

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila



جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

الرقم التسلسلي: 2017/.....

اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ ذوي
الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية
دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات
مدينة بوسعادة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

إشراف:

* د. بوجلال سعيد

إعداد الطلبة:

* سوادقية فارس

* بوعكازي شرف الدين

* خيرالدين نورة

السنة الجامعية: 2017/2016



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



شكر وتقدير:

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء

هذا الواجب ووقفنا لا نجازر هذا العمل.

توجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من

قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل وفي تذليل ما واجهناه من

صعوبات ونخص بالذكر الأستاذ المشرف **بوجلال سعيد** الذي

لم يخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عوناً لنا في

إتمام هذا البحث كما أشكر كل أساتذة القسم على

كل نصائحهم وتوجيهاتهم.

إهداء



إلى الحبيب الذي نرجو شفاعته...

إلى النور الذي أشرقت له نور السموات والأرض وقادتنا وقرة أعيننا محمد بن عبد الله عليه أفضل

الصلاة وأزكى التسليم.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار... إلى من علّسني العطاء دون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... والدي العزيز

إلى معني الحب إلى معني الكنان والتفاني... إلى من كان دعائها سرنجاحي

إلى أغلى الحبايب... أمي الحبيبة

إلى إخوتي الأعزاء، يونس، طارق، وإخواتي الحبيبات

إلى أصدقائي: ضيف الله، شرف الدين، الهاشمي، عادل، وحيد

إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد

إلى كل عائلة سوادقية وبن رماش

إهداء فارس

إهداء



إلى الحبيب الذي نرجو شفاعته...

إلى النور الذي أشرق له نور السموات والأرض وقادنا وقررة أعيننا محمد بن عبد الله عليه أفضل

الصلاة وأزكى التسليم.

إلى من كلله الله بالحيبة والوقار... إلى من علّسني العطاء دون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... والدي العزيز

إلى معنى الحب إلى معنى الكنان والتفاني... إلى من كان دعائها سرنجاحي

إلى أعلى الحبايب... أمي الحبيبة

إلى إخوتي أسامة، محمد الأعزاء، وأخواتي الحبيبات

إلى أصدقائي: ضيف الله، فارس.

إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد

إلى كل عائلة بوغنازي

إهداء شرف الدين

إهداء



إلى الحبيب الذي نرجو شفاعته...

إلى النور الذي أشرق له نور السموات والأرض وقادنا وقررة أعيننا محمد بن عبد الله عليه أفضل

الصلاة وأزكى التسليم.

إلى من كلله الله بالحيبة والوقار... إلى من علّسني العطاء دون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار... والدي العزيز

إلى معنى الحب إلى معنى الكنان والتفاني... إلى من كان دعائها سرنجاحي

إلى أعلى الحبايب... أمي الحبيبة

إلى إخوتي الأعزاء، وإخواتي الحبيبات

إلى كل صديقاتي

إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد

إلى كل عائلة خير الدين

إهداء توبة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة باللغة العربية	
أ-ب	مقدمة الدراسة.....
الإطار النظري	
الصفحة	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
03	1- إشكالية الدراسة.....
04	2- فرضيات الدراسة.....
04	3- أهداف الدراسة.....
05	4- أهمية الدراسة.....
06	5- تحديد مفاهيم الدراسة.....
08	6- الدراسات السابقة.....
15	خلاصة:
الفصل الثاني: إتجاهات المعلمين	
17	- تمهيد:
18	1. مفهوم الاتجاه.....
19	2. خصائص الاتجاه.....
20	3. مميزات الاتجاه.....
20	4. وظائف الاتجاه.....
21	5. أنواع الاتجاهات.....
23	6. مكونات الاتجاه.....
24	7. العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.....
25	8. أهمية قياس الاتجاهات.....
25	9. شروط قياس الاتجاهات.....
26	10. طرق قياس الاتجاهات.....
27	11. مفهوم المعلم.....
28	12. خصائص المعلم الفعال.....
31	13. دور المعلم و مهامه داخل الصف الدراسي.....

فهرس المحتويات

34	14. أهمية تكوين المعلم.....
35	15-إتجاهات المعلمين
37	- خلاصة
الفصل الثالث: ذوي الاحتياجات الخاصة.	
39	تمهيد:
40	1- مفاهيم أساسية
40	2- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة
41	3- فئات ذوي الإحتياجات الخاصة.....
43	4-الخصائص الانفعالية و الإجتماعية لفئة ذوي الإحتياجات الخاصة.....
44	5- تصنيف ذوي الإحتياجات الخاصة.....
46	6- حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة.....
49	7-مشكلات ذوي الإحتياجات الخاصة
52	8- استراتيجيات التعامل مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة.
54	9-استراتيجيات تعليم فئة ذوي الإحتياجات الخاصة.
56	- خلاصة
الإطار الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
59	- تمهيد:
60	1-منهج الدراسة.....
60	2-مجتمع الدراسة.....
60	3- عينة لدراسة
60	4-أداة الدراسة.....
61	5- الخصائص السيكومترية.....
63	6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
65	خلاصة.
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
67	تمهيد:

فهرس المحتويات

68	1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.....
79	2- استنتاج عام
80	قائمة المراجع
82	-الملاحق.....

فهرس الأشكال:

الصفحة	مضمونه	الشكل
23	يمثل الاتجاهات القوية و الاتجاهات الضعيفة	1

- فهرسة الجداول

الصفحة	مضمونه	لجدو ل
45	يوضح تسمية و تصنيف ذوي الإحتياجات الخاصة	1
61	يوضح العلاقة الارتباطية بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.	2
63	يوضح معامل ألفا كرونباخ اتجاهات المعلمين نحو ادماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.	3
68	يوضح اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام.	4
72	نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للمقياس ككل.	5
74	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور إناث).	6
75	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر)	7

فهرس المحتويات

77	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)	8
----	--	---

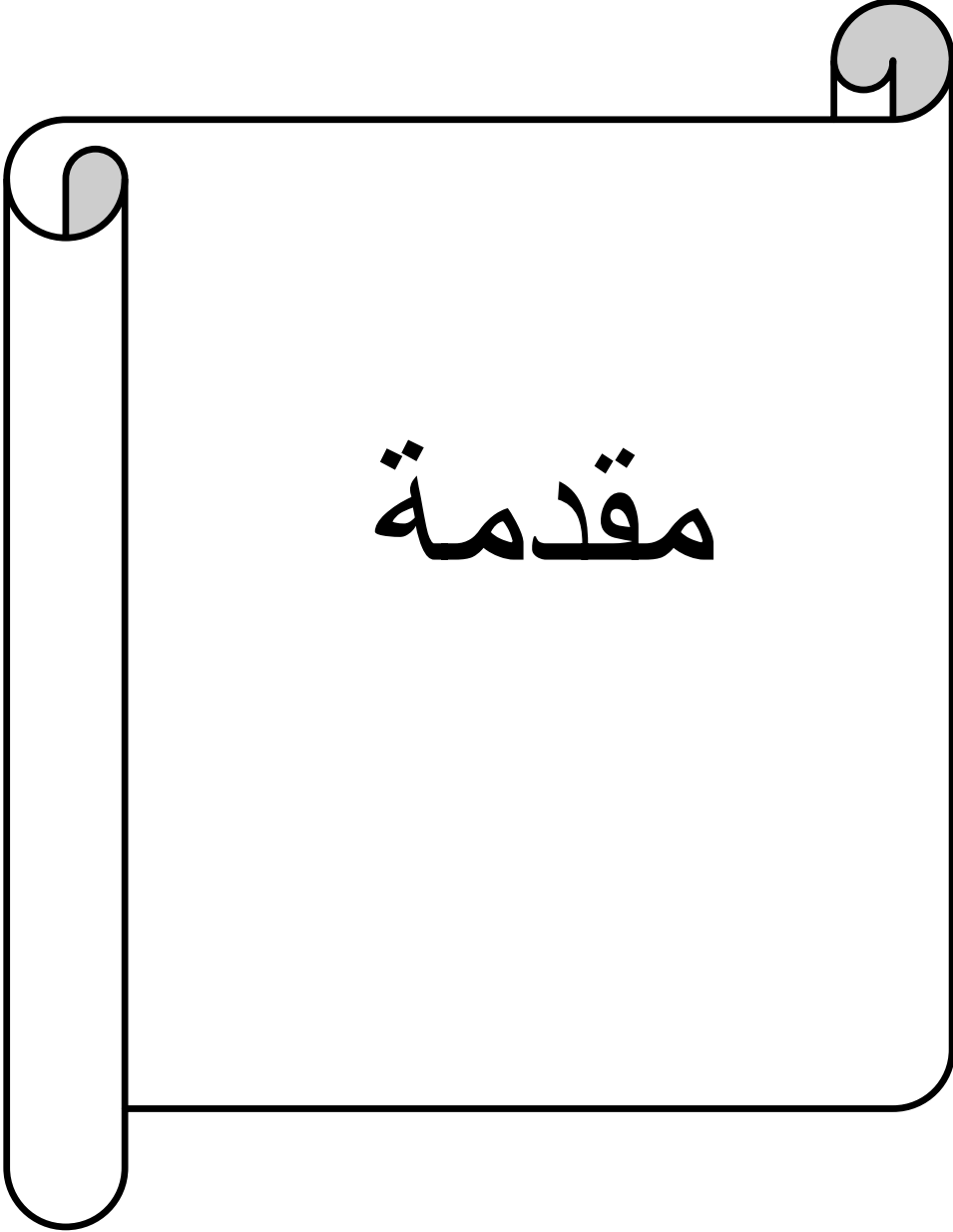
فهرس الملاحق.

الصفحة	الملاحق	الرقم
/	مقياس اتجاهات المعلمين.	1
/	مخرجات SPSS	2

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف العادية. والى معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية في مجال التدريس على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. ومن اجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، بالاعتماد على أداة الدراسة، التي تمثلت في بناء إستبانة اتجاهات المعلمين اعتمادا على استبانة الهيني (1989) حيث تم اختيار عينة الدراسة من فئة المعلمين وقد بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (80)، اما الأساليب الإحصائية فقد تم استخدام: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط *Person* واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وألفا كرونباخ لحساب الثبات، واختبار تحليل التباين الأحادي. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- أن مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام أعلى من المتوسط .
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور اناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).



مقدمة

مقدمة:

حظي موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ضمن التعليم العام، باهتمام الباحثين والعلماء المتخصصين في مختلف أنحاء العالم وعلى مختلف المستويات الرسمية والخاصة والخيرية وقد أجريت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية حول هذا الموضوع .

حيث أكدت معظم الدراسات التي أجريت كثيرا على أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في الصفوف العادية يساهم في التقليل من حدة الآثار السلبية المترتبة على عملية التصنيف ، كذلك الاتجاهات التي يحملها المعلمون نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لها أهمية كبرى في نجاح هذه العملية أو فشلها فالمعلمون يتحملون مسؤولية حاجات جميع الأطفال في صفوفهم، وبذلك فإنَّ معتقداتهم واتجاهاتهم بشأن قبول ممارسات الدمج قد تكون ذات تأثير في درجة تحقيقهم لذلك الواجب.

فمهما أعد المعلمُ جيدا وزُودَ بالوسائل التعليمية و التكنولوجيا الحديثة لهذه الفئة لا يمكن أن ينجح في تنفيذ مهامه المتعلقة بالدمج ما لم يتم دراسة هذه الاتجاهات التي يحملها المعلمون. ويعمل على تدعيمها وتعزيزها إذا كانت إيجابية، و القيام بتعديلها إذا كانت الاتجاهات سلبية، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي حاولنا من خلالها التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى مرضى العجز الكلوي. وقد قسمت هذه الدراسة الى جانبين: الجانب النظري ويتضمن:

- **الفصل الأول:**خصص هذا الفصل لتحديد مشكلة الدراسة بعرض الإشكالية التي دُعمت بأفكار ونتائج الدراسات السابقة في مجال قلق المستقبل والعجز الكلوي، ثم تم صياغة فرضيات الدراسة، ثم تحديد الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، وكذلك تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا، وختم هذا الفصل بتحديد الدراسات السابقة التي إنتهاءً بتعقيب على الدراسات

- **الفصل الثاني:** حيث تم التطرق في هذا الفصل مجموعة من العناصر المرتبطة بالاتجاهات المعلمين تطرق إلى تعريف كل من الاتجاه وخصائصه ومميزاته ووظائفه وكذا أنواع الاتجاه ومكوناته وأيضا العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه والى أهمية وشروط وطرق قياس وبعد ذلك مفهوم المعلم ،وخصائص المعلم الفعال

أيضا دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي ، والى أهمية تكوين المعلم وأخيرا إتجاهات المعلمين وانتهاءا بـخلاصة.

-**الفصل الثالث:** خصص هذا الفصل لذوي الاحتياجات الخاصة وقد تناولنا فيه مفاهيم أساسية ، وأيضا تعريف فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وخصائصها الانفعالية و الاجتماعيةلهذه الفئةكذلك تصنيف ذوي الاحتياجات الخاصة وحاجاتهم و مشكلاتهم والاستراتيجيات التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة أيضا الى استراتيجيات تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وأخيرا خلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي: حيث تم تقسيمه إلى فصلين، الأول خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، المنهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وصف للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. أما **الفصل الثاني** فخصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وانتهاءً باستنتاج عام والتوصيات والاقترحات وتحديد لقائمة المراجع والملاحق.

A graphic of a scroll with a black outline and a grey shadow on the left side. The scroll is unrolled, showing a white interior. The Arabic text is centered on the scroll.

الإطار
النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

تمهيد:

- 1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- 2- أهداف الدراسة.
- 3- أهمية الدراسة.
- 4- تحديد مفاهيم الدراسة.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- فرضيات الدراسة.

خلاصة

1-تحديد الإشكالية:

إنّ فئة ذوي الاحتياجات الخاصة يمكن إعادة تكييفها و تأهيلها و إعادتها إلى المجتمع و بذلك فإنّ طبيعة التّعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن لا تكون وفق المفهوم العلاجي، بل لابد من ضرورة التّعامل مع الحاجات التربوية و التعليمية لهذه الفئة من الناس، وبذلك فإنّ ما يحتاجه ذوي الاحتياجات الخاصة ليس فقط المساعدة على التّغلب على صعوبات الحيات بحيث توفر لهم المأكل و المشرب و مكان للذّوم، إنّما يحتاجون إلى المساعدة على اعتكاف حامل قدراتهم و إمكانياتهم لتظهر إلى الوجود حتى يستطيعوا توظيف هذه القدرات و المهارات في الاتجاه الذي يناسبهم فهناك الكثير من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين أبدعوا في مجال عملهم .

وهذا الأمر لا يتحقق بوضعهم في مراكز خاصة وعزلهم عن المجتمع لأنّ ذلك يعمل على تعقيد وتعميق المشكلات وتبقى إتّجاهات المجتمع سلبية نحو هذه الفئة الخاصة من حيث أنّهم عالية على المجتمع لا يستطيعوا أن يقدموا أي خدمة له، وكذلك يبقى الأمر أنّ إتّجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة سلبية نحو هذا المجتمع الذي أهملهم وعزلهم عن باقي أعضائه، إنّما يحتاجونه ذوي الاحتياجات الخاصة هو الدمج في المجتمع المحلي من خلال دمجه في المدارس العادية ومع الطلبة العاديين.

فيشعروا بذلك بأهميتهم وهذا ما يشعروهم بالراحة ويوفر لهم فرص الابداع والتطور والمنافسة، على

أن يراعي في عملية الدمج الحاجات الخاصة التي يطلبها فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

إنّ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في الصفوف العادية يساهم في التّقليل من حدة الآثار السلبية المترتبة على عملية التصنيف والذي ينتج عنها تحويل ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يزيد في عزلتهم عن المجتمع والاتجاهات التي يحملها المعلمون نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لها أهمية كبرى في نجاح هذه العملية أو فشلها فالمعلمون يتحملون مسؤولية حاجات جميع الأطفال في صفوفهم، وبذلك

فإنَّ معتقداتهم واتجاهاتهم بشأن قبول ممارسات الدمج قد تكون ذات تأثير في درجة تحقيقهم لذلك الواجب.

