدم اختيار السلوك ومن الشروط الخاصة بهذا النوع من التعليم مايلي:

7-1- الشروط الداخلية:

- تعلم قبلي سابق أو خبرات تتعلق بالموضوع
- تذكر نماذج سابقة تمارس مثل هذا الاتجاه
- وصول المتعلم إلى مستوى معين من النضج يمكنه من ادراك الخبرات المتعلقة بالموضوع.

7-2 -الشروط الخارجية:

- توضيح الاتجاه أو المفاهيم المرتبطة به بصورة موضوعية
- استخدام نماذج وإجراءات التعزيز البديل
- أن يظهر المعلم هذا الاتجاه أمام المتعلمين

- تشجيع وتعزيز المتعلمين على تبني الاتجاه. (زغلول، 2012، ص315-314)

8-وظائف الاتجاهات:

إن من طبيعة الفرد الإنساني إنه يسعى جاهدا مستخدما السبل الشريفة واللاشريفة عند البعض الأخر، معتمدا قائمة هائلة من المبررات ليضفي الشريفة على تصرفاته ، وذلك بغية تحقيق الراحة النفسية (اللذة) والتوافق مع الأخر في جماعته أو الجماعة الكبرى أي أن المجتمع الإنسان أمام خيارات من نماذج الاتجاهات وماعليه إلا تبني إحداها ينطلق بعدها المشوار في هذه الدنيا وعليه فان الاتجاهات وظائف ومن بينها:(الزغبي ،1991،ص84).

8-1- وظيفة التعبير عن القيم:

يشعر الفرد الإنساني باللذة حين تتناسب اتجاهاته مع القيم التي تحدد هويته وفكرته في حد ذاته، ففي وظيفة التعبير عن القيم يسعى بصراحة للتعبير على التزاماته والاعتراف بها عكس الوظيفة الدفاعية عن الأنا حيث تحل الأفكار محل الاعتراف .

8-2 -وظيفة منفعية:

تشير هذه الوظيفة إلى مساعدة الفرد على انجاز أهداف معينة تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، لأنه يشكل اتجاهات متشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في بيئته الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولاءه لها.

8-3 -وظيفة تنظيمية واقتصادية :

يستجيب طبقا للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو ثابت ومتسق وتحول دون ضياعه في متاهة الخبرة الجزئية.

8-4 -وظيفة تعبيرية :

توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير على الذات وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة على نحو نشط وفعال ،الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاما ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة.

8-5 -وظيفة دفاعية :

تشير الدلائل أن اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية أو الواقعية لموضوعات الاتجاهات معينة لتبرير بعض صراعاته الداخلية أو فشله حيال أوضاع معينة ، للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه أي أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته. (نشواتي،2001،ص 475)

و يذكر " ديدار" (2005) وظائف أخرى للإتجاهات تتمثل في الآتي:

- تنظم الاتجاهات العمليات الدافعية والانفعالية والادراكية والمعرفيةللفرد في بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه.
- تسير الاتجاهات للفرد القدرة على السلوك واتخاذ قراراته في المواقف النفسية.
- تبلور الاتجاهات وتوضحالعلاقة بين الفرد وعالمه الاجتماعي.
- تحدد الاتجاهات استجابات الفرد الأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة ثانية.

– تساعد الاتجاهات الفرد على تحقيق أهدافه الاجتماعية والاقتصادية.

– كثيرا ما يتم من أفكار الفرد وأراءه لإنقاذه فينشأ نتيجة ذلك اتجاهات معنوية عندما تتسم بالعدوان نتيجةلإحباط دوافعه الاجتماعية وتساعد في فهم سلوك الأخرين.(ديدار،2005،ص178)

ونرى أن الاتجاهات وظائف عديدة تعمل على مساعدة الفرد في كثير من المجالات، فهي تساعده على تحقيق أهدافه والرضا العاطفي لديه، وتسير القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في الموافقة النفسية ، كما أن للاتجاهات خصائص يجب أن تتحلى بها.

9– ثبات وتغير الاتجاهات:

توجد بعض العوامل تؤدي إلى ثبات واستقرار الاتجاه كما توجد بعض العوامل التي تؤدي إلى تغييره وتعديله.

إن عملية تغيير الاتجاهات ليست عملية سهلة ميسورة، والسبب يرجع أن الاتجاهات إذا ما تكونت فإنها تميل إلى أن تثبت وتبدي مقاومة التغيير لكن ليس معنى ذلك ان عملية تغيير الاتجاهات أمر مستحيل لأنه من الممكن أن تتعدل الاتجاهات وتتغير، ومن الأمثلة التي يمكن أن تذكر الدراسة التي قام بها كل من "**دوتش**" و"**كونز**" عن تغيير الاتجاهات.

وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد والواقع ان الفرد يغير اتجاهه للتعامل مع البيئة بطريقة أفضل أوتحقيق الإشباع الذاتي والمعروف أن هذه الاتجاهات تتكون في الفرد منذ سن مبكرة وأن الانطباعات الأولية تكون أكثر ثباتا، لأنها من الواقع تصبح كسمات شخصية للفرد وهذه الاتجاهات تستعصي على التغير لأن كل عنصر من هذه العناصركل على حدى أواعتبارها عنصرا منفصلا عن الأخر، وعلى ذلك فمن الصعب تغير عنصر جزئي واحد من عناصر الاتجاه، وإنما يعالج كجزء من الاتجاه وكنظام كل.(منسي وآخرون،2001،ص235)

قام (الرحمان 1983،ص550) بوضع أسس يتم تغيير الاتجاه من خلالها وهي على النحو التالي:

*** تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية للموضوع الذي يتركز عليه الاتجاه:**

حيث أن بعض الاتجاهات الخاطئة تتكون نتيجة معارف خاطئة وإدراك خاطئ فالركيزة الأولى الواجب التركيز عليها للتعديل أو تغير أوتثبيت الاتجاهات هي إعطاء معلومات صحيحة وصادقة تتعلق بذات الموضوع، مع اتاحة الفرص للفرد الإنساني أن يكتسب خبرة من نوع آخر تعدل من المحتوى المعرفي والإدراكي لاتجاهه النفسي نحو ذلك الموضوع.

*** التحكم في الشخصية الانفعالية المصاحبة للاتجاه وصقلها بغرض التخفيف من حدتها:**

حيث أن الشحنة العاطفيةالقوية تميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف، فكلما تحكمنا في ضبط الشحنة العاطفية تمكننا من التحكم في قوة الاتجاه، بمعنى أنه توجه الاتجاه من الوجهة السالبة إلى الوجهة الموجبة.

* **إخضاع السلوك البشري للمعايير الاجتماعية:**يمكن تكريس سلطة المعايير والقيم في تهذيب وصقل الاتجاه.

* **إخضاع السلطة الموضوعية والعلم والمنطق:**يمكن إخضاع خبرات الإنسان لمثل هذه الضوابط حتى تتمكن منضبط الاتجاهات على نحو يخدم المصلحة العامة.

10-أنواع الاتجاهات:

يرى بعض العلماء من بينهم "بن الطاهر وبزيو"(2016)، ان هناك كم هائل من الأنواع نذكر منها:

10-1 – الاتجاه العام والخاص:

1- العام:هو ذلك الاتجاه الذي يكون له صفة عمومية تنتشر وتشيع بين أفراد المجتمع بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا.

2- الخاص:هو ذلك النوع من الاتجاهات الذي ينصب على جزء من تفاصيل الموضوع أو المدرك دون جزء آخر، و من مميزات هذا النوع من الاتجاهات أنه قليل الثبات و قد يتغير أو يعدل أو يزول نتيجة تكون اتجاهات نوعية أخرى ذات صلة بالعناصر الأخرى التي تشترك مع العنصر النوع .

10-2- الاتجاه الفردي و الاتجاه الجمعي:

1-الاتجاه الفردي:هو ذلك النوع الذي يؤكده الفرد الواحد من أفراد الجماعة وذلك من حيث النوع أو درجة الشدة ، أي أن الفرد في حالة ما يكون عنه اتجاه نحو مدرك ما فإن ذلك يهمه وحده دون غيره من أفراد الجماعة التي تنتمي إليها .

2- الاتجاه الجمعي:نعني به ذلك النوع الذي تشترك فيه مجموعة كبيرة من أعضاء الجماعة (الأغلبية) مثلا كإعجابهم بشخصية سياسية ويكون الاشتراك في هذا الاتجاه من حيث النوع و الاتجاه و لكن لا مانع من تباين اتجاهاتهم الموجبةمن حيث الشدة و الدرجة.

10-3- الاتجاه العلني و السري:

1- الاتجاه العلني:هو قيام الفرد بإظهار اتجاه دون عقدة و لا خوف و لا تحفظ ، بحيث تكون تصرفاته ونشاطاته بناء على ما تمليه اتجاهاته ، ومن مميزات هذا النوع من الاتجاهاتيكون متوافقا مع معايير الجماعة وضوابطها و نظمها كما يكون متوسط الحدة.

2- الاتجاه السري:يكونصاحبة شدد الحرص على إخفائه ، حتى انه في مواقف عدة يعمل على إنكاره بالتظاهر حيث تكون سلوكاته مختلفة لمعتقداته و اتجاهاته ، و كثيرا ما يطلق على هذا النوع من الشخصيات بالشخصيات الغامضة و المريبة و آخرون يصنفونها ضمن آليات الدفاعية.(بن الطاهر وبزيو،2015/2016،ص30)

10- 04 – الاتجاه الموجب و الاتجاه السالب:

1- الاتجاه الموجب:هو ذلك الاتجاه الذي يقوم على تأييد الفرد وموافقته لموضوع ما، أو موقف معين .

2- الاتجاه السالب:فهو الذي يبعدهم عنه ، فالحب والطاعة اتجاهات وعكسها الكراهية والعصيان اتجاهان سالبان. (سعيدان يوسف،2011،ص26)

10-5- الاتجاه القوي والضعيف:

1- الاتجاه القوي:هو اتجاه يتصف بالقوة و التماسك وحدة وشدة الأفعال للفرد من خلال تفاعله مع موقف اجتماع ما ، وبقي قوي طوال الوقت نتيجة لتمسك الفرد بها لقيمتها.

2- الاتجاهات الضعيفة:هي التي من السهل التخلي عنها و قبولها للتحول و التغير تحت وطأة الظروف والشدائد.

11- مكونات الاتجاهات:

وبإجماع المختصين في دراسة الاتجاهات على أنها مركبة من ثلاث مكونات أساسيه وهي:

11-1 – المكون العاطف:

يشر هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام يؤثر في استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه وقد كون هذا الشعور غير منطقي على الإطلاق فقد يقبل الطالب على مادة الرياضيات أو يرفضها دون وعي منه للمسوغات التي دفعته للاستجابة بالقبول أو الرفض.

11-2 – المكون المعرفي:

يدل هذا المكون على جوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه ، وتتوافر هذه الجوانب من خلال المعلومات و الحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه ، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا قد يملك بعضها معلومات حول طبيعة هذه

الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية،وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل وهي أمور تتطلب الفهم و التفكير والمحاكمة و التقويم .

11-3 – المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد للسلوك و في أنماط محددة في أوضاع معينة ، إن الاتجاهات تعمل كموجهات للسلوك حيث تدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه ، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي ، يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر أدائها بشكل جدي و فعال .

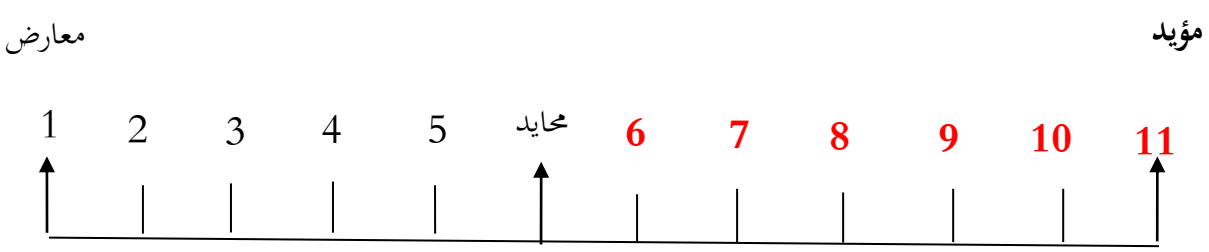
تتباين مكونات الاتجاه من حيث درجة قوتها واستقلاليتها فقد يملك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع ما (مكون معرفي) غير أنه لا يشعر حيالة برغبة قوية (مكون عاطفي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حياله (مكون السلوكي).(نشواتي،2003،ص271-272)

وعلى العكس فقد لا يملك الشخص أية معلومات عن هذا الموضوع ومع ذلك يتفانى في العمل من أجله إذا كان يملك شعورا تقبليا نحوه ،و في جميع الأحوال لا يمكن الاستدلال على الاتجاه من خلال سلوك ظاهري يؤديه صاحب الاتجاه ، و توحي الدلائل عموما بأن الاتجاهات ذات المكونات العاطفية القوية تؤدي إلى أنماط سلوكية معينة بغض النظر عن وضوح هذه الاتجاهات أو صدقها من الوجهة المعرفية .

12- طرق قياس الاتجاه:

12-1 – مقياس ثرستونThurstone Scale:

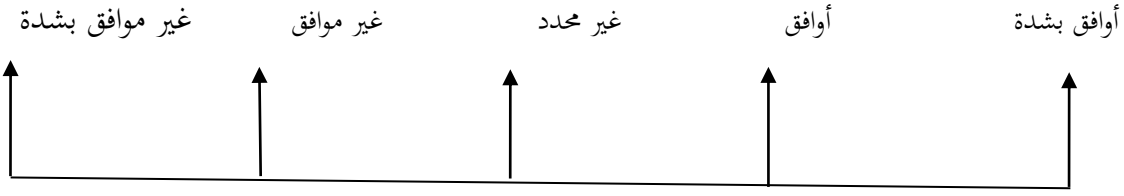
ويسمى أيضا بأسلوب الفقرات المتساوية ظاهريا كان "لثرستون" و"شيف" الفضل في أنهما أول من استخدما هذه الطريقة عام 1929 والتي فيها يسال الفرد ليختار موافقته أوعدمها على مجموعة الجمل، وقد بدا بعدد كبير من العبارات يمثل أقصى درجات إيجابية ، وأيهما الدرجات السلبية، مقياس يتدرج طوله 11 نقطة تمثل إحدى طرفي المقياس حالات التفصيل جدا لموضوع الاتجاه ويميل الطرف الآخر للحالات الغير مفضلة جدا لموضوع الاتجاه ويميل الطرف الآخر للحالات الغير مفضلة جدا لمضوع الاتجاه أما نقطة الوسط فتمثل محايد أما الدرجات الأخرى فتمثل الدرجات المختلفة للتفضيل وعدم التفضيل.(بن عايض،2004،ص60)



شكل رقم (01): يوضح مقياس ثرستون للاتجاه

12-2 مقياس ليكرتLikertscale:

وقد وضع لنا "ليكرت"(1932)طريقته المشهورة في قياس الاتجاه والتي تشبه إلى حد كبير طريقة "ثرستون" في انها تعتمد على التحليل الكمي لخصائص العبارات الكثيرة المفضلة، فيتخلص هذا المقياس في انه يطلب من الافراد أن يوضحوا درجة موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل حالة في خمسة درجات وهي : أوفق بشدة، أوفق ، غير محدد، غير موافق، غير موافق بشدة كما هو مبين بالشكل التالي:



شكل رقم(02): يوضح مقياس ليكرت للاتجاه

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

12-3 مقياس جوتمانGotmane:

اقترح "جوتمان"(1950)الأسلوب التراكمي باستخدام هذا الأسلوب الذي وضعه "اوزجو" سنة 1957 وزملاؤه لقياس الاتجاهات بأنه يتطلب من الافراد أن يزودنا بتقدير مباشر لتقييمهم لموضوع الاتجاه ، ويتكون مقياس التمايز السيمانتي من مجموعة أزواج من الصفات المشهورة (أحدهما+آخر-) مثل (حسن قبيح وسار، وغير سار)، وكل زوج من الصفات يفصل بينهما قياس يتكون من سبع مسافات والمطلوب من الأفراد أن يحددوا اين يقع شعورهم في هذا الاتجاه.

- اتجاه سلبي ← 1 2 3 4 5 6 7
- اتجاه ايجابي ← 7 6 5 4 3 2 1

شكل رقم(03): يوضح مقياس جوتمان للاتجاه

(سيد محمد الطواب، 2007، ص214).

