



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمارثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمغرافيا



الموضوع:

تحديات المعلم المختص في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية
ضمن الأقسام الخاصة
دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية لبلدية الأغواط

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستري في شعبة علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربوي

إشراف الدكتورة:
أمال بن سعدة

إعداد الطالبة:
بخليفة فاطمة الزهراء

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
لعقاقة فضيلة	أستاذ محاضر.ب	رئيسا
بن سعدة أمال	أستاذ محاضر.ب	مشرفا ومقررا
زحزاح خالد	أستاذ محاضر.ب	ممتحنا

السنة الجامعية: 2025/2024

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

قال الله تعالى في كتابه الكريم: "ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه."

يحتم عليّ أن أعبر عن امتناني وشكري العميق لله عزّ وجلّ، الذي وفقني وأيسر لي

الطريق نحو هذه الدرجة العلمية الرفيعة. إليه الحمد والشكر الذي لا ينقطع.

كما اعبر عن امتناني للدكتورة أمال بن سعدة، حفظها الله، التي كانت روادًا في إرشادنا

وإشرافنا خلال هذه الرحلة العلمية. كانت توجيهاتها القيّمة ونصائحها السديدة أساسًا في

صياغة رسالتنا بالشكل الذي أتينا به اليوم.

وأقدم بشكري الجزيل في هذا اليوم إلى أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة رئاسة

وأعضاء لتفضلهم علينا بقبول مناقشة هذه الرسالة، فهم أهل لسد خللها وتقويم معوجها

وتهذيب نتواتها والإبانة عن مواطن القصور فيها، سائلة الله الكريم أن يشيهم عني خيرا.

كما لا يفوتنا المقام شكر جميع أساتذة الكلية.

وأخيرا نشكر كل من قدم العون لنا و لو بكلمة طيبة.

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

أهدي هذا العمل:

إلى أسمى آيات العطاء البشري، أُمي وأبي الغاليين، أهدي ثمرة جهدي المتمثلة في هذا البحث المتواضع،

عسى أن أكون مصدر فخر لكما.

إلى من ساندوا خطاي المتعثرة، أخواتي و نصفي الثاني، شكرا من القلب لكونكم دائما بجانبني.

إلى من أستمروا بالتقدم لأجلها، ابنتي الحبيبة عائشة، فكم أتمنى أن أكون لكي خير قدوة وموجه.

إلى زوجي العزيز، أهدي هذا البحث تعبيراً مني عن خالص شكري لما قدّمه لي من دعم، فكان نعم الزوج

والصديق.

إلى كل من يفرحهم نجاحنا، ويحزنهم فشلنا من أقارب و أصدقاء و أساتذة.

إلى خير من استحق الإهداء، نفسي الحبيبة شكرا لصمودك للنهاية أنا أفخر بك.

بخليفة فاطمة الزهراء

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي يواجهها المعلم المختص في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الأقسام التربوية العادية بمرحلة التعليم الابتدائي. وقد تمّ اختيار بلدية الأغواط كمجال مكاني للبحث، حيث تضم عدداً من المدارس التي تطبّق سياسة الدمج من خلال أقسام خاصة موجهة لفئات مختلفة من ذوي الإعاقات (ذهنية، توحّد، سمعية، حركية...).

تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ جمع البيانات من خلال أدوات متعددة (الاستبيان، المقابلة، والملاحظة). وشملت العينة 27 موظفاً (معلمين مختصين وأخصائيين تربويين ونفسيين). أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يواجهون صعوبات متعددة، من بينها: نقص التكوين المتخصص، صعوبة تكييف البرنامج الوزاري، ضعف الإمكانيات البيداغوجية، والتعامل مع إعاقات مركبة في قسم واحد.

وقد بيّنت النتائج أيضاً أن هناك تبايناً في التكوين والدعم بين الفئات المهنية، ما يؤثر على فعالية الدمج. وأكد المشاركون على ضرورة توفير التكوين المستمر، وتحسين وسائل التعليم، وتوفير الدعم النفسي والتربوي المتخصص، خاصة في ظل التحديات التي تفرضها طبيعة الإعاقات المتنوعة.

توصلت الدراسة إلى أن نجاح عملية الدمج مرهون بتضافر جهود المعلم، الأخصائي، والإدارة، إلى جانب ملائمة البرامج التربوية لخصوصيات الفئة المستهدفة.

الكلمات المفتاحية: الدمج المدرسي، ذوي الاحتياجات الخاصة، المعلم المختص، التحديات التربوية.

Abstract

This study aims to shed light on the challenges faced by specialized teachers in integrating students with special needs into regular educational classrooms at the primary level. The municipality of Laghouat was chosen as the spatial scope of the research, as it includes a number of schools that implement the inclusion policy through special classes targeting various categories of disabilities (intellectual, autism, hearing, motor, etc.).

The study relied on the descriptive-analytical approach, and data were collected using multiple tools (questionnaire, interview, and participant observation). The sample consisted of 27 staff members (specialized teachers, educational and psychological specialists). The results revealed that teachers face several challenges, including a lack of specialized training, difficulty adapting the official curriculum, inadequate pedagogical resources, and the presence of multiple disabilities within the same classroom.

The findings also showed disparities in training and support across professional categories, which negatively impact the effectiveness of the inclusion process. Participants emphasized the need for continuous training, improvement of educational tools, and the provision of both psychological and pedagogical support—particularly given the complex nature of the disabilities involved.

The study concluded that the success of the inclusion process depends on the combined efforts of the teacher, specialist, and school administration, in addition to the adaptation of educational programs to suit the specific needs of the targeted group.

Keywords: School inclusion, special needs, specialized teacher, educational challenges.

شكرو عرفان	/
الإهداء	/
الملخص	/
مقدمة	أ

الفصل الأول: بناء الموضوع

أولاً: الإشكالية	13
ثانياً: الفرضيات	15
ثالثاً: أسباب اختيار الموضوع	15
رابعاً: الأهمية والأهداف	15
خامساً: تحديد المفاهيم	16
سادساً: المقاربة النظرية	19

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى:	24
الدراسة الثانية:	25
الدراسة الثالثة:	27
الدراسة الرابعة:	28
الدراسة الخامسة:	31
الدراسة السادسة:	33

الفصل الثالث: الطريقة والأدوات

38.....	أولاً: مجالات الدراسة
39.....	ثانياً: المنهج المستخدم
41.....	ثالثاً: أدوات جمع المعلومات
42.....	رابعاً: المعاينة
43.....	خامساً: خصائص عينة الدراسة
الفصل الرابع: النتائج والمناقشة	
50.....	أولاً: تحليل بيانات الفرضية الأولى
62.....	ثانياً: تحليل بيانات الفرضية الثانية:.....
75.....	ثالثاً: مناقشة نتائج الفرضية الاولى.....
75.....	رابعاً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....
76.....	خامساً: مناقشة نتائج الفرضية الاولى في ضوء الدراسات السابقة.....
77.....	سادساً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الدراسات السابقة.....
78.....	سابعاً: الاستنتاج العام
82.....	الخاتمة
83.....	التوصيات.....
84.....	قائمة المراجع.....
84.....	الملاحق.....

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة	44
02	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة	45
03	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع الاعاقة	46
04	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية	47
05	يوضح العلاقة بين الوظيفة وتلقي تدريباً (تكويناً) كافياً للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	50
06	يوضح العلاقة بين نوع الاعاقة التي يتم التعامل معها وعدد تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم	52
07	يوضح العلاقة بين الفئة العمرية التي يتم التعامل معها و رؤية المبحوثين أن هذا العدد مناسب ويساعد في عملية الدمج	55
08	يوضح العلاقة بين الوظيفة ودرجة الاعاقة للتلاميذ الموجودين في قسمك	57
09	يوضح العلاقة بين الوظيفة ومدى تعاون الأسرة معك في دعم التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	59
10	يوضح العلاقة بين الوظيفة ووجود صعوبة في تكييف البرنامج الوزاري على تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	62
11	يوضح العلاقة بين الخبرة ومساهمة معرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في عملية دمجهم	65
12	يوضح العلاقة بين نوع الإعاقة التي يتعامل معها المبحوثين ومراعاة المنهاج للفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين المدمجين	68
13	يوضح العلاقة بين الفئة العمرية التي يعمل معها المبحوثين و هل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم الانضباط والنظام داخل القسم	71
14	يوضح العلاقة بين الوظيفة ورؤية المبحوثين أن البرنامج الوزاري التعليمي يُلائم تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	73

فهرس الرسوم التوضيحية

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الوظيفة	44
02	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة	45
03	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الاعاقة	46
04	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الفئة العمرية	48

مقدمة

يُعد دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من أبرز المواضيع التي استأثرت باهتمام المجتمعات التربوية، لما تحمله من دلالات إنسانية وتربوية واجتماعية. وقد أصبح هذا التوجه إحدى الركائز الأساسية في الأنظمة التعليمية الحديثة، حيث يُنظر إليه كآلية لضمان الحق في التعليم للجميع، وتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة داخل البيئة المدرسية.

تندرج هذه الدراسة ضمن تخصص علم الاجتماع التربوي، وتهدف إلى فهم وتحليل التحديات التي يواجهها المعلم المختص في سياق دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الأقسام التربوية العادية. وقد انطلقنا من ملاحظة ميدانية للواقع التعليمي في بلدية الأغواط، حيث تُطبق سياسة الدمج عبر أقسام خاصة في المدارس الابتدائية، رغم ما يرافقها من صعوبات متعددة.

لقد تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي كأسلوب بحثي، من أجل رصد وتحليل العوامل التي تعرقل عملية الدمج، سواء تعلق الأمر بالمناهج التعليمية، أو الوسائل التربوية، أو التكوين المهني للمعلمين، أو حتى التفاعلات اليومية داخل القسم. واستندنا إلى أدوات بحث مثل الاستبيان، المقابلة، والملاحظة بالمشاركة، وشملت عينة الدراسة مجموعة من المعلمين المختصين والأخصائيين العاملين في عشرة مؤسسات تربوية تضم أقسامًا خاصة.

إن هذه المذكرة لا تهدف فقط إلى تشخيص واقع الدمج المدرسي، بل تسعى أيضًا إلى تقديم توصيات عملية من شأنها تحسين أداء المعلم المختص وتعزيز فاعلية هذه التجربة التربوية، التي تعكس في جوهرها التزام الدولة والمجتمع بحقوق الفئات الهشة.

وفي سبيل معالجة الإشكالية، تنقسم هذه الدراسة إلى أربعة فصول رئيسية:

يتناول الفصل الأول بناء الموضوع من خلال عرض الإشكالية، الفرضيات، الأهداف، الأهمية، المفاهيم الأساسية، والمقاربة النظرية.

أما الفصل الثاني فيستعرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدمج محليًا وعربيًا ودوليًا. بينما يعالج الفصل الثالث المنهجية الميدانية، من حيث المجال المكاني والبشري، وأدوات البحث، والعينة.

وأخيرًا، يقدم الفصل الرابع تحليل النتائج ومناقشتها، من خلال قراءة معمقة للمعطيات التي تم جمعها، وصولًا إلى الاستنتاجات والتوصيات.

الفصل الأول

بناء الموضوع

أولاً: الإشكالية

تعتبر التربية الخاصة ركيزة أساسية في المجتمع لتحقيق التكامل و توفير تعلم متساوي للجميع بغض النظر عن الاختلافات الفردية و تحتل مكانة متميزة على المستوى العالمي بين أنماط التربية الأخرى حيث يتم التركيز في هذا المجال على تعزيز التضامن و توفير فرص تعلم متكافئة اذ تتبنى بعض الدول نماذج متقدمة للتضامن الاجتماعي و توفير فرص متساوية في التعليم و العمل، فالتربية الخاصة تعتمد في تقديم خدماتها على آليات علمية لتشمل جميع جوانب المعاق، النفسية و التربوية و الاجتماعية و هذا راجع على حسب متطلبات كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (ذو الإعاقة العقلية، السمعية، البصرية، الحركية، صعوبات التعلم، التوحد، الموهوبين).

حيث ان خدمات التربية الخاصة تختلف عن خدمات الافراد العاديين أي ان لكل فئة خصائصها واحتياجاتها، فهم ليسوا شريحة واحدة بمعنى آخر أن هناك فروق فردية بينهم لذلك لابد من مراعاتها خاصة على الصعيد المدرسي.

ومن هذا المنظور جاءت فكرة الدمج التربوي لإتاحة الفرص لهذه الفئة للإنخراط في نظام التعليم العام ضمن المدارس العادية وفقا للأساليب والمناهج والوسائل التعليمية وذلك قصد مساعدتهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وبالتالي فيعتبر الدمج المدرسي لتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاها حديثا مرغوبا فيه لدى كثير من دول العالم. فهو يضمن لهم الحق في التعلم والمساواة وتكافؤ الفرص، ويشبع لديهم مختلف الحاجات النفسية والاجتماعية، فقد نال اهتماما كبيرا في الفترة الأخيرة لأنه من الأساليب التربوية الحديثة التي تساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل والتواصل الاجتماعي السوي مع أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية وأقرانهم العاديين. فبهذا أصبح الدمج واقعا مفروضا عالميا ومحليا ظهر من خلال انتشار العديد من الدراسات والأبحاث وفي هذا الإطار بذلت الجزائر جهدا كبيرا كغيرها من دول العالم لتطبيق سياسة الدمج.

وفي هذا السياق تحصي الجزائر ما يقارب مليون وتسعة وأربعون ألف من ذوي الاحتياجات الخاصة أي نسبة 33 بالمائة من العدد الإجمالي للسكان.¹

ولهذا سعت الجزائر إلى تقديم كل المساعدات والخدمات على كل الأصعدة والميادين للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة من خلال وضع استراتيجية من شأنها أن تكون فعالة بتسخير جهاز يضم 288

¹ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، العدد 25، 1993.

مؤسسة ل 30 ألف تلميذ وتخصيص 970 قسم خاص في الوسط المدرسي العادي، وبالموازاة مع كل هذه الديناميكية كان من الضروري وضع نصوص تشريعية تنظيمية من شأنها أن تؤطر وتضبط الصيغ التطبيقية التي ترافق هذا المفهوم الدخيل عن الوسط المدرسة، حيث يعتبر القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10 سبتمبر 1998 المتعلق بفتح أقسام خاصة بذوي الإعاقات الحسية الخفيفة في المدرسة العادية. وأول قرار تجسد فكرة المقاربة الإدماجية لمفهومها الحديث بعد صدور المنشور الوزاري المؤرخ في 13 مارس 2014 الذي سيشمل باقي الإعاقات (توحد ومتلازمة داون).¹

غير أن نجاح عملية الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة يتوقف بدرجة كبيرة على قدرة القائمين و المؤطرين للعملية، و على وجه الخصوص المعلم المختص والأخصائيون من أجل توفير كل الظروف التي تساعد على توجيه النمو العقلي لهاته الفئة وتوفير المناخ المناسب داخل المدرسة وتحقيق التكيف والحرص على رسم خطة لتنفيذ سياسة الدمج وتحديد مسؤولياتهم اتجاه المعاقين ، ومنه فإن أسلوب الدمج يطرح عبئا على المختص وعلى المؤسسة التربوية وهذا ما أظهرته عدة دراسات أكدت على أن هناك بعض المشاكل أو الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، فكما هو معلوم أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يتميزون ببعض السلوكيات التي يصعب التحكم بها في كثير من الأحيان، قد تضع المعلم في معاناة ومواقف ضاغطة ومتوترة يؤثر على أداء مهامه، هذا إلى جانب بعض الضغوط الأخرى التي قد تخلفها بيئة العمل خاصة إذا لم تتوفر له الوسائل والأدوات والظروف اللازمة والملائمة إلى جانب وجود خلط في دمج فئات مختلفة في قسم واحد، فكل هذه الظروف المحيطة بمعلم التعليم المتخصص تدفعنا لدراسة هذا الموضوع من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية:

- التساؤل العام: كيف يواجه المعلم المختص التحديات في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية؟
 - التساؤلات الجزئية:
1. هل يواجه المعلم المختص مشكلات في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع ودرجة الإعاقة؟
 2. هل يواجه المعلم المختص معيقات في تكييف البرنامج الوزاري في الأقسام المدمجة؟

¹ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، العدد 25، 1993.

ثانياً: الفرضيات

أ. الفرضية العامة: يواجه المعلم المختص تحديات تربوية و تعليمية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية.

ب. الفرضيات الجزئية:

- الفرضية الأولى: يواجه المعلم المختص تحديات في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع ودرجة الإعاقة.
- الفرضية الثانية: يواجه المعلم المختص معوقات في تكييف البرنامج الوزاري في الأقسام المدمجة.

ثالثاً: أسباب اختيارالموضوع

- الأسباب الموضوعية: من بين الأسباب التي دفعتنا الى دراسة الظاهرة من هذا المنظور:
 1. التخصص في مجال علم الاجتماع التربوية اذ أردنا ان نصل الى تفسير من منظور اجتماعي تربوي في موضوع الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية وبالأخص عن أهم التحديات التي يواجهها هؤلاء المختصين في تكييف هذه الفئة الاجتماعية (دراسة ميدانية في مدارس ابتدائية بولاية الأغواط).
 2. البحث في المعوقات التي تواجه المعلم المختص في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
 3. ما التمسناه من أهمية تربوية واجتماعية للموضوع قيد الدراسة.

• الأسباب الذاتية:

1. قربنا من هذه الفئة وملاحظتنا لسلوكهم بشكل يومي باعتبارنا ننتمي الى الجماعة التربوية وظيفيا.
2. اهتمامنا الشخصي بالدراسات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة بحكم التخصص وكوني متأثرة بالظاهرة محل الدراسة.

رابعاً: الأهمية والأهداف

من الطبيعي أن لكل باحث هدف يسعى الى تحقيقه والوصول اليه كما هو الشأن في هذه الدراسة والتي تسعى للوصول الى الأهداف الآتية:

- يحتل موضوع الدمج التربوي أهمية بالغة في مجال التربية الخاصة وعلم الاجتماع التربوية حيث نال ولا يزال ينال اهتماما كبيرا من طرف الباحثين نظرا لما له من أهمية واسعة في إعطاء أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فرصة للتعلم مثل التلاميذ ودمجهم في المجتمع التربوي. وتهدف الدراسة الحالية إلى:
 - تقدم الدراسة رؤية تحليلية عن واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.
 - التعرف على ظروف الدمج والتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر المعلمين المختصين.
 - الكشف عن معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التربوية.
 - تحديد أهم الاحتياجات اللازمة لهاته الفئة لتسهيل دمجهم في العملية التعليمية.
 - الوصول إلى معرفة تجارب المعلمين المختصين في عملية الدمج.

خامساً: تحديد المفاهيم

أ. مفهوم الأول: التحديات

- اصطلاحاً: هي مجموعة من الصعوبات والعوائق والمشاكل التي وجودها يؤدي إلى التقليل من الكفاءة والفعالية¹.
- إجرائياً: تعرف التحديات إجرائياً بكافة الحواجز والمعوقات التي تواجه المعلم المختص أثناء أداء مهامه في العملية التعليمية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

ب. المفهوم الثاني: المعلم المختص (المعلم المتخصص)

- اصطلاحاً: هو الشخص الذي تلقى تكويناً أو تدريباً قبل أو أثناء الخدمة بمؤسسة متخصصة في تأطير المستخدمين بمؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب المرسوم: 257/87 المؤرخ في 1987/09/01، أو الاستفادة من الدورات التكوينية التي تنظمها الفيدرالية الوطنية لأولياء التلاميذ المعاقين ذهنياً، والتي تنشط في المجال الاجتماعي.
- وفق قانون الجمعيات رقم 31/90 المؤرخ في 1990/12/04 وهو الذي تحصل على شهادة في نهاية تكوينية تمكنه من الالتحاق بالسلك الوظيفي "مربي" أو "مربي متخصص" حسب المادة 32 و34 المحددة لمهامه في الجريدة الرسمية عدد 25 المنشورة في مارس 2004 وهو حالياً

¹ العتيبي، بندر. معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية

السعودية، مجلة عالم التربية، المجلد 12، العدد (33)، مصر، 2002، ص. 99-153.