فمهما أعدد المعلم وزُود بالأسباب و الوسائل التعليمية و التكنولوجيا الحديثة لا يمكن أن ينجح في تنفيذ مهامه المتعلقة بالدمج ما لم يتم دراسة هذه الاتجاهات التي يحملها المعلمون. ويعمل على تدعيمها وتعزيزها إذا كانت إيجابية، و القيام بتعديلها إذا كانت الاتجاهات سلبية.

والكل يعرف عن المشاعر السلبية المترتبة على وجود ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة ووجودهم في مدرسة عامة يخفف من حدود هذه المشاعر والاتجاهات السلبية نحو هذه الفئة من الناس، فما هي اتجاهات المعلمين نحو دمج الاحتياجات الخاصة في التعليم العام؟

أسئلة فرعية:

1. ماهي اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام؟

2-فرضيات الدراسة:

1. اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام موجبة.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في

الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف

العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3-أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

1. اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف العادية.

2. أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية في مجال التدريس على اتجاهات المعلمين

نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

4- الأهمية:

إنَّ التربية الحديثة تنادي كما تنادي بين القلقات الاجتماعية والسياسية، التي تعيش المجتمعات في ظلماً بحق كل فرد في الانتفاع من الخدمات التي تساعد على النمو والوصول إلى أقصى مدى تسمح به قدراته، وهذا الحق يشمل ذوي الاحتياجات الخاصة كما يشمل العاديين.

إنَّ وجود ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المدارس العادية، يكون له أثر كبير على النمو الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة. وذلك من خلال ما تؤديه طبيعة المتطلبات الدراسية الاجتماعية التي في حال نجاح الطفل المعاق فمواجهتها تزيد من ثقته بنفسه وثقته الآخرين به، وبالتالي تعمل على تنمية دافعيته وتوقعاته عن نفسه وعن الآخرين.

إنَّ وجود ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية يساهم في رفع معنويات أولياء الأمور وبالتالي يزيد من اتجاهاتهم وتوقعاتهم الإيجابية نحو أطفالهم، ولا شك في أنَّ وجود كلمة مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة أثراً كبيراً على نفسية الآباء واتجاهاتهم وتوقعاتهم.

5- مفاهيم الدراسة:

Attitude= 1- 5- الاتجاهات

هي عبارة عن استعداد نفسي أو تهيئ عقلي عصبي متعلم للاستجابة السالبة أو الموجبة نحو أشخاص، أو موضوعات، أو موافقة، أو رموز في البيئة التي تستثني هذه الاستجابة.

5- 2- تعريف الدمج:

إنّ عملية الدمج لها معاني كثيرة مختلفة باختلاف النواحي تتبّع سياسة الدمج، ويعرف الدمج على أنّه يمثل ذلك النوع من البرامج التي تعمل على وضع الطفل غير العادي في الصف العادي مع الطلبة العاديين لبعض الوقت وفي بعض المواد يشترط أن يفيد الطفل غير العادي من ذلك، وبحيث تهيئ الظروف المناسبة لإنجاح فكرة الدمج للأطفال المعاقين مع العاديين.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أنّ هناك نمطين لعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية وذلك على النحو التالي:

النمط الأول: الدمج الكامل حيث يوضع الأطفال شديدي الإعاقة في المدارس العادية.

النمط الثاني: الدمج الجزئي حيث يقضي الطالب جزء من وقته مع الطلاب العاديين.

أمّا التعريف اللغوي للدمج، فكما ورد في المنجد في اللغة فإنّ الدمج في الشيء يعني أدخله فيه ودمج دمجاً في الشيء أي أدخله فيه واستحكم أمّا التعريف الاصطلاحي فقد ورد أكثر من تعريف فيشير مسعود (1984) إلى أنّ الدمج يعني تعليم الأطفال المعاقين المدارس العادية جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين، حيث يقوم على تعليمهم نفس المعلم، فيما تنتظر إليه دول أخرى على أنّه فتح صفوف خاصة للمعاقين ضمن المدرسة العادية.

أشكال الدمج:

لقد حدد العالم وارنوك (WORNOK) ثلاثة أشكال للدمج هي كما يلي:

1. الدمج المكاني: (Location integration) بحيث يتم تعليم الأطفال المعاقين في المدارس العامة ضمن الصفوف والوحدات الصفية الخاصة، أو بحيث تشترك المدرسة الخاصة، أو بحيث تشترك المدرسة الخاصة والمدرسة العامة بالبناء نفسه.

2. الدمج الاجتماعي: (Social integration) بحيث يشترك الأطفال الذين يلتحقون بالصفوف الخاصة مع الأطفال العاديين بالأنشطة المختلفة، كاللعب، والرحلات، وحصص الفن، والنشاط الرياضي.

3. الدمج الوظيفي ويتم تحقيق ذلك بعد إتمام الشكّلين السابقين بحيث يتم هنا دمج الأطفال المعاقين مع غير المعاقين وتحت نفس المنهاج والبرنامج الدراسي كل الوقت أو بعضه.

لقد اختلف العلماء حول موضوع الدمج فانقسموا بين مؤيد ومعارض ومحاييد:

1. المؤيدون هؤلاء يتبنون فكرة الدمج ويتحمسون لها، مما ا لذلك من أثر في تعديل إتجاهات المعلمين والطلاب والمجتمع ككل والتخلص من عزل الأطفال الذي يسبب، بالتالي إلحاق وصمة العجز والقصور العقلي إلى أخذ ذلك من تلك الصفات السلبية التي تؤثر على ذات الطفل المعاق وطموحه، وكذلك على أسرته ومدرسته والمجتمع ككل.

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

3. المحايدون: هؤلاء يتخذون طريقاً وسطاً بين المعارضين والمؤيدين لفكرة الدمج، فيرى هؤلاء أن هناك من الإعاقات هي من الشدة، بحيث لا نستطيع دمجها في الصفوف العادية مثل حالات التخلف العقلي الشديد والعمى الشديد ولكن هناك حالات يمكن دمجها في الصفوف العادية مثل: الإعاقات البسيطة والمتوسطة.

أمّا (الروسان، 1989) فقد حدد ثلاثة جوانب رئيسية لمفهوم الدمج:

-التّجانس التربوي الاجتماعي

للتّخطيط التربوي للبرامج التّعليمية، وطرق تدريسها للطلبة العاديين وغير العاديين.

- توضيح المسؤوليات الملقاة على عاتق المسؤولين عن العملية من إدارة ومعلمين ومشرفين.

-تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعرّف "كيرك" (kirk، 1997) الفرد ذو الحاجة الخاصة بأذّه: "الفرد الذي يعاني من قصور في جانب أو أكثر من جوانب الذّم، وكذلك الفرد الذي يمتلك قدرات عالية أو استثنائية، وينظر إليه على أنّه الفرد الذي يختلف عن الفرد العادي أو المتوسط بدرجة يحتاج عندها إلى التّعديل في الخبرات أو الممارسات التربوية لتنمية قدراته الخاصة واستعداداته.

ويعرفوا كذلك بأنهم الأفراد الذي يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة والتّأهيل والخدمات الداعمة لهما ليتسنى لهم تحقيق أقصى ما يمكنهم من قابليات إنسانية، إنّهم يختلفون جوهريا عن الأفراد الآخرين في واحدة أو أكثر من مجالات الذّم والأداء التالية: للمجال المعرفي، المجال الجسدي، المجال السّلوكي، المجال اللّغوي، المجال التّعليمي.

6-الدراسات السابقة:

حظي موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ضمن التعليم العام، باهتمام الباحثين في مختلف أنحاء العالم وعلى مختلف المستويات الرسمية والخاصة والخيرية وقد أجريت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية حول موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.

أولا: الدراسات العربية:

1- دراسة حول "اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات في المدارس العادية" وقد هدفت

الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية،

والتعرف على أثر كل من: الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونمط الوظيفة، كمتغيرات مستقلة على اتجاهات المعلمين، وكذلك التعرف على أثر التفاعل بين هذه المتغيرات على الاتجاهات الخاصة بأفراد العينة.

ويتكون مجتمع الدراسة من معلمين المدارس الابتدائية ومديريها ضمن مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الأردن وقد تألفت العينة من 234 معلما ومعلمة، وقد استخدمت استبانته صممت مكونة من خمسين فقرة، وبعد تطبيق الاستبانة، وتحليل النتائج باستخدام تحليل التباين الرباعي، توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين يعزي إلى الجنس، وكان ذلك الفرق لصالح الذكور.

2-دراسة زيدان(1988):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية ضمن التعليم العام، وقد أجريت الدراسة في مدارس المملكة العربية السعودية وقد هدفت إلى وصف وجهة نظر التربويون واتجاهاتهم نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

وتكونت العينة من 420 معلماً من المدارس الابتدائية في السعودية وقد استخدم مقياس الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين، حيث قام بترجمته إلى اللغة العربية، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وتوصلت أيضا إلى أن هذه الاتجاهات كانت سلبية نحو المعاقين عقلياً وانفعالياً، وكذلك توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين بشكل عام أفضل نحو دمج المعاقين حركيا وسمعيا، وبصريا في الصفوف العادية.

3- دراسة السرايبي (1987): بعنوان: " اتجاهات معلمين المؤسسات الخاصة في الضفة الغربية نحو

المعاقين"

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي مؤسسات التربية الخاصة، وكذلك التعرف على أثر كل من: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة، كمتغيرات مستقلة على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو المعاقين وتكون مجتمع الدراسة من مجموع معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، وقد شملت العينة 87 فرداً، وقد استخدم مقياس الاتجاهات كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ اتجاهات المعلمين يعزى إلى متغير نوع الإعاقة، أمّا بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة فلم تجد الدراسة فروقا في اتجاهات المعلمين تعزى لها.

4 - دراسة أبو الحمص (1985): بعنوان "اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الأشخاص المعاقين" وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب الجامعيين ومعرفة أثر كل من: متغيرات الجنس، ومستوى التعليم ومكان الإقامة.

وقد أجريت الدراسة على عينة من الطلاب الجامعات في الضفة الغربية واستخدم الباحث مقياس الاتجاهات وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى أنّه لا يوجد أثر للجنس على اتجاهات الطلبة الجامعيين، ووجدت أيضاً أنّهُ علماً ارتفع المستوى العلمي كانت الاتجاهات أكثر إيجابية، أمّا بالنسبة لمتغير مكان الإقامة فقد وجدت الدراسة أنّ الطلاب سكان المدن كانوا أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو المعاقين من الطلبة الذين يسكنون في القرية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ اتجاهات الطلاب الجامعيين بشكل عام كانت إيجابية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1. دراسة Morhn, (1996):

قام بإجراء دراسة بعنوان "اتجاهات معلمي الأرياف نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية" وكان يهدف الباحث إلى التعرف على توقعات وتوجهات المعلمين نحو دمج المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف العادية، وأجريت الدراسة ساوت كارولينا southcarolina في الولايات المتحدة، و قد تألفت

عينة الدراسة على 242 معلما و معلمة و من أجل تحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة و هي استبانة مكونة من 25 فقرة، و بعد توزيع الاستبانة و جمعها و إجراء التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى أنّ ما يزيد عن 60% من المستجيبين توقعوا فصل سياسة الدمج. وأشارت أيضا إلى أنه لم تكن لدى معلمي التربية النظامية المهارات التعليمية والخلفية التربوية اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة إلى غرف تدريس للتربية الخاصة بدلا من أن يقوم معلمو التربية الخاصة بتوفير التعليم لهم داخل الغرف الصفية العادية. أشارت الدراسة أيضا إلى أنّ طلبة الحاجات الخاصة تتحسن مهاراتهم الاجتماعية عندما يكونون في غرف التدريس النظامي، غير أنّهم يحتاجون إلى قدر من الإهتمام فقد بينت نتائج الدراسة إلى أنّ من أسباب إتجاهات المعلمين السلبية نحو الدمج هو عدم توفر المواد الضرورية لتحقيق نجاح الدمج.

2. دراسة: ETAL و BeLcher (1995):

قام الباحثون بإجراء دراسة بعنوان "اتجاهات المعلمين نحو التربية الدمجية" وقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج المعاقين في المدارس العادية ضمن التعليم النظامي. وقد أجريت الدراسة على ولاية نيومكسيكو في الولايات المتحدة الأمريكية بحيث شملت الدراسة معلمي تربية خاصة، ومعلمي تربية نظامية، وقد استخدم الباحثون استبانة قاموا بتصميمها لهذا الغرض، وبعد إجراء التحليل الإحصائي توصل الباحثون إلى أنّ غالبية المربين تدعم التربية الدمجية، وأنّ نسبة 15.7% من مجموع المعلمين لم تكن تدعمها، بحيث كانوا يرغبون في مواصلة تعليم المعاقين في غرف المصادر الخاصة أو في المؤسسات الخاصة.

3. دراسة: MetcheLL (1995):

قام بإجراء دراسة بعنوان "تقييم إتجاهات الطلبة في المراحل الدنيا و العليا في الكليات في كل من التربية النظامية و الخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس العادية" و أجريت الدراسة على طلبة التربية الخاصة و التربية النظامية في جامعة أوهايو في أمريكا، وشملت العينة 20 طالب تربية نظامية، و 24

طالب تربية خاصة من الجامعة نفسها و أشارت الدراسة أيضا إلى أنّ قسما كبيرا من الطلاب التربية الخاصة لم يوافقوا على أنّ المعلمين الجيدين يستطيعون تعليم جميع الطلاب، أمّا بالنسبة للدمج فقد أشارت النتائج إلى أنّ قسما كبيرا من اهل التربية الخاصة أشاروا إلى أنّ الدمج مألوف لديهم، و لكن 15% من مجموعة التربية النظامية كانوا محايدين، و 5% أشاروا إلى أنّهم لم يسمعون بالدمج نهائيا.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة سيتم مناقشتها من حيث الأهداف التي حددت لها، والعينات التي اعتمدها والمنهج والأدوات المستخدمة و أهم ما توصلت إليه من نتائج. وفيما يلي مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام من حيث الأهداف والعينة، المنهج والأدوات وأهم النتائج:

1- من حيث الهدف:

استنتجنا من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة إلى اختلاف أهدافها باختلاف المواضيع المدروسة ولكن الأهداف لم تحد عن التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات في المدارس العادية باستثناء بعض الدراسات التي هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو الأشخاص المعاقين. ومعرفة أثر كل من: متغيرات الجنس، ومستوى التعليم ومكان الإقامة دراسة أبو الحمص (1985)، ودراسة MetcheLL (1995) التي هدفت للتحقيق في اتجاهات الطلبة في المراحل الدنيا و العليا في الكليات في كل من التربية النظامية و الخاصة نحو دمج المعاقين في المدارس العادية، وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ دراستنا تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في أنّها تهدف للمعرفة اتجاهات المعلمين اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات في التعليم العام .

- من حيث العينة:

أغلب أفراد العينات في الدراسات السابقة هم من المجال التربوي وبالتحديد معلمين المدارس الابتدائية ومديريها ضمن مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الأردن، ودراسة زيدان (1988) اعتمدت على عينة المعلمين من المدارس الابتدائية، وأيضاً دراسة Morhn (1996) ودراسة السرابي (1987) التي اعتمدت على عينة من معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية معلمي تربية خاصة، ومعلمي تربية نظامية، (ETAL و Belcher 1995) بحيث اعتمدت الدراسة على معلمي تربية خاصة، ومعلمي تربية نظامية، ولكنها تختلف عن بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على عينة من الطلاب الجامعيين كدراسة أبو الحمص (1985)، ودراسة MetcheLL (1995) والتي اعتمدت على عينة من طلاب تربية نظامية، و24 طالب تربية خاصة من الجامعة نفسها في حين الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام لدى عينة من المعلمين.