خلاصة :

ويتضح مما سبق أن الاتجاهات هي عبارة عن عوامل مكتسبة في سلوك الإنسان ، لتكون نتجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة تؤثر عليه بطريقة ماء بحيث سنتهي به إلى تكوين بعض الاتجاهات الخاصة تجاه أي موضوع كان سواء بالسلب أو بالايجاب ، وتصبح تسمى لديه بالقيم.

المبحث الثاني : الدمـــــج

تمهيد

1- مفهوم الدمج

2- أشكال الدمج

3- أنماط سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

4- عوامل نجاح فكرة الدمج

5- صعوبة توفر الخدمات في بيئة الدمج

6- الإجراءات التي تسبق عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

7- إيجابيات الدمج

8- سلبيات الدمج

9- شروط تطبيق سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

خلاصة الفصل

تمهيد:

نظرا لأهميته البالغة التي يحظى بها مفهوم الدمج وموضوعه من قبل الأوساط التربوية، ونظرا لما ينطوي عليه من مضامين تربوية ونفسية واجتماعية وفنية مختلفة فقد وردت مجموعة من المعلومات المتربطة به ، سوف يتم عرضها في هذا الفصل.

1- مفهوم الدمج :

يقصد به دمج ذوي الحاجات الخاصة في العملية التعليمية العامة، و يعتبر الطلاب في حالة دمج عندما يقضون أي جزء من اليوم الدراسي مع أقرانهم في الصف العادي . ويتميز برنامج الدمج النموذجي في أن الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الصف العادي يشاركون نشاطات اجتماعية جنبا إلى جنب مع الطلبة العاديين، وعادة ما يتلقون تعلما إضافيا خارج الصف العادي من قبل معلم خاص مثل معلم غرفة المصادر

(LewsDoolag. 1987ص32)

يعرف بانه وضع الطفل ذوي الحاجة الخاصة مع الطفل العادي داخل اطار التعليم النظامي العادي ولمدة قد من الوقت اليوم الدراسي مع تطوير الخطة التربوية التي تقدم المتطلبات الأكاديمية والمنهج العلمي. %تصل إلى 50 (عيسى، خليفة ،2008 ص 54)

تعريف سياسة دمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع اقرانهم العاديين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة واعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين.

(بطرس،2009،ص30)

كما يعرف الدمج على أنه مشاركة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في العملية التربوية العامة ، ويعتبر هؤلاء الطلب مدمجين اذا اتيحت لهم فرصة لقضاء أي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعوقين.

(الخطيب،2004،ص35)

2- أشكال الدمج :

01 – الدمج المكاني :و يسمى أحيانا الصفوف الخاصة الملحقة في المدرسة العادية . و يعني بذلك تعليم الأطفال المعاقين في المدارس العادية ضمن صفوف أو وحدات صفية خاصة بحيث يشترك المدرسة الخاصة مع المدرسة العادية في البناء المدرسي.(مسعود ، 1984 ، ص59)

02 – الدمج الأكاديمي :

ويقصد به التحاق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت ، و يتلقى هؤلاء الطلبة برامج تعليمية مشتركة ، ويشترط في هذا النوع من الدمج توفر الظروف و العوامل التي تساعد على إنجاز هذا النوع من الدمج، و منها تقبل الطلبة العاديين للطلبة المعاقين في الصف العادي و توفير مدرسة التربية الخاصة الذي يعمل جنبا إلى جنب مع المدرس العادي ، و ذلك لتوفير الإجراءات التي تعمل على إنجاز هذا الاتجاه و المتمثلة في الاتجاهات الاجتماعيةو إجراء الامتحانات و تصميمها. (الروسان ، 1998،ص21)

03 –الدمج الاجتماعي:

و يقصد به التحاق الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في مجال السكن و العمل و يسمى أيضا الدمج الوظيفي ، و يهدف هذا النوع إلى توفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي و الحياة الاجتماعية الطبيعية بين الأفراد العاديين و المعاقين. (الروسان ، 1998 ،ص21)

3– أنماط سياسة دمج الأطفالذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية:

تختلف أساليب دمج المعوقين من بلد لآخر حسب الإمكانيات والمقومات البيداغوجية وحسب نوع الإعاقة ودرجتها ، بحيث يمتد من مجرد وضع المعاقين في الفصل الخاص ملحق بالمدرسة العادية مع امدادهم بالإمكانيات التي تتناسب واعاقتهم وقد حدد بطرس حافظ بطرس،(2009) خمسة أنماط وهي :

1- **الفصول الخاصة** : وهي الفصول بالمدرسة العادية يلحق بها ذوي الحاجات الخاصة في بادي الامر مع إقامة الفرصة أمامه مع الاقتران العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

2- **غرفة المصادر**: وفيها يتلقى ذوي الاحتياجات الخاصة مساعدة خاصة بصورة فورية بعض الوقت حسب جدول ثابت جانب وجود في الفصل العادي وعادة ما يعمل في هذه الحجرة معلم أو أكثر من معلمين التربية الخاصة الذين أعدو خصيصا للعمل مع المعوقين.

3– الخدمات الخاصة: ويقدمها معلم متخصص يزور المدرسة العادية من 02 إلى 03 مرات أسبوعيا لتقديم مساعدة فردية **منتظمة في مجالات معينة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة مثل القراءة أو الكتابة أو الحساب.**

4– المساعدة داخل الفصل: حيث يلحق الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بالفصل العادي مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يمكن للطفل أن ينجح في المواقف ، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليميةوالأجهزة التعويضية.

5- **المعلم الاستشاري:** حيث يلحق الطفل ذوي الحاجة الخاصة بالفصل العادي يقوم المدرس العادي بتعليمه مع أقرانه العاديين، ويتم تزويد المعلم المتجول ، هنا يتحمل معلم الفصل العادي مسؤولية اعداد البرامج وتطبيقه.(بطرس،2009،ص33)

4- عوامل نجاح فكرة الدمج:

يوجد العديد من العوامل المساعدة على نجاح فكرة الدمج منها :

01 – تحديد الفئات التي يمكن لها الاستفادة من برامج الدمج ،كذلك الفئات التي لا يمكن لها الاستفادة .

02 – توفير الأدوات و التجهيزات اللازمة لنجاح فكرة الدمج .

03 – تحديد أعداد الأطفال التي يمكن دمجها بحيث لا يزيد العدد عن ثلاثة .

04 – تحديد شكل الدمج المنوي تنفيذه سواء أكان دمجا لبعض الوقت أم طوال الوقت .

05 – الاعتماد على الأساس القانوني في عملية الدمج ،كذلك الاعتماد على القوانين التي تضمن حق الحماية و الرعاية الصحية و الاجتماعية و التروية للمعاقين .

06 – وضع معايير ذاتية و جمعية من أجل تقييم فكرة الدمج من حيث النجاح و الفشل و من أجل إغناء عملية الدمج و تصويبها و تطويرها .

07 – إعداد الآباء و الإدارة المدرسية لتقبل فكرة الدمج .

08 – أن تكون عملية الدمج مرنة و مبدئها التعليم داخل الصف ما أمكن .

09 – إتاحة الفرصة لتكوين اتجاهات إيجابية بين الطلبة المعاقين و الطلبة العاديين .

10 – إطلاع المتخصصين الآخرين العاملين مع الطفل على فلسفة الدمج

11 – التعامل مع الطلاب و باقي أفراد عائلاتهم كأعضاء في المدرسة و شركاء .

12 – الإفادة من النقد البناء

13 – معرفة المعلم الحاجات و الأساليب التعليمية الفردية لكل طالب بالإضافة لمضمون البرامج التربوية والأساليب التعليمية .

مجمل القول فالدمج التربوي يعمل على تعميق فهم المربين للفروق الفردية بين الأطفال ،كما يظهر للمتخصصين وغير المتخصصين على حد سواء أوجه التشابه بين التلاميذ العاديين وأقرانهم غير العاديين أكبر من أوجه الاختلاف.(علي موسى، 2005،ص5)

5)صعوبة توفر الخدمات في بيئة الدمج :و يعني ذلك أن الخدمات تتوفر في المدرسة الخاصة مثل المعالج الطبيعي و التدريس اللغوي و معالجة النطق في حين لا يتوفر مثل هذه الخدمات في المدرسة العادية مما يؤثر بشكل سلبي على علاقتهم مع الطفل. (سلسلة دراسات 2001)

01 – قد تؤدي عملية الدمج إلى تقليد الطفل العادي لحركات الطفل المعاق .

02 – قد يؤثر سلبا من حيث زيارة الفجوة بين الطلبة العاديين و الطالب المعاق إذا ما عرف أن التحصيل الأكاديمي هو المقياس الوحيد لنجاح فكرة الدمج .(الهنيني ، 1989)

03 –قد يعمل الدمج على حرمان المعاقين من الاهتمام الفردي و الوسائل التعليمية الفردية المتوفرة في المدارس الخاصة .(الروسان 1998،ص23)

04 – وقد يزيد الدمج في دعم فكرة الفشل عند الطفل المعاق و ما يترتب عليه من نقص الدافعية و المفهوم السلبي تجاه الذات في حين أن وجوده في مدرسة خاصة مع نفس الفئة قد لا يؤدي إلى ذلك بل قد يعمل على زيادة الشعور بالأمن و الاستقرار. (مسعود ، 1984،ص71)

05 – الحقيقة التاريخية بأن الأطفال المعاقين دائما اعتبروا مختلفين مما ترتب عليه إحساس المعلمين بعدم قدرتهم وبأنهم غير مؤهلين لتعليم هؤلاء الطلبة (HallahanKauffman.1982.p85)

المعاقين.

6– الإجراءات التي تسبق عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية :

ركز الباحث بطرس حافظ بطرس،سنة(2009)مجموعة من الإجراءات التي تسبق عملية الدمج وهي :

01 –اختيار المدرسة

02 – تهيئة الإدارة المدرسية وتوضيح الهدف من الدمج وتعريفهم بنوعية الإعاقة وطبيعتها.

03 –تهيئة العاملين المدرسين والعمال وتعريفهم بالإعاقة

04 – تهيئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للدمج

05 – وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول المناسبة

06- توفير الوسائل الأمن والسلامة

07- توفير الوسائل المعينة

08- إيجاد قناة الاتصال (الخدمات المساندة للوالدين)

كما يمكن القول أن الدمج لابد من توفير العناصر التالية:

- الإدارة المدرسية
- المعلمون
- البيئة المحلية
- الوالدين (الاسرة) . (بطرس،2009،ص33)

6- إيجابيات الدمج :

هناك العديد من الإيجابيات للدمج منها :

01 – إعطاء الطفل العديد من الفرص للنمو نموا اجتماعيا و أكاديميا و نفسيا سليما .

02 – تحقيق الذات عند الطفل و تشجيعه على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع الغير .

03 – تعديل اتجاهات الآسرة و المعلمين نحو المعاقين من السلبية إلى الإيجابية .

04 – تقليل الكلفة الاقتصادية .

05 – التخلص من الوصمة بالنسبة للطفل وأسرته .

06 – التقليل من الفروق الاجتماعية و النفسية بين الأطفال .

07 – توسيع قاعدة الخدمات و خاصة الدمج التعليمي.(خضر ، 1990،ص67)

08 – التأسيس لمجتمع أكثر شمولية حيث ينتمي إليه الجميع. (مشوار ، 1990،ص31)

7- سلبيات الدمج :

يوجد العديد من التأثيرات السلبية المحتملة منها :

- التأثيرات على الآباء منها :

01 – المذكرات اليومية بوجود خلل حول تطور طفلهم قياسا بالأطفال الآخرين.

02 – فقدان الاهتمامات المشتركة مع آباء الأطفال غير المعاقين في البرامج.

03 – مسؤوليات إضافية فيما يتعلق بتكيف طفلهم الاجتماعي و التعليمي.

04 – الاحتمالية المتزايدة بأن الخدمات الداعمة المتوفرة خلال برنامج ما قبل المدرسة ليست ملائمة لحاجات الطفل المعاق وعائلته.

8- شروط تطبيق سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية:

وتأكد ناديا شيب، (2003) على الشروط التي ينبغي مراعاتها لتطبيق سياسة الدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية وهي على النحو التالي:

8-1 ان يكون الطالب متكيفا نفسياً وانفعاليا حتى يستطيع الاندماج مع الطلاب العاديين في المدرسة

8-2 تهيئة المدرسة بداية بالمدير والمعلمين والمرشد الطلاب والطلاب العاديين

8-3 اختيار القابلة للدمج من حيث ان هناك الكثير من الحالات التي لا يمكن دمجها مثل حالات التوحد، الاضطراباتالسلوكية، الصرع، وصعوبة النطق الشديد...الخ.

8-4 توفير جميع الإمكانيات والاحتياجات المادية والفنية والوسائل التعليمية للبرامج.

8-5 توفير الكوادر البشرية من معلمين واخصائيين نفسانيين ومدربين.(شيب،2003،ص71)

خلاصة الفصل :

ومن خلال ما عرض في هذا الفصل نستنج ان دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية له أهمية كبيرة خاصة من النواحي التربوية والاجتماعية والأكاديمية وبما يحققه للأطفال ذوي الحاجة الخاصة من ممارسة فعلية لإنسانيتهم وحياتهم ووجودهم ضمن حقوقهم والقيام بواجباتهم وذلك من خلال دمجهم في الحياة العلمية والعملية التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- المنهج

2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أداة الدراسة

5- الخصائص السيكومترية للأداة

6- الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة يتم اعتمادها ،يجب على الباحث الالتزام بالخطوات المنهجية والعلمية التي تمكننا بدرجة مقبولة إلى حد ما من الثقة في النتائج المحصل عليها ، والتي تتوقف على دقة الإجراءات والأساليب المستخدمة في معالجة البيانات ،لذا خصص هذا الفصل لعرض بشيء من التفصيل والترتيب لإجراءات الدراسة الميدانية ، والتي تشتمل على منهج الدراسة المستخدم ،والتعريف بالدراسة الاستطلاعية مع وصف للعينة المستخدمة ،ومعرفة حدودها وأدوات البحث المعتمدة ،مع تناول الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المستعملة ،ومن تم الدراسة الأساسية وحدودها ،وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

1- منهج الدراسة:

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة ،كما أن طبيعته هي التي تحدد عادة المنهج المستخدم في الدراسة، وهي التي تلزم الباحث إتباع منهج معين يلائم الموضوع الذي هو بصدد دراسته ، فالمنهج إذن هو الطريقة التي يعتمدها الباحث للوصول إلى هدفه المنشود.

ولكون الدراسة الحالية استكشافية، ونظرا لطبيعة تساؤلات الدراسة والأهداف الرئيسية المتوخاة منها استخدم المنهج الوصفي وهو المناسب لموضوع البحث والذي يعرف على أنه :«عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة ،وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها » (كحول ،2014،ص 31)

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري وأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة والبالغ عددهم 901مديرا ومديرة وأساتذة، يتوزعون على عشر مقاطعات تربوية مكونة من56ابتدائية بها 61مديرا منهم 28 إناثا، و840 من بينهم 708 أستاذة، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية ورقلة والجدول رقم (01) الموالي يبين توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات التربوية.

الجدول رقم(01)يوضح توزيع مجتمع الدراسة على المقاطعات التربوية

المقاطعة التربوية	عدد الابتدائيات	عدد المديرين	عدد الأساتذة	
			قطاع التربية	قطاع التضامن
الأولى	7	6	82	6
الثانية	8	8	100	2
الثالثة	6	6	73	0
الرابعة	5	5	75	0

الخامسة	7	6	79	0
السادسة	6	6	80	1
السابعة	8	8	116	2
الثامنة	7	7	91	4
التاسعة	6	5	65	2
العاشرة	5	5	61	0
المجموع	65	62	822	17
المجموع الكلي للمجتمع الاصلي				**901**

3- عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية طبقية ، وذلك في المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة ،وتتكون من 270 مديرا(ة) وأستاذا(ة) أي ما نسبته 30% من المجتمع الأصلي ،ولقد تم توزيع حوالي 300 استبانة على أفراد عينة الدراسة ،موزعين كالتالي:40مديرا(ة)،و243أستاذا(ة) تابعا لقطاع التربية الوطنية ، و 17أستاذة تابعا لقطاع النشاط و التضامن الاجتماعي، وقد تم ذلك بصعوبة نتيجة للوضع المتمثل في جائحة كورونا(كوفيد19) ،حيث أن جميع العاملين في قطاع التربية في عطلة استثنائية ، مما أدى إلى صعوبة الاتصال وجمع الاستبيانات ،وعلى الرغم من ذلك ونتيجة للخطة المتبعة بتكليفات شخصية لبعض إطارات التربية بالولاية استرجعت 134 موزعة كالتالي:24مديرا(ة)،و95أستاذا(ة) تابعا لقطاع التربية الوطنية

و 15أستاذا تابعا لقطاع النشاط و التضامن الاجتماعي.