يمارس فعليا مهنة والممثلة في التربية والتعليم المكيف مع فئة المعوقين ذهنيا خلال سنة (2006-2007) بإحدى المراكز الطبية البيداغوجية المتخصصة بولايات (ورقلة، الوادي، غرداية والأغواط).¹

- إجرائياً: يقصد به الشخص المؤهل أو المتخصص (معلم أو مربّي) في التعامل مع فئات خاصة من الأطفال وفي تقديم برامج وخدمات تربوية وتعليمية خاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، في الأقسام الخاصة المدمجة في المدارس العادية وهو متحصل على شهادة الليسانس أو الماستر في تخصصات مختلفة.

ت. المفهوم الثالث: الدمج المدرسي

- اصطلاحاً: يُعرّفه Kaufman 1978 بأنه أحد التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة والذي يهدف إلى وضع الأطفال من ذوي الإعاقة والمؤهلين للاستفادة من التعليم مع أقرانهم العاديين في صفوف المدارس العادية، وذلك من خلال تخطيطات وتصميمات تربوية منظمة ومن مبرمجة موضحة فيها المسؤوليات للقائمين على تعليم المعوقين وأقرانهم العاديين.² ويعرّفه Stephan et al 1988 بأنه: هو وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات الأقل تقييداً، حيث يعمل هذا الإجراء على التخطيط واتخاذ القرارات التربوية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في تلك البيئات.³

ويعرفه أيضاً بأنه: دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية مع تقديم كل من خدمات التربية الخاصة وخدمات المساندة.⁴

- إجرائياً: يقصد به في الدراسة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التربوية العادية في مرحلة التعليم الابتدائي بنفس البرنامج الدراسي الوزاري الذي يتلقاه التلميذ العادي لكن في قسم خاص بهم مع تقديم خدمات تربوية خاصة.

¹ أبي مولود، عبد الفتاح، وغالم، فاطمة. تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنياً، الخفيفة والمتوسطة)، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، ص: 112.

² بشاطة منير، شويعل سامية، أثر الدمج المدرسي في مفهوم الذات لدى المعاق سمعياً، مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، العدد 8، جامعة محمد بوضياف، 2018، ص: 18.

³ ابن سلتا، علي محمد الأمين، فاعلية الدمج الأكاديمي على المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون عقلياً)، مجلة الحوار الثقافي، جامعة عبد الحميد بن باديس، المجلد 10، العدد (2)، 2021، ص: 273.

⁴ عبد الرحمان امينة محمد عثمان، اتجاهات الطالبات العاديات بمدارس الدمج نحو المعاقات عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات، دراسة حالة المدرسة الثانوية الثانية في محافظة الزلفي، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، العدد 5، 2018، ص: 22.

ث. المفهوم الرابع: ذوي الاحتياجات الخاصة

- اصطلاحاً: المقصود بذوي الاحتياجات الخاصة هم تلك الفئة (المعوقون) حيث يذكر أن هناك اتجاهات تربوية حديثة لاستخدام هذا المصطلح ب(ذوي الاحتياجات الخاصة) بدلاً من مصطلح (المعوق) لأن هذا المصطلح (المعوق) يعبر عن الوصم بالإعاقة وما لها من آثار نفسية واجتماعية سلبية على الفرد.

وعليه يمكن تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة: "أنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادي أو المستوى المتوسط في جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التي تحتّم احتياجهم إلى الخدمات التعليمية والتربوية الخاصة وتستلزم ترتيبات وأوضاع وممارسات تعليمية معينة لإشباع هذه الاحتياجات".

وأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ينقسمون إلى عدة فئات كل فئة على حدة ومن أنواعها (التوحد، متلازمة داون، الصرع، التخلف العقلي، صعوبة التعلم، الصمم وضعف السمع، العاهات البصرية، صعوبة الكلام وضعف الخطاب، الشلل الدماغي، الإعاقات المتعددة).¹

- إجرائياً: يمكن تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة إجرائياً كالتالي: هم الأشخاص المصابون بقصور كلي أو جزئي بشكل مستقر في قدراتهم الجسمية أو الحسية، أو العقلية أو التواصلية، أو التعليمية أو النفسية إن المدى الذي يقلل من إمكانية تلبية متطلباتهم العادية في ظروف أمثالهم من غير المعوقين .

ج. المفهوم الخامس: الأقسام الخاصة

- اصطلاحاً: الأقسام المدمجة لذوي الاحتياجات الخاصة حيث تستقبل هذه الأقسام إلى جانب الأطفال المصابين بإعاقة ذهنية خفيفة، بعض الأطفال المصابين بالتوحد والمصابين باضطرابات اللغة (كاضطراب عسر القراءة والفهم) في غياب نظام متطور للتكفل وحقيقة الأمر أن الواقع الجزائري يعاني كثيراً من التطبيق الأكثر واقعيًا لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث التأهيل والدمج وحتى الاندماج الاجتماعي لأن الأمر ليس بالسهل فنجد مثلاً دمج الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة في المدارس العادية لأن الواقع المرئ يؤكد أن المدارس الجزائرية تعجز عن توفير الوسائل والإمكانات المادية والبشرية للعناية بهذه الفئة الخاصة لأنها في الواقع تعجز عن توفيرها للأطفال العاديين وعليه يجب الاهتمام بالفئات ذوي الاحتياجات

¹ زيادة، كامل اللالة، وآخرون. أساسيات التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011، ص: 24.

الخاصة ومعرفة درجة الإعاقة لدى الأطفال ليسهل التعامل معهم ومحاولة العناية الكافية بذوي الإعاقة البسيطة حتى لا تزيد حالتهم تدهورا بهذه الفئات من الأطفال في الوسط العادي¹.

- إجرائياً: هي أقسام تفتح على مستوى مؤسسات التربية الوطنية، تضم الأطفال المعاقين سمعياً وبصرياً وكذا الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة والذي لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية. وهذا بقرار من وزارة التضامن مع مديرية التربية.

سادساً: المقاربة النظرية

إن في علم الاجتماع الكثير من النظريات التي يمر بها الطالب و لقد صيغت هذه النظريات في البلاد المتقدمة بناء على دراسات وعلى ملاحظات قام بها أصحابها في مجتمعاتهم التي تختلف عن مجتمعات العالم الثالث².

من بين هذه النظريات النظرية التفاعلية الرمزية هي من نظريات الجيل الثاني في علم الاجتماع. ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية وهي من مقاربات الفعل أو نظريات الفعل، يعتبر جورج هاربرت ميد المؤسس لأفكار التفاعل الرمزي قام، بتحليل عملية الاتصال بقناة اللغة وينتج عنه المحادثة. المحادثة هي ظاهرة إنسانية صرفة وبالتالي هي أساس النظام الاجتماعي، أصل الفعل الاجتماعي هو التفاعل الذي ينطلق من المحادثة والتخاطب بين أفراد المجتمع. التفاعل هو لغة متوفرة و محادثة بين فردين أو أكثر مع معاني وقيم تتغير حسب موقف التفاعل. التفاعل دائرة صغيرة تتكرر يوميا في المحادثة الفعلية داخل المدرسة، داخل الأسرة... الخ. تعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الانساق الاجتماعية.

وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغيرة (micro) منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي³. فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار

¹ بن نجار، سعاد. تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر، مجلة سوسيوولوجيا، المجلد 5، العدد (2)، 2021، ص: 281-299.

² عصار، خير الله. محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1982، ص: 31.

³ الجولاني فادية عمر. علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997، ص: 215.

ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم اتجاه بعض من حيث المعاني والرموز¹. وهنا يصبح التركيز إما على بنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي. ومع أنها ترى البنى الاجتماعية ضمناً، باعتبارها بنى للأدوار بنفس طريقة بارسونز Parsons، إلا أنها لا تشغل نفسها بالتحليل على مستوى الانساق. بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكل عبر اللغة والمعاني والصور الذهنية، استناداً إلى حقيقة مهمة وهي أن الفرد يستوعب أدوار الآخرين. ان أصحاب النظرية التفاعلية يبدعون بدراساتهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم، هي علاقة حاسمة لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف. إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالة، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحاً أو فشلاً تعليمياً.²

أشهر ممثلي النظرية التفاعلية الرمزية :

1. جورج هاربرت ميد George H. Mead 1863-1931

استطاع جورج ميد في محاضراته التي كان يلقيها في جامعة شيكاغو على طول الفترة من "1931-1894" أن يبلور على نحو متقن الأفكار الأساسية لهذه النظرية³، وقد جمع له تلاميذه كتاباً بعد وفاته يحتوي على معظم أفكاره التي كانوا يدوينونها في محاضراته تحت عنوان:

- (1934, Self and society, Mind)

ويبدأ ميد بعملية الاتصال وتصنيفها إلى صنفين: "الاتصال الرمزي والاتصال غير الرمزي" فبالنسبة للاتصال الرمزي فإنه يؤكد بوضوح على استخدام الأفكار والمفاهيم وبذلك تكون اللغات ذات أهمية، بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقف المختلفة وعليه فإن النظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يضيّعها أفراد المجتمع ويشير ذلك إلى أن المعنى ليس مفروضاً عليهم وإنما هو موضوع خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد.⁴

2. هربرت بلومر H. Blumer 1900-1986

¹ إيان كريب، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، العدد (244)، الكويت، 1999، ص: 130.

² حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص: 180.

³ جبلي علي عبد الرزاق، الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص: 237.

⁴ الجولاني فادية، مرجع سابق، علم الاجتماع التربوي، 1997، ص: 216.

وهو يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزي هو السمة المتميزة للتفاعل البشري، وأن تلك السمة الخاصة تنطوي على ترجمة رموز وأحداث الأفراد وأفعالهم المتبادلة، وقد أوجز فرضياته في النقاط التالية¹:

- إن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء بالنسبة لهم.
- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الإنساني.
- هذه المعاني تحوّر وتعُدّل، ويتم تدولها عبر عمليات تأويل، يستخدمها كلة فرد في تعامله مع الإشارات التي يواجهها.

3. إيرفينج جوفمان 1922-1982 Erving Goffman

وقد وجه اهتمامه لتطوير مدخل التفاعلية الرمزية لتحليل الانساق الاجتماعية، مؤكداً على أن التفاعل وخاصة النمط المعياري والأخلاقي ما هو إلا الانطباع الذهني الإرادي الذي يتم في نطاق المواجهة. كما أن المعلومات تساهم في تعريف الموقف وتوضيح توقعات الدور.²

مصطلحات النظرية:

- (1) التفاعل **Interaction**: وهو سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين فرد وفرد أو وفرد مع جماعة أو جماعة مع جماعة.
- (2) المرونة **Flexibility**: ويقصد بها استطاعت الإنسان أن يتصرف في مجموعة ظروف بطريقة واحدة في وقت واحد وبطريقة مختلفة في وقت آخر وبطريقة متباينة في فرصة ثالثة.
- (3) الرموز **Symbols**: وهي مجموعة من الإشارات المصطنعة يستخدمها الناس فيما بينهم لتسهيل عملية التواصل وهي سمة خاصة في الإنسان، وتشمل عند جورج ميد اللغة وعند بلومر المعاني وعند جوفمان الانطباعات والصور الذهنية.
- (4) الوعي الذاتي **Self-consciousness**: وهو مقدرة الإنسان على تمثيل الدور فالتوقعات التي تكون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة هي بمثابة نصوص يجب أن نعيها حتى نمثلها على حد تعبير جوفمان.

¹ الجولاني فادية، مرجع سابق، علم الاجتماع التربوي، 1997، ص: 216.

² جبلي علي عبد الرزاق، المرجع السابق، الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع. 1993، ص: 132.

علاقة النظرية بالموضوع :

اختيرت هذه النظرية لأنها تتناسب مع موضوع الدراسة، كون أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة لتفاعل يمكنهم من الاندماج داخل المجتمع، الاندماج الذي يبدأ من الأسرة ثم المدرسة، فيحتاج مرونة التعامل واستخدام رموز معينة تقوي الوعي الذاتي لتلميذ فئة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالتالي فعلاقة نظرية التفاعل الرمزي بمشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس التربوية هي علاقة مباشرة ومهمة للغاية. لأنها تسلط الضوء على الأبعاد غير المرئية أو غير الرسمية التي تؤثر في نجاح أو فشل الدمج، مثل الصور النمطية، التوقعات، المعاني، التفاعلات اليومية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

الدراسات الأجنبية

الدراسة الأولى:

عنوان الدراسة: مخاوف المعلمين الرئيسيين بشأن التعليم الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة في إنجلترا في ظل ظروف ما قبل الجائحة.

إعداد: Helen Knowler ، Elizabeth J. Done ، Eleanor Warn.

المراجع: نُشرت في مجلة Journal of Research in Special Educational Needs، بتاريخ 2 يونيو 2021.¹

المجال الزمني والمكاني للدراسة:

أُجريت الدراسة في إنجلترا خلال شهر أبريل 2020، أي قبل جائحة كوفيد-19، ورُكّزت على استقصاء مخاوف معلمي التعليم العام بشأن التعليم الدامج للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقات.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد المخاوف والتحديات التي يواجهها معلمو التعليم العام في تطبيق التعليم الدامج.
- استكشاف تصورات المعلمين حول مفهوم التعليم الدامج.
- تحليل العوامل التي تؤثر على فعالية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية.

تساؤلات الدراسة:

- ما هي المخاوف الرئيسية التي يعبر عنها معلمو التعليم العام في إنجلترا بشأن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؟
- كيف تؤثر الموارد والبنية التحتية والدعم المؤسسي على تطبيق التعليم الدامج؟
- ما العلاقة بين زيادة أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومستويات التوتر والإجهاد لدى المعلمين؟

¹ مجلة Journal of Research in Special Educational Needs، بتاريخ 2 يونيو 2021.

المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي والنوعي، من خلال تحليل مضمون المقابلات مع المعلمين، وذلك لفهم مواقفهم وتصوراتهم في سياق معقد ومتشابك.

أدوات الدراسة والعينة:

تم جمع البيانات من خلال استبيان إلكتروني شمل 93 معلمًا من مختلف القطاعات التعليمية:

- 66 معلمًا من المدارس الحكومية.
- 18 معلمًا من المدارس الخاصة.
- 5 معلمين من المدارس الدولية في المملكة المتحدة.
- 3 متخصصين في مجال الاحتياجات الخاصة.
- معلم واحد من مؤسسة تعليمية بديلة.

أبرز نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن أكبر مصدر للقلق بين المعلمين كان نقص الموارد، بما في ذلك التمويل، وتوافر الموظفين المتخصصين، والبنية التحتية المناسبة.
- شعر العديد من المعلمين بأن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من عبء العمل ويؤثر على قدرتهم على تلبية احتياجات جميع الطلاب.
- أشار 73% من المشاركين إلى وجود علاقة بين زيادة أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومستويات التوتر والإجهاد في بيئة العمل.
- أظهرت التحليلات النوعية أن بعض المعلمين يرون أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يمثلون عبئًا إضافيًا في الفصول الدراسية، مما يؤثر على جودة التعليم المقدمة.¹

الدراسة الثانية:

عنوان الدراسة: القضايا والتحديات في التعليم الخاص: تحليل نوعي من منظور المعلم إعداد: (Fely C. Allam) إدارة التعليم، قسم مدينة إيلاجان، الفلبين، (Matronillo M. Martin) كلية التربية، جامعة إيفوغا الحكومية – حرم بوتيا، الفلبين.

المرجع: نُشرت في مجلة Southeast Asia Early Childhood Journal، المجلد 10، العدد 1، الصفحات 37–49، 2021.²

¹ نفس المرجع.

² مجلة Southeast Asia Early Childhood Journal، المجلد 10، العدد 1، 2021، ص: 37–49.

المجال الزمني والمكاني للدراسة:

أُجريت الدراسة في مدينة إيلاجان، مقاطعة إيزابيلا، الفلبين، خلال العام الدراسي 2019-2020. وركزت على استقصاء التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- تحديد التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- استكشاف الاستراتيجيات والأساليب التعليمية المستخدمة من قبل المعلمين في تدريس هؤلاء الأطفال.
- تقييم مدى تعاون الإدارات المدرسية وأولياء الأمور مع معلمي التربية الخاصة.

تساؤلات الدراسة:

- ما التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة في تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
- ما الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي يستخدمها المعلمون في تعليم هؤلاء الأطفال؟
- إلى أي مدى يتعاون الإداريون وأولياء الأمور مع معلمي التربية الخاصة؟

المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، باستخدام تحليل الموضوعات (Thematic Analysis) لفهم التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة.

أدوات الدراسة والعينة:

تم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع 15 معلمًا للتربية الخاصة تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية من خمس مدارس ابتدائية حكومية في قسم مدينة إيلاجان.¹

أبرز نتائج الدراسة:

- حددت الدراسة خمس موضوعات رئيسية تمثل التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة:

1. اختيار الاستراتيجية المناسبة والتحفيز.

2. تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب.

¹ نفس المرجع.

3. التحديات المرتبطة بالتدريس مع الشعور بالرضا.
 4. القبول والصبر في التعامل مع الطلاب.
 5. احترام حقوق الطلاب.
- أظهرت النتائج أن معظم المعلمين لم يتلقوا تدريبًا متخصصًا في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مما أثر على ثقتهم في قدرتهم على التدريس بفعالية.
 - أشارت الدراسة إلى نقص الموارد، بما في ذلك التمويل، والمواد التعليمية، والمرافق المناسبة، مما يعيق توفير بيئة تعليمية داعمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
 - أوصت الدراسة بضرورة توفير فرص تطوير مهني مستمرة للمعلمين، وتعزيز الدعم من قبل الإدارات المدرسية وأولياء الأمور¹.

الدراسات العربية

الدراسة الثالثة:

عنوان الدراسة: "متطلبات تفعيل دمج المعاقين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية" من إعداد رانيا حمدي محمد حسن كلية التربية جامعة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية العدد الرابع الجزء الثاني 2015.²

المجال الزمني والمكاني للدراسة:

- تهتم الدراسة الحالية بتوفير بيئة مناسبة لدمج المعاقين من خلال توفير المتطلبات تحقيقه لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية المتمثلة في الإدارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع.
- تهتم الدراسة الحالية بالمديرين والمعلمين والأخصائيين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية.
- تقتصر الدراسة الحالية على المدارس التربوية الإبتدائية التي تطبق الدمج بمحافظات الفيوم، سوهاج، دمياط، القاهرة.

¹ نفس المرجع.

² رانيا حمدي محمد حسن، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، متطلبات تفعيل دمج المعاقين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، العدد الرابع الجزء الثاني، كلية التربية جامعة الفيوم، 2015.

تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام:

ما متطلبات تفعيل دمج المعاقين بمدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية؟

الأسئلة الفرعية:

- __ ما الأساس الفكري للدمج التعليمي للمعاقين بمدارس التعليم العام؟
- __ ما متطلبات تفعيل الدمج التعليمي للمعاقين بمدارس التعليم العام؟
- __ ما متطلبات دمج المعاقين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية؟
- __ ما الآليات المقترحة لتوفير بيئة مناسبة لدمج المعاقين بمدارس التعليم العام في جمهورية مصر العربية؟

المنهج:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة لأنها تقوم على أساس تحديد متطلبات الدمج التعليمي للمعاقين وتقييم الوضع الحالي لهذه المتطلبات في مصر بل يتعدى ذلك إلى التحليل والربط والتفسير لهذه المعلومات والبيانات وتصنيفها وقياسها و التوصل إلى آليات مقترحة تساعد في تحقيق متطلبات الدمج التعليمي للمعاقين.

الأداة العينة:

تم تطبيق استبانة وهي عبارة عن استمارة الاستبانة موجهة لعينة من المديرين والأخصائيين والمعلمين في بمدارس التعليم العام، وقد اقتصرَت الدراسة على محافظة الفيوم ومحافظة دمياط ومحافظة القاهرة ومحافظة سوهاج وتم اختيار هذه المحافظات لأنها تختلف اختلافات جذرية في وضعها ثقافي والاجتماعي والبيئي كما أنها تمثل محافظات جمهورية مصر العربية جغرافيا.¹

الدراسة الرابعة:

عنوان الدراسة: "التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة" فلسطين من إعداد الباحثان خلود، محمود الهودلي باحث دكتورها الجامعة العربية الأمريكية والدكتور محمد عمران عضو هيئة التدريس الجامعة العربية الأمريكية سنة 2021.²

¹ نفس المرجع.