من حيث الأدوات:

ما تم استنتاجه من الدراسات السابقة هو اختلاف الأدوات المستخدمة فيها سواء بالنسبة لأدوات قياس الاتجاهات فأغلب الدراسات السابقة اعتمدت على مقاييس واستبيانات جاهزة لقياس هذا المتغير ففي دراسة زيدان (1988) فقد اعتمد على مقياس الاتجاهات نحو الأفراد المعاقين وأيضاً دراسة السرابي (1987) وكذا دراسة أبو الحمص (1985) وقد اعتمدت بعض الدراسات الأخرى على بناء استبيانات خاصة بالاتجاهات من طرف الباحث كدراسة Morhn (1996) ودراسة ETAL و Belcher (1995) في حين تشترك الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في الاعتماد على مقياس جاهز لقياس "اتجاهات المعلمين"

من حيث المنهج:

تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظم الباحثين تقريباً استخدموا في بحوثهم المنهج الوصفي سواءً الوصفي الارتباطي أو الوصفي المقارن والدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

من حيث النتائج:

أهم النتائج المستخلصة من البحوث السابقة المتعلقة بموضوع دراستنا هي إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين يعزى إلى الجنس، وكان ذلك الفرق لصالح الذكور. وكذا دراسة زيدان (1988) ففصلت إلى أن اتجاهات المعلمين بشكل عام أفضل نحو دمج المعاقين حركياً وسمعياً، وبصرياً في الصفوف العادية. وتوصلت نتائج دراسة السرابي (1987) إلى أنه لا توجد فروقا في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. كما توصلت دراسة أبو الحمص (1985) إلى أن اتجاهات الطلاب الجامعيين بشكل عام كانت إيجابية وكانت نتائج دراسة Morhn (1996) نتائج الدراسة إلى أنه من أسباب اتجاهات المعلمين السلبية نحو الدمج هو عدم توفر المواد الضرورية لتحقيق نجاح الدمج.

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل الإطار العام للدراسة، والمتمثلة في طرح الإشكالية وتساؤلاتها وصولاً إلى الفرضيات ثم تحديد أهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً ثم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وقد تم مناقشة الدراسات من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها وصولاً إلى تعقيب عام على الدراسات وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: إتجاهات المعلمين.

تمهيد

- 1 - مفهوم الاتجاه.
- 2 - خصائص الاتجاه
- 3 - مميزات الاتجاه
- 4 - وظائف الاتجاه.
- 5 - أنواع الاتجاهات
- 6 - مكونات الاتجاه.
- 7 - العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات.
- 8 - أهمية قياس الاتجاهات.
- 9 - شروط قياس الاتجاهات.
- 10 - طرق قياس الاتجاهات.
- 11 - مفهوم المعلم
- 12 - خصائص المعلم الفعال
- 13 - دور المعلم ومهامه داخل الفصل الدراسي
- 14 - أهمية تكوين المعلم
- 15 - اتجاهات المعلمين.

خلاصة.

تمهيد:

يتفق علماء النفس الاجتماعي على أنَّ للاتجاهات أهمية خاصة، لأدَّها تكون جزءاً هاماً من حياتنا، و لأدَّها تلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في الكثير من مواقف الحياة الاجتماعية. وتمدنا في نفس الوقت بنبؤات صادقة عن سلوكه في تلك المواقف فضلا عن كونها من النواتج المهمة لعملية التَّشئة الاجتماعية.

و سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى اتجاهات و خصائصها و مكوناتها و العوامل المؤثرة فيها و أنواعها و مميزاتها و تغيير الاتجاهات و شروط و طرق قياسها.

1- مفهوم الاتجاه:

لقد اختلف الكثير من العلماء في تعريفهم للاتجاه فيرى (بروشانكيو سيد بزغ) و يقدمان تعريفا للاتجاه كمايلي:

" هو ميل معقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة و هذا للاستجابة تخلف من ثقافة إلى ثقافة" (محمود السيد أبو نبيل، د. س.ن، ص 449).

وحسب هذين العالمين فإنّ موضوعا ما قد يقبل في ثقافة معينة و يرفض في ثقافة و بيئة أخرى، و هذا ما يتجلى من خلال سلوك الناس نحو المؤسسات و الجماعات و الأفراد و مختلف المواضيع الأخرى.

أمّ أبو النيل فيعرفه بأنّه «استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الشخص حول موضوع من الموضوعات سواء كان اجتماعيا أو اقتصاديا أو سياسيا أو حول قيمة من القيم كالقيم الدينية أو الجمالية أو الاجتماعية و حول جماعة من الجماعات و يعبر هذا الاتجاه تعبيراً لفضيا بالموافقة عليه أو عدم الموافقة» (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 41). ويركز أبو النيل تعريفه هذا على أنّ الاتجاه يبدأ كاستعداد نفسي ثم ينتهي بتعبير لفظي بالموافقة أو الرفض لموضوع أو قيمة أو جماعة مختلفة.

أمّ JOURDANA lbourt أوردت في تعريف شامل ودقيق للاتجاه على أنّه: «حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تتضمنها الخبرة حيث تستطيع حالة التأهب هذه توجيه استجابات الفرد للمثيرات التي تتضمنها مواقف البيئة». (سعيد عبد الرحمان، 1983، ص 517). ومن جملة هذه التعريفات يتضح لنا أنّ الاتجاه عبارة عن فكرة أو حالة نفسية يشعر من خلالها الفرد بالموافقة أو المعارضة لموضوع أو موقف معين في بيئته الاجتماعية.

2- خصائص الاتجاه:

- من خلال استعراضنا للتعريف السابقة للاتجاه يمكننا أن نستخلص أهم خصائصه وهي كالآتي:
- الاتجاهات متعلمة (مكتسبة) وهي ليست فطرية وهي تخضع في تعلمها واكتسابها لقوانين التعلم ويبدأ اكتسابها منذ الولادة.
- النمو التدريجية: تكتسب خلال فترة زمنية طويلة نسبياً وتتبع من خلال تجارب كثيرة ومتنوعة.
- الثبات النسبي: هي أكثر استقرار من أي استجابة على حلكما أن اكتساب الاتجاهات منذ السنوات الأولى من حياة الفرد يعني أن بعضهما يكون لها مستوى لاشعوري.
- التناقض ذلك أن الاتجاهات الشخصية (الذاتية) قد تتعارض مع التوقعات الاجتماعية وينشأ التناقض من الصراع بين الاتجاهات الشخصية التي تكونت خلال خبرات الفرد والاتجاهات التي يجب أن يعتنقها تبعاً لمعايير ثقافية (عبد الفتاح محمد دويدار، 2000، ص 174-175).
- تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها وتعمل على توضيح ووجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه، وهي ذاتية أكثر من كونها موضوعية من حيث المستوى. (حامد عبد السلام زهران، 1994، ص 137-138).
- الاستقرار من الملاحظ أن بعض الأفراد يستجيبون لسلم الاتجاه بأسلوب مستقر بينما نجد آخرين يعطون إجابات مرضية وغير مرضية للموضوع فقد يقول فرد بأنّه يعتقد بأن كل القضاة محايدون وفي نفس الوقت يجادل بأن قاضياً معيناً ليس محايداً (عبد الحفيظ، 2003، ص 244).
- يتكون من ثلاث خصائص معرفية وانفعالية وسلوكية.
- من الممكن تعديله وتغييره.
- له خاصية تقويمية (مع أو ضد) (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 42-41).

3- مميزات الاتجاه:

- من خلال استعراضنا للتعاريف السابقة للاتجاه يمكننا أن نستخلص أهم مميزات وهي كالآتي:
 - **الوجهة:** وتشير الوجهة إلى شعور الفرد نحو مجموعة من الموضوعات فيما إذا كانت مجموعة لديه أم لا.
 - **الشدة:** أي شخص اتجاهات نحو موضوع، بينما نجد اتجاهها قويا نحو نفس الموضوع أو الموضوع آخر.
 - الانتشار أو المدى: فنجد مثلا تلميذا لا يحب أو يكره بشدة جانبا أو جانبيين من جوانب المدرسة بينما نجد تلميذا آخر لا يحب أي جانب يتعلق بالتعلم الخاص أو العام.
 - البروز يقصد به درجة التلقائية أو التهيؤ للتعبير عن الاتجاه والاتجاهات البارزة يكون للفرد المعرفة الكبيرة بما يعطي لها أهمية كبيرة.

4 - وظائف الاتجاهات:

- للإتجاهات وظائف هامة في تحديد سلوك الفرد، فهي تساعد الفرد في تحديد الجماعات التي يرتبط بها والمهن التي يجتازها بل وحتى الفلسفة التي يؤمن بها.
- كما أن لها تأثيرا كبيرا في أحكامنا إدراكنا للآخرين، فضلا عن دورها في استجابات الفرد بطريقة تكاد تكون ثابتة نحو الأشياء والموضوعات في البيئتين عموما فإن للاتجاهات عدة وظائف نلخصها في العناصر الآتية:

1. الوظيفة المنفعية أو التكيفية:

- وتكمن صفة الوظيفة في أن الفرد يمكن أن يحقق أهدافه المرغوبة ويتجنب الأهداف الغير مرغوبة فيها وذلك من خلال التواجد مع الأفراد الذين تكون لهم نفس الإتجاهات الخاصة بهم وهذا بدوره يزيد من رضاه ويجنبه الألم.

2. الوظيفة التنظيمية:

تسمح الاتجاهات للفرد بإدراك البيئة الاجتماعية والطبيعية والأذي من شأنه أن يجعل المحيط من حوله أكثر ألفة وتوقعا وهذا بدوره يسمح للفرد بالتأقلم.

إنَّ اتجاهات الفرد تكسبه المعايير والأطر المرجعية لتنظيم خبرته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم.

3. وظيفة تحقيق الذات:

وتتعلق هذه الوظيفة بحاجة الفرد لإخبار الآخرين عن النفس وتعريفه عن ذاته، أي الوعي بما يعتقد ويشعر به.

4. الوظيفة الدفاعية:

لأي أنَّ اتجاهات الفرد تحميه من نفسه ومن الآخرين فالفرد قد يؤنب نفسه وقد يرجع فشله للآخرين (صالح محمد، 1998، ص198).

5-أنواع الاتجاهات:

يمكن لنا أن نتعرف على عدة أنواع من الاتجاهات النفسية وذلك من الناحية الوصفية، والوظيفية وهذا التصنيف يساعد الدارس على تحديد النوعية وشدة الاتجاه للنفسي مع العلم بأنَّ الاتجاه الواحد قد يقع في أكثر من تصنيف وذلك من حيث صفته ووظيفته ومن هذه الأنواع نجد:

1-الاتجاهات الجماعية والفردية:

فالالاتجاهات الجماعية هي التي يشترك فيها عدد كبير من أفراد المجتمع مثل إعجاب الناس بالشجاعة للبطولة أو إعجاب شعب بقائده أو زعيمه أمَّا الاتجاهات الفردية التي تميز الفرد عن غيره مثل إعجاب الفرد بزميل له، أو إعجاب شخص بشيء معين.

2-الاتجاهات الشعورية واللاشعورية:

فالآتجاهات الشعورية هي الآتي يظهر فيها الفرد دون حرج أو تحفظ و هذا النوع من الآتجاه غالبا ما يكون مع معايير الجماعة وقيمها أمّا الآتجاه اللاشعوري فهو الآذي يخفيه الفرد ولا يفصح عنه، و غالبا لايتفق هذا الآتجاه مع معايير الجماعة و قيمها (عبد الفتاح محمد دويدار، 2006، ص177).

3-الاتجاهات العامة والخاصة:

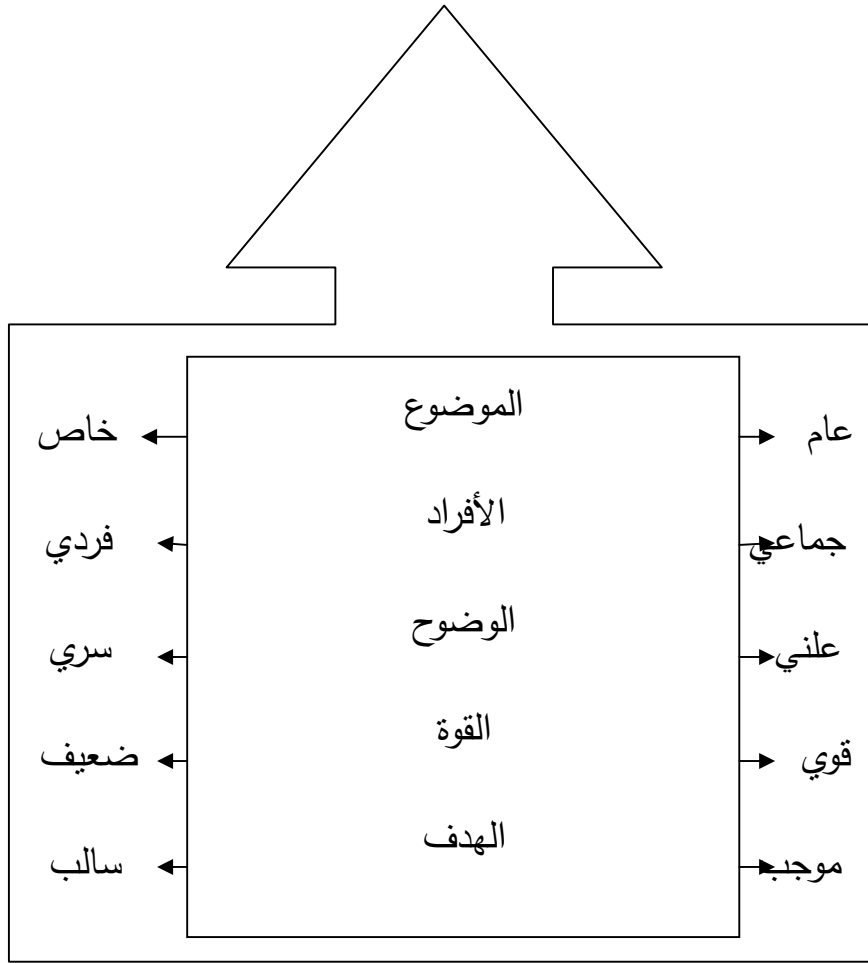
الآتجاه العام هو الآذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة و يكون أكثر ثباتا و استقرارا من الآتجاه الخاص، و الخاص منه هو الآذي يمون محددنا نحو موضوع نوعي محدد.

4-الإتجاهات الموجبة والإتجاهات السالبة:

الإتجاه الموجب هو الآذي يقوم على تأييد الفرد و موافقته، أمّا السالب فهو الآذي يقوم على المعارضة و عدم الموافقة.

5-الاتجاهات القوية و الاتجاهات الضعيفة:

و تتحدد قوة أو ضعف الآتجاه على مدى نزوع و تفتعله مع الآخرين، و يمكننا القول إلى أن الآتجاهات تحدد أنواعها على أساس: الموضوع، الأفراد، القوة، الهدف، و بالشكل الآتالي:



شكل رقم (1) يمثل الاتجاهات القوية والاتجاهات الضعيفة

6- مكونات الاتجاه:

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة، وأنه ذو بعد واحد، إلا أن هذا الاعتقاد تغير بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول الاتجاه، والتي أكدت نتائجها أنه ذو بناء مركب من ثلاثة عناصر أو مكونات وهي:

1. المكون الانفعالي أو الوجداني أو الشعوري:

ويتعلق هذا المكون بدرجة ميل الفرد على الإقبال أو الاحجام، وبدرجة التجسيد أو النفور بالنسبة لموضوع الاتجاه وهذا المكون هو الذي يضيف على الاتجاه طابع التحرك والدفع.