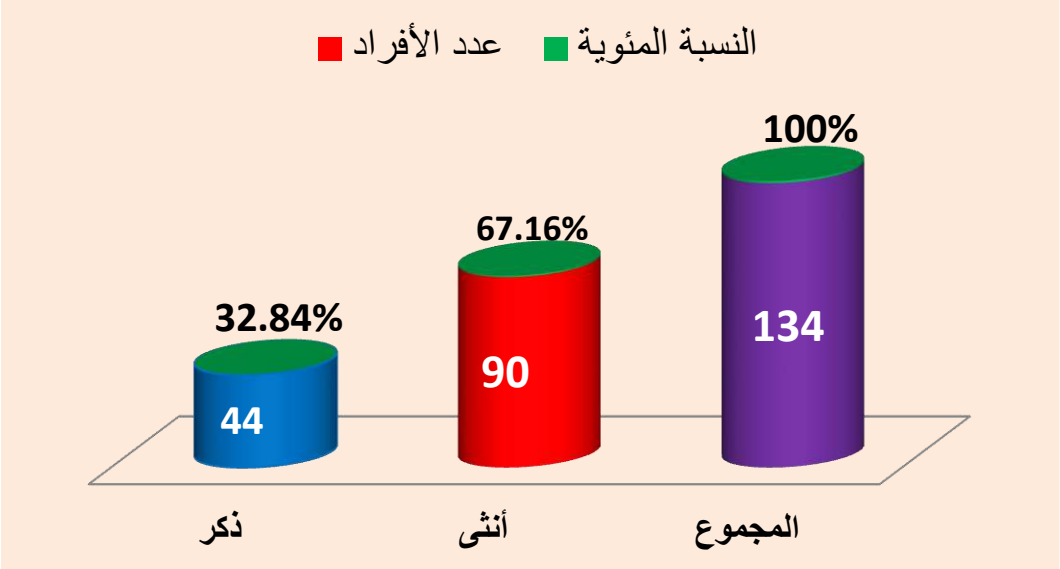
3-1 توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

3-1-1 توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

تصنف عينة الدراسة حسب الجنس ذكور وإناث والجدول رقم(02) يوضح توزع العينة حسب ذلك:

الجدول رقم(02) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
ذكر	44	%32.84
أنثى	90	%67.16
المجموع	134	%100



الشكل رقم (04):يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

لا

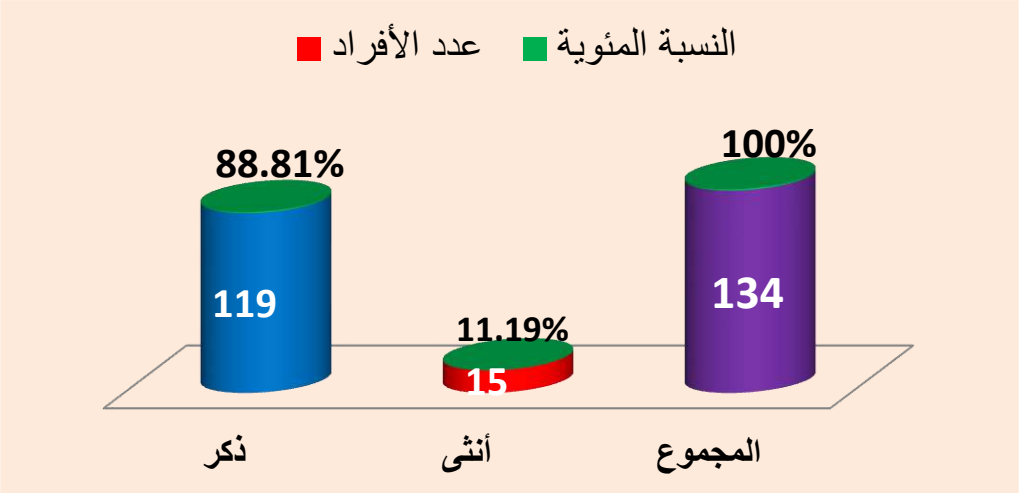
من الجدول رقم(02) و الشكل رقم (04) يتضح أن نسبة الذكور تشكل32.84% من مجموع أفراد العينة ،بينما الإناث يشكلن نسبة67.16%.

3-1-2 توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب قطاع التوظيف:

كون الولاية تحتضن أقسام خاصة لبعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (زارعي القوقعة ، إعاقة ذهنية خفيفة) مدمجة ببعض المدارس الابتدائية ، وذلك وفق القرار الوزاري المشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، المؤرخ في 13 مارس 2014 المحدد لكيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية، ومع وجود أساتذة تابعين لقطاع التضامن الاجتماعي فإن عينة الدراسة توزعت حسب قطاع العمل إلى صنفين والجدول رقم(03) يوضح ذلك.

الجدول رقم(03)يوضح توزيع عينة الدراسة حسب قطاع التوظيف

قطاع العمل	عدد الأفراد	النسبة المئوية
التربية الوطنية	119	%88.81
التضامن الاجتماعي	15	%11.19
المجموع	134	%100



الشكل رقم (05) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب قطاع التوظيف

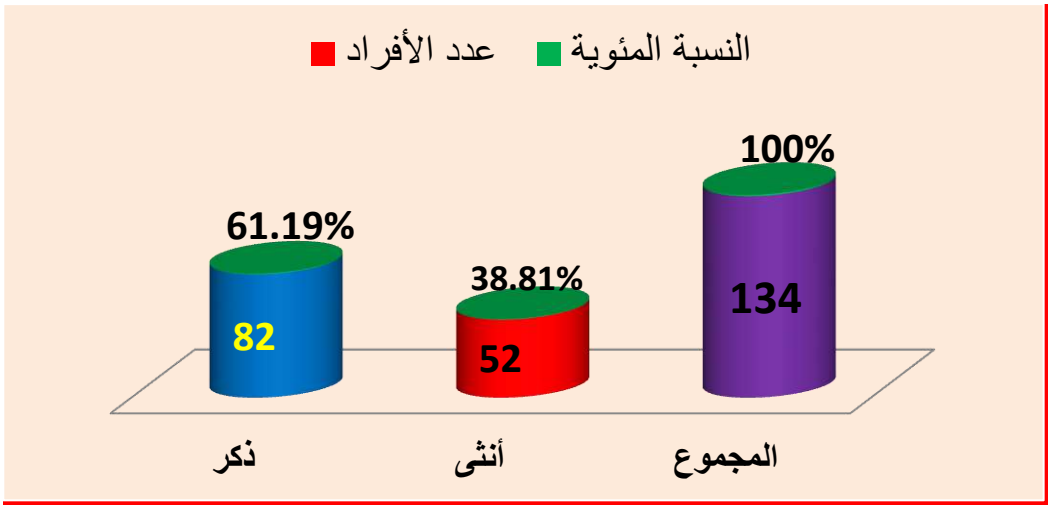
من الجدول رقم(03) و الشكل رقم (05) يتضح أن نسبة الأفراد التابعين لقطاع التربية الوطنية تشكل **88.81%** من مجموع أفراد العينة ،بينما التابعين لقطاع التضامن الاجتماعي نسبتهم**11.19%**.

3-1-3 توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب خبرة التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة:

بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يتمدرسون بالمدارس الابتدائية مع أقرانهم منذ مدة طويلة ، وسبق وأن تعامل معهم المديرين والأساتذة ، لذا في هذه الدراسة صنف أفراد العينة إلى صنفين كما هو موضح بالجدول رقم(04)أدناه.

الجدول رقم(04)يوضح توزيع عينة الدراسة حسب خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة

التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
سبق له	82	%61.19
لم يسبق له	52	%38.81
المجموع	134	%100



الشكل رقم (06):توزيع عينة الدراسة حسب خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة

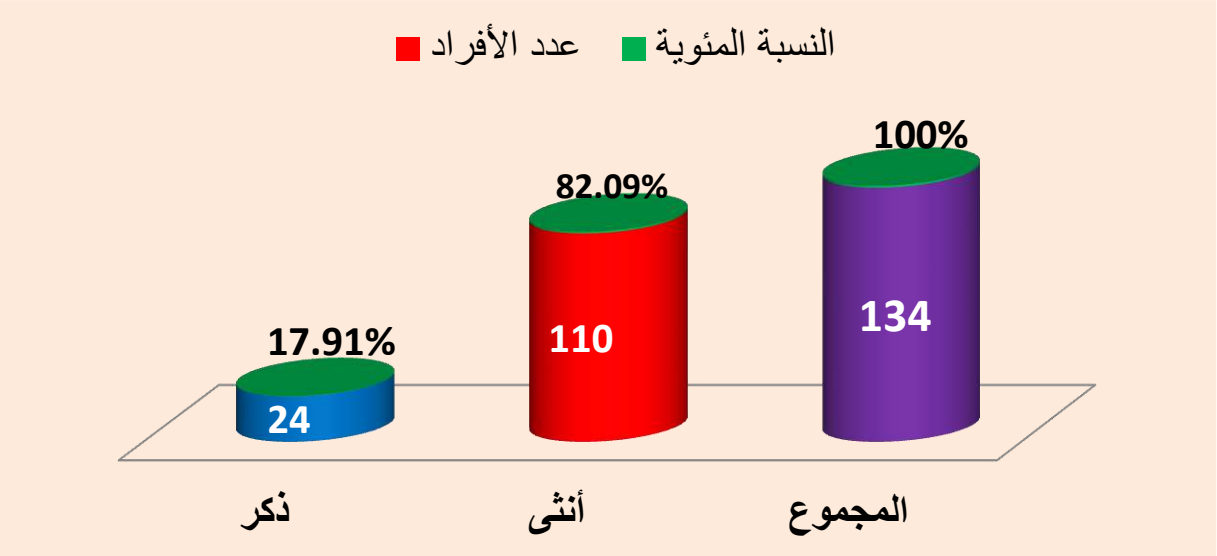
من الجدول رقم(04) و الشكل رقم (06) نجد أن نسبة الأفراد الذين سبق لهم التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تشكل **61.19%** من مجموع أفراد العينة ، بينما الذين لم يسبق لهم التعامل مع هذه الفئة نسبتهم**38.81%**.

3-1-4 توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الوظيفة:

بالمدارس الابتدائية هناك من يتعامل بطريقة غير مباشرة مع المتعلمين وهم المديرون ،وهناك من يتعامل معهم بصفة مباشرة يوميا وهم الأساتذة ،وفي الجدول رقم(05) الموالي تصنيف لذلك.

الجدول رقم(05)توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	عدد الأفراد	النسبة المئوية
مدير	24	%17.91
أستاذ	110	%82.09
المجموع	134	%100



الشكل رقم (07):يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة

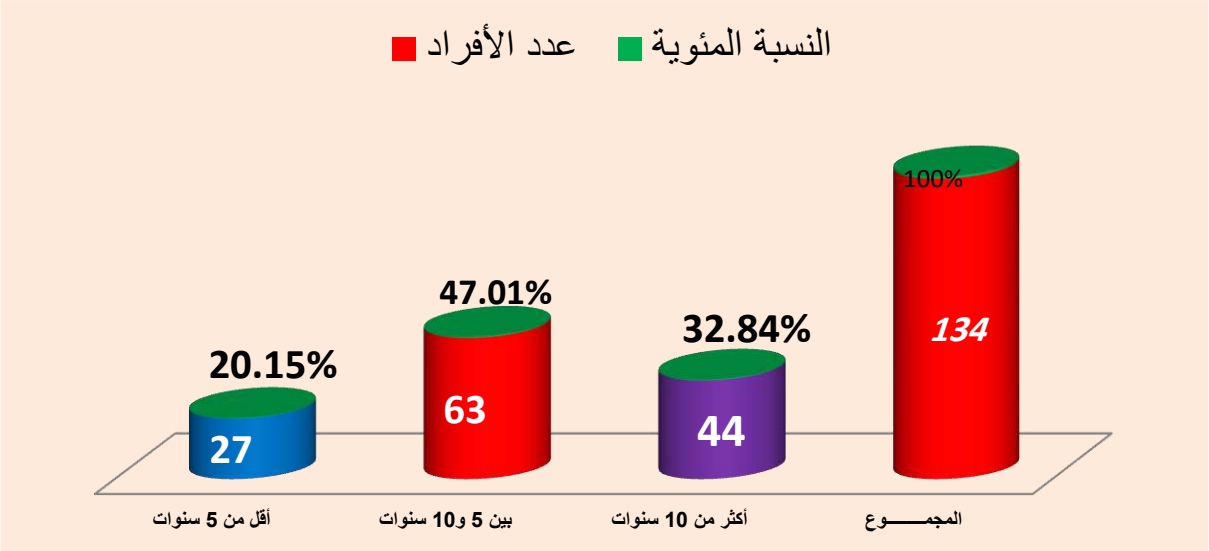
من الجدول رقم (05) و الشكل رقم (07) يتضح أن نسبة المديرين تشكل**17.91%** من مجموع أفراد العينة بينما الأساتذة نسبتهم**82.09%**.

3-1-5 توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في التعليم :

إن الأقدمية في التعليم تشكل معرفة وتجربة للعاملين داخل المدارس الابتدائية ، وفي الجدول رقم(06) ، جاء تصنيف عينة الدراسة حسب هذا المعطى.

الجدول رقم(06)يوضح عينة الدراسة حسب الأقدمية في التعليم

الأقدمية في التعليم	عدد الأفراد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	27	%20.15
بين5 و10 سنوات	63	%47.01
أكثر من 10 سنوات	44	%32.84
المجموع	134	%100



الشكل رقم (08):يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الأقدمية في

من الجدول رقم (06) و الشكل رقم (08) فإن نسبة الأفراد الذين لهم أقدمية**أقل من5 سنوات** هي**20.15%** ،والذين أقدميتهم **بين 5 و10 سنوات** تشكل **47.01%**، بينما الذين لهم أقدمية **أكثر من 10 سنوات** نسبتهم**32.84%**.

4- أداة الدراسة:

يعتمد الباحث في دراسته على أداة أو أدوات مناسبة لجمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة قيد الدراسة ونظرا لتعدد هذه الأدوات و اختلافها،فإن موضوع الدراسة هو الذي يفرض اختيار الأداة المناسبة له،وذلك من خلال مختلف متغيرات وأهداف البحث المرجوة، وعلى هذا الأساس تم اختيار الإستبانة كأداة للدراسة الحالية لجمع المعلومات والبيانات كونها تستخدم على نطاق واسع وتمس عدد كبير من أفراد العينة والتي تعرف على أنها :«مجموعة من الأسئلة مكتوبة أو جمل خبرية التي يعدها الباحث بقصد الحصول على المعلومات أوآراءالمبحوثين حول الظاهرة أو موقف معين ». (عبد الجبار وآخرون،2012،ص142)

لقد تم بناء أداة الدراسة والمتمثلة في استبانة لقياس اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة، وذلك بعد الاطلاع على العديد من أدبيات البحث والدراسات التي تناولت الموضوع،نذكر منها دراسة **عائشة الهنيني (1989)**، ودراسة **علي حسن حبايب /عثمان عبد الله (2005)** ، ودراسة **اسامة البطانية ومد الله الرويلي(2015)**، ودراسة **علي مُحَّد علي الصمادي (2010)** ، والذين قاموا بإعداد استبيانات تتعلق بالموضوع قيد الدراسة.

4-1وصف الأداة:

الاستبانة التي تم بناؤها تتكون من 40 بندا بعضها ايجابي والبعض الآخر سلبي موزعين على ثلاثة أبعاد (البعد الاجتماعي ، البعد الأكاديمي ، البعد النفسي) كالآتي:

1- البعد الاجتماعي: ويشمل 12 بندا من 01 إلى 12.

2- البعد الأكاديمي: ويشمل 15 بندا من 13 إلى 27.

3- البعد النفسي : ويشمل 13 بندا من 28 إلى40.