² الهودلي، خلود محمود، وعمران، محمد. التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة، المجلة العربية للنشر العلمي AJPSP، العدد (37)، 2 تشرين الثاني 2021.

المجال الزمني والمكاني للدراسة:

- الحدود الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي 2020-2021 م،
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية والقطاع الخاص بمحافظة رام الله.

تساؤلات الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة؟
الأسئلة الفرعية:

1. ما واقع التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة؟

2. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مستوى التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزي لمتغيرات (الجهة المشرفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية)؟

3. هل سبل التغلب على التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبت ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزي لمتغير الجهة المشرفة (حكومية قطاع خاص).¹
الفرضيات الفرعية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزي لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأعلى).

¹ نفس المرجع.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزي لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، بين خمس لعشر سنوات، أكثر من عشر سنوات).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة نحو التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج طلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في مدارس محافظة رام الله والبيرة تعزي لمتغير مستوى المرحلة (أساسية دنيا، أساسية عليّة، ثانوية).

المنهج:

لتحقيق الأهداف الموجودة من هذه الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة هذه الدراسة التي تهدف إلى التعرف على التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة.

الأداة العينة:

لغرض التعرف إلى التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل تغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة قمت بتطوير أداة المدرسة المكونة من ثلاثة أجزاء: المعلومات الديمغرافية والاستبانة والمقابلة.

أما عينة الدراسة فشملت المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة رام الله والبيرة البالغ عددهم (5450) معلماً ومعلمة حسب السجلات الرسمية لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للعام 2020-

2021. وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة رام الله والبيرة بنسبة (3.7%) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية نتيجة لحالة الطوارئ والإغلاقات المترتبة عن جائحة كورونا.¹

¹ نفس المرجع.

الدراسات المحلية

الدراسة الخامسة

عنوان الدراسة: مذكرة تخرج ماستر أكاديمي تخصص علم الاجتماع التربية من إعداد الطالبة النوري سعدية بعنوان "واقع تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة بالقسم العادي" (مرحلة التعليم الابتدائي) دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بابتدائية بن حنيش محمد الصالح البور مدينة ورقلة للسنة الجامعية 2022-2023.¹

المجال الزمني والمكاني للدراسة:

- المجال الزمني حيث أن هذا المجال هو ضرورة حتمية يخضع لها كل بحث بحيث يحدد منذ بداية جمع البيانات والدراسة الاستطلاعية انتهاء بإجراء المقابلات والتوصل إلى النتائج النهائية، أما الدراسة الميدانية غير مربوطة بزمان نظرا للتواجد الدائم بالمؤسسة (المعلم).
 - المجال المكاني هو الحيز الملائم للبحث الميداني، وقد أجريت هذه الدراسة في مقاطعة انقوسة التي تبلغ عدد المدارس الابتدائية بها 17 مدرسة ابتدائية من بينهم مدرسة بن حنيش محمد بن صالح بقرية البورو هي إحدى قرى بلدية انقوسة يحدها من الجنوب حاسي بن عبدالله ومن الشمال عقلة لرباع، من الغرب افران اما من الشرق غرس بوغفالة .
- و تم انشاؤها في 2015م و افتتحت في 2015 م ،تربع على مساحة 5000 متر مربع فهي مؤسسة ذات نظام نصف داخلي تعليم عام، تحتوي على مكتب المدير و مكتب الإدارة وقاعة للأساتذة و 6 قاعات للدراسة وملعب، أما عدد الموظفين التربويين 13، عدد التلاميذ 259 تلميذ حيث وصل عدد الأفواج إلى 9.

(الفئة المستهدفة) في مجتمع الدراسة (ببتدائية بن حنيش محمد بن صالح).

تساؤلات وفرضيات الدراسة:

- التساؤل العام:

ما واقع تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة بالقسم العادي؟

- التساؤلات الفرعية:

1. ما الخلفية الاجتماعية لهذه الفئة؟

¹النوري سعدية، واقع تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة بابتدائية بن حنيش محمد الصالح البور، مذكرة تخرج ماستر، علم اجتماع

التربية، ولاية ورقلة، السنة الجامعية 2022/2023.

2. هل استفاد المعلمين المشرفين على تـمدرس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم

العادي من التكوين؟

3. هل تتوفر وسائل مساعدة في تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم العادي؟

4. كيف يتفاعل ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم العادي؟¹

المنهج :

- للإجابة على الإشكالية المطروحة فإن الباحثة اعتمدت المنهج الكيفي، لأنه يتناسب مع طبيعة الموضوع، لأنه يمكن من التعرف على الظاهرة ووصف خصائصها. أيضا يساعد على تجميع المعلومات
- سواء النظرية منها والتطبيقية.
- يعتبر منهج دراسة حالة من أهم المناهج العلمية المعتمدة في البحث العلمي وبشكل خاص في الدراسات الإنسانية والاجتماعية التي تعتمد بشكل كبير على هذا المنهج الذي يمكن من خلاله الوصول إلى فهم عميق وسليم.
- وبما أن الباحثة تعايش الظاهرة ،أثارت فضولها وتركبتها تسعى لفهمها وفهم أسباب وكيفية تواجدها. منهج دراسة حالة ملائم لموضوع الدراسة و الأساليب المستخدمة في معالجة موضوع تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة بالقسم العادي بحيث يصف ويفسر ويحلل الخصائص التي تحملها مفردات العينة.

الأداة العينة:

- أجريت الدراسة على بعض مفردات العينة المتمثلة في ستة معلمين وخمسة أولياء وهذا يمثل عدد الحالات الموجودة في المدرسة.
- بناءا على طبيعة البيانات المراد جمعها وعلى طبيعة المنهج المتبع في البحث والوقت المتاح للدراسة والإمكانيات المادية المتاحة. وجدنا أن الإدارة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الملاحظة بالمشاركة والمقابلة.

نتائج الدراسة:

من خلال دراسة واقع تـمدرس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم العادي توصلت إلى:

¹ نفس المرجع.

1. الخلفية الاجتماعية متباينة ويعود ذلك إلى مستوى الوعي ودرجة تقبل فكرة أن لديه ابن معاق ويظهر ذلك جليا من خلال إجاباتهم. فالشخص الذي يعيش في المجتمع المغلق (المناطق النائية) دائما يُولي اهتماما لنظرة الغير.
2. لم يستفيد المعلمين المشرفين على تـمدرس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم العادي من تكوين بخصوص كيفية التعامل مع هذه الفئة.
3. عدم توفر الوسائل المساعدة في تـمدرس فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم العادي.
4. التفاعل الصفـي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة محدود ويكاد يكون شبه منعدم. وهذا راجع لعدم تماشي البرنامج ووضـعيتهم من جهة ومن جهة أخرى نوع الإعاقة تتحكم في التفاعل الإيجابي أو السلبي أو الإنطواء الصادر من تلميذ فئة ذوي الإحتياجات الخاصة.
5. توصية الوزارة لتـمدرس تلميذ فئة ذوي الإحتياجات الخاصة عبارة عن حبر على ورق.¹

الدراسة السادسة

عنوان الدراسة: مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي من إعداد الطالبة إكرام قاسمي بولاية تبسة تحت إشراف الأستاذة الدكتورة نور عامر بعنوان "مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة" دراسة ميدانية بولاية تبسة.²

المجال الزمني والمكاني للدراسة:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال السنة الدراسية 2019-2020 ابتداء من شهر فيبري 2020. المجال المكاني والبشري: اشتملت الدراسة الاستطلاعية على المعلمين الأقسام الخاصة التابعين لكل من مدرسة "سعودي عبدالله بنقرين ومدرسة العربي تبسي 02" بونزة ولاية تبسة.

تساؤلات وفرضيات الدراسة :

- التساؤل العام: ما المشكلات التي يواجهها الأخصائيون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية؟
- التساؤلات الفرعية:

1. هل يواجه الأخصائيون مشكلات متعلقة بالبيئة الفيزيكية للصف في عملية الدمج؟
2. هل يواجه الأخصائيون مشكلات نفسية في عملية الدمج؟

¹ نفس المرجع.

² إكرام، مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة، مذكرة ماستر في علم النفس التربوي، ولاية تبسة، السنة الجامعية 2019/2020.

3. هل يواجه الأخصائيون مشكلات سلوكية في عملية الدمج؟
4. هل يواجه الأخصائيون مشكلات الاجتماعية في عملية الدمج؟
5. هل يواجه الأخصائيون مشكلات الأكاديمية في عملية الدمج؟

فرضيات الدراسة:

أ. الفرضية الرئيسية:

يواجه الأخصائيون مشكلات في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التربوية.

ب. الفرضيات الفرعية:

يواجه الأخصائيون مشكلات متعلقة بالبيئة الفيزيائية للصف.

يواجه الأخصائيون مشكلات نفسية.

يواجه الأخصائيون مشكلات السلوكية.

يواجه الأخصائيون مشكلات الاجتماعية.

يواجه الأخصائيون مشكلات الأكاديمية.

المنهج:

نظرا لطبيعة الدراسة التي تتمحور حول دراسة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة التي تواجه معلمي الأقسام الخاصة في الابتدائيات بولاية تبسة فإن المنهج المتبع والأنسب والمنهج الوصفي وذلك نظرا لما تتمتع به البحوث الوصفية من أهمية متميزة في ميادين الدراسة النفسية والتربوية والاجتماعية.

الأداة العينة:

يتكون مجتمع الدراسة الأساسية من جميع معلمي الأقسام الخاصة في الإبتدائيات بولايات تبسة حيث كان عددهم 25 معلمة، وقد تم إجراء حصر شامل لمجتمع الدراسة وهذا لصغر حجمه.

يعتمد الباحث في عملية جمع البيانات حول موضوع الظاهرة المدروسة على عدة أدوات لجمع البيانات، حيث يستخدم الباحث في هذه العملية أداة أو أكثر من ذلك، وبالأستيناد إلى الأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، ارتأت الطالبة أن تعتمد على أنسب بالأدوات المناسبة للدراسة المتمثلة في الاستبيان كأداة أساسية في هذا الموضوع.¹

¹ نفس المرجع.

نتائج الدراسة:

من خلال مما سبق التطرق إليه في هذه الدراسة ومن خلال عرض وتحاليل ومناقشة النتائج المحصل عليها على ضوء الفرضيات مع المعطيات النظرية يتضح أن الدراسة قد حاولت التطرق لمشكلات الدمج التربوي التي تواجه معلمي الأقسام الخاصة حيث كشفت عن أهم المشكلات وأكثرها شيوعاً والتي تحددت في المشكلات التالية: المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيائية للصنف والمشكلات الاجتماعية والمشكلات النفسية والمشكلات الأكاديمية والمشكلات السلوكية. كما تم ترتيبها حسب وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة إلى ما يلي :

1. المشكلات السلوكية التي جاءت في المرتبة الأولى، وكانت قد جاءت ضمن المجال اللفظي الثالث "تنطبق بدرجة كبيرة".
2. المشكلات الاجتماعية التي جاءت في المرتبة الثانية وكانت قد جاءت ضمن المجال اللفظي الثالث "تنطبق بدرجة كبيرة مشكلات".
3. المشكلات النفسية التي جاءت في المرتبة الثالثة وكانت قد جاءت ضمن المجال اللفظي الثالث "تنطبق بدرجة كبيرة مشكلات".
4. المشكلات المتعلقة بالبيئة الفيزيائية التي جاءت في المرتبة الرابعة وكانت قد جاءت ضمن المجال اللفظي الثالث "تنطبق بدرجة كبيرة مشكلات".
5. المشكلات الأكاديمية التي جاءت في المرتبة الخامسة وكانت قد جاءت ضمن المجال اللفظي الثالث "تنطبق بدرجة كبيرة مشكلات".¹

التعقيب على الدراسات:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تبين وجود تقاطع واضح بينها وبين الدراسة الحالية من حيث المنهج والأهداف وعينة الدراسة. فقد اعتمدت أغلب الدراسات السابقة، خاصة تلك المنجزة في السياقين العربي والمحلي، على المنهج الوصفي، وهو نفس المنهج الذي تم اعتماده في هذه الدراسة بصيغته التحليلية، مما ساعد في بناء الإطار المنهجي المناسب وتحليل المعطيات بشكل يعكس الواقع التربوي المرتبط بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أن أهداف تلك الدراسات انصببت على فهم واقع الدمج المدرسي والصعوبات المرتبطة به، أو تحليل اتجاهات المعلمين ومواقفهم تجاهه، وهي أهداف تتقاطع مع هدف دراستي المتمثل في تحليل التحديات

¹ نفس المرجع.

التي يواجهها المعلم المختص في المدارس الابتدائية، مما وفر أرضية نظرية صلبة للانطلاق نحو دراسة أعمق للواقع الميداني.

أما فيما يخص عينة الدراسة، فقد استهدفت معظم البحوث السابقة معلمي المرحلة الابتدائية أو العاملين في مجال التربية الخاصة، وهو ما ساعد في مقارنة خصائص العينات وإبراز الخصوصيات المحلية في البيئة التربوية الجزائرية، كما ساعد ذلك في بناء أدوات الدراسة، خاصة الاستبيان، بالاعتماد على النماذج المعتمدة سابقًا وتعديلها بما يتناسب مع أهداف هذه الدراسة.

وعليه، فقد أسهمت الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري والمنهجي للدراسة الحالية، كما ساعدت في صياغة إشكالية البحث وتحديد محاوره الأساسية، مما منح البحث عمقًا واستنادًا علميًا يعكس التراكم المعرفي في هذا المجال.

الفصل الثالث

الطريقة والأدوات

أولاً: مجالات الدراسة

أ. المجال المكاني:

يقصد بالمجال المكاني للدراسة المكان الذي أجريت فيه الدراسة ولكي يتمكن الباحث من تحقيق النجاح في بحثه فلا بد أن تكون له دراية ومعرفة عن مجتمع الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية ودقيقة تفيد وتخدم الموضوع حيث تمت الدراسة الميدانية على مستوى مدارس الابتدائية لبلدية الأغواط التي تحتوي على الأقسام الخاصة لأطوار ذوي الاحتياجات الخاصة المقدمة لنا من مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن لولاية الأغواط DAS فهي إدارة حكومية مسؤولة عن تنفيذ برامج وخدمات ذات صلة بالنشاط الاجتماعي والتضامن في الولاية، تشمل مسؤولياتها حماية الأشخاص المعوقين تعزيز التلاحم الاجتماعي، دعم العائلة والطفولة والشبيبة وتنظيم برامج التنمية الاجتماعية وتقديم المساعدات الاجتماعية للأسر المحتاجة والأشخاص في وضع اجتماعي صعب. تقع بـحي بن سحنون معمورة الأغواط. 3002 الأغواط.

فقد أجريت الدراسة على 10 مؤسسات ابتدائية ببلدية الأغواط والتي تحتوي على الأقسام الخاصة منها 3 مدارس بـحي الواحات الشمالية منها مدرسة بوزياني عطاء الله ومدرسة عبيرات مرزوق ومدرسة بن قانة قدور، أما حي المعمورة فتواجدت به مدرسة الطاهر دني، حي المقام تواجدت به مدرسة عويسي الطيب، أما حي المقطع فكانت مدرسة محمد قورين وحي الوثام اشتمل على مدرستي كزواي عطاء الله وزيقيني دهينة بن مخلوف وحي عدل الجهة الشمالية فكانت مدرسة بو عزيز محمد أما بـحي الشطيط فكانت مؤسسة العربي تبسي، وبهذا فقد قامت الباحثة بزيارة كل المؤسسات المذكورة.

ب. المجال الزمني:

يقصد بالمجال الزمني الفترة التي استغرقتها الدراسة الميدانية ومرحلة جمع المعلومات (البيانات) وتفرغها من مجتمع البحث، وتم إجرائها خلال السنة الجامعية 2024-2025 حيث قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية كخطوة أولى لما لها أهمية بالغة في بناء البحث ومنذ بداية الدخول المدرسي أثارت الظاهرة الانتباه، وقمنا بتجربة مقابلات أولية مع زملاء العمل وملاحظة التلامي ذوي الإحتياجات الخاصة والتقرب منهم لبلورة فكرة دراسة الظاهرة. بما أن الباحثة أحد أفراد مكان الدراسة الميدانية (المدرسة) فكانت طيلة فترة الدراسة الاستطلاعية ترصد وتراقب تصرفات وتعاملات تلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة مع زملائهم ومعلميهم، ومن خلال ذلك تم جمع الملاحظات والمعلومات بإجراء مقابلات مع بعض الأساتذة المختصين في دمج ذوي الإحتياجات

الخاصة وتزامن ذلك مع بداية شهر ديسمبر حيث أسفرت الدراسة الاستطلاعية على تحديد عينة الدراسة والتي من خلالها تم بلورة مشكلة الدراسة والإلهام بالتصور الشامل للبحث وضبط موضوع البحث وتحديده، فبعد المرحلة الأولى تأتي المرحلة الثانية وتم فيها توزيع الاستمارات على المعلمين في المؤسسات المرفقة من مديرية النشاط الاجتماعي وكان ذلك ابتداءً من 27 أبريل 2025 إلى غاية 5 ماي 2025. أما المرحلة الثالثة فكانت تحصيل الاستمارات وتبويبها وبناء الجداول والنتائج عنها وتحليلها وتفسيرها وكان ذلك من الفترة الممتدة من ما بين 11 ماي 2025 إلى 25 ماي 2025.

ت. المجال البشري:

يتحدّد المجال البشري تبعاً للتحديد الدقيق لموضوع بحثنا بحيث يتم ضبط حدود المجتمع المراد دراسته، ونظراً لطبيعة هذه الدراسة والتي تتناول تحديات المعلم المختص في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية ضمن الأقسام الخاصة ستقوم الباحثة بإجراء دراسة على مجموعة من المعلمين المختصين والأخصائيين (الفئة المستهدفة) في مجال الدراسة وهي الإبتدائيات التي بها الأقسام الخاصة ببلدية الأغواط وقد اجريت الدراسة على عينة متمثلة في مجموعة تتكون من 27 منهم 18 معلم تعليم المتخصص و 6 أخصائي نفسي و 3 أخصائيين عاديين.

ثانياً: المنهج المستخدم

من البديهي أن أي بحث يعتمد على منهج تفرضه طبيعة الموضوع المدروس، ويعرف على أنه الطريقة التي سيسلكها الباحث في الإجابة على الأسئلة، إنها خطة تبين وتحدد طرق وإجراءات جمع وتحليل البيانات حيث يقوم الباحث من خلال منهج البحث بتحديد تصميم البحث ويختلف تصميم البحث باختلاف الهدف منه، فقد يكون استكشاف عوامل معينة لظاهرة ما أو توصيفها أو إيجاد العلاقة أو السبب والأثر في مجموعة من العوامل.³⁴

ويعرف كذلك على أنه الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة مشكلة موضوع البحث أو الأسلوب المنظمة والكيفية التي يصل بها إلى هدفه أي دراسة الظاهرة³⁵، وبما أن هذه الدراسة تتناول التحديات التي

³⁴ النجار فايز جمعه و اخرون، أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر و التوزيع، الأردن، ط2، 2010، ص:36.

³⁵ بوحوش عمار، محمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

يواجهها المعلم المختص في دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فقد تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي.

• المنهج الوصفي التحليلي

إن المتتبع لنظور العلوم يستطيع أن يلمس الأهمية التي احتلها المنهج الوصفي في هذا التطور ويرجع ذلك إلى ملامته لدراسة الظواهر الاجتماعية، لأن هذا المنهج يصف الظواهر وصفاً موضوعياً من خلال البيانات التي يتحصل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلمي. وقد ارتبطت نشأة هذا المنهج بالمسوح الاجتماعية و الدراسات المبكرة في فرنسا وإنجلترا، وكذا بالدراسات الانثروبولوجية في الولايات المتحدة.

ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى.³⁶

كما يعرف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة، وهناك من يعرفه بأنه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها" وهناك تعريف آخر للمنهج الوصفي وهو "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها".³⁷

وبما أني أعايش الظاهرة وأثارت فضولي وتركتني اسعى لفهمها وفهم أسباب المشكلات والعوائق التي يواجهها المعلم المختص في عملية الدمج هذا ما جعلني أستخدم المنهج الوصفي التحليلي لمأتمته لموضوع الدراسة بحيث يصف ويفسر ويحلل الخصائص التي تحملها مفردات العينة.