2. المكون المعرفي:

وشير هذا المكون إلى مجموعة الأفكار والمعتقدات والعمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه والتي على أساسها يتحدد موقفه، فقد يتبنى الشخص المتعصب رأياً نحو موضوع ما يفسر به تعصبه أو يستخدمه كحجة ضد من يناهضونه الاتجاه.

3. المكون السلوكي:

وهو الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه فالفرد الذي يحمل معتقدات سلبية نحو موضوع ما (جماعة من الجماعات مثلاً) إما أن يتحاشى اللقاء أو يوقع عليهم العقاب، ويعكس ذلك إذا كان لديه معتقدات إيجابية فإذ به يكون مستعداً لتقديم المساعدة لهم أو التفاعل معهم (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 47).

ومما سبق نستنتج أن الاتجاه يتكون من مكون معرفي وسلوكي ووجداني فالمكون الوجداني يتمثل في مقدار شعور الفرد نحو موضوع الاتجاه إيجابياً أو سلبياً والمكون المعرفي يشير إلى الطريقة التي يدرك بها الشخص و يفهم موضوع الاتجاه اعتماداً على معتقداته و أفكاره و خبراته أمّا المكون السلوكي فيأتي نتيجة المكونين السابقين و يشير إلى سلوك الفرد طريقاً معيناً.

7-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

يؤكد علماء النفس الاجتماعي إلى أن هناك العديد من العوامل المتفاعلة والتي تلعب دوراً هاماً في نمو وتكوين الاتجاهات.

فعملية التنشئة الاجتماعية لها التأثير الكبير والأساليب في اكتساب الفرد للقيم والمعايير والاتجاهات السائدة في المجتمع وذلك من خلال مصادر عديدة كالأسرة والمدرسة والأقران و وسائل الاتصال و الإعلام، فضلاً عن معايير الجماعة و عضوية الجماعات الاجتماعية و كذلك الجماعة المرجعية (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 45) كما أن الاتجاهات تتكون من:

- من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.

- من المواقف الإجتماعية المختلفة ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد و الجماعة.
- من التجارب الشخصية في المواقف الإجتماعية المختلفة.
- من خلال التوحيد مع بعض الشخصيات و النماذج الإجتماعية. (دمعي خيرة، و سعود مليكة، 2006، ص8).

8 أهمية قياس الإتجاهات:

لقياس الإتجاهات أهمية كبيرة تكمن فيما يلي:

- إنّ قياس الإتجاه يسير التنبؤ بالسلوك على أنّ الإتجاه يؤثر تأثيرا كبيرا في السلوك الإجتماعي للفرد فضلا عن ذلك فإنّ لقياس الإتجاهات فوائد عملية كثيرة في ميدان الحياة المتعددة فالسياسي والإقتصادي و التربوي و الصناعي و الإعلامي و الإجتماعي جميعا يتزودون من نتائج القياس بمؤشرات صادقة عن إتجاهات الأفراد في تلك الميادين. (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص53).
- و يعتبر موضوع الإتجاه من المواضيع ذات الأهمية البالغة بحيث يؤثر في طريقة السلوك و في حالة ما إذا سلك الفرد سلوكا يخالف إتجاهاته و معتقداته، فإنّه يعيش كوتر أو توازنا نفسيا بغرض عليه العمل على إعادة هذا التوازن و محاولة قياس الإتجاهات نحو مختلف المواضيع الإجتماعية، ضرورة تفرضا عملية التطوير التي تهدف إليها كل المجتمعات (عبد الحفيظ مقدم، 2003، ص243. 244).

9 شروط قياس الإتجاهات:

أشار الباحثون إلى عدة جوانب يجب أخذها بعين الاعتبار عند قياس الاتجاهات ومنها:

- تحديد الباحث القائم بالدراسة لمفهوم الإتجاه و تعريفه إجرائيا و كما تتناوله في دراسته.

- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإتجاه نحوه.

- إعداد بنود للقياس.

- أبعاد قياس الإتجاهات.

- الجاذبية الإجتماعية في مقياس الإتجاهات حيث تتعرض الإتجاهات من مقاييس الشخصية لآثار الجاذبية أو المرغوبة الإجتماعية حيث يميل المبحوثون إلى إعطاء استجابات موعوبة أو مفضلة إجتماعيا عن نفسه (عبد اللطيف محمد خليفة، وعبد المنعم شحاتة محمود، 1991، ص 66. 67).

10 طرق قياس الإتجاهات:

يتفق علماء النفس الإجتماعي أنّ قياس الإّجاه يعني تسجيل استجابة الفرد اللفظية والخاصة بإتجاهه نحو موضوع ما إلى قيمة عددية من خلال مقياس أو استبيان معد لهذا الغرض. و لهذا طوروا عددا من الأساليب لمنظمة لاستنتاج و قياس الإّجاه (أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 53).

وتنقسم أساليب قياس الإتجاهات إلى:

- مقاييس التقدير الذاتي.

- مقاييس ملاحظة السلوك الفعلي.

- مقاييس الاستجابة الفسيولوجية.

- الأساليب الإسقاطية.

و تعد مقاييس التقدير الذاتي من أكثر الأساليب شيوعا في قياس الاتجاهات و فيما يطلب من الفرد أن يجيب عن عدد من البنود او الأسئلة التي تتعلق بموضوع الإّجاه المراد دراسته و أبعاده و مظاهره الأساسية التي يحددها الباحث في ضوء استقرائه للبحوث و الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع و من خلال إجابات الفرد عن مختلف البنود يمكن الحصول على درجة موافقته أو معارضته أو حياده أو القضية موضوع الاهتمام و تتمثل طرق التقدير الذاتي في قياس الاتجاهات على النحو التالي:

- طريقة المسافات الاجتماعية أو البعد الاجتماعي لبيوجاردي.

- طريقة المسافات المتساوية البعد لي ترستون وشيف.

- طريقة التّقيرات التّجمعية لي ليكرت.

- طريقة التدرج التّجمعي لي جوتمان.

- طريقة تمايز المعاني أو الأسلوب المميز للمعنى لي أوزجود(عبد اللطيف محمد خليفة وعبد المنعم

شحاتة محمود، 1991، ص74-75).

11. المعلم:

إنّ المعلم هو المشرف الأول على القيام بالعملية التعليمية، بحكم وضعه المتميز داخل القسم كونه من يملك المعرفة، و كذا احتكاكه الدائم مع التلاميذ فهو الأكثر تأثيراً على سلوكياتهم، و من ثم اعتبرت فعالية التعليم من فعالياته بالدرجة الأولى.

1.11. تعريف المعلم:

يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على هي فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات باعتباره العنصر المنشط للعملية، والذي يتوقف على نشاطه وفاعليته نجاح العملية التعليمية بأكملها وبلوغ أهدافها.

ونظرا للدور الهام للمعلم نجد أنّ هناك جملة من التعاريف المحددة لمفهوم المعلم، منها:

1. تعريف دي لاندشير Gilbert de Lanshere: "المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس".

2. تعريف تورسين حسين Torsten Husen: "المعلم هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله

مستمر و متناسق، فهو مكلف بإدارة سير و تطور عملية التعلم، و أن يتحقق من نتائجها". (ناصر

الدين زيدان: 2007، ص 44-45).

3. تعريف محمد زيدان حمدان: "المعلم هو صانع التدريس وأداتها التنفيذية التقليدية الرئيسية".

4. تعريف محمد السر غيني: "المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم

وتعليمهم و هو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، و يتلقى أجرا نظير قيامه بهذه

المهمة".

5. تعريف محمد سلامة آدم: حيث يعرف المعلم بأنه "مدرّب يحاول بالقوة و المثال و الشخصية أن يتحقّق من أنّ التلاميذ يكتسبون العادات و الإتّجاهات و الشكل العام للسلوك المنشود التي يستند إليهم، و بالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، و كيف يحرزون النجاح و التقدم في فيسوكاتهم الاجتماعية و اليومية."

من خلال هذه التعاريف يمكن أن ننظر للمعلم على أنه ذلك الشخص الذي يقوم بدوره داخل المؤسسة التعليمية من تربية و تعليم للتلاميذ، كما يقوم بتنسيق و تنظيم الوحدة التعليمية لما يتناسب و مستوى التلاميذ و الأهداف المنوطة من وراء هذه العملية التعليمية (محمد الطيب، 1982، ص 17).

12. خصائص المعلم الفعال:

يتفق كثير من المربين ولباحثين على أنّ المعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية، لأنّ المعلم هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة المتعلم بنفسه أو يدمره، و يقوي روح الإبداع أو يقتلها، يفتح المجال للتحصيل الجيد أو يغلقه، و نظراً لأهمية المعلم الذي يعتبر المثل الأعلى لكل تلميذ و يجب التعرف و التطرق إلى الخصائص التي يتميز بها المعلم لكي يكون فعال، و التي تسمح بدورها بتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، و من هذه الخصائص نجد:

1. **قدرة عقلية فوق المتوسط:** الذكاء هو أحد أهم سمات الأساسية التي يجب توفرها لدى المعلم، و اعتبر الباحثون أنّ نسبة الذكاء فوق المتوسط هي شرط ضروري من شروط النجاح في مهنة التعليم، و في دراسة لـ "بيشوب" كان مستوى ذكاء المعلمين الناجحين التي حددها المشاركون في الدراسة (128) درجة على مقياس "وكسلر" للذكاء (محمد محمود الحلية، (د.س. ن)، ص 34).

2. **الرغبة في التعليم:** فالمعلم الذي تتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على تلاميذه بحب و دافعية، سوف ينهمك في التعليم فكراً و سلوكاً، سوف يتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم ليس كمهنة و حسب و إنّما كمهمة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي المرتبط به،

فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد و هذا الأخير يضمن تطوير القدرات و الحماس العلمي(السيد سلامة الخميس: 2000، ص 265).

3. المعرفة معمقة متطورة وكافية: هناك خمسة أنواع من المعرفة:

أ. معرفة عامة: تتمثل في معرفة أساليب العلوم ومبادئها.
ب. معرفة خاصة بموضوع تعليمه: فبضاعة المعلم هي المعرفة المتعمقة لموضوع تعليمه، فكلما كان متمكن من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه تلاميذه.

ج. معرفة طرق ووسائل التعليم: وتشمل المعلومات النظرية الخاصة لتخطيط التعليم وتحفيز التلاميذ وتشويقهم للتعلم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم تلاميذه و توجيههم لمزيد من التعلم.

د. معرفة التلاميذ الذين يعلمهم: فهذا النوع من المعرفة يمكن المعلم من تحديد الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية لتلاميذه، ومن ثم يكون أقدر على اختيار أساليب تعليمهم وتوجيههم وإرشادهم و مراعاة الفروق الفردية بينهم و حل مشكلاتهم السلوكية و التعليمية.

هـ. معرفة ذاته: فالمعلم الفعال هو الذي تكون لديه دراية بمواطن ضعفه و مواضع قوته و قدراته العامة في التعليم مما يعنيه على الإختيار السليم للطرق و الوسائل التعليمية التي تتفق مع قدراته و إمكانياته الشخصية (محمد أحمد كريم، فاروق شوقي البوهي، ابتسام مصطفى عثمان: 2003، ص 44).

4. الشجاعة الأدبية في قول " لا أعرف": يتردد المعلمون عادة في الإفصاح عن عدم معرفتهم الإجابة عن سؤال ما في موضوع تخصصهم أمام طلبتهم، و في كثير من الأحيان يعطون إجابات غير دقيقة، و ربما غير صحيحة بدل اعترافهم بأنهم لا يعرفون الجواب الصحيح، و يجب أن يكون المعلم صادقا و أميناً مع نفسه مع طلبته، و لا يعيبه أبداً أن يقول " لا أعرف الإجابة دعونا نبحث عن الإجابة معاً إنَّ التعليم ينطوي على مواجهة مواقف كثيرة يكتشف المعلم فيها جهله، و ما لم يكن

مستعدا للإعتراف بذلك فإنه ينمي بذلك اتجاهها سلبيا لدى طلبته مفاده أن الجهل بأي شيء ضعف و مصدر للخجل، و لذلك ينبغي إخفاءه حتى و لو تطلب ذلك إدعاء المعرفة، أو إعطاء إجابات غير صحيحة.

5. حسن التنظيم و الإعداد المسبق: يجب أن يكون المعلم قادرا على تنظيم غرفة الصف و تنظيم قدر من المعرفة و الأنشطة الملائمة لمستوى الطلبة و وقت الحصة، و توصيلها أو نقلها للطلبة، و الغرض من ذلك هو الحد من إمكانية إرتباك الطلبة و تشجيع الحس بالمسؤولية الناجمة عن معرفة ما يتوقعه المعلم في وقت معين، و توفير متطلبات أساسية لتعليم فعال. (محمد محمود الحلية: د.س. ن، ص 35).

*و من كل ما سبق يمكن استخلاص أهم الخصائص التي ينبغي توفيرها في المعلم الناجح و هي:

- الإلمام التام بالمادة التعليمية.
- الإيمان بقيمة الابتكار و التجديد و الحكم الموضوعي.
- أن يتصف بالأمانة و الحياد و عدم التحيز.
- الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي و إشعار الجماعة بأذنه واحد منهم و أن يزرع الاحترام المتبادل بينهم.
- ينبغي أن يكون المعلم قادرا على تكييف شخصيته و مزاجه مع مستويات أزمجه التلاميذ، إذ أن معاملته لتلاميذه الصف الأول يختلف عن معاملته لتلاميذ الصف الرابع.
- ضرورة اقتداء للمعلم بمبدأ التوازن بين اللين و الشدة، فالمعلم الناجح يجب أن يكون لا متشددا و متصلبا مع التلاميذ في نفس الوقت يجب أن لا يكون متساهلا و لينا معهم، فالشدة المتزايدة تنتج النفور من المعلم و المادة، و التساهل الزائد يولد الاستخفاف به و بحصته.

و مع هذا فموضوع البحث في فعالية المعلم من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحثون في مجال التربية و التعليم، و قد اختلف هؤلاء الباحثون في تحديد الخصائص و التي يجب أن تتوفر في المعلم حتى يكون فعالاً، و من بينهم نذكر (THO MAS G)، و الذي لخصها فيما يلي:

- أن يكون هادئ الأعصاب، عادلاً لا يفقد برودة أعصابه، لا يترك مشاعره تتحكم فيه، لا يفرق بين الجنسين، فعالاً في علاقاته داخل المدرسة و خارجها، ليس لديه أحكام مسبقة على تلاميذه، يخفي انفعالاته و مشاعره عن تلاميذه، لا يفضل تلميذ عن تلميذ آخر (ينظر لهم نظرة واحدة)، يخلق جو تفاهم و حرية و عمل داخل فصله بشرط أن يحافظ على سير فصله بصفة جيدة، أن لا يكون جزئي في أحكامه و لا يغير رأيه بسرعة، لا يرتكب أخطاء كثيفة و واضحة، يملك معرفة عالية و ثقافة واسعة.

بالإضافة إلى الخصائص المذكورة سالفاً، و الخصائص التي لخصها (THO MAS G) و يجب على المعلم أيضاً أن يكون تكوينه جيداً و يكون ملماً بالعلوم الإنسانية كعلم النفس، علم التربية و علم الاجتماع، و هذا لكي يكون ملماً بالخصائص و المكونات التي يتسم بها التلاميذ الذين يشرف على تعليمهم من أجل تهيئة الجو الملائم لتدريس التلاميذ.

13 - دور المعلم و مهامه داخل الصف الدراسي:

إنّ التدريس أصبح يعد قوة فعالة في تنمية القوة البشرية، و إنّ فعاليته تستمد من نشاط المعلم خاصة و عزمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية و ذلك يحكم أنّّه المسؤول المباشر عن العملية التعليمية، و كونه على اتصال دائم و مستمر مع التلاميذ و بالتالي تتاح له الفرصة لاكتشاف حظوظهم في النجاح و التعرف على قدراتهم و ميولهم، و تحديد الاختلاف الموجودة بينهم، و من ثم العمل على إنجاز الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له.