وفي هذه الدراسة اعتمدت خمس بدائل (أوافق بشدة،أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)،لتصحيح المقياس المعد لمعرفة اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية والجدول رقم (07) التالي يوضح مفتاح التصحيح الذي تم اعتماده في الدراسة.

الجدول رقم(07) مفتاح تصحيح الاستبانة

طبيعة الدرجة / البدائل	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الفقرات الإيجابية	5	4	3	2	1
الفقرات السلبية	1	2	3	4	5

وحسب الجدول رقم (07) فإن تصحيح إجابات المفحوصين على بنود الاستبانة وفق البدائل(أوافق بشدة ،أوافق ، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة)، هي على التوالي (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) للبنود ذات الاتجاه الايجابي و (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5)للبنود ذات الاتجاه السلبي، حيث أن الإجابة على البند تتم بوضع العلامة (x) أمام الإجابة التي تناسب المفحوص.

5- الخصائص السيكومترية للأداة:

لا يمكن بأي حال من الأحوال لأي باحث تصميم أداة لجمع البيانات واعتمادها وتطبيقها مباشرة دونما التأكد من صلاحيتها للاستعمال في الدراسة،وذلك من حيث صدقها وثباتها في الميدان،لذلك كان التحقق من صدق وثبات الأداة (الاستبانة)المصممة على النحو التالي:

5-1 الصدق:

يقصد بصدق الاختبار «مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه».(مقدم،1993، ص146)
كما يعرف على أنه:« الدقة التي يقيس بها الفاحص ما يجب أن يقيسه، أو ما مدى تأييد الفحص للوظيفة التي استخدم من أجل تأديتها، أو مدى تأييد الفحص للغرض ».(لبده،2008، ص:212)

ويعرفه **فيصل عباس**(1996) :« يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه. فالمقياس الذي أعد لقياس سمة سيكولوجية معينة يكون مقياسا صادقا بمدى ما يقيس الرائز هذه السمة التي صمم المقياس من أجل قياسها».
(عباس،1996، ص22-23)

5-1-1صدق المحكمين:

يؤكد **رجاء محمود أبو علام(2004)** دور المحكمين في تأكيد صلاحية الأداة لأداء المهمة التي وضعت من أجلها،فيقول:« رغم أن بعضالطرق- لقياس صدق الأدوات – تعتمد اعتمادا كبيرا على التكميم والعمليات الإحصائية،إلا أننا يجب أن لا ننساق إلى الاعتقاد بأن الأرقام يمكن أن تكون بديلا عن رأي المحكمين».
(رجاء محمود أبو علام ، 2004 ، ص428)

وبناء على هذا الاعتقاد الراسخ في مكانة المحكمين ودورهم في تحديد مدى صلاحية الأداة، فإنه بعد أن تم بناء الاستبانة المكونة من (40) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد (الاجتماعي ، الأكاديمي ، النفسي) ، التي تعبر عن الاتجاهات نحو عملية الدمج، أعدت استمارة تحكيم (**ملحق رقم04**) بغية التحقق من ملائمة الاستبانة لتحقيق أغراض الدراسة،حيث وزعت تسع (09)استمارات على مختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع من ثلاثة جامعات (قاصدي مرباح ورقلة ، الشهيد حمة لخضر الوادي ، غرداية) استعيدت منها خمس (05) استمارات (**ملحق رقم05**) طلب من الأساتذة التحكيم بخصوص الجوانب التالية:

- مدى ملائمة بدائل الأجوبة.
- مدى قياس البعد.
- مدى انتماء وقياس البنود للبعد.

وجاءت نتائج التحكيم على النحو التالي:

✓ **في ما يتعلق بمدى ملائمة بدائل الأجوبة كانت النتائج كالتالي:**

الجدول رقم(08):نتائج تحكيم مدى ملائمة بدائل الأجوبة

البدائل	إجابات المحكمين		نتيجة التحكيم
	ملائمة	غير ملائمة	
أوافق بشدة ،أوافق ، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة	05	00	الإبقاء على نفس البدائل

نلاحظ من الجدول رقم (08) أن الأساتذة الخمسة المحكمين أجمعوا وأقروا بملائمة بدائل الأجوبة ، وعلى هذا الأساس تم الإبقاء على نفس البدائل.

✓ **في ما يتعلق بمدى قياس البعد كانت النتائج كالتالي**

الجدول رقم(09):نتائج تحكيم مدى قياس البعد

البعـــد	إجابـــات المحكمـين			نتيجة التحكيم
	يقيس بدرجة عالية	يقيس بدرجة متوسطة	لا يقيس	
الاجتماعي	04	01	00	الإبقاء على نفس الأبعاد الثلاثة
الأكاديمي	05	00	00	
النفسي	05	00	00	

نلاحظ من الجدول رقم (09) أن الأساتذة الخمسة المحكمين أجمعوا أن البعدين الأكاديمي والنفسي يقيسان بدرجة عالية أما بالنسبة للبعد الاجتماعي فقد أقر أربع أساتذة بأنه يقيس بدرجة عالية،أما الأستاذ الخامس فكان رأيه بأنه يقيس بدرجة متوسطة ، وعلى هذا الأساس تم الإبقاء على نفس الأبعاد الثلاثة.

✓ **في ما يتعلق بمدى انتماء وقياس البنود للبعد كانت النتائج كالتالي:**

الجدول رقم(10):نتائج تحكيم مدى انتماء وقياس البنود للبعد

البعد الاجتماعي	البنود	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12			
	%ينتمي	100	100	100	100	80	100	100	80	100	20	100	100			
	%لا ينتمي	00	00	00	00	20	00	00	20	00	80	00	00			
	%يقيس	100	100	100	100	80	80	100	80	100	20	100	100			
	%لا يقيس	00	00	00	00	20	20	00	20	00	80	00	00			
البعد الاكاديمي	البنود	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
	%ينتمي	40	100	100	100	20	20	40	100	100	100	100	100	100	100	100
	%لا ينتمي	60	00	00	00	80	80	60	00	00	00	00	00	00	00	00
	%يقيس	40	80	100	100	20	20	40	100	100	100	100	100	80	100	100
	لا %يقيس	60	20	00	00	80	80	60	00	00	00	00	00	20	00	00
البعد النفسي	البنود	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
	%ينتمي	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	20		
	%لا ينتمي	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	80		
	%يقيس	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	20		
	%لا يقيس	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	00	80		

نلاحظ من الجدول رقم (10)أنه:

- بالنسبةللبعد الاجتماعي الأساتذة المحكمين أجمعوا أن جل البنود تنتمي إلى البعد وتقيسه بنسبة100%،عدا البندين 05 و 08 فهما بنسبة 80% أما البند رقم10 فهو بنسبة 20%، وعليه تم الإبقاء على كل البنود وحذف البند رقم 10.

- بالنسبة للبعد الأكاديمي الأساتذة المحكمين أجمعوا أن جل البنود تنتمي إلى البعد وتقيسه بنسبة 100%،عدا البندين 17 و 18 فهما بنسبة 20% والبند رقم19 فهو بنسبة 40% ، وعليه تم الإبقاء على كل البنود وحذف البنود 17 و18 و19.
- بالنسبة للبعد النفسي الأساتذة المحكمين أجمعوا أن كل البنود تنتمي إلى البعد وتقيسه بنسبة 100%،عدا البند 40 فهو بنسبة 20% ، وعليه تم الإبقاء على كل البنود وحذف البند رقم40.

كما أن الأساتذة اقترحوا التعديل وإعادة الصياغةلبعض البنود ممثلة في :البند 12 في البعد الاجتماعي و البندين20 و 25 في البعد الأكاديمي والبندين 35 و 36 في البعد النفسي.

وعلى إثر ذلك تم إعداد الاستبانة(**ملحق رقم06**) والتي تكونت من 34 بندا موزعة على الأبعاد الثلاثة وحدد اتجاه القياس (**موجب +** ، **سالب –**) لكل بند كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم(11):ترتيب واتجاه القياس لبنود الاستبانة حسب الأبعاد

البعـــد	ترتيـــب واتجـــاه القيـــاس للبنـــــود											
الاجتماعي	الترتيب	1	2	3	4	5	17	18	19	20	26	30
	الاتجاه	+	+	+	+	+	–	–	–	–	–	+
الأكاديمي	الترتيب	6	7	8	9	10	11	21	22	23	24	27
	الاتجاه	+	+	+	+	+	+	–	–	–	–	+
النفسي	الترتيب	12	13	14	15	16	25	29	31	32	33	34
	الاتجاه	+	+	+	–	+	+	+	+	–	+	–

من الجدول السابق يتبين أن البعد الاجتماعي يتكون من 11 بندا منها 06 ذات اتجاه موجب ، اما البعد الاكاديمي يتكون من 12 بندا منها 07 ذات اتجاه موجب ، و البعد النفسي يتكون من 11 بندا منها 08 بنود ذات اتجاه موجب .

5-1-2- الصدق التمييزي :

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

شملت هذه العينة (30)مديرا ومديرة وأستاذا وأستاذة ،اختيروا بطريقة عشوائية ، من ابتدائيات مدينة ورقلة، حيث تم توزيع الاستبانة التي تم بناؤها بطريقة عشوائية على أفراد العينة .

أ- **صدق المقارنة الطرفية:**

وهي تقوم في جوهرها على مقارنة متوسط درجات الأقوياء في الميزان بالنسبة لتوزيع درجات الاختبار، ولقد سميت بالمقارنة الطرفية لاعتمادها على الطرف الممتاز والطرف الضعيف في الميزان.

(السيد ، 1978،ص 404)

عند القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي تم فيها تطبيق استبانة اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية ، والتي تم تصميمها على عينة مكونة من 30 مديرا ومديرة وأستاذ وأستاذة من التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة وبعد التصحيح والحصول على درجات الأفراد، تمت المعالجة بنظامspss (**ملحق رقم07**)،وكان ملخص النتائج المتوصل إليها كما هو موضح بالجدول التوالي:

الجدول رقم(12):نتائج صدق المقارنة الطرفية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدنيا27%	09	94.66	5.40	10.81	0.00	16	دالة عند 0.01
العليا27%	09	116.11	2.47				

من خلال الجدول رقم (12) أن الفئة الدنيا والمقدر عدد أفرادها بتسعة (09) من العينة ،كان متوسطها الحسابي (94.66) أما انحرافها المعياري (5.40) ، والفئة العليا والتي عدد أفرادها كذلك تسعة (09) كان متوسطها الحسابي (116.11) أما انحرافها المعياري (2.47) وقيمة "ت" هي(10.81) عند درجة حرية (16) ، نستنتج وقدرت قيمة الدلالة الإحصائية ب: (0.00) وهس قيمة دالة عند 0.01 مما نستنتج أن الاداة صادقة وتتمتع بنسبة من الصدق مما يسمح لنا بإعتمادها في الدراسة

ب- صدق الاتساق الداخلي:

في هذا النوع من الصدق يكون فيه حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية ولمعرفة مدى انتماء البنود للاختبار ككل ، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه لمعرفة مدى انتماء البند للبعد ،كل ذلك من أجل التأكد من صدق بنود الاختبار (**ملحق رقم08**) ، وكانت نتيجة ذلك كما يلي:

الجدول رقم(13):نتائج صدق الاتساق الداخلي للبنود

البند	معامل الارتباط	الدلالة	البند	معامل الارتباط	الدلالة	البند	معامل الارتباط	الدلالة
01	0.54	0.01	13	0.62	0.01	25	0.38	0.05
02	0.72	0.01	14	0.68	0.01	26	034-	غ دال
03	0.65	0.01	15	0.28-	غ دال	27	0.60	0.01
04	0.69	0.01	16	0.51	0.01	28	0.36-	0.05
05	0.73	0.01	17	0.26-	غ دال	29	0.69	0.01
06	0.46	0.01	18	0.34-	غ دال	30	0.75	0.01
07	0.49	0.01	19	0.36-	0.05	31	0.48	0.01
08	0.67	0.01	20	0.40-	0.02	32	0.26-	غ دال
09	0.67	0.01	21	0.58-	0.01	33	0.26	غ دال
10	0.72	0.01	22	0.24-	غ دال	34	0.33-	غ دال
11	0.44	0.05	23	0.46-	0.05			
12	0.59	0.01	24	0.23-	غ دال			

من خلال الجدول رقم (13) نستنتج أن جل البنود تنتمي إلى الاختبار وهي دالة عند (0.01) أو (0.05) ماعدا البنود (15،17،18،22،24،26،32،33،34).

ولمعرفة صدق الاتساق الداخلي للأبعادتمت المعالجة بنظامspss (**ملحق رقم09**)فكانت النتائج كما هو مدون بالجدول:

الجدول رقم(14):نتائج صدق الاتساق الداخلي للأبعاد

معاملات الارتباط للأبعاد	مستوى دلالة الأبعاد		
	مغاملالإرتباط	عدد الفقرات	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	0،61	11	0،01
البعد الأكاديمي	0،75	12	0،01
البعد النفسي	0،80	11	0،01

من خلال الجدول السابق يتبين ان مستوى الدلالة 0.01 للابعاد الثلاثة مما يدل على الابعاد الثلاثة تنتمي الى الاختبار.

5-2 الثبات:

نعني بالثبات أن الفحص يتصف بالاستقرار عندما يعطي النتائج نفسها تقريبا في كل مرة يطبق فيها على المجموعة ذاتها.(لبده،2008، ص:227)

ويعرفه **فيصل عباس**(1996) :«الثبات stabilité يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي رائز معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد».
(عباس،1996، ص22)

أ- ثبات التجزئة النصفية:

تستخدم هذه الطريقة عندما يتعذر استخدام طريقة تطبيق وإعادة التطبيق أو إعداد صورتين متكافئتين ،وبينما يقدم أسلوب تطبيق الاختبار تقديرا لثبات الأداة عبر فترة زمنية وتأثيراتها، ويقدم أسلوب الصورتين المتكافئتين تقديرا لكل من اتساق مادة الاختبار والاتساق في الأداة عبرمدى زمني معين، وتوفر أساليب التجزئة أو التصنيف تقديرا لثبات الأداة على الاختبار كله أي تقدير الاتساق بين بنوده.

(بشير معمرية،2007، ص175)

بعد تصحيح استجابة المفحوصين وإعطاء الدرجات تم تقسيم بنود الأداة إلى بنود زوجية وأخرى فردية وحساب معامل الارتباط بين النصفين، وتمت المعالجة بنظامspss (**ملحق رقم10**) وكانت حصيلة ذلك ما هو مبين بالجدول أدناه:

الجدول رقم(15):معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	معامل الإرتباط		مستوى الدلالة
		قبل التعديل	بعد التعديل	
الاتجاهات	30	0,50	0،67	دالة احصائيا

من خلال الجدول رقم(15) يلاحظ أن معامل الارتباط بين النصفين يقدر بـ (ر=0.50) قبل التعديل و بـ (ر=0.67) بعد التعديل وذلك عند تطبيق معامل ارتباط سبيرمان– براون للاختبار وهي قيمة ثابتة عند 0.05 وعليه فالأداة تتسم بالثبات والصلاحية للتطبيق.

ب– حساب الثبات بمعامل الارتباط ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معامل الارتباط لألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الأداة للتأكد من ثباتها،وتمت المعالجة بنظامspss (**ملحق رقم11**) وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم(16):معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لأبعاد الأداة

البعـــد	عـــــــدد الفقـــــــرات	قيمـــة الفـــا
البعد الاجتماعي	11	0،67
البعد الأكاديمي	12	0.82
البعد النفسي	11	0.93

من خلال الجدول رقم (16) يلاحظ أن قيمة ألفا بالنسبة للبعد الاجتماعي (0.67) ، وبالنسبة للبعد الأكاديمي (0.82) أما بالنسبة للبعد النفسي فهي(0.93) وهي قيم متقاربة وفي الوقت نفسه ثابتة ومنه نستنتج أن الأداة على درجة من الثبات.

6– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد تجميع البيانات عن طريق أداة الدراسة المعتمدة والمتمثلة في الاستبانة، كانت الخطوة الموالية وهي عملية تفريغ البيانات لتحليلها إحصائيا ، بغية الوصول إلى نتائج الدراسة ، ولقد استخدمنا لذلك النسبة المئوية لمعطيات

التساؤل العام ،وتم تطبيق البرنامج الإحصائي spss v23 في الفرضيات الجزئية في ظل المتغيرات (الجنس ، الوظيفة ، قطاع التوظيف ، التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، الأقدمية في التعليم).