³⁶ المشوخي محمد سليمان، تقنيات و مناهج البحث العلمي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص:45.

³⁷ الرفاعي أحمد، مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية و اقتصادية، دار وائل للنشر، عمان، 1998، ص:122.

ثالثاً: أدوات جمع المعلومات

تعتبر وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في عملية البحث العلمي، وتتعدد هذه الوسائل حسب الغرض الذي يستعمل كل نوع منها. وقد يستخدم الباحث أكثر من طريقة أو أداة لجمع المعلومات حول مشكلة الدراسة أو للإجابة عن أسئلتها أو لفحص فرضياتها، حيث من النادر أن يعتمد الباحث على استخدام أداة أو وسيلة واحدة تؤدي جميع الأغراض وتصلح لجمع المعلومات المطلوبة وبذلك فإن تعدد الوسائل يجعلها تكمل بعضها بعضاً.

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى طبيعة المنهج المتبع في البحث، والوقت المتاح للدراسة والإمكانات المادية المتاحة، اعتمدت على الملاحظة بالمشاركة والمقابلة الاستطلاعية والاستبيان.

1. الملاحظة بالمشاركة

يكون الملاحظ فيها حاضراً حضوراً فعلياً مباشراً في الموقف الذي يجري ما يلاحظه من أحداث فيه، أو يكون جزءاً مما يجري فيه من أحداث³⁸، وتمت بمشاركة من طرف الباحثة والتي بنت عليها فرضيات الدراسة وأسئلة المقابلة ويعود ذلك كون الباحثة فرد من الطاقم الإداري للمدرسة ودائمة التواجد فيها.

2. المقابلة الاستطلاعية

كأداة مساعدة للتعرف أكثر على مجموعة الدراسة وتوفير جو ودي يسهل عملية البحث خاصة التهيئة النفسية وذلك بصورة غير مباشرة وغير رسمية والتدرج منها من العام الخاص. وهي تسعى كلام محادثتين بين الباحث والمبحوث في إطار تفاعل معين، حيث يجب أن يكون الباحث مع المبحوث ويتبادل معه وأطراف الحديث حول مسألة أو مسائل ما حيث تعطى للمبحوث حرية معينة في الإدلاء برأيه والتعبير عن تمثلاته لهذه المسائل من أي توجيه في الإجابة.³⁹

3. الاستمارة

هي الأداة الملائمة لهذه الدراسة وتعرف على أنها "تقنية مباشرة للتقصي العلمي، تستعمل

³⁸ المشهداني سعد سليمان ، منهجية البحث العلمي، دار أسامة للنشر و التوزيع، نبلاء ناشرون و موزعون، عمان، الأردن، ط1، 2019، ص:154.

³⁹ سعيد سبعون، الدليل المنهجي في اعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصة للنشر، ط2، 2012، ص:137.

إزاء الأفراد وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام بسحب كمي يهدف الى إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية".⁴⁰

وتعرف أيضاً على أنها إحدى الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع البيانات والمعلومات من مصادرها وتعتمد الاستمارة على استنطاق الناس المستهدفين بالبحث من أجل الحصول على إجاباتهم عن الموضوع⁴¹. كذلك هي وسيلة من وسائل التقرير الذاتي ينعم بحسناتها ويعاني من سيئاتها، إلا أن اللجوء إلى وسائل التقرير الذاتي أمر لا مناص منه لأن بعض البيانات يصعب إن لم يستحيل الحصول عليها دون اللجوء إلى وسائل التقرير الذاتي.⁴²

وقد استخدمنا في هذه الدراسة الاستمارة لأن طبيعية الموضوع فرضت علينا تطبيق هذه التقنية، بحيث تحتوي هذه الاستمارة على أسئلة خاصة للمعلم المختص بحيث تم تقسيم أسئلة الاستمارة إلى 3 محاور منها محور البيانات الشخصية الذي يضم أربعة أسئلة أما المحور الثاني يتمحور حول البيانات التربوية ويضم أربعة عشر سؤالاً أما المحور الثالث يدور حول محور البيانات التعليمية فقط احتوى على عشرة أسئلة.

رابعاً: المعاينة

عينة المسح بالعينة: فهو بمثابة مجتمع إحصائي داخل له نفس خصائص المجتمع الكلي، وهو يعبر عن البيانات بعد جمعها في الميدان، أي هو جزء إحصائي من المجتمع الأصلي عندما يكون المجتمع الأصلي كبير جداً ولا يستطيع الباحث مسحه كلياً. ويشترط في المسح بالعينة توفير جميع البيانات في المجتمع المراد راسته، وهي تعتبر أكثر دقة من المسح الشامل نظراً لتوفر المال والوقت ونسبة الخطأ فيها أقل.

فالعينة المسحية تستعمل غالباً عندما يكون لدى الباحث حصر للدراسة، أي عند تحديد مجال الدراسة الخاص بالظاهرة.

تم الاعتماد في هذه العينة على المسارات التالية:

- المسار الأول: أن مجتمع البحث غير متجانس من حيث (التخصص، التعامل مع نوع الإعاقة).

⁴⁰ موريس أنجلس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي و اخرون، دار النهضة للنشر، الجزائر ط2، 2008، ص:204.

⁴¹ عقيل حسين عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي، جامعة الفتاح، ليبيا، 1999، ص:148.

⁴² الجادري عدنان و اخرون، مناهج البحث العلمي، اساسيات البحث العلمي، جامعة عمان العربية، الأردن. ط1، 2006، ص:236.

- **المسار الثاني:** تحديد مسار نوع العينة من حيث خصائص الموضوع، بالاعتماد على (المتغير المستقل وهو تحديات المعلم المختص والتابع وهو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس التربوية)

نوع العينة وهي (عينة المسح بالعينة) لأن المجتمع الكلي كبير جدا واختارت بلدية الأغواط التي يوجد بها مدارس تضم أقسام خاصة لفئة الاحتياجات الخاصة، بما أنه توفر لدينا عدد المعلمين المختصين الذي يبلغ 27 معلما مختصا ببلدية الأغواط موزعين على 10 مؤسسات تربوية التي سبق ذكرها.

أي مسح جزء من الكل للمجتمع ويعتبر كمجتمع إحصائي لأنني قمت بإحصاء جزء من المجتمع الأصلي وهنا نأخذ جزء من الكل أي (بلدية الأغواط) من المجتمع الكلي (ولاية الأغواط)، إذا فالعينة المناسبة لهذه الدراسة هي عينة المسح بالعينة من مجتمع معلوم لأن العدد الإجمالي الأصلي تم الحصول عليه من الإدارة (مدرية النشاط الاجتماعي).

طريقة أخذ عينة المسح بالعينة من مجتمع معلوم:

تتم طريقة أخذ عينة المسح بالعينة عن طريقة أخذ جزء كمجتمع الإحصائي من الكل كمجتمع أصلي، أي أخذت 10 مدارس لأنها تحتوي على عدد معتبر من المعلمين المختصين ضمن الأقسام الخاصة (المدمجة) الذي عددهم 27 معلما مختص.

يتم إحصائيا تحديد حجم العينة في هذه الدراسة:

هي أخذ جزء كمجتمع الإحصائي من الكل كمجتمع أصلي، أي أخذت 10 مدارس ببلدية الأغواط تحتوي على 27 معلما مختصا من بين المجموع المكونة لأفراد المجتمع الأصلي بعدد 44 معلما مختصا ضمن الأقسام المدمجة بولاية الأغواط عامة.

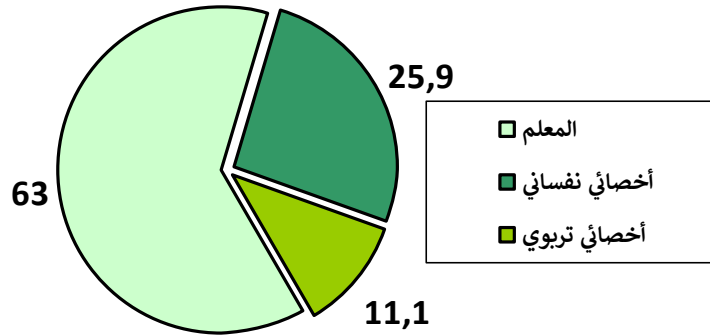
خامساً: خصائص عينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الأساسية من جميع معلمي الأقسام الخاصة في الابتدائيات التي تحتوي على أقسام خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة ببلدية الأغواط حيث كان عددهم 27 معلما منهم أخصائيون وقد تم توزيع الاستمارة على مجموع هؤلاء المختصين، حيث كان اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية وهي ما تمثل كل مجتمع الدراسة والجداول والأشكال التالية توضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات التالية: الوظيفة وسنوات الخبرة المهنية.

أولاً: الجدول 1 يمثل خصائص العينة حسب نوع الوظيفة

جدول 1: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة.

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
معلم	17	63.00%
أخصائي نفسي	7	25.9%
أخصائي تربوي	3	11.1%
المجموع	27	100%



رسم توضيحي 1: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الوظيفة.

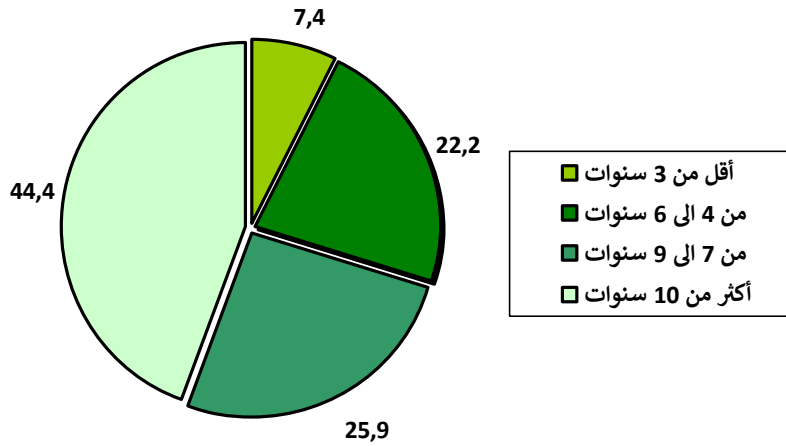
يشير جدول 1 إلى أن أغلب أفراد العينة ينتمون إلى فئة المعلمين بنسبة 63%، تليهم فئة الأخصائيين النفسيين بنسبة 25.9%، ثم الأخصائيين التربويين بنسبة 11.1%.

هذا التوزيع يعكس واقع المؤسسات التعليمية التي تعتمد بدرجة أساسية على المعلمين في تنفيذ استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما يظل دور الأخصائيين محدوداً رغم أهميته. وجود عدد قليل من الأخصائيين قد يؤثر سلباً على جودة عملية الدمج، خصوصاً في ظل غياب الدعم النفسي والتربوي اللازم لهذه الفئة من التلاميذ. ومن هنا، يكتسب متغير "الوظيفة" أهمية بالغة في تفسير الصعوبات والتحديات التي يواجهها المعلمون في الأقسام الخاصة.

ثانياً: الجدول 2 يمثل خصائص العينة حسب سنوات الخبرة

جدول 2: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 3 سنوات	2	7.4%
من 4 إلى 6 سنوات	6	22.2%
من 7 إلى 9 سنوات	7	25.9%
أكثر من 10 سنوات	12	44.4%
المجموع	27	100%



رسم توضيحي 2: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة.

تشير نتائج جدول 2 إلى أن أغلب أفراد العينة يتمتعون بخبرة طويلة في ميدان التعليم، حيث بلغت نسبة ذوي الخبرة التي تفوق 10 سنوات 44.4%، يليهم أصحاب الخبرة من 7 إلى 10 سنوات بنسبة 25.9%.

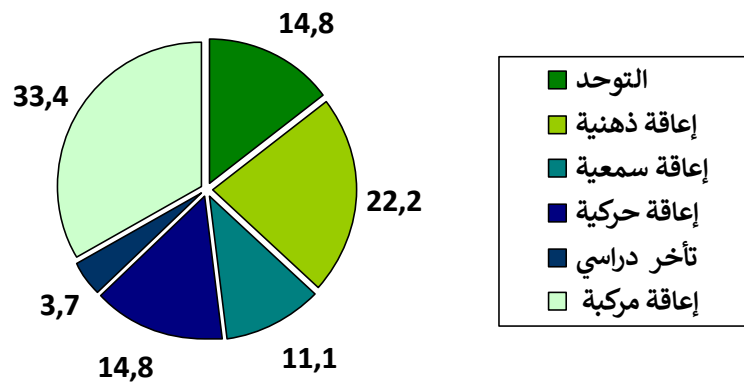
الفصل الثالث: الطريقة والأدوات

هذا التوزيع يُعد مؤشراً إيجابياً من حيث موثوقية البيانات المستخلصة، بما أن أغلب المشاركين خاضوا تجارب فعلية طويلة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. من جهة أخرى، فإن تمثيل أصحاب الخبرة المحدودة (أقل من 3 سنوات) كان ضعيفاً نسبياً (7.4%)، ما يقلل من احتمال تأثر النتائج بقلّة التجربة أو ضعف الإدراك العملي لمتطلبات الدمج. وعليه، فإن متغير الخبرة المهنية سيكون عاملاً مهماً في تفسير الفروقات المحتملة في الإدراك، المواقف، والاستراتيجيات التي يعتمد عليها المعلمون أو المختصون داخل الأقسام الخاصة.

ثالثاً: الجدول 3 يمثل خصائص العينة حسب نوع الإعاقة

جدول 3: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير نوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	التكرار	النسبة المئوية
التوحد	4	14.8%
إعاقة ذهنية	6	22.2%
إعاقة سمعية	3	11.1%
إعاقة حركية	4	14.8%
تأخر دراسي	1	3.7%
إعاقة مركبة (أكثر من نوع)	9	33.4%
المجموع	27	100%



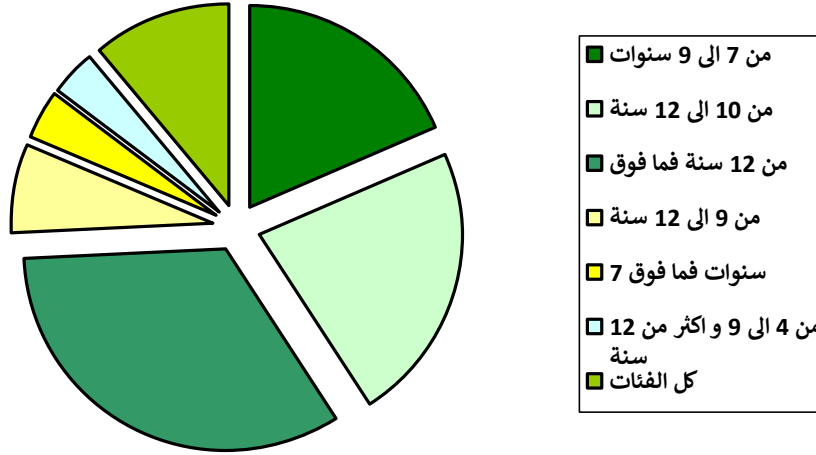
رسم توضيحي 3: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الإعاقة.

الفصل الثالث: الطريقة والأدوات

يُبين جدول 3 أن أكثر أنواع الإعاقات التي يتعامل معها الموظفون هي الإعاقة الذهنية بنسبة 22.2%، تليها إعاقتا التوحد والحركية بنسبة 14.8% لكل منهما، ثم الإعاقة السمعية بنسبة 11.1%. ما يُلفت الانتباه هو تعدد الإعاقات المركبة ضمن العينة، إذ تظهر فئات تعاني من أكثر من نوع واحد من الإعاقة (ذهنية + توحد + تأخر دراسي... إلخ)، وهو ما يمثل أكثر من ثلث العينة مجتمعة. هذا التنوع في أنواع الإعاقات يُمثل تحديًا حقيقيًا للمعلمين والمختصين، خاصة في ظل غياب برامج تكوين متخصصة أو دعم كافٍ لتكييف الوسائل البيداغوجية مع حاجات كل فئة. وجود إعاقات مركبة يعقد من مهام الموظف، ويتطلب تدخلات متعددة التخصصات، ما يجعل من الضروري تعزيز التعاون بين المعلم، الأخصائي النفسي، والأخصائي التربوي. يشير هذا التوزيع أيضًا إلى أن إعداد الموظفين لمواجهة هذا التنوع في الحاجات التربوية يُعد أمرًا محوريًا في نجاح أو فشل سياسة الدمج، خاصة في ظل غياب التخصص الدقيق في بعض المؤسسات. رابعًا: الجدول 4 يمثل خصائص العينة حسب الفئة العمرية التي يتم التعامل معها

جدول 4: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية.

النسبة المئوية	التكرار	الفئة العمرية
18.5%	5	من 7 إلى 9 سنوات
22.2%	6	من 10 إلى 12 سنة
33.3%	9	من 12 سنة فما فوق
7.4%	2	من 9 إلى 12 سنة
3.7%	1	7 سنوات فما فوق
3.7%	1	من 4 إلى 9 وأكثر من 12 سنة
11.1%	3	كل الفئات
100%	27	المجموع



رسم توضيحي 4: يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الفئة العمرية.

يُظهر جدول 4 الفئات العمرية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتعامل معهم الموظفون في المدارس الابتدائية. وتُبين المعطيات أن الفئة العمرية الأكثر حضوراً هي "من 12 سنة فما فوق" بنسبة 33.3%، تليها فئة "من 10 إلى 12 سنة" بنسبة 22.2%، ثم فئة "من 7 إلى 9 سنوات" بنسبة 18.5%. هذا التوزيع يُشير إلى أن أغلب تدخلات الموظفين تتركز في المستويات العليا من التعليم الابتدائي، وهو ما قد يعكس تأخراً في تشخيص الإعاقات أو الولوج المتأخر لهؤلاء التلاميذ إلى المؤسسات التعليمية، خاصة إذا علمنا أن الفئات الأصغر سناً (مثل من 4 إلى 6 سنوات) تمثل نسبة ضعيفة لا تتجاوز 3.7%. كما يلاحظ أن فئة "كل الفئات" تمثل 11.1%، ما يدل على أن بعض الموظفين يتعاملون مع نطاق عمري واسع، مما يتطلب مرونة كبيرة في أساليب الدعم والتكيف البيداغوجي.

إن ضعف التمثيل النسبي للفئات العمرية الأصغر يُعد مؤشراً على غياب أو قصور في آليات التدخل المبكر، رغم أن هذه المرحلة تُعتبر حاسمة في تطوير قدرات الطفل ذي الاحتياجات الخاصة ودمجه بشكل أفضل في المسار التعليمي. لذلك، من المهم تعزيز برامج الكشف والتكفل المبكر، وتوفير تكوين متخصص للموظفين العاملين مع هذه الفئة العمرية.

كما يُبرز الجدول ضرورة دعم الموظفين العاملين مع التلاميذ الأكبر سناً، إذ إن تأخر التكفل غالباً ما يقترن بتعقّد الحالات وتزايد التحديات الأكاديمية والسلوكية، ما يتطلب تدخلات متعددة التخصصات واستراتيجيات تعليمية دقيقة وفعالة.

الفصل الرابع

النتائج والمناقشة

أولاً: تحليل بيانات الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على: "يواجه المعلم المختص تحديات في التعامل مع ذوي الاحتياجات حسب نوع ودرجة الإعاقة".

جدول 5: يوضح العلاقة بين الوظيفة و تلقي تدريباً (تكويناً) كافياً للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

الوظيفة	اخصائي نفسي	اخصائي تربوي	معلم	المجموع
تلقي تدريباً	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	04	57.1	03	100
لا	01	14.3	00	0.0
جزئياً	02	28.6	00	0.0
المجموع	07	100	03	100

بناءً على جدول 5 تصدّرت فئة الذين صرّحوا بأنهم تلقوا تدريباً كافياً للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة بلغت 77.8%، وهي نسبة تعكس إدراكاً عاماً لأهمية التكوين في هذا المجال. وقد جاءت هذه النتيجة مدعومة بشكل واضح من طرف الأخصائيين التربويين الذين أفاد جميعهم بنسبة 100% بأنهم تلقوا التكوين اللازم، يليهم المعلمون بنسبة 82.4%، ما يُبرز إلى حد ما توجّهاً إيجابياً نحو تأهيل الكوادر التعليمية. أما الأخصائيون النفسيون، فقد ساهموا في هذه النسبة بـ 57.1% فقط، وهي نسبة تقل عن باقي الفئات، ما قد يشير إلى فجوة تكوينية لدى هذه الفئة التي يفترض أن تلعب دوراً داعماً في التكفل النفسي والتربوي بالحالات الخاصة.