*ومن أبرز الأدوار و المهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ما يلي: (نادر فهمي الزيود و آخرون: 1999، ص 176).

أولاً: التدريس: و هو الدور الأول و الأساسي للمعلم، و يتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في:

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

- التنفيذ: و تعني مجموعة الإجراءات العلمية و الممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، و تعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، و التنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادراً على:

ü التمهيد للدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.

ü عرض المادة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التدريس و ربط الدرس بخبرات التلاميذ السابقة أو الأحداث الجارية.

ü الاستخدام الجيد للسطورة، و تدوين النقاط الأساسية عليها.

ü استخدام الوسائل المعنية و المناسبة.

ü تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

ü مراعات الفروق الفردية و استعمال التعليم الجماعي أثناء الدرس.

ü الالتزام بالوقت المخصص للحصة.

- الإشراف و المتابعة: هي كل الإجراءات و السبل التي يتخذها المعلم في الغرفة الصف من أجل

المحافظة على النظام و ضبط حضور و غياب التلاميذ و توجيه التلاميذ و إرشادهم (نادر فهمي

الزيود: 1999، ص 180).

- التقويم: هو الإجراءات و الأساليب التي يلجأ إليها المعلم للحكم على مدى تحصيل التلاميذ و إنجازهم و اكتسابهم للمعارف و المفاهيم و المهارات و تمثلهم للقيم و الإتجاهات المرغوب بها.

ثانيا: تنظيم البيئة الصفية: حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفّي الذي يشعر المتعلم بالراحة و الهدوء و الطمأنينة و الاستخدام الأمثل لغرفة الصف.

ثالثا: توفير المناخ النفسي والاجتماعي: ويقصد بهذا الدور هو توفير الجو الصفّي الذي يتم بالمودة و التعاون بين مع بعضهم البعض، و هو من الشروط الأساسية للتعليم.

و من المهمات التي لا يمكن للمعلم إغفالها هو توفير المناخ النفسي و الاجتماعي داخل الصف، فهذا له أثره في زيادة تعلم التلاميذ، فقد أثبتت بحوث عديدة أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس و كم العمل الذي ينجزه التلاميذ و نوع و حصيلة التعلم و كذا توجيه سلوك التلاميذ و الإسهام في بناء شخصيتهم المتكاملة من النواحي و العقلية و الاجتماعية و الانفعالية.

* و يمكن تحديد أهم أدوار المعلم في الفصل الدراسي بصفة عامة فيما يلي: (محمد عبد الحليم مسي:1992، ص 365)

1. الإسهام في بناء الشخصية المتكاملة للتلاميذ من النواحي الجسمية و العقلية و الاجتماعية و الأخلاقية.

2. تشجيع التلاميذ على الدراسة و حب العلم و العلماء و البحث عن المعرفة و متابعة كل جديد في مجال تخصصهم.

3. تولي قيادة جماعة الفصل المدرسي، و ذلك بأن يكون قدوة حسنة لتلاميذ فصله من حيث السلوك الشخصي و السلوك الاجتماعي.

4. القيام بدور الخبير في مادة تخصصه بالنسبة لتلاميذ فصله.

و من هذا كله فقد أجمل "أحمد أبو هلال" أدوار المعلم داخل الفصل في النقاط التالية: (أحمد أبو

هلال: 1979، ص 15)

* إثارة الدافعية والرغبة عند التلميذ، التخطيط للدرس، تقديم المعرفة، توجيه النقاش بين التلاميذ و إدارته، الضبط و المحافظة على النظام، إرشاد التلميذ، التقييم.

14 - أهمية تكوين المعلم:

إن عملية تكوين المعلمين عملية تختلف كثيراً عن تكوين عادي يتم في أي مؤسسة سواء كانت خاصة أو عامة. و تكوين المعلمين يتمثل في:

أ- التكوين الأول: هو التكوين الذي يتلقاه المتربص داخل التكوين و يدوم من ترشيح الدخول إلى التوظيف الأول. (محمد مقداد و آخرون: 1993، ص 348).

و هو التكوين الأكاديمي يركز على الإعداد العلمي التخصصي لمادة الدراسة كالرياضيات مثلا، و هذا الإعداد يجب أن يضمن للمعلم مستوى علمي قوي و دقيق و عميق لكل ما يتعلق بمادة تخصصه، و لهذا يجب أن يمثل الجانب المعرفي الجزء الأكبر في تكوينه. (عبد الحميد الهاشمي: 1972، ص 20).

إن جانب الإعداد العلمي يجب أم يكون هناك إعداد تربوي عن طريق المواد التعليمية النفسية و الاجتماعية، مثل أصول التربية و المناهج و الوسائل التعليمية و الطرق العامة للتدريس، إلى جانب الطرائق الخاصة للمادة العلمية التخصصية و مبادئ على النفس و الصحة النفسية، بهدف فهم مشكلات التلاميذ فهما واقعيا و تشخيصيا و علاجيا. (عبد الحميد الهاشمي: 1972، ص 29).

غير أن الإعداد الأولي للمعلم في معاهد التكوين لا يمكن أن يفي بالغرض، لأن التكوين الكامل للمعلم قبل الخدمة يكاد يكون مستحيلا نظرا لتغير نظريات التربية و التكوين، و عليه فهو مطالب بالإلمام بكل المستجدات الخاصة بطرق التعليم و المعارف الجديدة، حتى لا يصاب بالجمود و الركود العقلي، و من هنا فإن تكوين المعلم يجب أن يستمر أثناء الخدمة.

ب -التكوين أثناء الخدمة:" و هو التكوين الذذي يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسمهم إلى التقاعد فهو يدوم طيلة مباشرتهم لمهنتهم، و ذلك من أجل التحسين و الإتقان." (محمد مقداد و آخرون: د.س. ن، ص 349).

و هناك نوعان من التكوين للمعلمين أثناء الخدمة هما:

- تكوين لاستكمال تأهيل المعلم من حيث ينبغي على المعلم أن ينخرط في هذا التكوين فور تخرجه و استلامه العمل، و لا يرسم في وظيفته إلا بعد اجتياز هذا التكوين سواء ما تعلق باستكمال التكوين الثقافي و استكمال التكوين المهني بجانبه النظري و التطبيقي.
- تكوين تجديدي: يهدف إلى تجديدي الخبرات للمعلمين و تزويدهم بكل جديد، سواء في ميدان التربية و فنون المهنة، إذ في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يتعلمونها أو تتعلق بتطوير العالم الذي يحدث في ميدان العلوم و الفنون و التكنولوجيا أو في مجالات النظم الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و التي تتبعها البلاد.

15. اتجاهات المعلمين: تتضمن اتجاهات المعلمين الآتية:

- اتجاه المعلم نحو ذاته:

فالمعلم الواصل من نفسه المتقبل لذاته غالبا ما يكون قادرا على تحقيق اتصال فعال بينه وبين تلاميذه، والمعلم المتمرن عاطفيا الذي يتحلى بالصبر والتمهل و الثقة بالنفس و الآخرين و الذي لا يلتمس أخطاء الآخرين و لا يلتقي باللوم عليهم و لا يثور لأتفه الأسباب، فالمعلم يستطيع أن يدير عملية الاتصال بينه و بين تلاميذه بفاعلية.

- اتجاه المعلم نحو تلاميذه:

المعلم الذي يحب تلاميذه و يميل إلى التعامل معهم و يؤمن بقيمة كل منهم في النمو و التعلم و يؤمن أيضا بأن كل واحد منهم إنسان و يعرف قدراتهم و إمكانياتهم يوجه عملية الإتصال بينه و بينهم توجيها سليما يتمشى و العملية التعليمية.

- اتجاه المعلم نحو منهج التدريس:

ينبغي أن يميل المعلم إلى منهج التدريس و مكوناته ميلا إيجابيا و هذا الميل و الحب يمكن المعلم من تنفيذ عملية التدريس و يتيح لتلاميذه فرص اكتساب الخبرات المختلفة التي تؤدي إلى نمو شخصياتهم. (حسن عبد الحميد أحمد رشوان: 2006، ص 192).

خلاصة:

إنَّ الاتجاه تعبير محدد و موجه و ضابط للسلوك، و يتكون و ينمو وفق معايير مختلفة أهمها التنشئة الاجتماعية و هذا منذ ولادة الفرد و لدراسة الاتجاهات، و قياسها أهمية عظمى بالنسبة لعلماء النفس الاجتماعي لاسيما ما يتعلق بالجوانب التربوية فعلى نتائج تلك الدراسات و المقاييس يبني هؤلاء العلماء أحكامهم و خططهم المستقبلية و التي تهدف عموماً إلى تكيف الفرد مع البيئة المحيطة به.

الفصل الثالث: ذوي الاحتياجات الخاصة.

تمهيد

- 1 - مفاهيم أساسية.
 - 2 - تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 3 - فئات ذوي الإحتياجات الخاصة.
 - 4 - الخصائص الانفعالية و الاجتماعية لفئة ذوي الإحتياجات الخاصة.
 - 5 - تصنيف ذوي الإحتياجات الخاصة
 - 6 - حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة.
 - 7 - مشكلات ذوي الإحتياجات الخاصة.
 - 8 - استراتيجيات التعامل مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة.
 - 9 - استراتيجيات تعليم فئة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- خلاصة

تمهيد:

تعتبر فئة ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة من شرائح المجتمع التي تعاني من عدة مشاكل قد تكون هذه المشاكل نفسية أو جسمية أو اضطرابات لغوية أو إبداع أو انفعالات، كما يوجب على المجتمع مراعات هذه الفئة التي تزخر بعدة أفراد قادرين إحداث الفرق مقارنة بالأفراد العاديين أي إعطاء فرصة لإبراز مواهب هذه الفئة و تفجير قدراتها من خلال الاهتمام بها كباقي شرائح المجتمع لأدّها أساسية منه، و سنتناول في هذا الفصل التعريف بذوي الاحتياجات الخاصة الانفعالية و الاجتماعية و تصنيفها و كذلك حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة و استراتيجيات التعامل معهم و استراتيجيات تعليمهم.

1. مفاهيم أساسية:

- أ. **العاهة:** هي أي فقدان في البيئة أو الوظيفة النفسية أو الفيزيولوجية العضوية.
- ب. **العجز:** مصطلح يشير إلى أي انحراف في الوضع الجسمي أو الأداء الوظيفي، ينتج عنه عدم ملائمة الوظيفة في الأداء في إطار ما تفرضه الظروف البيئية من متطلبات.
- ج. **الإعاقة:** و هو ذلك النقص أو القصور المزمّن أو العلة المزمّنة التي تؤثر على قدرات الشخص فيصبح الشخص معوقاً، سواء كانت الإعاقة جسمية أو عقلية أو إجتماعية، الأمر الذي يحول بين الفرد و بين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية و المهنية التي يستطيع الفرد العادي الإستفادة منها، كما تحول بينه و بين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجمع، لذا فهو في أشد الحاجة إلى نوع خاص من البرامج التربوية و التأهيلية و إعادة التدريب و تنمية قدراتهم رغم قصورها حتى يستطيع أن يعيش و يتكيف مع المجتمع العادي بقدر المستطاع و يندرج معهم في الحياة و هي حق طبيعي لكل معوق. (ماجدة السيد عبيد، 2003: 22).

2. تعريف ذوي الإحتياجات الخاصة:

يعرف "كيرك" (kirk، 1997) الفرد ذو الحاجة الخاصة بأنه: «الفرد الذي يعاني من قصور في جانب أو أكثر من جوانب النمو، و كذلك الفرد الذي يمتلك قدرات عالية أو استثنائية، و ينظر إليه على أنه الفرد الذي يختلف عن الفرد العادي أو المتوسط بدرجة

يحتاج عنها إلى التعديل في الخبرات أو الممارسات التربوية لتنمية قدراته الخاصة و استعداداته». (خليفة و عيسى: 2006: 16).

و يعرفهم كل من " الخطيب و الحديدي" بأنهم الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة و التأهيل و الخدمات الداعمة لها ليتسنى لهم تحقيق أقصى ما يمكنهم من قابليات إنسانية، إنهم يختلفون جوهريا عن الأفراد الآخرين في واحدة أو أكثر من مجالات الذّم و الأداء التالية: المجال المعرفي، المجال الجسدي، المجال الحسي، المجال السلوكي، المجال اللّغوي، المجال التعليمي، (الخطيب والحديدي: 2005، ص 16).

3- فئات ذوي الإحتياجات الخاصة:

3- 1- الموهوبين: هو الطفل الذي يبدي إمكانية إبداع مستمرة في أحد الأنشطة الإنسانية القيمة و الطفل الذي لديه مقدرة عالية على التعليم حتى أنه يستطيع أن يتعلم أكثر من المنهج المقرر أو الطفل الذي يمتلك قدرة خاصة أو أكثر و بدرجة عالية تمكنه من الأداء بسهولة ويسر بالجانب السلوكي المتعلق بتلك الموهبة (عبد الستار إبراهيم: 1978، ص 210).

3- 2- المعاقين عقليا تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية إلى أن " الإعاقة العقلية تمثل مستوى من الأداء الوظيفي العقلي و الذي يقل عن متوسط الذكاء بإنحرافين معياريين و يصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي و يظهر في مراحل العمر الذّهائية منذ الميلاد حتى سنة 18". (محمد الملحمي: 2000، ص 120).

ويقصد بالإعاقة العقلية نقص في درجة ذكاء الفرد، قد يكون في الغالب موروثاً مما

يؤدي إلى توقف في نمو خلايا الدماغ.

3-1- المعاقين سمعياً: يشير هذا المفهوم إلى التباين في مستويات السمع التي تتراوح

بين الصعق البسيط و الشديد جدا تصيب الإنسان خلال مراحل نموه المختلفة و هي إعاقة

تحرم الفرد من سماع الكلام المنطوق مع أو بدون استخدام المعينات السمعية.

تعريف لويد Loyd: الإعاقة السمعية هي نتيجة الضعف السمعي و تفاعله مع العمر عند

فقدانه و العمر عند اكتشاف هذا الفقدان و المدة الزمنية التي استغرقها حدوث ذلك الفقدان

و نوع الإضطراب المؤدي إليه و أثر الوسائل المعينة في ذلك (سعيد حسني العزة:

2000ص 287)

3. المعاقين بصرياً: ظهرت عدة تعريفات للإعاقة البصرية نذكر منها:

- **التعريف القانوني** يشير إلى أن الشخص الكفيف من وجهة نظر الأطباء هو ذلك

الشخص الذي لايزيد حدة إبصاره عن 200/20 قدم في أحسن العينين أو حتى

باستعمال النظارات الطبية، و تفسير ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في العادة

على مسافة 200 قدم يجب أن يقرب إلى مسافة 20 قدم حتى يراه الشخص الذي يعتبر

كفيفاً حسب هذا التعريف.

- **التعريف التربوي:** "باراجا" " 1976 يقول أن "الطفل المعاق بصريا هو الذي تحول إعاقته دون تعلمه بالوسائل العادية، لذلك فهو في حاجة إلى تعديلات خاصة في المواد التعليمية في أساليب التدريس و في البيئة المدرسة.

4. ذوي صعوبات التعليم: تعرف على أنها عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الإنتباه و الإدراك و تكوين المفهوم و التذكر و حل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة و الحساب و ما يترتب عليه سواء في حين المدرسة الإبتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة، (نبيل حافظ: 2000 ص 3).

5. المضطرب لغويا: هو أي صعوبة في إنتاج أو استقبال الوحدات اللغوية بغض النظر عن البيئة التي قد تتراوح في مداها من الغيات الكلي للكلام إلى الوجود المتباين في إنتاج النحو و اللغة المفيدة، و لكن بمحتوى قليل و مفردات قليلة و تكوين لفظي محدد و حذف الأدوات و أحرف الجر و إشارات الجمع و الظروف.