خلاصة :

عرضنا في هذا الفصل الاجراءات الميدانية المتبعة في الدراسة ، حيث تطرقنا إلى المنهج المستخدم والمتمثل في المنهج الوصفي ، وتم التعرف على إجراءات الدراسة الاستطلاعية وذلك من خلال الأداة التي تم الاعتماد عليها في جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية ، ثم حدود الدراسة الأساسية وفي الأخير تعرضنا إلى الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة لتحليل النتائج .

الفصل الرابع:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

- تمهيد

1. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيةالأولى
2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
3. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
5. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

خاتمة

اقتراحات وتوصيات

– تمهيد :

بعد التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق ، سنتناول في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها ، ويتم مناقشة نتائج الفرضيات استنادا إلى على الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة .

1– عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:"اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة مرتفعة" وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار **(ت)** لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطات (**ملحق رقم12)** ، وقد تم تحديد المتوسط النظري بـ 102 (أي 34 x 3)، و كانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (17) التالي:

الجدول رقم (17) يوضح الاختلاف بين متوسطات درجات العينة على مقياس الاتجاه نحو الدمج

المؤشرات الاحصائية / المقياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط النظري	قيمة (ت)	القيمة المعنوية	مستوى الدلالة
الاتجاهات	**134**	**112.78**	**14.60**	**133**	**102**	**8.55**	**0.000**	**0.01**

من خلال الجدول السابق تبين أن متوسط درجات عينة الدراسة التي قوامها **134** من مديري و أساتذة التعليم الابتدائي بلغ **112.78** و بانحراف معياري يساوي **14.60** وهو متوسط كبر من المتوسط النظري للمقياس و المقدر بـ **102** ،وباستخدام اختبار(ت) لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطات و التي بلغت 8.55 وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و عند درجة حرية **133** وهذا يعني أننا نقبل الفرضية البحثية بأنه اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الإبتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة مرتفعة

يمكن تفسير ذلك بان غالبية المديرين و الأساتذة متقبلين لفكرة الدمج ، وحريصين أيضا على الاهتمام بكافة أفراد المجتمع واعطائهم الفرصة بالتساوي مع أقرانهم من الاسوياء في الأقسام العادية ، كون هذه الفئة تشكل شريحة كبيرة في المجتمع، فلا تخلوعائلة أو حيا من وجود فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أن هذه الفئة بدأت تثبت جدارتها وحضورها على جميع الأصعدة المجتمعية،وأظهرت تفوقا في بعض المجالات.

ان اتجاهات أساتذة التعليم الإبتدائي نحو موضوع الدمج لها دورا حاسما بالنسبة لنجاح العملية أوفشلها لانها تشكل الركيزة الأساسية لهذه العملية، فكلما كانت االتجاهاتالاساتذة ايجابية كلما انعكس ذلك على نجاح عملية الدمج، لأن الأساتذة يعتبرون العنصر الهام والرئيسي الذي تتوقف عليه سياسة الدمج.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتيجة دراسة (زكري و بن عمر ، 2018) ، ودراسة (Varnado,2000)،ودراسة(سميث،2001) ودراسة (Beyer,2002) ودراسة (عبد الجبار ومسعود (2002) ودراسة (حبايب، وعبد الله، 2005) ودراسة (Errol ,Clara& Elisa,2005) ، ودراسة (عوض وفوزية، 2006) ، ودراسة (درويش،2007)، ودراسة (Gemma,2009) ، ودراسة (dukmak;2013) ، ودراسة (الصمادي(2010) ،ودراسة (بطاينة والرويلي،2015) ، ودراسة (السويطي،2016) ، ودراسة (بن نونة،2016) ، ودراسة (حسني ،2016) ، ودراسة (غادري، وغراب،2017). وأختلفت مع دراسة كل من(السرطاوي،1995) ، و(جوارنة، 2003) .

و (Baloch ;Ghourie&Abrar ;2010) .

- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص الفرضية الثانية على أنه :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير الجنس (ذكر،أنثى)" وللإجابة على هذه الفرضية تم استخداماختبار "ت " لعينتين مستقلتينT.tesst (**ملحق رقم13**) و كانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (18) التالي:

الجدول رقم (18) يوضح اتجاهات أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
ذكر	44	112.47	12.50	0.16	132	0.86	غير دالة
اناث	90	112.93	15.58				

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن متوسط الحسابي للإناث قد بلغ (112.93) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للذكور والذي قدر (112.47) ، وقد بلغت قيمة "ت" (0.16) عند درجة حرية (132)، كما بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.86) وهي قيمة غير دالة مما يعني عدم وجود فروق بين الجنسين وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري والذي ينص على عدم وجود فرقا بين الجنسين في الاتجاهات وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (حبايب، وعبد الله، 2005) ، و (السويطي،2016) ، و (**النجار، والجنيدي، 2014**)**و** (**غادري، وغراب،2017**) ، و(بن نونة،2016)، و (Gemma,2009) ،و(البرغثي ،2014) ، و(عوض وفوزية 2006) .

في حين اختلفت مع دراسة مقارنة كل من (درويش،2007) ، و(**جوارنة2003**) ، و (**بطاينة والرويلي،2015**) ، و**داكماك**(**dukmak;2013**).

يمكن إعاز ذلك بأن كلى الجنسين من الذكور والإناث لهم نفس النظرة حول هذه الفئة ولهم من النضج ما يفيد في النظرة المستقبلية للاهتمام أكثر بهكذا نوع من أصحاب الإعاقة الخفيفة مثل :ضعف النظر ، نقص السمع ، الاعاقات الحركية البسيطة ....الخ ،والجانب إنساني لايختلف عليه إثنين ، فلا مكانة للجنس في إختلاف الاتجاهات.

أيضا اصبح اليوم كل من المديرين والاساتذة يحملون خلفية ثقافية واحدة و أفكار ايجابية متقاربة ، عن سياسة دمج التلاميذ ذوي الحاجة الخاصة بغض النظر عن نوع الجنس لان اتجاهاتهم أصبحت مقرونة بشكل مباشر بهدف الدمج ، وذلك بإعطاء كل تلميذ من فئة ذوي الحاجة الخاصة له كل الحقوق التي هي نفسها عند التلميذ العادي ، وبنفس فرص التعليم وهذا ليشعروهم بأنهم ليسو أقل منهم ولا بأي شكل من الأشكال كما أصبحت الان نظرة المجتمع حول الأطفال ذوي الحاجة الخاصة تنادي بضرورة دمج هؤلائي في المدارس العادية ، وهذا لايعني هدم ما يعرف بالتربية الخاصة ، ولكن يعني هدم الافكار التي تمكن وراءها والمتمثلة في عزل هؤلاء بمدارسهم الخاصة.

- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:**

تنص الفرضية الثالثة على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير الوظيفة (مدير ، أستاذ)" وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت " لعينتين مستقلتين T.tesst(**ملحق رقم14**) وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (19) التالي:

الجدول رقم (19) يوضح اتجاهات أفراد العينة حسب متغير الوظيفة

الوظيفة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
مدير	24	118.08	13.68	1.98	132	0.04	دالة عند 0.05
أستاذ	110	111.62	14.59				

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن متوسط الحسابي للمديرين بلغ (118.08) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأساتذة والذي قدر (111.62) ، وقد بلغت قيمة "ت" (1.98) عند درجة حرية (132)، كما بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (0.04) وهي قيمة دالة عند 0.05 مما يعني وجود فروق في الاتجاهات نعزى لمتغير الوظيفة بالتالي نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري ، والذي ينص على عدم وجود فرقا بين المديرين والأساتذة في الاتجاهات ، وهذا ما يتفق مع دراسة(عبد الجبار ومسعود (2002) ، وهي تختلف مع دراسة كل من (Liu,2000) ، و (القيروتي وعباس2009) ، و(البرغثي ،2014) وذلك بوجود فرقا بين المديرين

والأساتذة في الاتجاهات ، ويمكن تفسير ذلك إلى نوعية التكوين الخاصة بكل وظيفة ، فقد يرجع هذا إلى طبيعة العمل كون فئة الأساتذة أكثر تعاملا ومباشر بصفة يومية ومتكررة مع هذه الفئة، مما تجعلهم أكثر خبرة من المديرين الذين يسهرون اداريا فقط على عليهم ، وكونهم لا يتلقون صعوبات أكاديمية داخل حجرة الدرس مع هذه الفئة.

وكذلك الاختيار المناسب للأساتذة الذين سيعملون مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بغض النظر عن كونهم أساتذة التربية الخاصة أم أساتذة المدرسة العادية ، أيضا بالنسبة للمديرين هم كذلك يتم اختيارهم حسب الكفاءة المهنة ممايسهل عملية ادماج فئة المعاقين في المدارس العادية .

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص الفرضية الرابعة على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير قطاع العمل (التربية ، التضامن الاجتماعي)" وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت " لعينتين مستقلتينT.tesst (**ملحق رقم15**) وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (20) التالي:

الجدول رقم (20) يوضح اتجاهات أفراد العينة حسب متغير قطاع العمل

الوظيفة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
التربية الوطنية	119	112.31	14.78	1.03-	132	0.30	غيردالة
التضامن الاجتماعي	15	116.46	12.91				

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن متوسط الحسابي للعاملين بقطاع التربية الوطنية قد بلغ (112.31) وهو أصغر من المتوسط الحسابي للعاملين في قطاع التضامن الاجتماعيوالذي قدر (116.46) ، وقد بلغت قيمة "ت" (1.03-) عند درجة حرية (132)، كما بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (0.30) وهي قيمة غير دالة و بالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفريم ما يعني عدم وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير قطاع العمل وهذا ما يختلف مع دراسة كل من(Varnado,2000)، و(Beyer,2002).

يمكن تفسير ذلك إلى كون موظفوا قطاع التضامن الاجتماعي ليسوا موظفين دائمين وهم في إطار عقود ما قبل التشغيل وباختلاف شهادات تخرجهم ، ولم يتلقوا تكوينا في مجال التربية الخاصة ، إلا بعض الدورات العامة، وتكوينهم يقتصر على الحضور للندوات التربوية الخاصة بأساتذة قطاع التربية الوطنية.

ترى أساتذة قطاع التضامن الإجتماعي بأن تتغير نظرة أفراد المجتمع نحو دمج هذه الفئة ايجابية في المدارس العادية مما يسهل تطبيق وبصورة تدريجية سياسة الدمج ، بشرط مراعاة مايلي:

_ أن تكون هناك متابعة من قبل اساتذة التربية الخاصة بحكم انهم يميزون بمعاملة حاصة مع هذه الفئة

_ توفير أستاذ خاص داخل القسم .

_احتيار البيئة المدرسية التي سيتم تطبيق الدمج بها انطلاقا من حاجات التلاميذ الذين سيتم دمجمهم ويكون ذلك بتقبل الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية في برامج الدمجوقناعتهم به وهذا لن يتم إلا بعد توضيح أهمية الدمج لكل من المديرين والأساتذة وحث أولياء الأمور.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص الفرضية الخامسة على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (سبق له ، ولم يسبق له)" وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت " لعينتين مستقلتينT.tesst (**ملحق رقم16**)كانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم (21) التالي:

الجدول رقم (21) يوضح اتجاهات أفراد العينة حسب متغير خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة

خبرة التعامل	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت "	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
سبق له	82	115.14	15.20	2.39	132	0.01	0.05
لم يسبق له	52	109.05	12.86				

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن متوسط الحسابي لأفراد العينة الذين سبق لهم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بلغ (115.14) وهوأكبرمن المتوسط الحسابي لأفراد العينة الذين سبق لهم التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والذي قدر (109.05) ، وقد بلغت قيمة "ت" (2.39) عند درجة حرية (132)، كما بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (0.01) وهي قيمة دالة عند 0.05 و بالتالي نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفريمما يعني وجود فروق في الاتجاهات نعزى لمتغير خبرة التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما تتفق مع دراسة كل من(Varnado,2000)، و(Beyer,2002)، و(السرطاوي،1995) ، و(القيروتي وعباس،2009)، و(سميث ،2001).

وقد يعزى ذلك إلى الخبرة المهنية لدى أفراد العينة الذين تعاملوا مع هذه الفئة لسنوات عدة جعلتهم أكثر دراية من غيرهم من الأساتذة كون أنهم مروا بالعديد من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، عكس غيرهم من الأساتذة الأخرين غير المتعاملين معهم ، و يعود إلى دمجهم وتكيفهم ، وقد كان في السابق بعض الأساتذة المتخصصين في هذا المجال يدرسون الأقسام المكيفة.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها:

تنص الفرضية السادسة على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية بمدينة ورقلة تعزى لمتغير الأقدمية في التعليم" وللإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "تحليل التباين الاحادي" **ANOVA** (**ملحق رقم17**) وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول رقم(22) التالي:

الجدول رقم (22) يوضح اتجاهات أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في التعليم

الاتجاه	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
داخل المجموعات	2342.21	2	1171.10	5.89	0.004	دالة عند 0.01
خارج المجموعات	26008.50	131	198.53			
المجموع	28350.72	133				

نلاحظ من خلال الجدول السايق أن مجموع المربعات داخل المجموعات يقدر بـ(2342.21) ، وقد بلغ مجموع المربعات خارج المجموعات (26008.50) ، وقد بلغت درجة الحرية داخل المجموعات (2) في حين بلغت درجة الحرية خارج المجموعات (131) ، وقد بلغ التباين داخل المجموعات (1171.10) وخارج المجموعات (133) ، وقد بلغت قيمة ت (5.89) وقيمة الدلالة الاحصائية (0.004) وهي دالة عند (0.01) وعليه نرفض الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود فروق ونقبل الفرض البديل الذي يقر بوجود فروق في الاتجاهات باختلاف الأقدمية في التعليم.

إن هذه الفروق تخص درجة التقبل لأن نظرة العينة كانت إيجابية،وقد يعزى ذلك كون أفراد العينة الذين تعاملوا مع هذه الفئة لسنوات طويلة يكونوا أكثر دراية من غيرهم، والزمن أكسبهم تجربة في التعامل وندليل الصعوبات الأكادمية التي واجهتهم ،بالإضافة إلى مارأوه من ثمار جهودهم مع هذه الفئة سواء كان ذلك ايجابا أو سلبا .

الخاتمة

من خلال ماتوصلت إليه دراستنا الحالية وهو محاولة الكشف عن اتجاهات المديرين والأساتذة نحو دمج فئة المعاقين في المدارس العادية وذلك من خلال متغيرات الدراسة والمتمثلة في الجنس، الخبرة المهنية، قطاع العمل اضافة إلى الخيرة في مجال التعليم .

وبعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا وتطبيق استبيان الاتجاهات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا ثم عرضها وتحليلها ومناقشتها بالاعتماد على ما تناولناه في الجانب النظري وعلى ما توفر لنا من دراسات سابقة ، حيث توصلت نتائج درستنا إلى ما يلي :

1_ ان نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع جزء كبير من الدراسات السابقة .

2_ إن الاتجاه العام كان ايجابيا لمديري وأساتذة المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة نحو دمج فئة الاحتياجات .

3_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس .

4_ لا توجد فروق دالة احصائيا في الاتجاهات نحو الدمج تبعا لمتغير قطاع العمل (تربية وطنية_ تضامن اجتماعي).

5_ توجد فروق دالة احصائيا في الاتجاهات نحو الدمج تبعا لمتغير الأقدمية في التعليم .

6- توجد فروق دالة احصائيا في الاتجاهات نحو الدمج تبعا لمتغير خبرة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

7- توجد فروق دالة احصائيا في الاتجاهات نحو الدمج تبعا لمتغير الوظيفة.

وبصورة عامة اساتذة التعليم الابتدائي يقبلون فكرة الدمج مع ضرورة تأهيليهم وتدريبهم لمزاولة هذه المهمة، وتوفير كل الوسائل التربوية واللوجستية التي تساعدهم في العملية التعليمية/ التعلمية داخل الأقسام العادية مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

الاقتراحات والتوصيات

في ضوء أهداف ونتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يلي :

1_ أن تعطي وزارة التربية الوطنية أعلى درجة من الأولوية من حيث السياسة والميزانية لتحسين نظمها التعليمية نحو قبول جميع الطلبة بغض النظر عن الفروق الفردية وما يعانونه من صعوبات .

2_ ضرورة إصدار التشريعات القانونية من قبل الجهات، التي تضمن للمعاقين مبدأ تكافؤ الفرص مثلهم مثل الاطفال العاديين.