أما من أقرروا بعدم تلقّيهم لأي تدريب، فقد شكّلوا نسبة 11.1%، وتعود هذه النسبة بشكل أساسي إلى المعلمين بنسبة 11.4%، والأخصائيين النفسيين بنسبة 14.3%، بينما لم يُسجّل أي تمثيل ضمن هذه الفئة لدى الأخصائيين التربويين، ما يُعزز صورة حضور التكوين لديهم بشكل كامل.

وبالنسبة للذين أشاروا إلى تلقّيهم تدريباً جزئياً، فقد شكّلوا بدورهم نسبة 11.1%، ويظهر التمثيل الأبرز ضمن هذه النسبة لدى الأخصائيين النفسيين بنسبة 28.6%، يليهم المعلمون بنسبة 5.9%، في

حين غابت تمامًا هذه الصيغة لدى الأخصائيين التربويين، ما يعكس تباينًا في طبيعة وحجم التكوين بين الفئات المختلفة.

من منظور التفاعلية الرمزية، لا تُبنى المعاني من خلال البنى الكبرى أو السياسات المجردة فقط، بل تتشكل من خلال التفاعلات اليومية التي تحدث داخل القسم بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ ورفاقه، وكذلك بين الفاعلين التربويين من معلمين وأخصائيين.

وتبعًا لذلك، فإن المعنى الذي يُسقطه الفاعلون (المعلمون، الأخصائيون النفسانيون والتربويون) على البرنامج الوزاري التعليمي ينبع من خبراتهم التفاعلية اليومية في بيئة القسم المدمج. وعندما يرى حوالي 89% من هؤلاء أن البرنامج غير ملائم، فإن هذا التقييم لا يفهم كمجرد رأي، بل يُعبر عن رمزية مشتركة تولدت لديهم عبر مواقف متكررة من الفشل في تحقيق التواصل البيداغوجي الفعال مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل هذا الإطار البرامجي الموحد.

ضمن هذا التصور، يصبح البرنامج الوزاري، في أعين الفاعلين التربويين، رمزًا للعجز التربوي، لأنه لا يمنحهم الوسائل الملائمة لتأطير التفاعل مع تلاميذ ذوي قدرات ووتيرة تعلم مختلفة. ففي التفاعلات اليومية، يُلاحظ المعلم أن هذه الفئة من التلاميذ لا تستجيب لنفس الإيقاع، ولا تستفيد من نفس الأساليب، ما يجعل من البرنامج أداة غير متفاعلة مع الواقع الرمزي المتجدد في القسم. وهكذا، يتولد لدى المعلمين شعور بعدم الجدوى، وينعكس هذا على سلوكهم، وتوقعاتهم، بل وحتى على مواقفهم من الدمج المدرسي.

كما أن غياب الاستجابة من طرف البرنامج الرسمي لحاجات التلاميذ ذوي الاحتياجات، يجعل المعلمين يعيدون إنتاج المعنى السلبي حول قدرة النظام التربوي على الدمج الحقيقي، ويجعلهم في بعض الحالات يطورون استراتيجيات فردية لتعويض غياب التكييف، لكن دون إطار مؤسسي داعم، ما يُعزز لديهم الإحساس بالعبء والانفصال الرمزي عن السياسات الرسمية.

جدول 6: يوضح العلاقة بين نوع الاعاقة التي يتم التعامل معها و عدد تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في القسم

المجموع		توحد ذهنية حركية تأخر دراسي		سمعية ذهنية حركية تأخر دراسي		ذهنية وتوحد		ذهنية توحد حركية		ذهنية حركية		توحد وتأخر دراسي		كل الاعاقات		تأخر دراسي		إعاقة حركية		إعاقة سمعية		إعاقة ذهنية		التوحد		نوع الإعاقة	عدد التلاميذ
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
18.5	05	-	-	100	01	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-	-	50	02	-	-	-	--	50	02	03	
14.8	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100	01	-	-	25	01	66.7	02	-	-	-	-	04	
14.8	04	-	-	-	-	100	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33.3	01	16.7	01	25	01	05	
18.5	05	100	01	-	-	-	-	33.3	01	-	-	-	-	-	-	100	01	-	-	-	--	33.3	02	-	-	06	
22.2	06	-	-	--	-	-	-	33.3	01	100	01	100	01	-	--	-	--	25	01	-	-	16.7	01	25	01	08	
3.7	01	-	-	-	-	-	-	33.3	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	
7.4	02	-	-	--	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	33.3	02	-	--	13	
100	27	100	01	100	01	100	01	100	03	100	01	100	01	100	01	100	01	100	04	100	03	100	06	100	03	المجموع	

يوضح جدول 6 ان أعلى نسبة وُثِّقت كانت في خانة عدد التلاميذ (08) تلاميذ، حيث تمثلوا بنسبة 22.2% من مجموع الأقسام التي تضم ذوي احتياجات خاصة. وتنوعت الإعاقات التي يتعامل معها هؤلاء ضمن هذا العدد، فقد ظهرت حالات من التوحد (25%)، والإعاقة الذهنية (16.7%)، والحركية (25%)، بينما سجلت نسبة (100%) في التعامل مع التوحد والتأخر الدراسي معاً، وكذلك الذهنية الحركية والذهنية والتوحد والحركية، مما يدل على أن الأقسام ذات العدد الأكبر من التلاميذ غالباً ما تتسم بتنوع الإعاقات وتشابكها، ما قد يزيد من تعقيد المهام الملقاة على عاتق المعلم المختص.

ثم تليها الحالات التي تضم (06) تلاميذ بنسبة (18.5%)، حيث برزت الإعاقات الذهنية بنسبة (33.3%)، إضافة إلى تمثيل للتأخر الدراسي بنسبة (100%)، والذهنية والتوحد بنسبة (33.3%)، ما يعكس وجود أقسام مركبة تجمع بين صعوبات إدراكية ونمائية.

وتساوت نسبة (18.5%) أيضاً مع الأقسام التي تضم (03) تلاميذ، حيث سُجِّل تمثيل مزدوج لحالات التوحد (50%) والإعاقة الحركية (50%)، مع ظهور حالة واحدة شاملة للإعاقات الأربع (الذهنية، السمعية، الحركية، التأخر الدراسي) بنسبة (100%)، ما يدل على وجود حالات معقدة حتى ضمن أعداد صغيرة.

أما الأقسام التي تضم (04) تلاميذ فشكَّلت نسبة (14.8%)، وتركزت فيها الإعاقات السمعية بنسبة (66.7%)، والحركية بنسبة (25%)، مع تمثيل كامل (100%) لفئة "كل الإعاقات"، مما يشير إلى أن بعض المعلمين يتعاملون مع خليط من الإعاقات ضمن عدد محدود من التلاميذ.

وبنسبة مماثلة (14.8%) أيضاً، جاءت الأقسام التي تضم (05) تلاميذ، وتمثلت فيها الإعاقات الثلاث (التوحد، الذهنية، السمعية) بنسب متقاربة، أبرزها السمعية بنسبة (33.3%)، بالإضافة إلى تمثيل الإعاقات الذهنية والتوحد بنسبة (100%)، ما يعكس خصوصية هذه الفئة من حيث تداخل الصعوبات السمعية والمعرفية.

فيما سجلت نسبة (7.4%) في الأقسام التي تضم (13) تلميذاً، حيث انحصرت الإعاقات في الذهنية فقط بنسبة (33.3%)، وهي دلالة على وجود صفوف مكتظة تتركز فيها حالات الإعاقات الذهنية تحديداً.

وأخيراً، تم تسجيل نسبة (3.7%) فقط في القسم الذي يضم (10) تلاميذ، وجاء التمثيل فيه لفئة "الذهنية والتوحد والحركية والتأخر الدراسي"، بنسبة (33.3%)، ما يوحي بوجود قسم شديد التعقيد رغم انخفاض النسبة.

نستنتج وفق نظرية التفاعلية الرمزية أهمية المعاني التي تُبنى وتُعاد إنتاجها داخل التفاعل الاجتماعي اليومي، حيث لا تُفهم الإعاقة هنا فقط كتصنيف طبي أو إداري، بل كـ"تجربة اجتماعية" تُحددها التفاعلات الرمزية بين المعلم والتلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين مختلف الفاعلين في القسم. من هذا المنطلق، فإن وجود أقسام تضم أعدادًا مرتفعة نسبيًا من التلاميذ ذوي احتياجات خاصة (كـ 8 أو 6 أو حتى 13 تلميذًا)، وتنوع الإعاقات داخلها، يُنتج تفاعلات معقدة ومتعددة الرموز داخل القسم الواحد. فالمعلم المختص لا يتعامل فقط مع صعوبات معرفية أو حسية، بل أيضًا مع أنماط تواصل متعددة، ورموز سلوكية مختلفة لكل فئة، ما يتطلب منه إعادة تشكيل تصوّره عن "الدرس" و"النظام" و"الاستجابة التربوية" في كل لحظة.

وجود أقسام مزدحمة وتنوع الإعاقات فيها يجعل المعلم يعيد تأويل مفهوم "القسم المدمج" من كونه فضاءً تعليميًا شاملاً إلى كونه فضاءً للمقاومة اليومية والمفاوضة التربوية الرمزية. فكل موقف تعليمي مع تلميذ يعاني من التوحد، أو إعاقة ذهنية، أو تأخر دراسي، يحمل معنى خاصًا، ويفرض لغة تواصل مختلفة. وبالتالي، لا يعود التفاعل مبنياً فقط على المنهاج أو التوجيهات الرسمية، بل على الخبرة التفاعلية الحية والمعاني المتبادلة بين التلاميذ والمعلم.

كما أن المعلم في هذه السياقات يعاني مما يمكن تسميته بـ"تضخم الرموز"، أي كثافة المعاني المختلفة داخل القسم الواحد، ما يؤدي إلى حالة من الارتباك الرمزي، حيث يصعب تحديد استراتيجيات موحدة للتدريس، مما يعزز الإحساس بغياب الانسجام داخل القسم ويؤدي إلى إعادة إنتاج موقف سلبي تجاه الدمج.

وعليه، فإن ارتفاع عدد التلاميذ وتعدد الإعاقات داخل القسم يجعل كل وضعية تعليمية تتطلب تفسيرًا خاصًا وتأويلًا فرديًا للرموز والسلوكيات، وهو ما يضع المعلم في موقف تفاوض دائم مع الحدود الرمزية للمناهج، والزمن البيداغوجي، وضوابط القسم. وتصبح العملية التعليمية هنا تجربة تفاعلية شديدة الخصوصية، تتجاوز الخطابات الرسمية حول الإدماج نحو واقع من التكيفات اليومية غير الرسمية.

جدول 7: يوضح العلاقة بين الفئة العمرية التي يتم التعامل معها و رؤية المبحوثين أن هذا العدد مناسب ويساعد في عملية الدمج.

الفئة العمرية		9-7 سنوات		12-10 سنة		12 سنة فما فوق		12-9 سنة		07 سنة فما فوق		4-9 وأكثر من 12 سنة		كل الفئات		المجموع	
مناسبة في عملية الدمج	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
	04	%80	05	%83.3	06	%66.7	02	%100	01	%100	01	%100	01	%66.7	02	77.8%	21
	01	%20	01	%16.7	03	%33.3	-	-	-	%0.0	-	%0.0	-	%33.3	01	%22.2	06
	05	%100	06	%100	09	%100	02	%100	01	%100	01	%100	01	%100	03	%100	27
نعم																	
لا																	
المجموع																	

تُشير النسبة الإجمالية الأعلى في جدول 7، والمقدّرة بـ 77.8%، إلى أن غالبية المبحوثين يرون أن العدد الذي يتعاملون معه من التلاميذ مناسب ويساعد على عملية الدمج. وقد ساهمت في هذه النسبة بشكل رئيسي فئة الذين يعملون مع الفئة العمرية من 9 إلى 12 سنة، حيث بلغت نسبة الموافقة 100% دون أي حالة رفض، تليها فئة من 7 سنوات فما فوق بنسبة موافقة 100% أيضًا، وهو ما يدل على اتفاق كامل من طرف هؤلاء حول مناسبة العدد لهذه الفئات العمرية.

كما سجل العاملون مع الفئة العمرية من 4 إلى 9 سنوات وأكثر من 12 سنة نسبة موافقة كاملة كذلك بلغت 100%، ما يدعم فكرة أن هذه الفئات المتوسطة أو المركبة تلقى ارتياحًا من حيث حجم القسم ومدى قابليته لاحتواء تلاميذ من ذوي الاحتياجات.

في المرتبة التالية، جاءت فئة 10-12 سنة بنسبة موافقة بلغت 83.3%، ثم فئة 7-9 سنوات بنسبة 80%، وهما فئتان تمثلان مراحل عمرية أساسية في الطور الابتدائي، ويبدو أن أغلب المشتغلين معهما يرون العدد الحالي محقّرًا على إدماج فعال.

أما فئة 12 سنة فما فوق فقد سجلت نسبة موافقة أقل، بلغت 66.7%، وهو ما تساوى مع نسبة الموافقة لدى من يعملون مع كل الفئات، ما قد يُشير إلى صعوبات إضافية في دمج التلاميذ كلما اتسعت الفئة العمرية أو ارتفع سنّ المتعلم، سواء بسبب الفروق النمائية أو السلوكية.

في المقابل، بلغت نسبة الذين يرون أن العدد غير مناسب ولا يساعد في عملية الدمج 22.2%، وقد ساهم في هذه النسبة بالدرجة الأولى العاملون مع فئة 12 سنة فما فوق بنسبة رفض 33.3%، ثم من يعملون مع كل الفئات بنسبة رفض مساوية 33.3% أيضًا، يليهم فئة 7-9 سنوات بنسبة 20%، ثم 10-12 سنة بنسبة رفض أقل وهي 16.7% أما بقية الفئات، فلم تُسجّل فيها أي حالة رفض.

نستنتج وفقًا لنظرية التفاعلية الرمزية، فإن المعاني لا تُمنح للأشياء أو الأوضاع بشكل ثابت، بل تُبنى تدريجيًا من خلال التفاعل اليومي بين الأفراد. في هذا السياق، لا يُفهم "عدد التلاميذ" فقط كرقم إداري، بل كـ "رمز اجتماعي" يُعيد تشكيل تصورات المعلمين عن الدمج والنجاح التربوي داخل القسم.

النسب المرتفعة التي أبدت من طرف العاملين مع الفئات العمرية بين 7 و 12 سنة تشير إلى أن هؤلاء المعلمين كوّنوا تمثلات إيجابية عن حجم القسم بناءً على تجاربهم اليومية مع هذه الفئة، حيث يصبح العدد المناسب جزءًا من البيئة الرمزية الآمنة التي تساعد على تسيير القسم والتفاعل مع كل تلميذ بشكل فردي. ويبدو أن هذه الفئة العمرية تمثل "نقطة توازن" رمزية بين القدرة على التواصل والقدرة على التأقلم، مما يجعل عدد التلاميذ عاملاً مساعدًا وليس معيقًا.

الفصل الرابع: النتائج والمناقشة

في المقابل، فإن النسبة الأقل للموافقة المسجلة عند من يعملون مع فئة 12 سنة فما فوق أو مع كل الفئات، توجي بأن هؤلاء الفاعلين يعيشون نوعاً من الارتباك الرمزي، حيث يصبح العدد غير ملائم بسبب اختلاف أنماط التفاعل والسلوكيات المتوقعة من التلاميذ الأكبر سناً، والتي قد تتطلب مجهوداً مضاعفاً في ضبط القسم والتواصل الفعال. في هذه الحالة، يتحول "عدد التلاميذ" إلى رمز للضغط والتعقيد داخل القسم.

كما أن ارتفاع نسبة الرفض ضمن فئة "كل الفئات" يؤشر إلى أن التنقل المستمر أو التعامل مع تلاميذ من أعمار مختلفة يفقد المعلم إحساسه بالثبات الرمزي داخل القسم، فلا يعود قادراً على إنتاج أنماط تواصل مستقرة، مما يجعل العدد مهماً كان صغيراً أو متوسطاً، غير مريح من وجهة نظره. أما بالنسبة للمعلمين الذين لم يُسجَل لديهم رفض (100% موافقة)، فهم على الأرجح استطاعوا بناء أنظمة رمزية خاصة داخل أقسامهم، تجعل من "العدد الحالي" جزءاً من ممارساتهم اليومية وليس عائقاً في حد ذاته. وهو ما يُبرز مجدداً الطابع الاجتماعي والديناميكي للدمج، الذي لا يتوقف فقط على المعطيات الكمية، بل على المعاني التي يُضيفها المعلمون على ظروفهم داخل القسم.

جدول 8: يوضح العلاقة بين الوظيفة ودرجة الاعاقة للتلاميذ الموجودين في قسمك

الوظيفة	إحصائي نفسي		إحصائي تربوي		معلم		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
درجة الاعاقة للتلاميذ الموجودين في قسمك								
خفيفة	-	-	01	33.3%	02	11.8%	03	11.1%
متوسطة	05	71.4%	02	66.7%	10	58.8%	17	63%
شديدة	-	-	-	-	01	5.9%	01	3.7%
خفيفة ومتوسطة	-	-	-	-	01	5.9%	01	3.7%
متوسطة وشديدة	01	14.3%	-	-	02	11.8%	03	11.1%
كل الدرجات	01	14.3%	-	-	01	5.9%	02	7.4%
المجموع	07	100%	03	100%	17	100%	27	100%

تشير النسبة الأعلى التي بلغت 63% في جدول 8 إلى أن أغلب التلاميذ الموجودين في الأقسام يعانون من إعاقة متوسطة، حيث تركزت هذه النسبة بشكل كبير لدى والأخصائيون النفسيون بنسبة 71.4%، يلهم الأخصائيون التربويون بنسبة 66.7%، ثم المعلمين بنسبة 58.8%، مما يؤكد أن الإعاقة المتوسطة هي السائدة في مختلف الوظائف المتعلقة بالتعامل مع التلاميذ.

بعد ذلك، تمثلت النسبة التالية في درجة الإعاقة الخفيفة والتي بلغت 11.1%، حيث سجل الأخصائي التربوي نسبة 33.3%، و المعلم نسبة 11.8%، ولم يُسجل لدى الأخصائي النفسي أي حالات.

تساوت نسبة الإعاقات المتوسطة والشديدة مع الإعاقات الخفيفة والمتوسطة عند 11.1% لكل منهما، حيث بلغت نسبة المعلمين في كل من هذين التصنيفين 11.8% و 5.9% على التوالي، بينما كانت لدى الأخصائي النفسي نسبة 14.3% فقط في الإعاقات المتوسطة والشديدة.

الدرجات الشديدة سجلت نسبة منخفضة بلغت 3.7%، وجاءت حصرياً من قبل المعلمين بنسبة 5.9%، ولم يتم تسجيلها لدى الأخصائيين.

وأخيراً، شملت فئة "كل الدرجات" نسبة 7.4%، حيث توزعت على الأخصائي النفسي بنسبة 14.3% والمعلم بنسبة 5.9%، ولم تظهر لدى الأخصائي التربوي.

من خلال القراءة الاحصائية نستنتج وفق ما تُعنى التفاعلية الرمزية بتحليل الطريقة التي يصنع بها الأفراد معانهم من خلال التفاعل الاجتماعي، وتفترض أن فهم الواقع الاجتماعي يتم عبر الرموز والتأويلات اليومية التي يتبادلها الأفراد في بيئاتهم الخاصة.

في هذا السياق، فإن درجة الإعاقة لا تُنظر إليها كمجرد تصنيف طبي أو تربوي ثابت، بل كرمز اجتماعي يؤثر في كيفية تعامل المهنيين (معلمين وأخصائيين) مع التلاميذ، ويُشكّل نظرهم لمدى قابلية الطفل للتعلم، والتفاعل، والاندماج داخل القسم.