- عدم القدرة أو القدرة المحددة لإستعمال الرموز اللغوية في التواصل.
- أي تدخل في القدرة على التواصل بفاعلية في أي مجتمع وفقا لمعايير ذلك المجتمع،)
براهيم الزريقان: 2005، ص 109).

6. المعاقين حركيا: تعرف الإعاقة الحركية على أنّها إصابة جسمية شديدة تؤثر على قدرة

الفرد على استخدام عضلاته و تؤثر على أدائه الأكاديمي بشكل ملحوظ و منها ما هو خلقي و منها ما هو مكتسب.

- أيضا أنّها عائق جسدي يمنع الفرد من القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض

أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات أو فقدان القدرة الحركية أو الحسية أو كليهما معا في الأطراف السفلى أو العليا مصحوبة باختلاف في التوازن الحركي.

و ترى بعض التعريفات الأمريكية بأنّها الإعاقة الحركية التي هي عبارة عن عائق خلقي أو

مكتسب يصيب أطراف الفرد أو عضلاته تجعله غير قادر على القيام بالوظائف الجسمية المطلوبة منها قياسا مع الأسوياء و من خلال النظر إلى التعاريف فكلها تجمع ما يلي:

- وجود خلل في جميع الأعضاء المسؤولة عن حدوث هذه الإعاقة سواء عظمية أو عصبية أو عضلية أو غيرها.

- هذه الإعاقة تفقد الفرد المصاب بها القدرة على القيام بالوظائف التي يجب أن يقوم بها الجسم و المتعلقة بنشاطاته الحياتية الجسمية.

- سبها قد يكون خلقي أو مكتسب، (سعيد حسني العزة: 2000, ص 190- 191).

4. الخصائص الإنفعالية والإجتماعية لفئة ذوي الإحتياجات الخاصة:

ولقد تم تلخيصها إلى النقاط الآتية:

1. الخصائص الإنفعالية:

- تجاهل مشاعر الآخرين في معظم الأحيان.
- المبالغة و التشويش في مفهوم الذات لديهم.
- يعانون من سوء توافق شخصي.
- الرغبة في الإشباع المباشر لحاجاتهم.
- يتسمون غالبا بالإندفاعية والحركة الزائدة و عدم القدرة على ضبط النفس.
- عدم الإستقرار الإنفعالي.
- تسيطر عليهم مشاعر الإكتئابو القلق بدرجة مرتفعة.

2. الخصائص الإجتماعية:

- أقل توافقا إجتماعيا من العاديين.
- أقل إماما و معرفة بقواعد السلوك الإجتماعي.
- أكثر ميلا للعزلة مقرنة بالعاديين.
- الإعتماد على الغير مع عدم النضج الإجتماعي.
- إنتشار السلوك العدواني.
- يسيؤون فهم العاديين في معظم الأحيان.

- عدم الشعور بالذنب عند الخطأ، (إبراهيم الزريقان:2005، ص 111-112).

5. تصنيف ذوي الإحتياجات الخاصة:

متى يحكم على الفرد بأنه ذوي الاحتياجات الخاصة؟ يحكم على الفرد أنه ذوي الإحتياجات الخاصة إذا كانت درجة إختلافه عن الآخرين كبيرة، فكلما زادت درجة الإختلاف كلما كان الفرد مرشحا ليكون من ذوي الإحتياجات الخاصة مع العلم أن الإختلاف يتجلى في الآتي:

1. مدى القدرة على القيام بالأشياء:

إذا كان الفرد قادرا على القيام بالمهام بصورة أفضل و أقل مما يقوم به سائر الناس الآخرين، فهو من ذوي الاحتياجات الخاصة، فالقدرة العالية جدا على التعلم، ترشح الفرد ليكون من الموهوبين (ذوي الاحتياجات الخاصة) و القدرة المنخفضة جدا على التعلم ترشح الفرد ليكون من ذوي صعوبات التعلم (من ذوي الاحتياجات الخاصة).

2. مدى العجز: إذا كانت إعاقة الفرد تمنعه من ممارسة عمل ما، فهو من ذوي

الاحتياجات الخاصة، لكن الإعاقة التي تمنع الفرد من مزاوله عمل من الأعمال لا تجعله من ذوي الإحتياجات الخاصة.

3. مدى الإضطراب الإنفعالي: تتوزع الاضطرابات الإنفعالية بين الناس توزيعا اعتداليا، إذ

أن ثمة من يملك القليل من الاضطراب النفسي، و هم قلة و هناك من يملك شيئا من الاضطراب النفسي، و هم الغالبية العظمى من الناس، و هناك قلة تمتلك مقادير عالية من

الإضطراب النفسي و عادة ما يندرج كل فرد طرفي في التوزيع تحت مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة، و على الرغم من أن من يخلو من المرض النفسي من الأفراد غير موجود بته، إلا أن المسألة تتعلق بمقدار ما يوجد من الإضطراب النفسي لدى الفرد(محمد مقدار و آخرون،2008: 56).

جدول رقم (01): ويمثل تسمية و تصنيف ذوي الإحتياجات الخاصة:

التسمية	التصنيف
1/ الموهوبون	الأدكياء، المبدعون، المتميزون، العباقرة.....
2/ المعاقين عقلياً	- حسب درجة الذكاء بسيطة، متوسطة، شديدة - حسب القدرة على التعلم: قابلون للتدريب، اعتماديون. - حسب الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي: بسيطة، متوسطة، شديدة. - حسب الشكل الخارجي: المنغولية4pk، القماءة، صغر حجم الدماغ. - حسب أسباب الإعاقة العقلية الأولية، الثانوية.
3/ الإعاقة السمعية	- حسب العمر: صمم ما قبل اللغة، صمم ما بعد اللغة. - حسب درجة الخسارة السمعية. - الإعاقة السمعية البسيطة(40- 20DbLOSS). - الإعاقة السمعية البسيطة(40- 70DbLOSS). - الإعاقة السمعية البسيطة(70- 90DbLOSS). -الإعاقة السمعية البسيطة(92 >DbLOSS).
4/ الإعاقة البصرية	- حسب نوع التعريف القانوني (LegoLdéfinition)، التربية (EdacationalL (définition). - حسب درجة المعاقون بصريا كلياً، المعاقون بصريا جزئياً. حسب الظهر: حالات قصر النظر(Myopia)، حالات طول النظر(HyporopiaL)، حالات صعوبة التركيز.

5-	حسب المظهر الرئيسي: حالات المظاهر السلوكية، حالات المظاهر العصبية، حالات صعوبات التعليم
6/	حسب المصدر: اضطرابات النطق، اضطرابات الصوت، الكلام، اضطرابات اللغة.
اللغوية 7/ الإعاقة الحركية	حسب المظهر الخارجي: - حالات الشكل الدماغي. - حالات اضطرابات العمود الفقري. - حالات وهن/ ضمور العضلات. - حالات الصرع. - حالات شلل الأطفال.

المصدر: (فاروق الروسان:1998,ص 65).

6. حاجات ذوي الإحتياجات الخاصة:

إنَّ المعوق و إن اشترك مع الشخص العادي في جمل من الإحتياجات العادية التي تتطلب إشباعا من الأسرة أو المحيط أو من الشخص نفسه، فلهذه إحتياجات خاصة تفرضها طبيعة إعاقته و شدتها لذا سميت بفئة ذوي الإحتياجات الخاصة.

و تعد نظرية ماسلو Maslo أول نظرية تصنف الإحتياجات بشكل هرمي طبقا لقوة هذه الإحتياجات و فاعليتها لدى الإنسان، و كل حاجة لا بد أن تشبع حسب موقعها في التنظيم الهرمي و قلتها نظريات مختلفة و متعددة، و تصنف الإحتياجات إلى:

1. إحتياجات تعليمية: و تتمثل في الإستفادة من التعليم المتكافئ لمن هم في سن التعليم

بما يتناسب و طبيعة إعاقتهم أي إلحاقهم بالفصول العادية إذا كانت ظروفهم تسمح لهم أو

بفصول خاصة حسب حالتهم كما يجب تعليم المعوقين الكبار بإلحاقهم بفصول محو الأمية الخاصة و تدريبهم و تأهيلهم،(عليه و بن نويوة،2011: 54).

و تجدر الإشارة إلى أنَّ المعوق يحتاج في تعليمه إلى وضع برامج و مناهج تتناسب و طبيعة إعاقته، و بالوسائل التعليمية الخاصة بهم مثل تعليم المكفوفين بطريقة (برايل).

2. إحتياجات مهنية و وظيفية:

يحتاج المعوق إلى مهنة أو وظيفة تتناسب و حالته و طبيعة إعاقته تتماشى مع ماتبقى لديه من قدرات لذا ينبغي مساعدته على الإستفادة من الخدمات التدريبية و التأهيلية و التشغيلية (عليه و بن نويوة،2011: 54).

فممارسة المعوق لمهنته ماتشعره بكيانه و تخلص من الشعور بالنقص،و شعوره أنه عالة على غيره و هذا المشاعر تخلق عقدا كثيرة، و إن كان المعوق قادرا على العمل يحتاج إلى برامج تدريبية و تأهيلية فالمعوق قادرا على العمل يحتاج إلى كشف و تشخيص و علاج إعاقته.

3. إحتياجات صحية:

إحتياجات المعوقين الصحية بالغة الأهمية و تقديم الرعاية الطبية لهم حق من حقوقهم و من إحتياجاتهم أيضا استعادة اللياقة البدنية و الحصول على الأجهزة التعويضية اللازمة لكل منهم حسب حالته و إحتياجاته و إحتياجاتهم لخدمات العلاج الطبي و العمليات الجراحية و غيرها (عليه و بن نويوة،2011: 55).

4. إحتياجات إجتماعية:

إحتياجات المعوق الإجتماعية إحتياجات رئيسية و هامة تؤكد استمرار ارتباطهم بأسرهم و يئتهم و من ضمن هذه الحاجات:

- الحاجة إلى الإحتفاظ بالمكانة الإجتماعية فيحتاج المعوق إلى أدوار تتناسب مع إعاقته و لاتتهز صورته بذلك.

- الحاجة للحب و التعاطف.

- الحاجة إلى الوجود في الجماعة.

- الحاجة إلى الإتصال.

- الحاجة إلى التقبل. (علية و بن نويوة، 2011: 55).

إنَّ الإحتياجات الإجتماعية إذا ما أشبعت تعتبر مقدمة لجملة من المشكلات النفسية خاصة و يبرز دور الأسرة في تفعيل أدوار المعوق و تقبله و حبه دون التفريط في ذلك أي تجنب الحماية الزائدة و إشعاره بالنقص، و يبرز ذلك دور المتخصص لاسيما الإجتماعيين و للمعوق إحتياجات أخرى.

5. إحتياجات نفسية:

تعد من الإحتياجات الهامة و إشباعها يجنب المعوق مشاعر الإحباط و الألم و الحزن و التوتر و تتلخص في حاجة المعوق إلى الشعور بالإنتماء، الشعور بالأمن و الأمان،

الحاجة إلى احترام الذات، و لا يأتي ذلك إلا باحترام الغير له، الحاجة إلى الاستقلال و الثقة بالنفس.

6. إحتياجات فردية:

و تتمثل في إحتياجات بدنية (توفير الأجهزة التعويضية) إرشادية (الإهتمام بالعوامل النفسية و المساعدة على التكيف)، إحتياجات تعليمية و أخرى تدريبية (فتح مجالات التدريب تبعا لمستوى المهارات).

7. إحتياجات إجتماعية.

علائقية أي توثيق صلات المعوقين بالمحيطين بهم، تدعيمية أي توفير خدمات تربوية و مادية... ثقافية أي توفير أدوات الترفية و التثقيف و إحتياجات أسرية أي تمكين المعوق من الحياة الأسرية (علية و بن نويوة:2011ص 56).

8. إحتياجات مهنية:

أي يحتاج المعوق إلى التوجيه المهني (محمد سيد فهمي: 2001 , ص 146). و يبقى القول أنه مهما تعددت تصنيفات المعوقين فمضمونها واحد و هو التعبير عن مطالب المعوق كإنسان من جهة، و كفرد له خصوصيته تفرضها الإعاقة من جهة أخرى، و إذا ما أشبعت هذه المطالب أو الحاجات الخاصة تؤدي إلى مشاكل لا يحمد عقابها، مشاكل يعانيتها المعوق و المجتمع على سواء.

7. مشكلات ذوي الإحتياجات الخاصة:

إذا كانت الإعاقة نتيجة لجملة من العوامل الوراثية أو المكتسبة و التي سيرد ذكرها في صنف أو نوع من أنواع الإعاقة، فهي كذلك مقدمة يترتب عنها العديد من المشكلات و العراقيل و نوجزها فيما يلي:

1. المشكلات الإقتصادية:

تسبب الإعاقة في الكثير من المشاكل الإقتصادية التي قد تدفع المعوق إلى مقاومة العلاج و يتجلى ذلك في:

- تحمل الكثير من نفقات العلاج و خذا ما تفرضه بعض الإعاقات.
- انقطاع الدخل و إنخفاضه خاصة إذا كان المعوق هو العائد الوحيد للأسرة ذلك أن الإعاقة تؤثر على أدواره.
- تكون الحالة الإقتصادية سببا في عدم تنفيذ خط العلاج. (محمد سيد فهمي: 2001, ص147).

2. المشكلات الإجتماعية:

و نعنى بها المواقف التي تضطرب فيها علاقات الفرد بمحيطه و هي:

أ. المشكلات الأسريّة: إعاقة الفرد هي إعاقة لأسرته كما أنّ سلوك المعوق المسرف في الغضب أو القلق أو الإكتئاب يقابل من المحيطين بسلوك مسرف في الشعور بالذنب و

الحيرة مما يقلل من توازن الأسرة، فعلى الأسرة أن تدرك إستراتيجيات التعامل مع المعاق

فتتجنب الحماية الزائدة و الاشفاق كما تتجنب الإهمال و سوء الرعاية.

ب. المشكلات الترويجية إنَّ العاهة تؤثر في قدرة المعوق على الإستمتاع بوقت الفراغ

حيث تتطلب طاقات خاصة لا تتوفر عنده. فالفراغ في الحقيقة مشكلة يعاني منها المعاق

و هذا ما يشعره بالعزلة و كذا بالنقص خاصة إذا ما تقاوم لديه الشعور بعدم القاندة في

الجماعة، و هنا يبرز دور المحيطين به في جعله عضوا فعالا و فاعلا.

ج. مشكلات الصداقة: عدم شعور المعوق بالمساوات مع زملاءه و أصدقاءه أو عدم شعور

هؤلاء بكفايته لهم يجعل من المعوق يستجيبا إستجابات سلبية فيفضل الإنسحاب و العزلة

على الصداقة.

3. مشكلات العمل: قد تؤدي الإعاقة إلى ترك المعوق لعمله، أو تغييره لدوره في عمل

يتناسب مع وضعه فضلا عن المشكلات التي تترتب في علاقاته مع رؤسائه و

زملاءه.(محمد سيد فهمي:2001, 153).

و ما يقع على كاهل الأسرة من تقبل المعوق و حسن التعامل معه يشارك فيه أيضا

المحيطين بالمعوق من زملاءه، جيران، معلمين.... فهم المحرك الرئيسي لحسن

تفاعله و تكيفه الإجتماعي كما تلخص علية و بن نويوة المشكلات الإجتماعية

للإعاقة في صعوبة التوافق الأسري، صعوبة الإتصال و التفاعل مع الآخرين عدم

كفاية الرعاية و إشباع الحاجات.(علية و بن نويوة: 2011, ص58).

4. المشكلات التعليمية:

- يثير عالم المعوقين مشاكل تعليمية إذا كانوا صغارا و مشكلة تأهيلهم إذا كانوا كبارا و تتلخص جملة هذه المشكلات في:
- عدم توفر مدارس خاصة و كافية للمعوقين على اختلاف فئاتهم أي عدم توفر المدارس المناسبة لفئة و درجة كل إعاقة.
 - شعور تلاميذ المدارس العادية بالرهبة و الخوف أو غيرها من مواقف الإستغراب من المعوق و هذا ما يؤثر سلبا عليه.
 - تؤثر بعض العاهات على قدرة المعوق في استيعاب الدروس. تتطلب كل إعاقة إعتبارات خاصة لضمان سلامة المعوق خلال توجيهه أو تواجده في المدرسة مثل: مساعدة المكفوفين.