3_ تطبيق فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بداية بالمرحلة الابتدائية وصولا إلى المرحلة الثانوية.

4_ إعطاء تخصص التربية الخاصة الأهمية اللازمة من خلال فتح الاقسام في الجامعات والكليات التي تخرج كفاءات في هذا المجال ، بحيث نصل إلى وضع يكون فيه بكل مدرسة متخصص في التربية الخاصة.

5_ اعداد وتأهيل الاساتذة والمديرين وتوفير الوسائل التعليمية لمساعدتهم على الدمج.

6_ بناء مدارس حديثة تتماشى مع ما يتلائم مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة .

7_ ضرورة إجراء دراسات وأبحاث في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، وتعميم ذلك على كل جامعات الوطن، بحيث تتناول هذه الدراسة متغيرات جديدة مثل :

_ ادارة الصف من قبل الاستاذ.

_ تعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم.

_ التخصص في نوعية الاعاقة (سمعية، بصرية،.....).

_ التدريب المسبق لذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم بغية دمجهم.

8_ ضرورة إجراء دراسات حول اتجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم نحو دمجهم في المدارس العادية .

9_ اجراء مزيد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة كصعوبات الدمج في ظل الظروف الحالية (البيئة الجغرافية، الوضع الاقتصادي، التفكك الأسري نتيجة الاعاقة ،...الخ) .

قائمة المراجع

– قائمة المراجع:

– أبو علام،رجاء محمود.(2004). *السلوك الإنساني في تحليل وقياس المتغيرات* (ط.2). القاهرة:مكتبة الفلاح.

– أبو علام،رجاء محمود.(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط.5).القاهرة، مصر:دار النشر للجامعات.

– أبو نصر،مدحت.(2004). *تأهيل ورعاية متحدي الإعاقة*.القاهرة:أتيراك للنشر والتوزيع.

– إبراهيم،موسى.(2005). *الإعاقة في الوطن العربي*. بيروت:دار النهضة.

– البستاني،فؤاد.(1986).*منجد الطلاب*.بيروت،لبنان:دار المشرق.

– البطانية،أسامة، و الرويلي،مد الله.(2015). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية،11 (02)،145- 168* .

– الحروب،رافيدأحمد محمود .(2017). اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في محافظة معان في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر،العدد174، 689 - 724* .

– الخشرمي،سحر أحمد.(2004). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية. *مجلة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية السعودية،18(02)، 785 - 804*.

– الخطيب،جمال.(2004). *التربية الخاصة المعاصرة (قضايا وتوجهات)* (ط.1).عمان، الأردن:دار وائل.

– الدبابنة،خلود،والحسن،سهى.(2009). دمج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،5(01)، 01 - 14*.

– الجمال،رانيا عبد المعز.(2009). *تعليم الأطفال المكفوفين بين الواقع والمأمول*. الإسكندرية:دار الجامعة الجديدة للنشر.

– الزغبي،جمال.(1991). *أسس علم النفس الاجتماعي* (ط.1).صنعاء، اليمن.

– الهنيني،عائشة أحمد.(1989).*اتجاهات مديري و معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج المعاقين حركيا في المدارس العادية في مديرية التربية محافظة الزرقاء*.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

– النواصره،فيصل،ومنسي،حسن .(2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في مدارس محافظة عجلون الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (للعلوم الإنسانية)،32(12)، 2357 - 2390*.

– النجار،عبد الله حسين،والجندي،مراد رشدي .(2014).اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في مدارس التربية والتعليم جنوب الخليل نحو دمج ذوي الإعاقة في مدارسهم من وجهة نظر هم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات،فلسطين*.

- الطواب،سيد مُحَمَّد.(2007). *علم النفس الاجتماعي الفرد والجماعة*:دار المعرفة الجماعية.
- السيد،فؤاد البهي.(1978). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري* (ط.1).مصر:دار الفكر العربي.
- السيوطي،عبد الناصر.(2016). اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية جامعة بابل، العدد25،114 - 132.*
- السيد،فؤاد البهي.(1978). *السلوك الإنساني في تحليل وقياس المتغيرات* (ط.2). القاهرة:مكتبة الفلاح.
- العتيبي،خالد بن سعيد بن عايض.(2004). *اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة نحو مرتكبي الجريمة*،مذكرة ماجستير .الرياض، السعودية.
- العبد الجبار،عبد العزيز مُحَمَّد،ومسعو،وائل مُحَمَّد.(2002). *استقصاء آراء المديرين والمعلمين في المدارس العادية حول برنامج الدمج*.مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،الرياض.
- الصمادي،علي مُحَمَّد علي.(2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)،18(02)،785-804.*
- الغزالي،سعيد.(2011). *تربية وتعليم المعوقين سمعيا*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القيروتي،إبراهيمأمين،وعباس،محمود السيد .(2009).اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان،*مجلة الدراسات التربوية والنفسية،سلطنة عمان،3(01)،24- 46.*
- بطرس،بطرس حافظ.(2009). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة*.عمان ،الأردن:دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة.
- بوكبشة،جمعية.(2019 ،سبتمبر). واقع التربية الخاصة وعملية الدمج في المدارس العادية في الجزائر.*مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة حسيبة بن بوعلي- الشلف-، (52)، 143.*
- جيمس أم كوفمن،و آخرون.(2013). *الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة*.عمان:دار الفكر.
-دريدار،عبد الفتاح مُحَمَّد.(2005). *علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه*.الإسكندرية، مصر:دارالمعرفةالجامعية.
- داوود،عزيزة.(2006). *الإعاقة من التأهيل إلى الدمج، مقدمة حول التأهيل في المجتمع المحلي للأشخاص المعوقين، المفهوم والتطبيق*،مكتبة النجاح الوطنية.
- هالاهان،ب.دانيال،وكوفمان، م.جمس.(2008). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*،(ترجمة عادلعبد الله مُحَمَّد)، (ط.1). مصر:دار الفكر ناشرون وموزعون.
- زكري،نرجس، و بن عمر،نور الهدى.(2018). اتجاهات أساتذة الطور الابتدائي نحو سياسة الدمج للأطفال

المعاقين ذهنيا –درجة خفيفة– دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية المسيلة–. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي–، (35)،793– 802.*

– زغلول،عماد.(2012). *مبادئ علم النفس التربوي* (ط.2).الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي.

– حكيم،عبد الحميد.(2009). *اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة بمكة المكرمة نحو سياسة الدمج في المدارس الحكومية(دراسة مقارنة)*،بحث غير منشور، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– كيلاني،عادل.(2004). *تعديل سلوك الأطفال*. عمان:مكتبة الإشراق.

– لعبيدي،مروة.(2017).*اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو المرأة الشرطية*، مذكرة لنيل شهادة الماستر .علم النفس الاجتماعي.

– سعد،عبد الرحمان.(1983). *السلوك الإنساني في تحليل وقياس المتغيرات* (ط.2). القاهرة:مكتبة الفلاح.

– سلسلة دراسات.(2001). *حقوق المعاقين في قطاع غزة بين الواقع والطموح*، المركز الفلسطيني لحقوق الإنسان، سلسلة دراسات،مطبعة عمر المختار.

–سعد،عبد الرحمان.(1983). *السلوك الإنساني*.القاهرة:مكتبة الفلاح.

– سعد،عبد الرحمان.(1983). *السلوك الإنساني في تحليل وقياس المتغيرات* (ط.2). القاهرة:مكتبة الفلاح.

– سعيد،عادل.(2003). *أساسيات التدريب لذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان:دار الشروق للنشر والتوزيع.

–سعيدات،يوسف.(2011). *الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي للطلبة الجامعيين* ،مذكرة تخرج،جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

– عباس،فيصل.(1996). *الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها* (ط.1).بيروت، لبنان:دار الفكر العربي.

– عبد اللطيف،وحيدة.(2001). *علم النفس الاجتماعي*. الأردن:دار المسيرة.

– عمر،مُحَمَّد كمال أبو الفتوح.(2011). *اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية نحو دمج أطفال الأوتيزم (الأطفال الذاتويين) مع أقرانهم في المدارس العامة–دراسة سيكولوجية في ضوء بعض المتغيرات–*،بحث في مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر العلمي الثاني لقسم الصحة النفسية،كلية التربية ،جامعة بنها ،جمهورية مصر العربية،مجلد1،415–464.– علي عيسى،مراد.(2006).*الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة*. مصر:دار الوفاء.

– عوض،فوزية.(2008). *اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية الدنيا نحو دمج المعاقين في التعليم العام في محافظة قلقيلية* ، مشروع تخرج لدرجة البكالوريوس ،جامعة القدس المفتوحة ، فرع قلقيلية.

– فاروق،الروسان.(1998).*قضايا ومشكلات التربية الخاصة*(ط.2).الأردن:دار الفكر.

– فاروق،الروسان.(2013).*قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*(ط.3). عمان، الأردن:دار الفكر.

– شفيق،مُحَمَّد.(2008).*علم النفس الاجتماعي*(ب.ط). الإسكندرية:المكتب الجامعي الحديث.

– شيب،ناديا.(2003). *دمج الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في المدارس العادية*،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية العلوم الإنسانية،جامعة فريدريك، ألمانيا الاتحادية.

- شيب،ناديا.(2003). *السلوك الإنساني في تحليل وقياس المتغيرات* (ط.2). القاهرة:مكتبة الفلاح.
-شريط،مريم، وبوشول، ليلى.(2017). *مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية-دراسة ميدانية موجهة حسب وجهة نظر المعلمين مقاطعة الوادي01 نموذجا-* ،الملتقى الدولي الأول حول:ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر بين الواقع والمأمول،قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمة لخضر-الوادي-.
- خضر،عادل كمال.(1992). *إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات* .مجلة علم النفس ع34.
- خضر،عادل.(2008). *اتجاهات المعلمين والطلاب بالمدارس المستقلة نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية في ضوء بعض المتغيرات*، بحث غير منشور، كلية التربية، جامعة الزقازيق،جمهوريةمصر العربية .- معمرية،بشير.(2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب الباحثين* (ط.2).الجزائر.
- منسي،محمود عبد الحليم وآخرون.(2001). *مدخل إلى علم النفس التربوي مهارات النجاح* ، الأردن.
- مسعود،وائل.(1984). *دمج الأطفال المعاقين في المدارس العامة في الأردن*- ورقة عمل مقدمة في الحلقة الدراسية واقع ومستقبل مؤسسات المعاقين في الأردن، صندوق الملكة علياء،عمان.
- مُحَّدي،فوزية.(2019). اتجاهات الأساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في أقسام التعليم العادية -دراسة ميدانية استكشافية-. *مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع جامعة جيجل،02(01)،161-178.*
- مشوار.*(1990)*. *لماذا نحتاج للتربية الجامعة*، العدد1.
- نشواتي،عبد المجيد.(2003). *علم النفس التربوي* (ط.4).عمان، الأردن:دار الفرقان.

-Abrar,N. &&Baloch ,A . &Ghouri ,A .(2010). *Attiyutde**of*** ***Secondary Schools Principal & Teachers Toward I**nclusive Education*: evidence from Karachi Pakistan ,**European Journal ofSocial Sciences** , 15(4) :573-582.

-Dukmak ,Samir .J. (2013).*Regular classroom Teachers Attitudes towards Including Students With Disabilities in the Regular Classroom in the United Arab Emirates* ,**the Jornal of Human Resouce and AdultLearning**,9 ,(1),June2013.

-Dupoux E. Wolman c.EstradaE. (2005). *Attitudes of School teachers toward the inclusion of students With Disabilities* ,**International**. **Journal ofDisabilityDéveloppement of Education**,52(1):43-58.

-Maccanchie, Helen.(2003).*Parents and young Mentally Handicapped, Areview of Research Issues Borderline* ,Book,LTD,London,m2003, p141k.

-Tood.(1995).*A Mexican perspective on learning Disabilities* , **Journal of Learning Disabilities** .**Mexico November**.**28**(**9**).

الملاحق

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 11 جمادى الأولى عام 1435 الموافق 13 مارس سنة 2014، يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

إن وزيرة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة،

ووزير التربية الوطنية،

بمقتضى القانون رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 و المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية،

و بمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 13-312 المؤرخ في 5 ذي القعدة عام 1434 الموافق 11 سبتمبر سنة 2013و المتضمن تعيين أعضاء الحكومة،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94-265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 6 سبتمبر سنة 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 09-353 المؤرخ في 20 ذي القعدة عام 1430 الموافق 8 نوفمبر سنة 2009 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالإدارة المكلفة بالتضامن الوطني،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 10-128 المؤرخ في 13 جمادى الأولى عام 1431 الموافق 28 أبريل سنة 2010 والمتضمن تعديل تنظيم مديرية النشاط الاجتماعي للولاية،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-05 المؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين،

و بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 13-134 المؤرخ في 29 جمادى الأولى عام 1434 الموافق 10 أبريل سنة 2013 الذي يحدد صلاحيات وزير التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة،

و بمقتضى القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998 والمتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس "ناقصي السمع والمكفوفين" في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية،

يقرران ما يأتي

المادة الأولى : تطبيقا لأحكام المادة 7 من المرسوم التنفيذي رقم 12-05 المؤرخ في 10 صفر عام 1433 الموافق 4 يناير سنة 2012 والمذكور أعلاه، يهدف هذا القرار إلى تحديد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية وتدعى في صلب النص " الأقسام الخاصة ".

المادة 2 : تفتح الأقسام الخاصة بموجب مقرر مشترك بين مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية ومدير التربية للولاية. وتغلق حسب الأشكال نفسها.

توضع الأقسام الخاصة تحت سلطة ومسؤولية مدير مؤسسة التربية والتعليم العمومية التي تفتح فيها هذه الأقسام.

المادة 3 : تستقبل الأقسام الخاصة الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وكذا الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، الذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية طبقا لأحكام المادة 4 أدناه.

المادة 4 : يتم قبول وتوجيه الأطفال المعوقين في الأقسام الخاصة حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها بعد موافقة المجلس النفسي البيداغوجي للمؤسسة المتخصصة التابعة لقطاع التضامن الوطني أو اللجنة الولائية المتخصصة المذكورة في المادة 15 أدناه.

المادة 5 : يحدد عدد التلاميذ في قسم خاص كما يأتي :

- من ثمانية (8) تلاميذ كحد أدنى إلى اثني عشر (12) تلميذا كحد أقصى بالنسبة للأطفال المعوقين سمعيا أو بصريا،
- من ستة (6) تلاميذ كحد أدنى إلى عشرة (10) تلاميذ كحد أقصى بالنسبة للأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة.

المادة 6 : تستقبل الأقسام الخاصة الأطفال المعوقين حسيا من مستوى تعليمي واحد، وعند الحاجة، من مستويين تعليميين متتاليين من نفس الطور المدرسي.

المادة 7 : يضع قطاع التربية الوطنية تحت تصرف قطاع التضامن الوطني لاستقبال الأقسام الخاصة قاعات بيداغوجية ملائمة تتوفر على الوسائل والتجهيزات الضرورية على غرار الأقسام العادية.

المادة 8 : يضمن قطاع التضامن الوطني توفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة للأقسام الخاصة.

المادة 9 : تطبق برامج التعليم الرسمية لوزارة التربية الوطنية على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل التلاميذ المعوقين سمعيا وبصريا وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقة.

تطبق برامج التربية والتعليم المتخصصين لقطاع التضامن الوطني على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل الأطفال ذوي إعاقات ذهنية خفيفة.

المادة 10 : تتولى مصالح مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية المتابعة البيداغوجية للتلاميذ المعوقين المتمدرسين في الأقسام الخاصة بالتنسيق مع مصالح مديرية التربية للولاية.

المادة 11 : يخضع التلاميذ المعوقون المتمدرسون في الأقسام الخاصة لنفس الحقوق علي غرار التلاميذ العاديين وفقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.

ويستفيد التلاميذ المعوقون المتمدرسون في الأقسام الخاصة والقاطنون في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم من النقل المدرسي وكذا الإطعام.

ويمكن التلاميذ المعوقين سمعيا أو بصريا القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء في الإقامة الداخلية لمؤسسات التربية والتعليم العمومية.

كما يمكن التلاميذ ذوي إعاقة ذهنية خفيفة القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء، عند الاقتضاء، على مستوى المؤسسات الجوارية التابعة لقطاع التضامن الوطني.