النسبة المرتفعة التي سجّلت للإعاقات المتوسطة (63%) تكشف أن التمثّل السائد لدى المشتغلين في القطاع هو أن الغالبية من التلاميذ الذين يُدمجون هم من ذوي الإعاقات غير المعقدة جداً، ولكنهم في الوقت ذاته ليسوا في وضع عادي. هذه الدرجة المتوسطة تمنح المعلمين والأخصائيين نوعاً من "الطمأنينة الرمزية" في التعامل، حيث يتوقعون استجابة مقبولة من التلميذ، دون أن يكون عبئاً مفرطاً، ولا حالة بسيطة يُستهان بها. لذا، تصبح الإعاقة المتوسطة في السياق التفاعلي نقطة توازن بين القدرة على التدخل المهني وبين تحدي الإعاقة.

الفصل الرابع: النتائج والمناقشة

التفاوت بين المهن (مثلاً: 71.4% لدى الأخصائيين النفسيين مقابل 58.8% لدى المعلمين) يشير إلى أن كل فئة مهنية تبني تصوراً خاصاً بها لدرجة الإعاقة بناءً على ممارساتها اليومية. فالأخصائي النفسي، الذي ينخرط في متابعة الحالات بدقة، قد يُعطي تشخيصاً أدق يميل إلى وصف الحالة بـ"المتوسطة"، كونه يلاحظ الصعوبات النفسية والسلوكية في العمق، بينما قد يرى المعلم نفس الحالة على أنها أخف أو أشد، حسب تجربته في القسم والتفاعل اليومي مع الطفل.

أما درجات الإعاقة الخفيفة، والتي تمثل 11.1%، فتعكس هنا كرمز لـ"الدمج السهل" الذي لا يتطلب جهداً كبيراً، وهو ما يُبرر ضعف التمثيل لدى الأخصائي النفسي، الذي يشغل غالباً على الحالات الأكثر وضوحاً في الصعوبات. في المقابل، يجد المعلم أو الأخصائي التربوي في هذه الحالات فرصة لإثبات القدرة على دمج بسيط وغير معقد، ما يُعطي هذه الدرجة "قيمة رمزية أقل" من منظور التخصص النفسي.

الفئة الأقل تمثيلاً، وهي الإعاقة الشديدة، تعبر عن درجة من الضغط الرمزي العالي على المعلم، حيث أن التفاعل مع هذه الحالات يُحاط بخوف من الفشل، أو صعوبة في التواصل الفعال، لذلك جاءت النسبة ضعيفة، واقتصرت على المعلمين فقط، والذين قد يُضطرون للتعامل مع هذه الحالات بحكم التوزيع الإداري، وليس الاختيار الشخصي. وأخيراً، الفئة التي شملت "كل الدرجات"، وإن كانت محدودة (7.4%)، فإنها تعبر عن تجربة معقدة ومتعددة الرموز يعيشها المعلم أو الأخصائي، حيث يُجبر على تعديل خطابه، وتغيير أدواته التفاعلية تبعاً للحالة، ما يتطلب مرونة عالية في التأويل والتعامل الرمزي اليومي مع الفروقات بين التلاميذ.

جدول 9: يوضح العلاقة بين الوظيفة و مدى تعاون الأسرة معك في دعم التلميذ ذوي الاحتياجات

الخاصة

الوظيفة		اخصائي نفسي		اخصائي تربوي		معلم		المجموع	
النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
كبير جدا	01	14.3%	0	0.0%	01	5.9%	02	7.4%	02
متوسط	01	14.3%	0	0.0%	05	29.4%	06	22.2%	06
ضعيف	03	42.9%	02	66.7%	10	58.8%	15	55.6%	15
لا يوجد تعاون	02	28.6%	01	33.3%	01	5.9%	04	14.8%	04
المجموع	07	100%	03	100%	17	100	27	100%	27

تُظهر النسبة الأكبر في جدول 9، والتي بلغت 55.6%، أن أكثر من نصف المبحوثين يرون أن تعاون الأسر مع الدعم المقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ضعيف، حيث كان هذا التقييم الأكثر شيوعًا لدى الأخصائي التربوي بنسبة 66.7% ثم لدى المعلمين بنسبة 58.8%، والأخصائي النفسي بنسبة 42.9%، مما يشير إلى وجود تحديات كبيرة في تعاون الأسرة عبر جميع الوظائف.

في المرتبة التالية، وبنسبة 22.2%، اعتبر عدد من المبحوثين أن تعاون الأسرة متوسط، وقد برز هذا التقييم بشكل خاص عند المعلمين بنسبة 29.4%، في حين لم يُسجل أي تعاون متوسط من قبل الأخصائيين.

أما نسبة الذين يرون أن تعاون الأسرة "لا يوجد" فقد بلغت 14.8%، مع وجود حالات في كل الوظائف، حيث سجل الأخصائي النفسي 28.6%، والأخصائي التربوي 33.3%، والمعلم 5.9%، مما يعكس وجود فجوة في بعض الحالات وعدم تعاون واضح.

وأخيرًا، كان التعاون الكبير جدًا أقل نسبيًا، إذ بلغت نسبته 7.4%، وتمثل بضعة أفراد من الأخصائي النفسي والمعلمين، فيما لم يسجل من الأخصائي التربوي.

من خلال القراءة الاحصائية نستنتج اوفق منطلقات نظرية التفاعلية الرمزية من فكرة أن الواقع الاجتماعي ليس معطى موضوعيًا وثابتًا، بل يُبنى ويُعاد تشكيله باستمرار من خلال التفاعل بين الأفراد، باستخدام الرموز، اللغة، والتأويلات. وهذا ينطبق على العلاقة بين الأسرة والمؤسسة التربوية، التي لا تُفهم كعلاقة ميكانيكية، بل كشبكة من المعاني المتبادلة والمواقف اليومية التي تنتجها التفاعلات المتكررة بين الطرفين.

في هذا السياق، فإن "تعاون الأسرة" ليس فقط فعلًا ماديًا (مثل الحضور أو المساعدة)، بل هو رمز اجتماعي يتم تأويله من قبل الممارسين التربويين (معلمين، أخصائيين) وفقًا لتجارهم وتوقعاتهم ومعاييرهم المهنية.

النسبة الكبرى التي بلغت 55.6% تعكس تصوّرًا سائدًا بين المبحوثين بأن تعاون الأسر ضعيف. هذا التصور يُعبر عن معنى تفاعلي سلبي تبنيه الأطراف المهنية نتيجة غياب الحضور، أو ضعف التفاعل، أو تجاهل التوصيات. فالمعني هنا لا يتعلق فقط بغياب الفعل، بل بغياب الرمز الدال على الشراكة، مثل الحضور المستمر، الاتصال، أو حتى إبداء الاهتمام. وبالتالي، تتشكل "هوية رمزية سلبية" للأسرة في نظر الفاعلين التربويين، باعتبارها غائبة عن مشهد الدعم.

يظهر هذا المعنى السلبي بشكل أقوى لدى الأخصائيين التربويين (66.7%)، ما يدل على أنهم الأكثر احتكاكًا بالجوانب التعليمية اليومية التي تتطلب تواصلًا مباشرًا مع الأسرة، وبالتالي هم الأكثر حساسية لهذا الغياب. يليه المعلمون (58.8%) الذين يتفاعلون مع التلميذ يوميًا، ويرون في غياب الأسرة أو برودها سببًا لفشل الدمج. أما الأخصائي النفسي (42.9%)، فقد يكون أكثر تقبلاً لهذا الغياب أو أكثر تفهّمًا لظروفه، نظرًا لمرجعياته النفسية وتدريبه على قراءة السياقات العائلية بشكل مرن.

التعاون "المتوسط" (22.2%) يُعبّر عن موقف تفاعلي غير حاسم، يتذبذب بين الإيجابية والسلبية، وهو مؤشر على تفاعل موسمي أو جزئي من بعض الأسر، وهو ما ينعكس في المعنى الاجتماعي الذي يُبنيه المعلم (29.4%) باعتباره الأقرب إلى تقييم السلوك الظاهري للأسرة (مثل إرسال الوثائق أو الحضور عند الاستدعاء).

أما الفئة التي ترى أن التعاون "لا يوجد" (14.8%) فهي تُجسّد فشلًا كاملاً في التفاعل الرمزي، حيث يغيب أي رمز أو سلوك يدل على وجود علاقة، وهو ما يتسبب في إنتاج "وصم اجتماعي" للأسرة على أنها غير مهتمة أو غير واعية بأهمية الدعم. ويتجلى هذا الموقف بشدة لدى الأخصائي التربوي (33.3%)، وكذلك لدى الأخصائي النفسي (28.6%)، بما يعكس إحساسًا بالإحباط أو الانفصال عن محيط الأسرة.

وأخيرًا، التعاون الكبير جدًا الذي سُجّل بنسبة ضئيلة (7.4%) يمثل حالة رمزية مثالية ونادرة في تجربة الممارسين، ترمز إلى الشراكة الناجحة التي يُضرب بها المثل، لكنها لا تشكل قاعدة عامة. وجود هذا التقييم لدى الأخصائي النفسي والمعلم فقط، وعدم ظهوره لدى الأخصائي التربوي، يعكس ربما تفاعلات متفرقة لكنها مؤثرة، ويُبرز بأن العلاقة الجيدة مع الأسرة قد تُبنى من خلال مواقف فردية قوية لا على قاعدة تواصل مؤسساتي.

ثانياً: تحليل بيانات الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على: "يواجه المعلم المختص معيقات في تكييف البرنامج الوزاري في الأقسام المدمجة".

جدول 10: يوضح العلاقة بين الوظيفة ووجود صعوبة في تكييف البرنامج الوزاري على تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

الوظيفة	أخصائي نفسي		أخصائي تربوي		معلم		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
نعم	57.1%	04	66.7%	02	70.6%	12	66.7%	18
لا	14.3%	01	0.0%	0	5.9%	01	7.4%	02
نوعاً ما	28.6%	02	33.3%	01	23.5%	04	25.9%	07
المجموع	100%	07	100%	03	100%	17	100%	27

من خلال جدول 10 نلاحظ أن أغلب المشاركين في الدراسة، بنسبة 66.7%، أنهم يواجهون صعوبة في تكييف البرنامج الوزاري مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد ظهر هذا التحدي بشكل واضح لدى المعلمين بنسبة 70.6%، وهو ما يعكس معاناة حقيقية في التطبيق العملي داخل الأقسام، تلاهم الأخصائيون التربويون بنسبة 66.7%، ثم الأخصائيون النفسيون بنسبة 57.1%، مما يشير إلى أن هذه الصعوبة شائعة على اختلاف الأدوار المهنية.

في المرتبة الثانية، جاءت الإجابة "نوعاً ما"، حيث بلغت نسبتها الإجمالية 25.9%، وقد أقر بها 23.5% من المعلمين، و33.3% من الأخصائيين التربويين، بينما بلغت 28.6% لدى الأخصائيين النفسيين، مما يدل على وجود تفاوت في شدة الإحساس بهذه المعوقات حسب التخصص.

أما نسبة الذين لم يواجهوا صعوبة في التكيف فقد كانت ضعيفة جدًا، حيث لم تتعدَّ 7.4% من مجموع المشاركين، وقد ظهرت فقط لدى المعلمين بنسبة 5.9%، ولدى الأخصائي النفسي بنسبة 14.3%، في حين لم تُسجَّل أي حالة إنكار للصعوبة لدى الأخصائيين التربويين.

من خلال القراءة الإحصائية نستنتج أن النسبة الغالبة (66.7%) من المبحوثين أنهم يواجهون صعوبة في تكيف البرنامج الوزاري، وهو ما يعكس نتائجًا تفاعليًا لمعنى سلبي مشترك يتشكل حول المنهاج الرسمي، ويعاد تأكيده باستمرار من خلال التجربة اليومية داخل القسم. فالمعلم أو الأخصائي لا يتعامل مع البرنامج كمحتوى محايد، بل كمجموعة من الرموز الرسمية التي لا تتلاءم مع "الواقع الرمزي" الذي يفرضه وجود تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفق التفاعلية الرمزية، فإن الخبرات اليومية التي يخوضها المعلم مع التلميذ تُشكِّل المعنى العملي "للصعوبة"، وليس مجرد إدراكها كمفهوم مجرد. كل محاولة فاشلة لتكييف النشاط أو تقييم غير منصف للتلميذ تكرِّس معنى الصعوبة وتعمقه في ذهن الممارس، فتتحول رموز البرنامج (الأهداف، الكفاءات، الزمن التعليمي...) إلى رموز مغلقة وغير مرنة في سياق التعامل مع الإعاقة.

الفاعلون التربويون هنا لا يعبرون عن مجرد موقف سلبي، بل عن تجربة ذاتية مشتركة تُنتج هوية مهنية داخل تفاعلهم مع هذا الواقع، حيث يُعيدون تأكيد بعض "الرموز الاجتماعية" التي تمنح تجربتهم معنى: مثل "المنهاج غير واقعي"، "الإعاقة تعيق التنفيذ"، "ليس لدي الأدوات الكافية"، وهذه العبارات ليست وصفًا فقط بل هي تأويلات رمزية يُعيدون عبرها تعريف ذواتهم كممارسين يعملون في ظروف صعبة.

التفاوت في النسب بين المعلمين (70.6%)، الأخصائيين التربويين (66.7%)، والنفسيين (57.1%)، يُظهر كيف أن الرموز والمعاني التي تتشكل حول البرنامج تختلف باختلاف التفاعل المهني اليومي مع التلميذ. فالمعلم في موقع تنفيذ مباشر ويتفاعل لحظيًا مع التلميذ والمحتوى، ما يجعل "الصعوبة" أكثر حضورًا في سلوكه وفهمه لذاته كفاعل تربوي.

بالمقابل، الذين أجابوا بـ "نوعًا ما" (25.9%) يمثلون فئة تعيش في مساحة تفاعلية غامضة أو متذبذبة، حيث لم يتبلور لديهم بعد معنى نهائي وثابت حول صعوبة التكيف، وهم في الغالب يتعاملون مع مواقف مرنة أو جزئية، يتأرجح فيها الشعور بالصعوبة بين الوجود والإمكان.

أما الذين صرَّحوا بعدم وجود صعوبة (7.4%)، فهم يعيدون إنتاج معنى بديل أو غير سائد عن البرنامج، ويمنحون رموزه تأويلًا مختلفًا ناتجًا ربما عن تفاعلات إيجابية، أو تجارب فردية ناجحة مع

التلاميذ. هؤلاء يمثلون "هويات مهنية فرعية" داخل الممارسة التربوية، تُظهر أن المعنى ليس ثابتًا بل دائم التغير تبعًا للتفاعل والسياق.

جدول 11: يوضح العلاقة بين الخبرة و مساهمة معرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في عملية دمجهم.

المجموع		اكثرمن 10 سنوات		7 الى 9 سنوات		4الى 6 سنوات		اقل من 03سنوات		الخبرة
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
										مساهمة استراتيجيات التدريس
88.9%	24	91.7%	11	85.7%	06	100%	06	50%	01	نعم
11.1%	03	8.3%	01	14.3%	01	-	-	50%	01	لا
100	27	100%	12	100%	07	100%	06	100%	02	المجموع

صرّح غالبية أفراد العينة بنسبة 88.9% أن معرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس الخاصة بتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تسهم بفعالية في عملية الدمج. وقد جاءت هذه النسبة مدعومة أساسًا من ذوي الخبرة التي تفوق عشر سنوات بنسبة 91.7%، تليهم فئة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم ما بين 4 إلى 6 سنوات بنسبة 100%، ثم فئة من لديهم خبرة من 7 إلى 9 سنوات بنسبة 85.7%، وأخيرًا من تقل خبرتهم عن 3 سنوات بنسبة 50% فقط، وهو ما يعكس أثر تراكم الخبرة في إدراك أهمية استراتيجيات التدريس ودورها في تسهيل عملية الدمج.

في المقابل، بلغت نسبة من يرون أن هذه المعرفة لا تساهم في عملية الدمج سوى 11.1% فقط، توزعت بين فئة الأقل خبرة بنسبة 50%، وهي النسبة الأعلى نسبيًا داخل هذا السياق، ثم 14.3% لدى من يملكون خبرة بين 7 و9 سنوات، في حين لم تُسجَل أي معارضة لدى فئة 4 إلى 6 سنوات، واقتصرت النسبة على 8.3% لدى من لديهم أكثر من عشر سنوات خبرة.

من خلال القراءة الاحصائية نستنتج ان النسبة الغالبة (88.9%) أن المشاركين في الدراسة يُجمعون على أن معرفة المعلم باستراتيجيات التدريس الخاصة تُمثّل عنصرًا حاسمًا في إنجاح عملية الدمج، وهو ما يُفهم ضمن نظرية التفاعلية الرمزية باعتباره نتاجًا لتجربة تفاعلية متكررة أنتجت لدى الفاعلين التربويين "معنىً مشتركًا" حول فعالية هذه المعرفة. فالمعلمون، من خلال تفاعلهم المتكرر مع التلاميذ ذوي الاحتياجات، لا يكتسبون فقط خبرات تقنية، بل يطورون تمثيلات رمزية عن العلاقة بين المعرفة البيداغوجية وفعالية الدمج.

فئة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات - بنسبة 91.7%) يعبرون عن معنى متبلور ومستقر ناتج عن تراكم تفاعلات ميدانية، حيث تتحول الاستراتيجيات إلى رموز فعالة داخل السياق العملي، ما يُعيد تشكيل فهمهم لهويتهم المهنية كمعلمين قادرين على التكيف.

اللافت أن جميع أفراد الفئة ذات الخبرة ما بين 4 و6 سنوات عبّروا عن إيمان كامل بأهمية هذه المعرفة (100%)، ما يمكن تفسيره بأنهم في مرحلة ترسيخ لهويتهم المهنية، ويتفاعلون بكثافة مع رموز "النجاح" و"التمكن"، وبالتالي يرون في استراتيجيات التدريس أداة رمزية أساسية لبناء صورة ذاتية ناجحة داخل المهنة.

فئة ذوي الخبرة بين 7 و9 سنوات (85.7%)، يظهرون استقرارًا نسبيًا في هذا المعنى، ولكن بنسبة أقل، وهو ما قد يعكس مرحلة إعادة تقييم لبعض الرموز التربوية في ضوء تفاعلات ميدانية أكثر تعقيدًا، حيث يواجهون ربما صعوبات تُدخل الشك النسبي حول كفاية المعرفة وحدها.

أما المعلمون الأقل خبرة (أقل من 3 سنوات – بنسبة موافقة 50%)، فيمثلون فئة لا تزال تخوض مرحلة التكوين الرمزي، حيث لم تتبلور بعد لديهم المعاني المهنية بصورة نهائية، فهم إما يفتقرون للخبرة التفاعلية الكافية، أو يواجهون تباينًا بين ما تعلموه نظريًا وما يواجهونه عمليًا، ما يؤدي إلى تضارب رمزي بين توقعاتهم وإدراكهم لأهمية هذه الاستراتيجيات.

أما فئة الذين يرون أن معرفة الاستراتيجيات لا تساهم في عملية الدمج (11.1%)، فهم يُشكّلون تأويلًا رمزيًا مغايرًا أو مقاومًا للمعنى السائد، خاصة لدى الأقل خبرة (50%)، والذين لم يكتسبوا بعد تجربة ميدانية كافية تعيد تأكيد القيمة الفعلية للمعرفة. في هذا السياق، يُمكن القول إن غياب التفاعل الكافي أو الفعّال يؤدي إلى إنتاج معاني ضعيفة أو غير مستقرة حول أهمية هذه الاستراتيجيات.

جدول 12: يوضح العلاقة بين نوع الإعاقة التي يتعامل معها المبحوثين ومراعاة المنهاج للفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين المدمجين.

نوع الإعاقة	التوحد		إعاقة ذهنية		إعاقة سمعية		إعاقة حركية		تأخر دراسي		كل الإعاقات		توحد وتأخر دراسي		ذهنية حركية		ذهنية توحد حركية		ذهنية سمعية حركية		توحد ذهنية حركية تأخر دراسي		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مراعاة المنهاج																								
نعم	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	11.1
لا	04	100	06	100	03	100	03	75	01	100	-	-	01	100	01	100	03	100	1	100	1	100	24	88.9
المجموع	04	100	06	100	03	100	04	100	01	100	01	100	01	100	01	100	03	100	01	100	01	100	27	100

من خلال جدول 12 نلاحظ أن أعلى نسبة تمثل 88.9% من أفراد العينة أكدوا أن المنهاج لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين المدمجين، وهي نتيجة تعكس شبه إجماع بين الباحثين، بغض النظر عن نوع الإعاقة التي يتعاملون معها. وتوزعت هذه النسبة داخل الفئات كما يلي: جميع أفراد العينة الذين يتعاملون مع إعاقات ذهنية، سمعية، توحد، تأخر دراسي، وكذلك من يتعاملون مع تركيبات مزدوجة أو متعددة من الإعاقات (مثل ذهنية حركية، توحد وذهنية وحركية، أو ذهنية وسمعية وحركية وتأخر دراسي) أجمعوا بنسبة 100% على أن المنهاج لا يراعي الفروق الفردية. كذلك، صرّح 75% من المتعاملين مع الإعاقات الحركية بأن المنهاج لا يراعي تلك الفروق.

في المقابل، فقط 11.1% من العينة صرّحوا بأن المنهاج يراعي الفروق الفردية. وقد جاءت هذه النسبة أساسًا من فئة واحدة فقط وهي فئة من يتعاملون مع جميع أنواع الإعاقات بنسبة 100%، إضافة إلى 25% فقط من المتعاملين مع الإعاقات الحركية، و100% ممن يتعاملون مع إعاقة "ذهنية وتوحد" كمزيج.

تظهر هذه النتائج ضعف تكييف المنهاج الرسمي مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف أنواع إعاقاتهم، وتُبرز فجوة واضحة بين التوجهات النظرية نحو الدمج ومتطلبات الواقع البيداغوجي داخل الأقسام المدمجة.

من خلال القراءة الإحصائية نستنتج أن النسبة المرتفعة جدًا (88.9%) من المستجوبين إلى وجود إجماع رمزي على أن المنهاج لا يراعي الفروق الفردية، وهو ما يُعبّر عن معنى اجتماعي سلبي تشكّل عبر التفاعل المتكرر مع محتوى المنهاج وسياق القسم. فالمعلمون والمختصون لا يستقبلون المنهاج كمعطى محايد، بل كـ"رمز مؤسسي" يعبّر عن توقعات الدولة أو الجهاز التربوي، ويتفاعلون معه بحسب ما يتيح أو يمنع من تكييف تربوي فعلي.

في الحالات التي يعمل فيها الباحثون مع إعاقات ذهنية، سمعية، توحد، تأخر دراسي، أو إعاقات مركبة، كان الحكم موحدًا بنسبة 100% على أن المنهاج لا يراعي الفروق الفردية. هذا يعبّر عن خبرة تفاعلية سلبية متكررة، فيها يصبح المنهاج رمزًا للجمود أو للقياس المعياري الموحد الذي يصطدم بواقع التنوع والاختلاف داخل القسم، وبالتالي يتكوّن معنى اجتماعي مشترك مفاده أن المنهاج التقليدي عاجز عن مواكبة متطلبات الدمج.

هذه النتيجة لا تنفصل عن التأويلات التي تُبنى داخل القسم: فعندما يُطلب من المعلم أن يُنجز أهدافاً موحدة مع تلاميذ ذوي قدرات متفاوتة بشدة، فإن هذا التفاعل يؤدي إلى إنتاج إحساس جماعي بالإقصاء الرمزي الذي يخلقه المنهاج تجاه هذه الفئة من التلاميذ.

اللافت أن النسبة الضئيلة (11.1%) التي ترى أن المنهاج يراعي الفروق الفردية جاءت من فئة تتعامل مع جميع أنواع الإعاقات، أو حالات مركبة (ذهنية وتوحد)، ما قد يُشير إلى تجارب تفاعلية خاصة أنتجت لديهم تأويلاً مغايراً، ربما بسبب مبادرات فردية أو دعم خارجي يجعلهم ينظرون إلى المنهاج بطريقة أكثر مرونة، أو يقومون هم بإعادة تشكيل محتواه وفق حاجات التلاميذ، فيتحول بذلك المنهاج إلى رمز قابل لإعادة التأويل داخل الممارسة اليومية.

الفئة التي تتعامل مع إعاقات حركية (75% منهم يرون أن المنهاج لا يراعي الفروق) تُظهر نوعاً من التفاوت الرمزي، فالإعاقات الحركية غالباً لا تمس القدرات المعرفية بنفس الحدة، مما يجعل نسبة من هؤلاء يجدون سُبلاً في التكيف، وإن كانت محدودة. لكن التفاعل مع المنهاج لا يزال، في الغالب، ينتج معنى ناقصاً وغير مرضٍ في ضوء واقع القسم.

جدول 13: يوضح العلاقة بين الفئة العمرية التي يعمل معها المبحوثين و هل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم الانضباط والنظام داخل القسم.

الفئة العمرية		9-7 سنوات		12-10 سنة		12 سنة فما فوق		9-12 سنة		7 سنوات فما فوق		4-9 وأكثر من 12 سنة		كل الفئات		المجموع	
انضباط التلاميذ	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نعم	04	%100	02	%33.3	07	%77.8	01	%50	01	%100	01	%100	01	03	%100	19	73.1%
لا	-	-	04	%66.7	02	%22.2	01	%50	01	-	-	-	-	-	%0.0	07	%26.9
المجموع	04	%100	06	%100	09	%100	02	%100	01	%100	01	%100	01	03	%100	27	%100

من خلال جدول 13 نلاحظ أن أعلى تشير نتائج الجدول إلى أن أغلبية أفراد العينة، بنسبة 73.1%، يرون أن تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم الانضباط والنظام داخل القسم. وتوزعت هذه النسبة داخل الفئات العمرية بشكل متفاوت، حيث أظهرت بعض الفئات توافقاً كاملاً مع هذه الرؤية. فقد صرح 100% من المبحوثين الذين يعملون مع الفئة العمرية 7-9 سنوات، وكل الفئات، و9-4 وأكثر من 12 سنة، وكذلك الفئة 7 سنوات فما فوق، أن التلاميذ المدمجين قادرون على الانضباط داخل القسم.

كذلك، أكد 77.8% من المتعاملين مع تلاميذ أعمارهم 12 سنة فما فوق، و50% من العاملين مع الفئة العمرية 9-12 سنة، على إمكانية تحقيق الانضباط من قبل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

في المقابل، يرى 26.9% من أفراد العينة أن هؤلاء التلاميذ لا يمكنهم الانضباط داخل القسم. وقد تركز هذا الرأي بنسبة كبيرة ضمن فئة من يعملون مع الفئة 10-12 سنة، حيث عبّر 66.7% منهم عن هذا الموقف، إضافة إلى 22.2% من المتعاملين مع الفئة 12 سنة فما فوق، و50% من العاملين مع فئة 9-12 سنة.

من خلال القراءة الإحصائية نستنتج أن نسبة 73.1% من المبحوثين الذين يرون أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم الانضباط داخل القسم، إلى أن غالبية الفاعلين التربويين طوروا خلال تفاعلهم اليومي تأويلاً إيجابياً لسلوك التلاميذ، قائماً على القدرة على التكيف والاستجابة للضبط الاجتماعي في القسم. هذا يدل على أن هؤلاء المبحوثين لا ينظرون إلى الإعاقة كعنصر جوهري يُعيق التنظيم، بل كشرط يمكن تجاوزه من خلال التفاعل البناء والدعم المناسب.

النسبة الكاملة (100%) المسجلة لدى من يتعاملون مع الفئات العمرية "7-9 سنوات"، "كل الفئات"، "9-4"، "7 فما فوق"، و"أكثر من 12 سنة"، تكشف عن تجارب تفاعلية ناجحة أدت إلى ترسيخ تصور إيجابي مفاده أن الانضباط سلوك مكتسب، قابل للتنمية حتى لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وهو ما يعكس تبادلاً رمزياً ناجحاً بين المدرّس والتلميذ، قائم على توقعات واضحة، واستجابات مرضية.

في مقابل ذلك، نجد أن نسبة 26.9% من المبحوثين يرون أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لا يمكنهم الانضباط داخل القسم. هذا التصور قد يُعزى إلى تجارب تفاعلية سلبية، أو إحباطات متكررة

الفصل الرابع: النتائج والمناقشة

ناتجة عن عدم تجاوب التلاميذ مع محاولات فرض النظام، ما يؤدي إلى تأويل سلبي متكرر يتحول مع الزمن إلى معنى اجتماعي ثابت مفاده أن هؤلاء التلاميذ "غير قادرين على الانضباط".

اللافت أن فئة "10-12 سنة" سجّلت أعلى نسبة في هذا الموقف الرفض (66.7%)، مما قد يُفسّر ضمن منطق التفاعلية الرمزية بأن التفاعلات مع هذه الفئة العمرية تكون مشحونة بتوقعات أعلى من حيث السلوك والانضباط، وعندما لا تُلبّى هذه التوقعات، تتكوّن دلالات رمزية سلبية تجاه الفئة ككل. أي أن المعلم قد يعيد تأويل الإعاقة كعائق أساسي، بدلاً من رؤيتها كحالة قابلة للتكييف السلوكي.

كما أن النسبة المرتفعة نوعاً ما (50%) من المبحوثين العاملين مع الفئة 9-12 سنة الذين يرون أن الانضباط غير ممكن، تُظهر كيف أن الرموز الاجتماعية المرتبطة بالانضباط تتغير حسب العمر، أي أن تفاعل المدرّس مع السلوك يصبح أكثر صرامة مع التقدم في السن، مما يجعل الإخفاقات أكثر حدة وتأثيراً في تشكيل التصورات.

جدول 14: يوضح العلاقة بين الوظيفة ورؤية المبحوثين أن البرنامج الوزاري التعليمي يُلائم تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

الوظيفة	اخصائي نفسي		اخصائي تربوي		معلم		المجموع	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	%	
ملائمة البرنامج الوزاري								
نعم	14.3%	01	0.0%	0	11.8%	02	11.1%	03
لا	85.7%	06	100%	03	88.2%	15	88.9%	24
المجموع	100%	07	100%	03	100%	17	100%	27

من خلال جدول 14 نلاحظ أن تشير معطيات الجدول إلى أن أغلبية أفراد العينة، بنسبة 88.9%، يرون أن البرنامج الوزاري التعليمي لا يُلائم تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وتوزعت هذه النسبة داخل الوظائف بشكل متقارب، حيث صرّح 100% من الأخصائيين التربويين، و85.7% من الأخصائيين النفسانيين، و88.2% من المعلمين، أن البرنامج الوزاري غير مناسب لهذه الفئة من التلاميذ.

في المقابل، فإن 11.1% فقط من المبحوثين يرون أن البرنامج يُناسب تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث صرّح بذلك 14.3% من الأخصائيين النفسانيين، و11.8% من المعلمين، بينما لم يُبدِ أي من الأخصائيين التربويين موافقته على هذه الفكرة.

من خلال القراءة الاحصائية نستنتج ان نسبة 88.9% من أفراد العينة الذين يرون أن البرنامج الوزاري لا يُناسب تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى أن هؤلاء الفاعلين – عبر تفاعلهم المستمر داخل القسم – كوّنوا دلالة اجتماعية مشتركة مفادها أن هذا البرنامج غير مرن، وغير قادر على الاستجابة لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقات.

هذه النتيجة ليست مجرد حكم موضوعي على المنهاج، بل هي ناتجة عن تراكم تأويلات يومية لسلوك التلاميذ داخل القسم عند مواجهتهم للمحتوى الوزاري الرسمي. فعندما يعجز التلميذ عن مجاراة البرنامج، لا يُنظر إلى السبب كخلل فردي، بل كفشل في المواءمة بين المحتوى الرمزي (المنهاج) وقدرات المتعلم.

نسبة 100% لدى الأخصائيين التربويين تبرز بشكل خاص، لأن دورهم اليومي يتمحور حول ملاحظة الفروق الفردية وتقديم الدعم البيداغوجي، مما يجعلهم في تماس مباشر مع التحديات التي يفرضها المنهاج الرسمي على التلميذ المعاق. لذا، فإن تكرار المواقف التي يُظهر فيها البرنامج قصوراً في الاستجابة لاحتياجات هذه الفئة، يُنتج لديهم تأويلاً جماعياً بأن المنهاج غير مناسب إطلاقاً.

كذلك، جاءت نسبة 88.2% من المعلمين لتؤكد نفس الاتجاه، ما يعني أن التمثلات الرمزية حول البرنامج تتشكل داخل القسم من خلال تفاعلات مباشرة بين المدرّس والتلميذ والمحتوى التعليمي. ومع كل تجربة فشل أو تعثر، تتعزز هذه الرمزية السلبية.

حتى الأخصائي النفساني، الذي لا يكون دائماً داخل القسم، سجّل نسبة 85.7%، مما يشير إلى أن الملاحظات النفسية الناتجة عن ردود فعل التلاميذ تجاه البرنامج تساهم بدورها في تشكيل هذا التصور، وتُعيد إنتاج المعنى القائل بأن البرنامج غير ملائم.

ثالثاً: مناقشة نتائج الفرضية الأولى

تشير نتائج الجداول (05 إلى 09) إلى أن المبحوثين يُجمعون، بدرجات متفاوتة، على وجود عوائق فعلية تحول دون تحقيق إدماج فعال للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الوسط المدرسي، انطلاقاً من خصائص هؤلاء التلاميذ أنفسهم. فقد أظهرت النسبة الغالبة أن معظم التلاميذ المدمجين يعانون من إعاقات متوسطة، ما يشكل تحدياً مباشراً للتكفل البيداغوجي بهم داخل القسم العادي. كما تم تسجيل ضعف واضح في تعاون الأسر مع الفريق التربوي، وهو عنصر أساسي في دعم الإدماج المدرسي، ما يعكس خللاً في التواصل بين المحيط المدرسي والأسري، ويؤثر سلباً على المتابعة النفسية والسلوكية للتلميذ.

من جهة أخرى، برزت صعوبات في تكييف البرامج الدراسية مع خصوصيات هذه الفئة من التلاميذ، حيث صرح أغلب أفراد العينة، لا سيما المعلمين، بأنهم يعانون في المواءمة بين متطلبات المنهاج الرسمي وقدرات التلاميذ. كما أن مسألة الانضباط داخل القسم تباينت بحسب الفئات العمرية، مما يشير إلى تفاوت كبير في القدرة على الدمج حسب السن ونوع الإعاقة. وعبر المبحوثون أيضاً عن قناعة شبه جماعية بأن البرنامج الوزاري في صيغته الحالية غير مناسب لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يؤكد أن النقص ليس فقط في الممارسة الصفية، بل في البنية التربوية الرسمية ككل.

وعليه، فإن نتائج الفرضية الأولى تدعم الطرح القائل بأن الخصائص النفسية والسلوكية والمعرفية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى جانب ضعف التعاون الأسري وصعوبة تكييف المناهج، تمثل عوائق جوهرية أمام إدماج فعال داخل البيئة المدرسية، مما يفرض إعادة النظر في استراتيجيات الإدماج بما يراعي هذه التحديات.

رابعاً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية

تكشف النتائج المستخلصة من الجداول (10 إلى 14) عن أن العوامل المرتبطة بالمنهاج المدرسي واستراتيجيات التدريس المعتمدة تشكل هي الأخرى عائقاً بنيوياً حقيقياً أمام إدماج فعال للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. فقد أجمعت الغالبية الساحقة من المبحوثين، بنسبة بلغت 88.9%، على أن المنهاج الحالي لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، خصوصاً في الحالات التي تتعدد فيها الإعاقات أو تشتت حدها، ما يبرز فجوة واضحة بين مقتضيات الإدماج وأدواته البيداغوجية الرسمية.

وفي السياق نفسه، صرح أغلب أفراد العينة (88.9%) أن المعرفة المسبقة للمعلم باستراتيجيات التدريس الخاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة تُعد عنصرًا أساسيًا في إنجاح عملية الإدماج، مع تباين واضح في هذه القناعة حسب سنوات الخبرة، حيث تزداد نسب الوعي بأهمية تلك الاستراتيجيات كلما زادت خبرة المعلمين، مما يوضح أن التكوين والخبرة المهنية يلعبان دورًا محوريًا في تهيئة المعلم لاحتواء هذه الفئة.

كما أظهرت النتائج أيضًا أن غالبية المبحوثين يرون أن البرنامج الوزاري في صيغته الحالية غير مناسب لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، إذ بلغت نسبة الرافضين لملاءمته 88.9%، وهو ما يعكس إدراكًا جماعيًا بوجود فجوة بين مضمون البرنامج وطبيعة الفئة المستهدفة. ورغم أن نسبة معتبرة من المبحوثين (73.1%) تؤمن بإمكانية انضباط التلاميذ المدمجين داخل القسم، إلا أن هذا الانضباط يرتبط غالبًا بتوفير الشروط التربوية المناسبة، وهو ما لا يتوفر دائمًا بالنظر إلى قصور المنهاج وغياب التكيف المناسب.

تشير هذه النتائج إلى أن عملية الإدماج تعاني من تحديات على مستوى النظام التربوي ذاته، سواء من حيث محتوى المناهج أو من حيث افتقار المدرسين إلى التكوين المتخصص، مما يجعل المدرسة غير مهيأة فعليًا لاستيعاب التنوع في القدرات والحاجات التعليمية، ويؤكد بالتالي صحة الفرضية الثانية التي تربط ضعف الإدماج بالقصور في مكونات النظام التربوي وليس فقط بعوامل تتعلق بالتلميذ أو أسرته.

خامسًا: مناقشة نتائج الفرضية الأولى في ضوء الدراسات السابقة

الاتفاق مع الدراسة المصرية (رانيا حمدي - 2015):

بينت الدراسة أن تطبيق الدمج يتطلب توافر مجموعة من الشروط المرتبطة بالإدارة والمعلمين وأولياء الأمور والبيئة المدرسية. وهذا يتفق مع نتائج دراستنا التي أظهرت أن من أبرز المعوقات ضعف التكوين والتأطير التربوي للمعلمين، وقلة الوسائل التربوية والتكيف البيداغوجي. ما يعني أن غياب هذه المتطلبات يؤثر سلبيًا على تفعيل الدمج.

الاتفاق مع الدراسة الفلسطينية (الهودلي وعمران - 2021):

أكدت الدراسة الفلسطينية أن هناك تحديات تواجه المعلمين، أهمها التكوين غير الكافي والبيئة غير الملائمة، مما يعرقل تطبيق الدمج، وهو ما يتطابق مع نتائجنا التي أشارت إلى وجود معوقات تنظيمية وبيداغوجية تعيق عملية الدمج الفعلي في الميدان.

الاتفاق مع الدراسة المحلية (النوري سعدية - ورقلة):

أوضحت هذه الدراسة أن واقع تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية يعاني من ضعف التفاعل، وغياب التكوين والتجهيز، ما يجعل الدمج شكلياً وليس فعلياً. هذه النتيجة تدعم ما توصلت إليه في الفرضية الأولى، حيث يتضح أن التطبيق يعاني من فجوة بين القرار الإداري والممارسة التربوية الواقعية.

الاتفاق مع الدراسة المحلية (إكرام قاسمي - تبسة):

كشفت عن وجود مشكلات متعددة تواجه معلمي الأقسام الخاصة مثل الصعوبات النفسية والبيئية والسلوكية، ما يشير إلى أن الدمج لا يتم في ظروف ملائمة. وهذا يدعم استنتاج دراستنا بأن البيئة التربوية الحالية غير مهيأة فعلياً لاستقبال وتكييف ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل سليم.

سادساً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية في ضوء الدراسات السابقة

تقاطع جزئي مع الدراسة الفلسطينية (الهودلي وعمران):

بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في بعض المتغيرات مثل المؤهل وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية، وهو ما يتطابق مع نتائجك فيما يخص وجود فروق دالة حسب متغير المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة، مما يؤكد أن التكوين العلمي والخبرة العملية لهما تأثير في تقييم المعوقات.

تعارض مع الدراسة المصرية (رانيا حمدي):

الدراسة المصرية لم تركز على التحليل الإحصائي للفروق حسب المتغيرات الديموغرافية، بل ركزت على تحليل نوعي للمتطلبات، لذا يصعب إجراء مقارنة مباشرة، ولكن يمكن القول إن دراستنا توسّعت في الجانب التحليلي الكمي الذي لم تتطرق له الدراسة المصرية بشكل مفصل.