المادة 12 : يؤطر الأقسام الخاصة أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص وكذا المستخدمون المتخصصون المؤهلون التابعون للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني.

المادة 13 : يخضع المستخدمون الخاضعون للمادة 12 أعلاه إلى النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم العمومية التي تستقبل الأقسام الخاصة.

المادة 14 : يستفيد أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص المكلفون بالأقسام الخاصة من عمليات التكوين التي ينظمها قطاع التربية الوطنية.

يلزم أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص بالمشاركة في عمليات التكوين المذكورة أعلاه.

المادة 15 : تنشأ لجنة ولائية متخصصة تدعى في صلب النص "اللجنة المتخصصة"، تتولى على الخصوص ما يأتي:

- توجيه الأطفال المعوّقين نحو الأقسام الخاصة أو نحو الأقسام العادية وضمان متابعتهم البيداغوجية،
- متابعة الأقسام الخاصة،
- مراقبة نشاط المؤطرين المكلفين بالأقسام الخاصة،
- التقييم المستمر لنتائج التلاميذ في الأقسام الخاصة.

المادة 16 : تتشكل اللجنة المتخصصة التي يرأسها مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، كما يأتي :

- ممثل عن مديرية التربية للولاية،
- مفتش تقني وبيداغوجي،

- نفساني عيادي،
- نفساني في تصحيح النطق والتعبير اللغوي،
- نفساني تربوي،
- مستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني،
- أستاذ التعليم المتخصص،
- معلم التعليم المتخصص،
- مرب متخصص،
- مساعد اجتماعي.

يمكن اللجنة المتخصصة أن تستعين بكل شخص بإمكانه مساعدتها في أشغالها.

المادة 17 : يعين أعضاء اللجنة المتخصصة بموجب مقرر من مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، بناء على اقتراح من السلطات التي يتبعونها لمدة ثلاث (3) سنوات قابلة للتجديد.

وفي حالة انقطاع عهدة أحد الأعضاء، يستخلف حسب الأشكال نفسها إلى غاية انتهاء العهدة.

المادة 18 : تجتمع اللجنة المتخصصة مرة واحدة كل ثلاثة (3) أشهر، في دورة عادية بناء على استدعاء من رئيسها، و. كن أن تجتمع في دورة غير عادية بناء على استدعاء من رئيسها أو بطلب من ثلثي (2/3) أعضائها.

يحدد النظام الداخلي للجنة المتخصصة قواعد تنظيمها وسيرها.

المادة 19 : تدون آراء واقتراحات اللجنة المتخصصة في محاضر يوقعها الرئيس وتسجل في سجل يرقمه ويؤشر عليه مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية.

تعد اللجنة المتخصصة تقريرا سنويا تقيم فيه نشاطاتها وتقترح التدابير التي من شأنها تحسين الظروف البشرية والمادية لحسن سير الأقسام الخاصة.

يرسل التقرير إلى كل من الوزارة المكلفة بالتضامن الوطني و الوزارة المكلفة بالتربية الوطنية.

المادة 20 : توضح أحكام هذا القرار، عند الحاجة، منشور مشترك بين الوزير المكلف بالتضامن الوطني والوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة 21 : تلغى أحكام القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 21 شعبان عام 1419 الموافق 10 ديسمبر سنة 1998 والمتضمن فتح أقسام خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس " ناقصي السمع والمكفوفين" في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

المادة 22 : ينشر هذا القرار في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الد. قراطية الشعبية.

الجزائر في 13 مارس 2014
وزيرة التضامن الوطني والأسرة
وقضايا المرأة
سعاد بن جاب الله
وزير التربية الوطنية
عبد اللطيف بابا أحمد

ملحق رقم 02

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـة الشعبيـــة

ولايـــــة ورقلـــــــــــة ص/.....

مديرية النشاط الاجتماعـــي والتضامن مقرار رقم:.....132..المؤرخ في 17.. سبتمبر...2014

يتضمن إنشاء اللجنة الولائية المتخصصة تدعى في صلب النص اللجنة المتخصصة

إن مدير النشاط الإجتماعي والتضامن ولاية ورقلـــــــــــــة :

بمقتضى القانون رقـــم 09/90 المـــــؤرخ فـــي 1990/04/07 المتضمن قانـــــــون الولايـــــــة.

بمقتضى القانون رقـــم 25/91 المـــــؤرخ فـــي 1991/12/18 المتضمن قانون المالية لسنـــة 1992.

بمقتضى القانون رقـــم 09/02 المؤرخ في 2002/05/08 المتعلق بحماية الاشخاص المعوقين وترقيتهم.

بمقتضى الأمـــر رقـــم 05/94 المؤرخ فـــي 1994/12/31 المتضمـــــن قانـــون الماليـــة لسنة 1995.

بمقتضى الأمـــر رقـــم 27/95 المـــــؤرخ فـــي 1995/12/30 المتضمن قانـــــون المالية لسنة 1996.

بمقتضى المرسوم رقـــم 215 المؤرخ فـــي 1994/07/03 المحدد لأجهـــزة الإدرة العامة في الولاية وهياكلهـــا.

بمقتضى المقرر رقم 090 المؤرخ في 2014/04/23 المتضمن تعيين السيـــد سليمي سعد مديرا للنشـــاط الاجتماعي والتضامن لولايـــة ورقـــة.

بمقتضى المرسوم التنفيـــذي رقم 132/93 المؤرخ فـــي 1993/06/14 المحـــدد لكيفيـــات تطبيـــق المدة 168 من القانون رقم 25/91 المؤرخ في 1991/12/18 و المتضمـــن قانون المالية لسنة 1992.

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقـــم 128/10 المـــؤرخ في 2010/04/28، يتضمن تعديل مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولايـــة.

بمقتضى المرسوم التنفيـــذي رقم340/07 المؤرخ في 31 أكتوبر 2007 المعدل للمرسوم التنفيذي رقم 45/03 المؤرخ في 19 ينـــاير 2003 المحـــدد لكيفيات تطبيق أحكام المادة 07 من القانون رقم 09/02 المؤرخ في 08 ماي 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين و ترقيتهم.

– بناء على القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 المحدد لكيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية

ص/

تابع للمقرر رقم : ..... المؤرخ في :.....

باقتراح من السيد رئيس مصلحة الإدارة العامة

يقـــــــرر مايلـــــــــــي

المـــــــــــادة الأولى:تنشأ لجنة ولائية متخصصة تدعى في صلب النص اللجنة المتخصصة

المـــــــــــادة 02: تتشكل اللجنة المتخصصة من السادة:

سليمي سعد	مدير النشاط الاجتماعي والتضامن	رئيسا
حنونة مسعود	مدير التربية الوطنية بالولاية	عضوا
باعمر مسعودة	أخصائي في علم النفس العيادي	عضوا
باباسيدي تعمريت	أخصائي في تصحيح النطق والتعبير اللغوي	عضوا
بوخشبة قدور	أخصائي نفساني تربوي	عضوا
شبوعات مسعود	مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي	عضوا
هلالي فتيحة	أستاذ التعليم المتخصص	عضوا
لعموري سعيدة	معلم التعليم المتخصص	عضوا
بوبلال فتيحة	مساعد اجتماعي	عضوا
دلوسي فاطمة الزهراء	مربي متخصص	عضوا

يمكن للجنة أن تستعين بكل شخص من شانه أن يساعدها في أداء مهامهـــــا.

المـــــــــــادة 03:تستقبل الأقسام الخاصة الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وكذا الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة الذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية.

المـــــــــــادة 04:يتم قبول وتوجيه الأطفال المعوقين في الأقسام الخاصة حسب طبيعة الإعاقة ودرجتها بعد موافقة المجلس النفسي البيداغوجي للمؤسسة المتخصصة .

المـــــــــــادة 05:يحدد عدد التلاميذ في قسم خاص كما يلي: من 8 تلاميذ كحد أدنى إلى 12 تلميذ كحد أقصى بالنسبة للأطفال المعوقين سمعيا أو بصريا ومن 06 تلاميذ كحد أدنى إلى 10 كحد أقصى بالنسبة للأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة.

المـــــــــــادة 06:تستقبل الأقسام الخاصة الأطفال المعوقين حسيا من مستوى تعليمي واحد وعند الحاجة من مستويين تعليميين متتاليين من نفس الطور المدرسي

المـــــــــــادة 07: يضع قطاع التربية الوطنية تحت تصرف قطاع التضامن الوطني لاستقبال الأقسام الخاصة قاعات بيداغوجية ملائمة تتوفر على الوسائل والتجهيزات الضرورية على غرار الأقسام العادية.

المـــــــــــادة 08:يضمن قطاع التضامن الوطني توفير الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة للأقسام الخاصة

المـــــــــــادة 9:تطبق البرامج التعليمية الرسمية لوزارة التربية الوطنية على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقة

المـــــــــــادة 10:تطبق البرامج التعليمية الرسمية لوزارة التربية الوطنية على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقة وكذا تطبق برامج التربية والتعليم المتخصصين لقطاع التضامن الوطني على مستوى الأقسام التي تستقبل الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية الخفيفة.

ص/

تابع للمقرر رقم : ..... المؤرخ في :.....

المـــــــــــادة 11:تتولى مصالح مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن المتابعة البيداغوجية للتلاميذ المعوقين المتمدرسين في الأقسام الخاصة بالتنسيق مع مصالح مديرية التربية .

المـــــــــــادة 12:يخضع التلاميذ المعوقون المتمدرسون في الأقسام الخاصة لنفس الحقوق على غرار التلاميذ العاديين وفقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما ,كما يستفيد هؤلاء التلاميذ المتمدرسون في الأقسام الخاصة والقاطنون في المناطق المعزولة من النقل المدرسي والإطعام وبالنسبة للتلاميذ المعوقون سمعيا أو بصريا يمكنهم الاستفادة من الإيواء في الإقامة الداخلية لمؤسسات التربية والتعليم , بالإضافة إلى استفادة التلاميذ المعوقون إعاقة ذهنية خفيفة القاطنون في مناطق معزولة من الإيواء عند الاقتضاء على مستوى المؤسسات الجوارية التابعة لقطاع التضامن الوطني.

المـــــــــــادة 13:يؤطر الأقسام الخاصة أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص وكذا المستخدمون المؤهلون التابعون للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني, ويخضع هؤلاء المستخدمون إلى النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم العمومية كذلك يستفيدون من عمليات التكوين والرسكلة التي ينظمها قطاع التربية الوطنية.

المـــــــــــادة 14:تطبق البرامج التعليمية الرسمية لوزارة التربية الوطنية على مستوى الأقسام الخاصة التي تستقبل الأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وفقا للطرق والوسائل والتقنيات المكيفة حسب طبيعة كل إعاقة

المـــــــــــادة 15:يكلف السيد رئيس مصلحة الإدارة العامة بتنفيذ أحكام هذا المقرر وباقي أعضاء اللجنة كل حدود اختصاصه بتنفيذ هذا المقرر الذي ينشر في مدونة المقررات الإدارية لمديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية ورقلـــــة.

حرر بورقلة في .....

ملحق رقم 03

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ورقلة في: 2020/02/18

مديرية التربية لولاية ورقلـــة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

مكتب التكـويـــن

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

الرقم : 303م /م.ت.ت/م2 /2020

مديـر التربيـة

إلى السيدين

مسعود حنونة ،كنتاوي ابراهيم

الطالبين جامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضـوع: رخصة للقيـام بدراسـة ميدانيـة

المرجـع: - وثيقة تسهيلات من كلية العلوم الانسانية الاجتماعية رقم 19/207المؤرخة في 2020/02/17 .

- رسالـــة طلبكما التوضيحية المؤرخة بتاريخ 2020/02/17 .

تلبيـة للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعـلاه ، يشرفنـي أن أبلغكما الموافقـة على إجراء الدراسـة **الميـدانيـة استكمالا لمذكرة التخرج ماستر، بعنـــوان << اتجاهات المديرين و الاساتذة نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية –دراسة ميدانية بمدينة ورقلة >>** وذلك وفـق المعطيـات الآتيـة:

- **الفتـــــــرة: – من 2020/02/19 إلى 2020/03/19**
- **المؤسسات المعنية: ابتدائيات مدينة –ورقلة-**
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية :(استبانة تحت اشرف الاستاذ دبابي بوبكر).**

*ملاحظـة: على الطالبين الباحثين الالتزام بإرسال المصلحة نسخة من منتوج الدراسة بعد المناقشة بصيغة pdf عبر البريد الالكتروني للمصلحة المدون أعلاه ،و من خلال البريد الالكتروني الشخصي لأحد للباحثين ، و بعد الإجازة النهائية للجامعة لرسالة البحث أو الأطروحة ،و شكراً.

هـــــــام:

سلّمت هذه الرخصة للمعنيين في حدود سياق البحث العلمي فقط ، و في إطار ما يسمح به القانون، و في ظل احترام القانون الداخلي للمؤسسة، و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنيـــة.

بن الشيخ كريم بلقاسم

- نسخة للإعلام إلى:
- السادة و السيدات مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا و الادارة للمقاطعات المعنية.

ملحق رقم 04

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الأستاذ(ة) الكريم(ة):.....

الدرجة العلمية:.....

مكان العمل:.....

استمارة تحكيم

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه مسومة بعنـــوان:

اتجاهات مديري وأساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية – دراسة ميدانية بمدينة ورقلة –

نضع بين أيديكم هذا الاستبيان نرجو منكم تقويمه، وذلك بوضع علامة(X) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة مع التعديل الذي ترونه مناسبا في حالة عدم القبول و تفضلكم بملاحظات ومقترحات ولكم جزيل الشكر .

جدول رقم 1: تحكيم مدى ملائمة بدائل الأجوبة

البدائل	ملائمة	غير ملائمة	البديل
أوافق بشدة ، أوافق ، محايد ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة			

جدول رقم 2: تحكيم مدى قياس البعد

البعـــــد	يقيس بدرجة عالية	يقيس بدرجة متوسطة	لا يقيس
البعد الاجتماعي			
البعد الأكاديمي			
البعد النفسي			

جدول رقم 3: تحكيم مدى انتماء و قياس الفقرات للبعد

الرقم	البعد	الفقـــــرة	تنتمي	لاتنتمي	تقيس	لا تقيس
01	البعد الاجتماعي	يزيد برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فرص تفاعلهم الاجتماعي مع العاديين				
02		يعمل برنامج الدمج على التقليل من الفروق الفردية الاجتماعية بين التلاميذ				
03		يؤدي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أكتسابهم مهارات جديدة				
04		يعدل برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات المعلمين نحوهم				
05		يعمل برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة فعاليتهم في الحياة اليومية				
06		يؤدي تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على عزلتهم عن المجتمع المحلي				
07		لا يستطيع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ العاديين				
08		يزيد برنامج عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمن والاستقرار				
09		يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل القسم العادي				
10		الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتمدرسون في المؤسسات الخاصة				
11		الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يعزلون اجتماعيا من قبل أقرانهم داخل المدرسة العادية				
12		الإدماج يهيئ فرصا للتفاعل الاجتماعي مما ينمي التوافق الاجتماعي عند الأطفال غير العاديين				
13	البعد الأكاديمي	يكون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية				
14		ينظم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم العام مع بداية المرحلة الأساسية				
15		يؤدي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للتلاميذ العاديين				
16		يقدم برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل الحلول لمواجهة مشكلاتهم التربوية				
17		يدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام في جزء من اليوم الدراسي				
18		يدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقات بسيطة ومتوسطة فقط				

19	البعد الأكاديمي	يتوقف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على صعوبة الإعاقة				
20		يؤثر وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على البرنامج ككل				
21		الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق أساسي في تلقي التعليم في الأقسام العادية				
22		الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يطورون مهارات أكاديمية بشكل أفضل عند دمجهم				
23		الإدماج يهيئ فرصا للتنافس العلمي مما ينمي الجانب الأكاديمي عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة				
24		الإدماج يتطلب تغيرات جوهرية في كل ما له علاقة بالمنهاج داخل الأقسام العادية				
25		الإدماج يعد ممارسة تربوية غير مرغوب فيها				
26		كثيرا من الأنشطة التربوية التي يتوجه بها الأستاذ للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تصح للأطفال العاديين				
27		دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين يشتت تركيز الأستاذ في القسم				
28	البعد النفسي	يساعد وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على رضاهم عن أنفسهم				
29		يشبع برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رغباتهم وميولهم				
30		يزيد برنامج الدمج من شعور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بقدرتهم على العطاء				
31		يساعد برنامج الدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهتهم الإحباطات التي تعترضهم				
32		الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتكيفون بشكل أفضل عندما يتم دمجهم بالأقسام العادية				
33		يزيد برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين ثقتهم بأنفسهم				
34		يزيد برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية الزائدة نحو الآخرين				
35		يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند دمجهم بالنقص والضعف				
36		يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم				
37		يزيد برنامج الدمج الهوة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين				
38		الإدماج يقلل من إحساس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالإعاقة مما ينمي التوافق الشخصي لديهم				
39		للإدماج آثار سلبية على النمو العاطفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة				
40		يزداد ارتباك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الأقسام العادية				

ملاحظات و مقترحات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم 05

قائمة الاساتذة المحكمين

الاسم و اللقب	الرتبة	التخصص	الجامعة
السعيد قيسي	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس	جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي
احمد قندوز	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
نرجس زكري	أستاذ محاضر (أ)	علم نفس مدرسي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
بلخير طبشي	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
جمال كانون	أستاذ محاضر (أ)	علم الاجتماع	جامعة غرداية

ملحق رقم 06

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شعبة علوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

استبيان

سيدي الكريم/سيدتي الكريمة

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه ،نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يحوي مجموعة من العبارات نرجو منكم الإجابة بكل صراحة بما ينطبق عليك وذلك، بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة دون ترك أي من العبارات دون إجابة، ونؤكد لك بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة مع العلم أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة ، ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، ونشكرك مسبقا على تعاونك معنا.