توافق مع الدراسة المحلية (إكرام قاسمي):

رغم أن الدراسة ركزت على معلمي الأقسام الخاصة فقط، فإن نتائجها أوضحت تفاوتاً في إدراك المعوقات حسب الخبرة والاحتكاك بالميدان، وهو ما ينعكس في نتائج دراستنا التي أظهرت فروقاً إحصائية حسب نوع التكوين والخبرة المهنية.

عدم إمكانية المقارنة مع دراسة النوري (ورقلة):

نظراً لاعتمادها على المنهج الكيفي وعدد حالات محدود، فهي لم تعالج الفروق الإحصائية بين أفراد

العينة، وبالتالي يصعب مقارنتها مباشرة بنتائج الفرضية الثانية، لكنها تدعمها من خلال المضمون النوعي الذي يظهر تفاوتاً في إدراك المعوقات بحسب وعي وتجربة كل معلم.

سابعاً: الاستنتاج العام

بعد تحليل وتفسير الجداول الإحصائية خلصنا الى مجموعة من النتائج والمزودة بالنسب الإحصائية فيما يلي :

1. من خلال تحليلنا للفرضية الأولى: "يواجه المعلم المختص تحديات في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع ودرجة الإعاقة":

- أظهرت النتائج أن أغلبية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يعانون من إعاقات متوسطة بنسبة 63%، وهي النسبة الأكثر حضوراً عبر مختلف الوظائف (الأخصائيون والمعلمون).
- بينت النتائج أن 55.6% من المبحوثين يرون أن تعاون الأسرة ضعيف، مما يشير إلى أن ضعف التفاعل بين الأسرة والمؤسسة التربوية يعد عائقاً حقيقياً أمام الإدماج الناجح.
- أقر 66.7% من المشاركين بوجود صعوبة في تكييف البرنامج الوزاري مع خصوصيات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أكد 88.9% من المبحوثين أن معرفة استراتيجيات التدريس الخاصة تسهم في نجاح الإدماج، لا سيما لدى ذوي الخبرة الطويلة.
- صرّح 88.9% من المشاركين أن المنهاج لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، خصوصاً لدى من يتعاملون مع إعاقات مركبة.

تشير المعطيات الإحصائية المستخلصة من الجداول (05 إلى 09) إلى وجود اتفاق واسع بين أفراد العينة حول وجود صعوبات ملموسة في تطبيق التعليم الدامج، وتتجلى أساساً في:

- شدة الإعاقة المنتشرة (إعاقة متوسطة).
- ضعف التعاون الأسري.
- عدم ملائمة البرنامج الوزاري والمنهاج الرسمية.
- نقص التكوين أو التكييف البيداغوجي حسب حاجات التلاميذ.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى، أي أن صعوبات تطبيق التعليم الدامج تؤثر بشكل سلبي على فاعلية إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة المدرسية.

2. من خلال تحليلنا للفرضية الثانية: "يواجه المعلم المختص معوقات في تكييف البرنامج الوزاري في الأقسام المدمجة":

- أظهر نتائج الجدول 10 أن 88.9% من أفراد العينة يقرّون بأن البرنامج الوزاري لا يُلائم تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي نسبة عالية جداً ومتقاربة بين المعلمين والأخصائيين.
- وضحت نتائج الجدول 11 بين أن 73.1% من المشاركين يرون أن التلاميذ المدمجين قادرون على الانضباط داخل القسم، مما يعكس فاعلية ممكنة في الإدماج حين تتوفر الشروط التربوية والدعم المناسب، خاصة لدى الفئات العمرية الأصغر.
- الجدول 12 أشار إلى أن 88.9% من المبحوثين يعتبرون أن المنهاج لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.
- الجدول 13 بين أن 88.9% من المشاركين يقرّون بأهمية معرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة
- الجدول 14 كشف أن 66.7% من المشاركين يواجهون صعوبات في تكييف البرنامج الوزاري، لا سيما المعلمون بنسبة 70.6%.

تعكس المعطيات المستخلصة من الجداول (10 إلى 14) أن هناك اتفاقاً واسعاً بين المشاركين حول الأثر السلبي للعوامل المرتبطة بالمنهاج والتكوين المهني على فاعلية الإدماج، ويتجلى ذلك في:

- قصور واضح في ملاءمة المناهج الرسمية لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقات.
- ضعف تكييف البرامج التربوية مع واقع الأقسام المدمجة.
- الحاجة إلى تكوين متخصص في استراتيجيات التعليم الدامج.
- تأثير إيجابي للخبرة المهنية على وعي المعلمين بأهمية التكييف البيداغوجي.
- قدرة التلاميذ على التفاعل والانضباط في بيئة صفية داعمة، رغم إعاقاتهم، حين تتوفر الشروط المناسبة.

وعليه، فإن هذه النتائج تؤكد صحة الفرضية الثانية، حيث أن العوامل المرتبطة بالمنهج والخبرات المهنية تؤثر بشكل مباشر على فاعلية إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

الخاتمة

الخاتمة

في ختام هذه الدراسة، يمكن القول إن عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المؤسسات التربوية، رغم ما تحمله من أبعاد إنسانية وتربوية نبيلة، ما تزال تواجه جملة من التحديات على أرض الواقع. فقد أظهرت نتائج البحث أن المعلم المختص، بوصفه الفاعل الرئيسي في تنفيذ سياسة الدمج، يواجه صعوبات متعددة تتعلق بنقص التكوين، وعدم ملائمة البرامج التعليمية، وضعف الإمكانيات المادية والبيداغوجية، بالإضافة إلى التعقيدات التي تفرضها الإعاقات المركبة داخل القسم الواحد. ورغم المجهودات المبذولة من طرف الدولة والمجتمع المدني لتكريس ثقافة الدمج وتحقيق المساواة في التعليم، فإن الفاعلين الميدانيين يعانون من فجوة بين السياسات المعلنة والتطبيق الفعلي داخل الأقسام. وهو ما يستدعي إعادة النظر في آليات تنفيذ هذه السياسة، وتوفير بيئة تعليمية ملائمة تركز على تكوين نوعي، وتجهيزات خاصة، ودعم نفسي وتربوي متواصل. إن نجاح الدمج لا يتحقق فقط عبر النصوص والتشريعات، بل عبر تفعيل الممارسة اليومية داخل المدرسة، وضمان مشاركة كل الأطراف المعنية في بلورة رؤية شاملة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة. وبهذا، تسعى هذه الدراسة إلى فتح آفاق جديدة للبحث في مجال الدمج المدرسي، وتحفيز المسؤولين والمعنيين بالشأن التربوي على تطوير سياسات واقعية وفعالة تضمن حق التعلم للجميع دون تمييز.

التوصيات:

- ضرورة تفعيل برامج التكوين المتخصص والدوري لفائدة المعلمين المختصين في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، مع التركيز على الجوانب النفسية والتربوية والتواصلية.
- تكييف المناهج والبرامج الدراسية بما يتلاءم مع خصوصيات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مع إشراك المعلمين والأخصائيين في تطوير محتوياتها.
- توفير الوسائل والإمكانيات البيداغوجية (وسائل تعليمية، أجهزة مساعدة، تجهيزات صفية...) داخل الأقسام الخاصة، بما يضمن تعليماً فعالاً ومتكيفاً مع الإعاقات المختلفة.
- تعزيز التنسيق والعمل الجماعي بين المعلم المختص والأخصائي النفسي والتربوي وإدارة المؤسسة لضمان تكفل شامل ومتكامل بهذه الفئة.
- تخفيف الضغط البيداغوجي عن المعلم المختص من خلال تقليص عدد التلاميذ في القسم الواحد، لا سيما في حالات الإعاقات المركبة.
- تفعيل الدعم النفسي والاجتماعي للمعلم المختص من خلال توفير حصص مرافقة نفسية أو جلسات دعم مهني، نظراً لما يتعرض له من ضغوط مستمرة.
- ضرورة إشراك أولياء الأمور في العملية التربوية وتوعيتهم بأهمية الدمج، من خلال تنظيم لقاءات دورية وورشات تحسيسية داخل المؤسسات التربوية.
- تشجيع البحث العلمي الميداني في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، واستثمار نتائجه في تطوير السياسات التربوية المعتمدة.
- ضرورة اعتماد آليات دقيقة في انتقاء الحالات المناسبة للدمج، من خلال إجراء تشخيص تربوي ونفسي شامل لكل حالة، لضمان دمج الأطفال القادرين فعلياً على التفاعل والتكيف داخل الأقسام العادية، وتفادي إدماج حالات قد تكون غير مهيأة تربوياً أو سلوكياً، مما قد يؤثر سلباً على العملية التعليمية برمتها.

قائمة المراجع

المراجع:

الكتب:

1. أنجلس، مورييس. *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار النهضة للنشر، الجزائر، ط2، 2008.
2. إيان كريب. *النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس*، ترجمة: محمد حسين غلوم، عالم المعرفة، العدد (244)، الكويت، 1999.
3. بوحوش، عمار، ومحمد محمود الذنيبات. *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.
4. الجادري، عدنان وآخرون. *مناهج البحث العلمي، أساسيات البحث العلمي*، جامعة عمان العربية، الأردن، ط1، 2006.
5. جبلي، علي عبد الرزاق. *الاتجاهات الأساسية في نظرية علم الاجتماع*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.
6. الجولاني، فادية عمر. *علم الاجتماع التربوي*، مركز الإسكندرية للكتاب، 1997.
7. حمدي، علي أحمد. *مقدمة في علم اجتماع التربية*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
8. الرفاعي، أحمد. *مناهج البحث العلمي، تطبيقات إدارية واقتصادية*، دار وائل للنشر، عمان، 1998.
9. زيادة، كامل اللالة، وآخرون. *أساسيات التربية الخاصة*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2011.
10. سبعون، سعيد. *الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع*، دار القصبة للنشر، ط2، 2012.
11. عصار، خير الله. *محاضرات في منهجية البحث الاجتماعي*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 1982.
12. عقيل، حسين عقيل. *فلسفة مناهج البحث العلمي*، مكتبة مدبولي، جامعة الفتح، ليبيا، 1999.
13. المشهداني، سعد سليمان. *منهجية البحث العلمي*، دار أسامة للنشر والتوزيع، نبلأ ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2019.

14. المشوخي، محمد سليمان. *تقنيات ومناهج البحث العلمي*، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.
15. النجار، فايز جمعه وآخرون. *أساليب البحث العلمي، منظور تطبيقي*، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2010.
- المقالات العلمية:**
16. بشاطة، منير، وشويعل، سامية. "أثر الدمج المدرسي في مفهوم الذات لدى المعاق سمعياً"، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، العدد 8، جامعة محمد بوضياف، 2018.
17. بن سلطا، علي محمد الأمين. "فاعلية الدمج الأكاديمي على المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقون عقلياً)"، *مجلة الحوار الثقافي*، جامعة عبد الحميد بن باديس، المجلد 10، العدد (2)، 2021.
18. بن نجار، سعاد. "تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر"، *مجلة سوسولوجيا*، المجلد 5، العدد (2)، 2021.
19. حسن، رانيا حمدي محمد. "متطلبات تفعيل دمج المعاقين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية"، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، العدد الرابع الجزء الثاني، كلية التربية، جامعة الفيوم، 2015.
20. عبد الرحمان، أمينة محمد عثمان. "اتجاهات الطالبات العاديات بمدارس الدمج نحو المعاقات عقلياً وعلاقتها ببعض المتغيرات"، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، العدد 5.
21. العتيبي، بندر. "معوقات تدريس الرياضيات في برنامج دمج الطلاب ضعاف السمع والنطق بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، *مجلة عالم التربية*، المجلد 12، العدد (33)، مصر، 2002.
22. الهودلي، خلود محمود، وعمران، محمد. "التحديات التي يواجهها المعلمون في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وسبل التغلب عليها في مدارس محافظة رام الله والبيرة"، *المجلة العربية للنشر العلمي A/SP*، العدد 37، 2 تشرين الثاني 2021.

الرسائل الجامعية:

23. إكرام (الطالبة). مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية من وجهة نظر معلمي الأقسام الخاصة، مذكرة ماستر، علم النفس التربوي، ولاية تبسة، السنة الجامعية 2019/2020.

24. النوري، سعدية. واقع تـمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة بابتدائية بن حنيش محمد الصالح البور، مذكرة تخرج ماستر، علم اجتماع التربية، ولاية ورقلة، السنة الجامعية 2022/2023.

الملتقيات والمؤتمرات:

25. أبي مولود، عبد الفتاح، وغالم، فاطمة. "تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة المعوقين ذهنياً، الخفيفة والمتوسطة)"، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

المنشورات القانونية:

26. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وزارة التربية الوطنية، العدد 25، 1993.

المراجع باللغة الأجنبية

27. *Journal of Research in Special Educational Needs*، بتاريخ 2 يونيو 2021.

28. *Southeast Asia Early Childhood Journal*، المجلد 10، العدد 1، 2021، ص: 37-49.

الملاحق



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي الأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديمقراطية



الموضوع

تحديات المعلم المختص في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية ضمن الأقسام
الخاصة

دراسة ميدانية بمدارس بلدية الأغواط

تخصص علم الاجتماع التربوية

إشراف الأستاذة :

د/ بن سعدة أمال

اعداد الطالبة :

1- بخليفة فاطمة الزهراء

تدخل دراستنا في إطار علمي لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربوية، وهذه
الاستمارة لها أغراض علمية تهدف إلى إثراء البحث العلمي لذلك نرجو من الأساتذة الأفاضل التعاون معنا
والتعلي بالמושوعية والإجابة عن الأسئلة المطروحة بوضع علامة (x) أمام الجواب المناسب.

• أجب بدقة عن السؤال المفتوح مع الشكر الجزيل .

أسئلة الاستمارة

محور البيانات الشخصية :

1- الوظيفة : أخصائي نفسي ☐ أخصائي تربوي ☐ معلم ☐

2- سنوات الخبرة : أقل من 03 سنوات ☐ من 04 الى 06 سنوات ☐ من 07 الى 09 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

3- الفئة العمرية التي تعمل معها : من 04 الى 06 سنوات ☐ من 07 الى 09 سنوات ☐ من 10 الى 12 سنة ☐

4- نوع الاعاقة التي تتعامل معها : التوحد ☐ اعاقة ذهنية ☐ اعاقة سمعية ☐ اعاقة حركية ☐ تأخر دراسي (صعوبات التعلم) ☐

أخرى

محور البيانات التربوية :

5- هل تلقيت تدريباً (تكويناً) كافياً للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة؟ نعم ☐ لا ☐ جزئياً ☐

6- هل البناء المدرسي مهيأ لاستقبال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعاً ما ☐

7- هل توفر المدرسة الأدوات والمعدات التي تتوافق مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعاً ما ☐

8- كم عدد تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في قسمك؟

9- هل ترى أن هذا العدد مناسب ويساعد في عملية الدمج ؟ نعم ☐ لا ☐

10- ماهي درجة الاعاقة للتلاميذ الموجودين في قسمك؟ خفيفة ☐ متوسطة ☐ شديدة ☐

الملاحق

- 11- هل يعاني تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من مشكلات سلوكية ؟ ☐ الصراخ ☐ كثرة الحركة ☐ عدم القدرة على التواصل ☐ أخرى أذكرها
- 12- هل يستطيع تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من التنقل داخل المدرسة ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
- 13- هل هناك تواصل بين تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وزملائه العاديين ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
- 14- هل يتعرض تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الى التنمر من طرف زملائهم العاديين؟ ☐ دائما ☐ أحيانا ☐ لا
- 15- ما مدى تعاون الأسرة معك في دعم التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟ ☐ كبير جدا ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ لا يوجد تعاون
- 16- أي نوع من الإعاقات تجد صعوبة كبيرة في التعامل معها؟ التوحد ☐ إعاقة ذهنية ☐ إعاقة سمعية ☐ إعاقة حركية ☐ تأخر دراسي (صعوبات التعلم) ☐
- 17- هل توفر المدرسة أنشطة وبرامج ترفيهية (خرجات ميدانية) لذوي الاحتياجات الخاصة؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ أحيانا
- 18- هل يساعد الدمج المدرسي على أن يكون التلميذ اجتماعيا؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐ في كل الحالات لماذا ؟

محور البيانات التعليمية:

- 19- هل ترى أن البرنامج الوزاري التعليمي يُلائم تلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ إذا كانت الإجابة بـ : "لا" لماذا ؟

20- هل تجد صعوبة في تكييف البرنامج الوزاري على تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟ نعم ☐ لا ☐

نوعاً ما ☐

21- هل لمعرفة المعلم لاستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة يساهم في عملية دمجهم؟ نعم ☐

لا ☐

22- هل يُراعى المنهاج الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين المدمجين؟ نعم ☐ لا ☐

23- هل للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة مخزون لغوي يسمح له بفهم وإنتاج اللغة والتواصل مع الآخرين؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنهم الانضباط والنظام داخل القسم؟ نعم ☐ لا ☐

25- هل يعتمد المعلم على بناء اختبارات تحصيلية تتناسب مع خصائص تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

نعم ☐ لا ☐

26- هل للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مسؤولية تجاه الامتحانات الأكاديمية؟ نعم ☐ لا ☐

27- هل تعتمد المدرسة نشاطات ومبادرات مدرسية للتحسيس بأهمية ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة في

الوسط المدرسي؟ نعم ☐ لا ☐

28- ماهو تقييمك لعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية ضمن الأقسام الخاصة؟

.....

.....

.....

.....

جدول توضيحي لفائدة الأقسام الخاصة بولاية الأغواط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية الأغواط
مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن

جدول توضيحي لفائدة الأقسام الخاصة المتخصصة لولاية الأغواط

العدد	التخصصات	مجموع المؤطرين	الابتدائيات
31	معلم تعليم المتخصص	44	محمد قورين
			عبيرات مرزوق
			الطاهر دني
			زقيني دهيته بن مخلوف
			كرواي عطاء الله
			بوعزيز محمد
10	اخصائي نفسي بيداغوجي		العربي تبسي
			بوزياني عطاء الله
			بن قانة قدور
			عويسي الطيب
			الشهيد غريس المداني قصر الحيران
			لطرش سليمان حاسي رمل
3	اخصائي عيادي		هازل بن زيان عين ماضي
			جبال بلقاسم تاجرونة
			ابن عثمان أحمد بليل
			عبو العيد تاجرونة
			يوسف المشري العسافية
			شريف بوشوشة أفلو
			رقازي المسعود واد مزي
			جابر بلعباس قلته سيدي سعد
			الاخوة بن حميدة سيدي مخلوف

الملاحق

جدول توضيحي لفائدة الأقسام الخاصة ببلدية الأغواط

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

ولاية الأغواط
مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن

جدول توضيحي لفائدة الأقسام الخاصة المتخصصة لبلدية الأغواط

الابتدائيات	مجموع المؤطرين	التخصصات	العدد
محمد قورين	27	معلم تعليم المتخصص	18
عبيرات مرزوق			
الطاهر دني			
زقيني دهيبة بن مخلوف		اخصائي نفسي بيداغوجي	6
كرواي عطاء الله			
بوعزيز محمد			
العربي تبسي		اخصائي عيادي	3
بوزياني عطاء الله			
بن قانة قدور			
عويسي الطيب			

وثيقة تعهد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة

تعهد

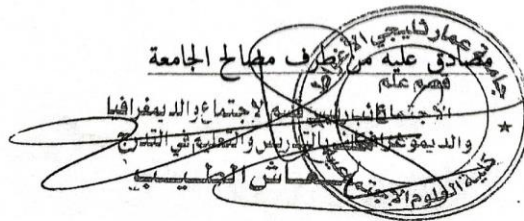
الإسم :
تاريخ ومكان الميلاد:
العنوان:
المؤسسة:

موضوع البحث:
الخاصية في المدارس:

أتعهد:

- أن ألتزم الطابع السري للوثائق ، المعطيات و المعلومات التي ستوضع تحت تصرفي
- وأن لا أستعملها إلا في إطار البحث ، موضوع تربصي في مؤسستكم.
- أن أمنح وزارة التضامن الوطني والأسرة و قضايا المرأة نسخة من العمل المنجز.

توقيع المعني



الملاحق

نموذج من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الأقسام الخاصة لابتدائية بوزياني عطاء الله