وفيما يلي مثال توضيحي يبين لك طريقة الإجابة:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــارات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
	أوجه الاهتمام لمظهر التلميذ أكثر من محتوى حديثه		X			

التعليمات:

- **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐
- **الوظيفة:** مدير(ة) ☐ أستاذ(ة) ☐
- **قطاع العمل:** التربية ☐ التضامن الاجتماعي ☐

- **التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة:**

سبق ☐ لم يسبق ☐

- **الأقدمية في التعليم:**

أقل من 5سنوات ☐ بين 5 و10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

وشكرا لكم على تعاونكم

الرقم	العبـــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	يزيد برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من فرص تفاعلهم الاجتماعي مع العاديين					
02	يعمل برنامج الدمج على التقليل من الفروق الفردية الاجتماعية بين التلاميذ					
03	يؤدي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أكسابهم مهارات جديدة					
04	يعدل برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات الأساتذة نحوهم					
05	يعمل برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة تفاعلهم في الحياة اليومية					
06	يساعد وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على رضاهم عن أنفسهم					
07	يشبع برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة رغباتهم وميولهم					
08	يزيد برنامج الدمج من شعور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بقدرتهم على العطاء					
09	يساعد برنامج الدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهتهم الإحباطات التي تعترضهم					
10	الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتكيفون بشكل أفضل عندما يتم دمجهم بالأقسام العادية					
11	يزيد برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين ثقتهم بأنفسهم					
12	يَنضمّ الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى التعليم العام مع بداية المرحلة الأساسية					
13	يؤدي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى إعطائهم نفس فرص التعليم المتاحة للتلاميذ العاديين					
14	يُقدم برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل الحلول لمواجهة مشكلاتهم التربوية					
15	يؤثر وضع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية على سير البرنامج ككل					
16	الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق أساسي في تلقي التعليم في الأقسام العادية					
17	يؤدي تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على عزلتهم عن المجتمع المحلي					
18	لا يستطيع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع التلاميذ العاديين					
19	يزيد برنامج عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم بالأمن والاستقرار					
20	يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل القسم العادي					
21	يزيد برنامج دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية الزائدة نحو الآخرين					
22	يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عند دمجهم بالنقص					
23	يشعر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة زملائهم العاديين					
24	يزيد برنامج الدمج الهوة بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين					
25	الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يطورون مهارات أكاديمية بشكل أفضل عند دمجهم					
26	الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سوف يعزلون اجتماعيا من قبل أقرانهم داخل المدرسة العادية					
27	الإدماج يقلل من إحساس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالإعاقة مما ينمي التوافق الشخصي لديهم					
28	للإدماج آثار سلبية على النمو العاطفي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة					
29	الإدماج يهيئ فرصا للتنافس العلمي مما ينمي الجانب الأكاديمي عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة					
30	الإدماج يهيئ فرصا للتفاعل الاجتماعي مما ينمي التوافق الاجتماعي عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة					
31	الإدماج يتطلب تغييرات جوهرية في كل ما له علاقة بالمنهاج داخل الأقسام العادية					
32	الإدماج يعد بالنسبة للأساتذة ممارسة تربوية غير مرغوب فيها					
33	كثيرا من الأنشطة التربوية التي يتوجه بها الأستاذ للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تصح للأطفال العاديين					
34	دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين يُنقِصُ من تركيز الأستاذ في القسم					

ملحق رقم 07

Test T

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الكلي_المجموع	الدنيا	9	94,6667	5,40833	1,80278
	العليا	9	116,1111	2,47207	,82402

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الكلي_المجموع	Hypothèse de variances égales	8,300	,011	-10,819	16	,000	-21,44444	1,98217	-25,64646	-17,24242
	Hypothèse de variances inégales			-10,819	11,203	,000	-21,44444	1,98217	-25,79755	-17,09134

ملحق رقم 08

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الكلي_المجموع VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008
    VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019
    VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030
    VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Jeu_de_données0]

Corrélations

		الكلي_المجموع
الكلي_المجموع	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	30
VAR00001	Corrélation de Pearson	,545**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	,729**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	,653**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	,697**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	,738**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	,466**
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	30
VAR00007	Corrélation de Pearson	,492**
	Sig. (bilatérale)	,006

	N	30
VAR00008	Corrélation de Pearson	,676**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00009	Corrélation de Pearson	,674**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00010	Corrélation de Pearson	,726**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00011	Corrélation de Pearson	,440*
	Sig. (bilatérale)	,015
	N	30
VAR00012	Corrélation de Pearson	,599**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00013	Corrélation de Pearson	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00014	Corrélation de Pearson	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00015	Corrélation de Pearson	-,284
	Sig. (bilatérale)	,128
	N	30
VAR00016	Corrélation de Pearson	,517**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	30
VAR00017	Corrélation de Pearson	-,263
	Sig. (bilatérale)	,161
	N	30
VAR00018	Corrélation de Pearson	-,343
	Sig. (bilatérale)	,064
	N	30

VAR00019	Corrélation de Pearson	-,366*
	Sig. (bilatérale)	,047
	N	30
VAR00020	Corrélation de Pearson	-,407*
	Sig. (bilatérale)	,026
	N	30
VAR00021	Corrélation de Pearson	-,588**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	30
VAR00022	Corrélation de Pearson	-,247
	Sig. (bilatérale)	,189
	N	30
VAR00023	Corrélation de Pearson	-,461*
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	30
VAR00024	Corrélation de Pearson	-,233
	Sig. (bilatérale)	,214
	N	30
VAR00025	Corrélation de Pearson	,386*
	Sig. (bilatérale)	,035
	N	30
VAR00026	Corrélation de Pearson	-,342
	Sig. (bilatérale)	,064
	N	30
VAR00027	Corrélation de Pearson	,805**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00028	Corrélation de Pearson	-,366*
	Sig. (bilatérale)	,047
	N	30
VAR00029	Corrélation de Pearson	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00030	Corrélation de Pearson	,750**

	Sig. (bilatérale)	,000
	N	30
VAR00031	Corrélation de Pearson	,481**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	30
VAR00032	Corrélation de Pearson	-,264
	Sig. (bilatérale)	,158
	N	30
VAR00033	Corrélation de Pearson	,261
	Sig. (bilatérale)	,163
	N	30
VAR00034	Corrélation de Pearson	-,337
	Sig. (bilatérale)	,068
	N	30

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

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

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009
    VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020
    VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031
    VAR00032 VAR00033 VAR00034
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

ملحق رقم 09

Corrélations

Corrélations

		الكلي	الاجتماعـــي البعد	الأكـــاديمـــي البعد	النفســي البعد
الكلي	Corrélation de Pearson	1	,615**	,752**	,808**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30
الاجتماعـــي البعد	Corrélation de Pearson	,615**	1	,296	,170
	Sig. (bilatérale)	,000		,112	,368
	N	30	30	30	30
الأكـــاديمـــي البعد	Corrélation de Pearson	,752**	,296	1	,432*
	Sig. (bilatérale)	,000	,112		,017
	N	30	30	30	30
النفســي البعد	Corrélation de Pearson	,808**	,170	,432*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,368	,017	
	N	30	30	30	30

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

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

ملحق رقم 10

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

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

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,535
		Nombre d'éléments	17[c]
	Partie 2	Valeur	-,930[b]
		Nombre d'éléments	17[c]
	Nombre total d'éléments		34
Corrélation entre les sous-échelles			,505
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,671
	Longueur inégale		,671
Coefficient de Guttman			,590

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018.

b. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.

c. Les éléments sont : VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034, VAR00035, VAR00036.

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الكلي الاجتماعي الأكاديمي النفسي
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

ملحق رقم 11

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

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

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach[a]	Nombre d'éléments
,670	11

a. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

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

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach[a]	Nombre d'éléments
,825	12

a. La valeur est négative en raison d'une covariance moyenne négative parmi les éléments. Par conséquent, les hypothèses du modèle de fiabilité ne sont pas respectées. Vous pouvez vérifier les codages des éléments.

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

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

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,933	11

ملحق رقم 12

```
GET
  FILE='C:\Users\ThinkPad\Desktop\يبي\Sans titre1.sav'.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.
SORT CASES BY الكلي (A).
FREQUENCIES VARIABLES=الاتجاه_طبيعة
  /PIECHART FREQ
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Fréquences

[Jeu_de_données1] C:\Users\ThinkPad\Desktop\يبي\Sans titre1.sav

Statistiques		
الاتجاه_طبيعة		
N	Valide	134
	Manquant	0

الاتجاه_طبيعة					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مرتفع	78	58,2	58,2	58,2
	متوسط	39	29,1	29,1	87,3
	منخفض	17	12,7	12,7	100,0
	Total	134	100,0	100,0	

Descriptives								
الكلي								
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
مرتفع	78	103,4231	9,67460	1,09543	101,2418	105,6044	71,00	114,00
متوسط	39	120,5385	4,58743	,73458	119,0514	122,0255	115,00	130,00
منخفض	17	137,9412	5,03079	1,22015	135,3546	140,5278	130,00	152,00
Total	134	112,7836	14,60011	1,26126	110,2889	115,2783	71,00	152,00

ملحق رقم 13

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الاساتذة_اتجاهات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

[Jeu_de_données0]

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاساتذة_اتجاهات	ذكر	44	112,4773	12,50393	1,88504
	انثى	90	112,9333	15,58651	1,64296

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
اتجاهات_الاساتذة	Hypothèse de variances égales	1,278	,260	-,169	132	,866	-,45606	2,69558	-5,78819	4,87607
	Hypothèse de variances inégales			-,182	104,116	,856	-,45606	2,50054	-5,41468	4,50254

ملحق رقم 14

```
T-TEST GROUPS=الوظيفة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الاساتذة_اتجاهات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	الوظيفة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاساتذة_اتجاهات	مدير	24	118,0833	13,66883	2,79422
	استاذ	110	111,6273	14,59537	1,39161

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
اتجاهات_الأساتذة	Hypothèse de variances égales	,049	,826	1,964	132	,049	6,45606	3,25359	,02013	12,89199
	Hypothèse de variances inégales			2,068	35,366	,046	6,45606	3,12158	,12126	12,79086

ملحق رقم 15

```
T-TEST GROUPS=العمل_قطاع(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=الاساتذة_اتجاهات
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	العمل_قطاع	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الاساتذة_اتجاهات	الوظيفة التربية	119	112,3193	14,78257	1,35512
	الاجتماعي الضمان	15	116,4667	12,91658	3,33505

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الاساتذة_اتجاهات	Hypothèse de variances égales	,299	,586	-1,037	132	,302	-4,14734	3,99914	-12,05803	3,76335
	Hypothèse de variances inégales			-1,152	18,843	,264	-4,14734	3,59984	-11,68343	3,38875

ملحق رقم 16

```
T-TEST GROUPS=مع_التعامل(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=اتجاهات_الاساتذة
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test T

Statistiques de groupe

	مع التعامل	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
اتجاهات_الاساتذة	له سبق	82	115,1463	15,20487	1,67910
	له سبق لم	52	109,0577	12,86798	1,78447

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
اتجاهات_الاساتذة	Hypothèse de variances égales	,481	,489	2,394	132	,018	6,08865	2,54337	1,05760	11,11969
	Hypothèse de variances inégales			2,485	121,379	,014	6,08865	2,45024	1,23790	10,93940

ملحق رقم 17

```
ONEWAY الاقدمية BY الاساتذة_اتجاهات
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS
  /POSTHOC=TUKEY BONFERRONI ALPHA(0.05).
```

Unidirectionnel

Descriptives

الاساتذة_اتجاهات

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
سنوات 5 من أقل	27	112,4815	13,67584	2,63192	107,0715	117,8915	83,00	138,00
سنوات 5 من أقل	63	108,9524	12,94084	1,63039	105,6933	112,2115	71,00	139,00
سنوات 5 من أقل	44	118,4545	15,82088	2,38509	113,6446	123,2645	83,00	152,00
Total	134	112,7836	14,60011	1,26126	110,2889	115,2783	71,00	152,00

ANOVA

الاساتذة_اتجاهات

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	2342,217	2	1171,108	5,899	,004
Intragroupes	26008,507	131	198,538		
Total	28350,724	133			

Tests post hoc

Comparaisons multiples :

Variable dépendante: الاساتذة_اتجاهات

	الاقدمية (I)	الاقدمية (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
Différence significative de Tukey	سنوات 5 من أقل	سنوات 5 من أقل	3,52910	3,24109	,523	-4,1544	11,2126
		سنوات 5 من أقل	-5,97306	3,44463	,196	-14,1391	2,1930
	سنوات 5 من أقل	سنوات 5 من أقل	-3,52910	3,24109	,523	-11,2126	4,1544
		سنوات 5 من أقل	-9,50216*	2,76833	,002	-16,0649	-2,9394
	سنوات 5 من أقل	سنوات 5 من أقل	5,97306	3,44463	,196	-2,1930	14,1391
		سنوات 5 من أقل	9,50216*	2,76833	,002	2,9394	16,0649
Bonferroni	سنوات 5 من أقل	سنوات 5 من أقل	3,52910	3,24109	,835	-4,3309	11,3891
		سنوات 5 من أقل	-5,97306	3,44463	,256	-14,3267	2,3806
	سنوات 5 من أقل	سنوات 5 من أقل	-3,52910	3,24109	,835	-11,3891	4,3309
		سنوات 5 من أقل	-9,50216*	2,76833	,002	-16,2157	-2,7887
	سنوات 5 من أقل	سنوات 5 من أقل	5,97306	3,44463	,256	-2,3806	14,3267
		سنوات 5 من أقل	9,50216*	2,76833	,002	2,7887	16,2157

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes :

الاساتذة_اتجاهات

	الاقدمية	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05	
			1	2
Différence significative de Tukey[a,b]	سنوات 5 من أقل	63	108,9524	
	سنوات 5 من أقل	27	112,4815	112,4815
	سنوات 5 من أقل	44		118,4545
	Sig.		,506	,146

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

a. Utilise la taille d'échantillon de la moyenne harmonique = 39,663.

b. Les tailles de groupes ne sont pas égales. La moyenne harmonique des tailles de groupe est utilisée. Les niveaux d'erreur de type I ne sont pas garantis.

ملحق رقم: 12

```
T-TEST
  /TESTVAL=102
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Notes

Input	Output Created	12-OCT-2020 11:56:06
	Comments	
	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	134
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
	Syntax	T-TEST /TESTVAL=102 /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00001 /CRITERIA=CI(.95).
Resources	Processor Time	00:00:00,02
	Elapsed Time	00:00:00,17

[DataSet0]

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	134	112,7836	14,60011	1,26126

One-Sample Test

	Test Value = 102					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
VAR00001	8,550	133	,000	10,78358	8,2889	13,2783