5. المشكلات النفسية:

- حاول العديد من علماء النفس تحديد سمات محددة للمعوقين و قد انتهى المؤتمر الدولي الثامن من عام (1968) إلى جملة من السمات لخصها "دكليمك Klimik" فيمايلي:
- الشعور الزائد بالنقص و هذا ما يعيق تكيفه الإجتماعي السليم.
 - الشعور الزائد بالعجز يولد لديه الأحساس بالضعف و الإستسلام للإعاقة.
 - عدم الشعور بالأمن و هذا ما يجعل المعوق في قلق دائم و خوف من المجهول (فهو في عالم خاص به).

- عدم الإتزان الإنفعالي و سيادة المخاوف الوهمية و يغلب على سلوك المعوق السلوك الدفاعي (محمد سيد فهمي: 2016,ص 154).

6. المشكلات الطبية:

إنّ المشاكل الطبية تتعدد و تختلف من معوق لآخر حسب طبيعة و شدة الإعاقة:

- عدم معرفة بعض الأسباب الحاسمة بالإعاقة، و هذا ما يصعب التشخيص، عدم توفر المراكز العلاجية الطبيعية و الوسائل الخاصة.

- طول فترة العلاج و إرتفاع تكاليفه و هذا بإختلاف أنواع الإعاقة.

8. إستراتيجيات التعامل مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة:

1.8. شمولية الخدمات: تقوم هذه الإستراتيجية على مسلمة مفادها: أنّ الخدمات

المقدمة من طرف المؤسسات الرسمية لم تعد قادرة بمفردها على توفير الخدمات

اللازمة لهذه الفئة و لابد من أن تسهم أسرهم، و المؤسسات المحلية للمجتمع المدين

في هذا المجال كما تعني أيضاً اعتبار الطفل كائناً متكاملًا بحيث يتم النّظر إلى

جوانب القوة لديه و عدم التركيز فقط على جوانب القصور و العجز التي يعني منها.

2.8. الخلو من المعوقات: يقصد بالعوائق كل ما يحول دون وصول فرد هذه الفئة

إلى المرافق العامة أو الإستفادة من مختلف الخدمات و البرامج الإجتماعية المتوفرة

لغيره من العاديين، و بذلك فهي إمّا أن تكون عوائق طبيعية و معمارية أو إتّجاهات

إجتماعية سلبية تحول دون ممارسته لنشاطه و التمتع بحقه، المشاركة في كافة

أنشطة المجتمع. (محمد سيد فهمي:2001,ص 159).

3.8 للاً مركزية: وبتطبيق هذا المبدأ فإنه يمكن الإستفادة من جميع الموارد البشرية و المادية

المتاحة، و بذلك فقد أصبحت مسؤولية التربية الخاصة مكوناً أساسياً من مسؤوليات

الإدارة الأخرى بخلاف ما كان سائداً في السابق حيث كانت هذه المسؤولية مقصورة فقط

على أقسام و إدارات الرعاية و التكفل بالتربية الخاصة المركزية.

4.8 .الدمج: الدمج بمعناه الشامل يعني مجموعة من الإجراءات أو الممارسات التي تزيد من

فرص أفراد هذه الفئة للمشاركة القصوى في الحياة الثقافية و الإجتماعية.

5.8 .التنسيق: يقوم هذا المفهوم على ضرورة إشراك والدي طفل هذه الفئة في مختلف

البرامج المقدمة لهم، و قد يتطلب الأمر ضرورة إعداد و توجيه البرامج من إعداد عام و

متخصص في نفس الوقت مما يتيح للوالدين و إرشادهما إلى كيفية التعامل مع طفلهم

هذا و يجب أن يتيح للوالدين و إرشادهما إلى كيفية التعامل مع طفلهم هذا و يجب أن

يشتمل التنسيق جميع الدوائر و المؤسسات الرسمية و منظمات و جمعيات المجتمع

المدني العاملة في الميدان، سواء على مستوى وطني أو محلي أو أوسع من ذلك.

6.8 .المهنية: يقصد بها توفير برامج لتكوين مؤطري و مربي الفئات الخاصة على مستوى

عال من التكوين و التأهيل، وذلك نظراً لما توفره هذه البرامج من إعداد عام و

متخصص في نفس الوقت ممّا يتيح لهؤلاء المؤطرين و المربين القدرة على التعامل مع هذه الفئة.

7.8. الواقعية: يجب أن تسعى إستراتيجية التربية الخاصة إلى تطوير برامج تأخذ بالإعتبار مستوى التطور الإجتماعيو الثقافي و التقني و الإقتصادي و السياسي و نظراً للإختلافات في شتى هذه الحالات بين مختلف المجتمعات، فلا يجوز أن تكون سياسات التربية الخاصة في مجتمع ما مبنية على ما إعتده مجتمع آخر، بمعنى أنّها تخضع للخصوصية المحلية(محمد سيد فهمي: 2001,ص 151- 150).

8.8. الأخذ بالمستقبلية: و يقصد بالمستقبلية علم الإستشراقلمستقبل الذي يستند في ذلك إلى مناهج و أدوات تيسر عمليات الرصد المستقبلي و إعطاء الإنسان رؤية و مفهوماً عن التغيرات و التحوّلات التي يمكن أن تطرأ على حياته للتعامل معها، و معناه بالبرامج التربوية الخاصة أن تسعى إلى إعداد أفراد هذه الفئات للمستقبل، مزودين بالمعارف القيم و الإتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع مستقبل لم يولد بعد، ممّا يستلزم التطوير المستمر لهذه البرامج بما يتفق و علم استشراق المستقبل.

9.8. الوثوقية:معناها التزام القوانين و اللوائح و النظم المناسبة الصادرة عن الهيئات الرسمية المسؤولة عن هذه الفئات و برامج تكوينها و تعليمها.

9. إستراتيجيات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

كما سلف فإنّ بناء المنهاج في مجالي التربية الخاصة و التعليم الموجه لذوي الإحتياجات الخاصة و ما يرتبط بهما من ممارسات لن يكون سليما دون قيامه على مقومات فلسفية بل إن تبني إختياراً معيناً من الإختيارات التربوية مهما كانت توجيهاته و أهدافه سيكون إختياراً خاطئاً إذا افتقد لهذه المقومات، حيث يتم تقرير ما ينبغي أن يتعلمه الطفل من خلال مجمل الأهداف، و هذا هو الأمر الأهم و المربي الجيد يعرف تماماً ما يحاول أن يعلّمه للطفل الذي ينتمي إلى هذه الفئة في أن يتعلم ليست إلاّ البداية فعلية ثانياً أن يفكر في السبل التي تجعل هذا الطفل يتعلم.

9.1. الموقف الودود:

إن الطفل يمكن أن يتعلم من شخص يحبه ويحترمه بشكل أسرع، لأنّ ذلك يزيد من نفسه في نفسه و تحتاج مثل هذه العلاقة إلى وقت إلى وقت لبنائها، و لا يحتاج الأطفال المرحون و الغير المتوترين إلا أكثر من أيام قليلة لإقامة علاقة مبنية على الثقة مع المربي، بينما يحتاج الأطفال المنطويون على أنفسهم أو كثيرو الخجل ربما إلى سنة لإقامة هذه الثقة و يقيم معظم الأطفال علاقة ثقة مع المربي الذي يعمل معهم يوميا خلال أسبوعين أو ثلاثة، و علاقة الثقة المتبادلة بين سلوك الطفل و ثقته بنفسه و إتجاهه نحو المربي (عليّة و بن نويوة:2011،ص62).

9.2. الحافز و المكافأة:

يتولد الحافز على تكرار عمل ما، إذا ما حصل على مكافأة نتيجة القيام به و هذا

يتطبق على الأطفال التي يراد من الأطفال (غيرالعديين خاصة) أن يتعلموها و كذلك

على الأشياء التي لا يراد لهم أن يتعلموها و يجب أن تتبع المكافأة و المديح العمل

الذي قام الذي قام به الطفل مباشرة، فهذا يجعله يفهم الرابط بين العمل الجيد و بين رد

فعل المربي، أمّا إذا حصل تأخير بين إثنين فإنّ الطفل قد يتعلم درسا خاطئاً .

خلاصة:

تعتبر فئة ذوي الاحتياجات الخاصة شريحة من شرائح المجتمع يجب مراعاتها و ذلك لفك إنطوائية هذه الفئة و فك العزلة عنها لأنها مقوصة فكريباً، و كذا نفسياً و حتى حركياً و ذلك بإختلاف نوع الفئة ممّا يجعلها تخمن بمركب نقص.

كما يجب على المجتمع أن يدمج هذه الفئة و ذلك من خلال حثها و تشجيعها على التعليم، و تعتبر هذا الجانب التعليمي هام، ممّا يخلق لدى هذه الفئة حيوية و تطلعات مستقبلية نحو تحقيق طموحاتهم بالإضافة إلى الجوانب الأخرى المتمثلة في الجانب الإقتصادي و الإجتماعي و السياسي.



الإطار
الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية .



تمهيد:

- 1 - . - منهج الدراسة.
 - 2 - مجتمع الدراسة.
 - 3 - عينة الدراسة.
 - 4 - أداة الدراسة.
 - 5 - الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
 - 6 - الأساليب الاحصائية.
- خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي أتبعتم لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، بداية تحديد المنهج المناسب للدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة وكذلك أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وأيضا تطبيق أداة الدراسة، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المستعملة.

1- منهج الدراسة:

تم إتباع الأسلوب الوصفي، وذلك من خلال التعرف على واقع الظاهرة ووصفها وتحديد العلاقة بينها و بين غيرها من الظواهر بهدف تحسينها ووضع الحلول المناسبة لها.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع معلمي المدارس الابتدائية التي تم اجراء الدراسة بها وهي (ابتدائية بن محبوب عبد القادر/ ابتدائية علي البار/ ابتدائية حي الغرابة/ ابتدائية بن صوشة علي/ ابتدائية حميدي يحي / ابتدائية مالكي لخضر/ الابتدائية القديمة) وبلغ عدد المجتمع الأصلي من المعلمين (111) معلم ومعلمة.

3- عينة الدراسة:

3-1- عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية عشوائية بلغ حجمها (30) معلم ومعلمة بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

3-2- عينة الدراسة الأساسية: تم اخيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية حيث بلغ حجم العينة الأساسية (50) معلم ومعلمة.

4- أداة الدراسة:

مقياس اتجاهات المعلمين نحو ادماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام:تم إعداد الاستبانة الاستطلاع آراء المعلمين حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العاديين، اعتمادا على الادب النظري وبالاعتماد على مجموعة من الأدوات المعدة مسبقا من طرف باحثين آخرين.

5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1-الصدق: تم حساب الصدق عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقة حساب معامل الارتباط بين

البنود والدرجة الكلية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية حجمها 30 فرد والجدول التالي

يوضح العلاقة الارتباطية بين البنود والدرجة الكلية للمقياس:

الجدول رقم (2) يوضح العلاقة الارتباطية بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	,538**	0.01
2	,677**	0.01
3	,545**	0.01
4	,413*	0.05
5	,518**	0.01
6	,552**	0.01
7	,581**	0.01
8	,517**	0.01
9	,519**	0.01
10	,581**	0.01
11	,656**	0.01
12	,581**	0.01
13	,477**	0.01
14	,625**	0.01
15	,597**	0.01
16	,429*	0.05
17	,466**	0.01
18	,466**	0.01
19	,529**	0.01
20	,430*	0.05

0.01	,710**	21
0.01	,522**	22
0.01	,590**	23
0.01	-,469**	24
0.01	,581**	25
0.01	,547**	26
0.01	-,488**	27
0.01	,610**	28
0.01	-,468**	29
0.01	,466**	30

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (2) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لفقرات مقياس اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) حيث تراوحت جميعها بين (0,71) و (0,46)، ما عدى العبارة رقم (4) والعبارة رقم (16) والعبارة رقم (20) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0,05) حيث تراوحت بين (0,43) و (0,41).

وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس

اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.

2- الثبات: تم التأكد من ثبات مقياس اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في

الصفوف العادية بطريقة:

1-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول رقم (3) يوضح معامل ألفا كرونباخ اتجاهات المعلمين نحو ادماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	استبيانات اتجاهات المعلمين نحو ادماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية.
30	0,70	الدرجة الكلية للمقياس

يتضح من الجدول السابق رقم (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات المعلمين نحو

ادماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية مرتفعة حيث بلغت (0,70) وهذا بمثابة

مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ ذوي

الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة

الحالية.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

1-معادلة ألفا كرونباخ (cronbach alpha) لحساب ثبات المقياس.

2- معامل الارتباط بيرسون.

3- المتوسطات الحسابية .

4- الانحرافات المعيارية.

5- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين (T- test).

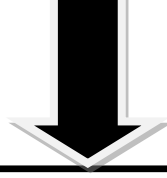
6- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينة واحدة (T- test) .

7 - تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر مجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أداة الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية مدى صلاحيتها للتطبيق في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج



تمهيد:

1- عرض نتائج الدراسة

2- استنتاج عام.

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة بعد أن تم تحليل نتائج أداتي الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Science (SPSS V.20) لتحليل البيانات وفيما يلي عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

1-2- ماهي اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام؟

-لاختبار هذا الفرض تم وصف نتائج استجابات الأفراد على عبارات المقياس فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (4) يوضح اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام.									
الترتيب	مستوى الموافقة	القرار	مستوى الدلالة	T	الفرق بين المتوسطات	المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
7	اعلى من المتوسط	دال	,000	4,096	,50000	2	,8630	2,5000	العبارات 1
10	متوسط	دال	,000	4,093	,44000	2	,7602	2,4400	العبارات 2
23	أدنى من المتوسط	غير دال	,308	-1,030	-,12000	2	,8241	1,8800	العبارات 3
15	متوسط	غير دال	,086	1,753	,22000	2	,8873	2,2200	العبارات 4
18	متوسط	غير دال	,510	,663	,08000	2	,8533	2,0800	العبارات 5
16	متوسط	غير دال	,105	1,650	,20000	2	,8571	2,2000	العبارات 6

11	متوسط	دال	,001	3,615	,40000	2	,7824	2,400	العبارة 7
6	متوسط	دال	,000	4,481	,50000	2	,7889	2,500	العبارة 8
29	أدني من المتوسط	دال	,004	-3,012	-,34000	2	,7982	1,660	العبارة 9
2	اعلى من المتوسط	دال	,000	8,269	,74000	2	,6327	2,740	العبارة 10
25	أدني من المتوسط	غير دال	,172	-1,385	-,18000	2	,9189	1,820	العبارة 11
20	متوسط	غير دال	,871	,163	,02000	2	,8687	2,020	العبارة 12
12	متوسط	دال	,006	2,850	,32000	2	,7938	2,320	العبارة 13
5	اعلى من المتوسط	دال	,000	4,383	,52000	2	,8388	2,520	العبارة 14
1	اعلى من المتوسط	غير دال	,152	1,454	,88000	2	4,279	2,880	العبارة 15
26	أدني من	غير دال	,078	-1,800	-,22000	2	,8640	1,780	العبارة 0

	المتوسط								16
24	أدني من المتوسط	غير دال	,146	-1,478	-,16000	2	,7655	1,840	العبارة 17
27	أدني من المتوسط	دال	,011	-2,648	-,26000	2	,6942	1,740	العبارة 18
30	أدني من المتوسط	دال	,005	-2,909	-,36000	2	,8750	1,640	العبارة 19
28	أدني من المتوسط	دال	,036	-2,156	-,26000	2	,8526	1,740	العبارة 20
21	أدني من المتوسط	غير دال	,644	-,465	-,06000	2	,9127	1,940	العبارة 21
13	متوسط	دال	,022	2,374	,28000	2	,8339	2,280	العبارة 22
9	متوسط	دال	,000	4,430	,46000	2	,7342	2,460	العبارة 23
19	متوسط	غير دال	,755	,313	,04000	2	,9026	2,040	العبارة 24

3	اعلى من المتوسط	غير دال	,000	5,202	,52000	2	,7068	2,520	العبارة 25
14	متوسط	دال	,044	2,064	,24000	2	,8221	2,240	العبارة 26
22	أدنى من المتوسط	غير دال	,389	-,868	-,10000	2	,8144	1,900	العبارة 27
17	متوسط	غير دال	,308	1,030	,12000	2	,8241	2,120	العبارة 28
4	اعلى من المتوسط	دال	,000	5,002	,52000	2	,7351	2,520	العبارة 29
8	متوسط	دال	,000	4,452	,48000	2	,7623	2,480	العبارة 30

من خلال الجدول أعلاه رقم (4) وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من جهة وكذا الفرق بين المتوسطات النظرية والحسابية وقيم إختبار الدلالة الاحصائية "ت" للعينة الواحدة أمكننا تحديد درجة مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج نوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام في كل عبارة من عبارات هذا المقياس، وعلى هذا فإن العبارات التي كانت فيها اتجاهات المعلمين موجبة نحو دمج نوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام حيث جاءت العبارات رقم (1، 10، 14، 15، 25، 29) أعلى من المتوسط النظري للمقياس بمعنى درجة الموافقة على الدمج بدرجة أعلى من المتوسط، في حين نجد أن العبارات التي

جاءت فيها درجة الموافقة على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة متوسطة هي (2، 4، 5، 6، 7، 8، 12، 13، 22، 23، 24، 26، 28، 30)، في حين نجد أن العبارات التي كانت درجة الموافقة فيها منخفضة (أدنى من المتوسط) هي العبارة رقم (3، 9، 11، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 27).

وللتعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي للأفراد مع المتوسط النظري للمقياس كما موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (5) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري

للمقياس ككل.

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	درجة الحرية	القرار
المقياس ككل	65,42	8,91	60	5,42	4,29	,00	49	دال عند 0,01

2- عرض ومناقشة النتائج:

لأجل تحقيق هذا الهدف جرى معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام على العينة المؤلفة من (50) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لها ومقارنتها بالمتوسط الفرضي للمقياس تبين ان متوسط درجات افراد

العينة في المقياس بلغ (65,42) درجة وانحراف معياري قدره (8.91) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط الفرضي البالغ (60) درجة حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (5.42) درجة، [و باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في المعالجة، تبين ان الفرق دال احصائيا بين كلا الوسيطين المحسوب والفرضي لصالح المحسوب، وما يؤكد ذلك هو قيمة (ف) التي بلغت (4.29) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)]

هذا يعني ان اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام أعلن من المتوسط النظري للمقياس وفقا لأداة البحث التي تم تطبيقها عليهم بمعنى أن درجة موافقة المعلمين على دمج ذوي الاحتياجات درجة أعلى من المتوسط.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة زيدان(1988) إلى أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابية نحو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وكذلك توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين بشكل عام أفضل نحو دمج المعاقين حركيا وسمعيًا، وبصريًا في الصفوف العادية.

دراسة أبو الحمص(1985)، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطلاب الجامعيين نحو المعاقين بشكل عام كانت إيجابية. وأيضًا تتفق مع دراسة ETAL (1995) وBeLcher في أن غالبية المربين تدعم التربية الدمجية.

وتختلف مع دراسة Morhn(1996) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الدمج كانت سلبية نظرا لعدم توفر المواد الضرورية لتحقيق نجاح الدمج ، بينما كانت نتائج دراسة (1995) و MetcheL التي أشارت إلى أن قسما كبيرا من طلاب التربية الخاصة أشاروا إلى أن الدمج مألوف لديهم، و لكن 15% من مجموعة التربية النظامية كانوا محايدين، و 5% أشاروا إلى أنهم لم يسمعو بالدمج نهائيا.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

ينص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور اناث) ، وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو مبين في الجدول التالي:

-الجدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور اناث).

مقياس ككل	الذكور (15)		الإناث (35)		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
	ع	م	ع	م				
الدرجة الكلية للمقياس	8,66	65,33	9,15	65,45	48	-,045	0,697	غير دال

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لعينة الذكور والإناث في مقياس اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام نلاحظ ان هناك تقارب بين المتوسطين حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور (65,33) بانحراف معياري قدره (8,66)، وعند الإناث (65,45) بانحراف معياري قدر ب (9,15)، نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة إختبار الدلالة (t) والتي بلغت قيمته (-0,045) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور اناث).

وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع ماتوصلت إليهن نتائج دراسة أردنية حول إتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات في المدارس العادية " في أنه يوجد أثر ذي دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين يعزى إلى الجنس، وكان ذلك الفرق لصالح الذكور.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

ينص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر) وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار التباين الأحادي (وان واي أنوفا) كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (7) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم

العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
بين المجموعات	296,960	2	148,480	1,938	0,155	غير دال احصائيا
داخل المجموعات	3601,220	47	76,622			
الكلية	3898,180	49				

من خلال الجدول أعلاه رقم (7) نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت (1.93) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المقياس تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر)، وهذه القيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر). تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السرابي (1987) التي توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين يعزى إلى متغير المؤهل العلمي فلم تجد الدراسة فروقا في اتجاهات المعلمين تعزى لها.

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

ينص الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات) ولإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار التباين الأحادي (وان واي أنوفا) كما هو مبين في الجدول التالي:

-جدول رقم (8) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الاحصائية	القرار
بين المجموعات	12,809	2	6,405	0,077	0,926	غير دال
داخل المجموعات	3885,371	47	82,667		احصائيا	
الكلي	3898,180	49				

من خلال الجدول أعلاه رقم (8) نلاحظ أن قيمة إختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي" (One-Way ANOVA) بلغت (0,077) بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على المقياس تبعا لمتغير أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)، وهذه القيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,05$)، وبالتالي يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج

ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السرابي (1987) التي توصلت إلى أن اتجاهات المعلمين يعزى إلى متغير سنوات الخبرة فلم تجد الدراسة فروقا في اتجاهات المعلمين تعزى لها.

2- استنتاجا عام:

تبعاً لنتائج الدراسة، وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتماداً على البيانات الإحصائية المتحصل عليها في الجانب الميداني للدراسة، وانطلاقاً من الهدف الرئيسي للدراسة وهو على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف العادية والى معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية في مجال التدريس على اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام أعلمن المتوسط.

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ثانوي/ ليسانس/ ماستر).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية ضمن التعليم العام تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات).

خاتمة عامة:

وفي الأخير نستنتج أن تعليم أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يشكل تحدياً رئيساً لتحقيق أهداف التعليم للجميع، التي اعتمدت في المنتدى العالمي للجامعة في داكار / السنغال في أبريل من عام 2000 والتي أكدت أن التعلم حق من حقوق الإنسان الأساسية وتأمين الحق في التعليم يشكل إحدى ركائز رسالة اليونسكو ويجب أن يقترن الحق في التعليم بالضرورة أن يكون التعليم جيد النوعية للجميع.

حيث تستحوذ قضية التمييز وعدم تكافؤ الفرص التعليمية وخصوصاً للفئات المهمشة والأطفال ذوي احتياجات الخاصة اهتمامات المسؤولين والمربين في دول العالم، نظراً لتأثيرها المباشر على توفير مبدأ الإتاحة والجودة في التعليم للجميع ولردم هذه الفجوة لا بد من توعية المعلمين بأهمية ومبادئ التعليم الجامع والمهارات اللازمة لتطبيقها.

ومن الأهمية بمكان أن يتم توفير الأدلة والأدوات العلمية التي تمكن المعلمين والمسؤولين التربويين من بناء قدراتهم في هذا الاتجاه، وضمان تعليم جيد النوعية، وبيئة تعليمية صديقة للتعلم ومدرسة مرحبة لجميع الأطفال مهما كانت حالتهم الاجتماعية والجسمية .

بالإضافة إلى رعاية أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تأهيلهم وتدريبهم رسالة سامية ذات أبعاد إنسانية شريفة ونبيلة، كما أنها أمانة في أعناقنا جميعاً تستلزم تضامناً كافة جهود المؤسسات والهيئات الحكومية والأهلية لتؤكد قيمة ومكانة الفرد بدون النظر لمستوى قدراته وإمكانياته، مع الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في رعاية هذه الفئة.



قائمة

المراجع

قائمة المراجع:

1- المراجع باللغة العربية:

1-1- قائمة الكتب:

1. إبراهيم عبد الله فرج الرويقان، اضطرابات الكلام و اللّغة، دار الفكر للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2005.
2. إحسان محمد حسين: علم الإجتماع التربوي، دار وائل للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2005.
3. أحمد عبد اللطيف وحيد: علم النفس الإجتماعي، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، ط1، الأردن، 2001.
4. باسم محمد وليد، و محمد جاسم محمد: علم النفس الإجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، الأردن، 2004.
5. حامد عبد السلام زهران: علم النفس الإجتماعي، دار النشر، ط5، مصر، 1994.
6. حسن عبد الحميد رشوان: العلم و التعليم و المعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2006.
7. حسين عبد الحميد - أحمد رشوان: العلم و التعليم و المعلم من منظور علم الإجتماع، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2006.
8. الخطيب جمال و الحديد منى، المدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، عمان، 2005.
9. خليفة وليد السيد أحمد و عيسى مراد علي، الإتّجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة للتّخلف العقلي، دار الوفاء لديني الطباعة و النشر، الإسكندرية، 2006.
10. الدكتور نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم، مكتب زهراء الشروق، القاهرة، مصر، ط1، 2000.

11. سامي محمد الملحمي: صعوبات التعلم، دار المصير للنشر و التوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002.
12. سعد بن عبد الرحمان: السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح، ط3 القاهرة، مصر، 1983.
13. سعيد حسني العزي: التربية الخاصة لذوي الإعاقات العقلية و البصرية و السمعية و الحركية، الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، دار الثقافة، ط1، عمان الأردن، 2000.
14. صالح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية النشأة الاجتماعية، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 1998.
15. عبد الحفيظ مقدم: الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج من المقاييس و الاختبارات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، 2003.
16. عبد الستار إبراهيم: الإبداع و الموهبة، مجلة المعرفة، الكويت، 1978.
17. عبد الفتاح محمد دويدار: علم النفس الإجتماعي أصوله و مبادئه، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.
18. عبد اللطيف محمد خليفة عبد المنعم شحاته محمود: سيكولوجية الإتجاهات، المفهوم و القياس، دار الغريب للطباعة، مصر، 1991.
19. عبد سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.
20. عماد عبد الرحيم زغلول: مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2006.
21. فاروق الروسان: قضايا و مشكلات التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان الأردن، 2003.
22. ماجدة السيد علي: تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2003.

23. محمد الطيب العلوي: التربية و الإدارة المدرسية الجزائرية، ط2، 1982.
24. محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة النشر و التوزيع، ط2، الأردن.
25. محمد مقدار، و آخرون: رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008.
26. محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ت).
27. نادر فهمي الزيود و آخرون: التعلم و التعليم الصفي، دار الفكر للنشر و الطباعة، ط4، الأردن، 1999.
28. ناصر الدين زيدان: سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.
- 1-2- قائمة الرسائل والأطروحات العلمية:
1. أحمد نفازي: علاقات الاتجاهات النفسية بدوافع العمل في إطار نظرية ماسلو، مذكرة التخرج مكملة لنيل شهادة الليسانس، 1991/1992، جامعة الجزائر.
2. دمعي خيرة و سعود مليكة: اتجاهات الطلبة نحو المكتبة الجامعية، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس، جامعة الأغواط، 2005/2006.
3. علية صابر و بننويوة: الإعلام الرياضي و دوره في تغطية رياضة ذوي الاحتياجات الخاصة، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس، جامعة المسيلة، 2011.

قائمة الملاحق



- الملحق رقم (1): مقياس اتجاهات المعلمين نحو إدماج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام.
- الملحق رقم (2): مخرجات SPSS

Statistiques sur échantillon unique				
Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	
,12206	,86307	2,5000	50	Q1
,10751	,76024	2,4400	50	Q2
,11655	,82413	1,8800	50	Q3
,12549	,88733	2,2200	50	Q4
,12068	,85332	2,0800	50	Q5
,12122	,85714	2,2000	50	Q6
,11066	,78246	2,4000	50	Q7
,11157	,78895	2,5000	50	Q8
,11288	,79821	1,6600	50	Q9
,08949	,63278	2,7400	50	Q10
,12996	,91896	1,8200	50	Q11
,12286	,86873	2,0200	50	Q12
,11227	,79385	2,3200	50	Q13
,11863	,83885	2,5200	50	Q14
,60517	4,27923	2,8800	50	Q15
,12219	,86402	1,7800	50	Q16
,10827	,76559	1,8400	50	Q17
,09819	,69429	1,7400	50	Q18
,12375	,87505	1,6400	50	Q19
,12058	,85261	1,7400	50	Q20
,12908	,91272	1,9400	50	Q21
,11794	,83397	2,2800	50	Q22
,10384	,73429	2,4600	50	Q23
,12765	,90260	2,0400	50	Q24
,09996	,70682	2,5200	50	Q25
,11627	,82214	2,2400	50	Q26
,11518	,81441	1,9000	50	Q27
,11655	,82413	2,1200	50	Q28
,10396	,73512	2,5200	50	Q29
,10782	,76238	2,4800	50	Q30

Test sur échantillon unique						
Valeur du test = 2						
confiance 95% de		nce moyen ne	Sig. (bilatérale)	ddl	t	
Supérieur	Inférieur					
,7453	,2547	,50000	,000	49	4,096	Q1
,6561	,2239	,44000	,000	49	4,093	Q2
,1142	-,3542	#####	,308	49	-1,030	Q3
,4722	-,0322	,22000	,086	49	1,753	Q4
,3225	-,1625	,08000	,510	49	,663	Q5
,4436	-,0436	,20000	,105	49	1,650	Q6
,6224	,1776	,40000	,001	49	3,615	Q7
,7242	,2758	,50000	,000	49	4,481	Q8
-,1132	-,5668	#####	,004	49	-3,012	Q9
,9198	,5602	,74000	,000	49	8,269	Q10
,0812	-,4412	#####	,172	49	-1,385	Q11

,2669	-,2269	,02000	,871	49	,163	Q12
,5456	,0944	,32000	,006	49	2,850	Q13
,7584	,2816	,52000	,000	49	4,383	Q14
2,0961	-,3361	,88000	,152	49	1,454	Q15
,0256	-,4656	#####	,078	49	-1,800	Q16
,0576	-,3776	#####	,146	49	-1,478	Q17
-,0627	-,4573	#####	,011	49	-2,648	Q18
-,1113	-,6087	#####	,005	49	-2,909	Q19
-,0177	-,5023	#####	,036	49	-2,156	Q20
,1994	-,3194	#####	,644	49	-,465	Q21
,5170	,0430	,28000	,022	49	2,374	Q22
,6687	,2513	,46000	,000	49	4,430	Q23
,2965	-,2165	,04000	,755	49	,313	Q24
,7209	,3191	,52000	,000	49	5,202	Q25
,4737	,0063	,24000	,044	49	2,064	Q26
,1315	-,3315	#####	,389	49	-,868	Q27
,3542	-,1142	,12000	,308	49	1,030	Q28
,7289	,3111	,52000	,000	49	5,002	Q29
,6967	,2633	,48000	,000	49	4,452	Q30

Statistiques sur échantillon unique				
Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	
#####	8,91934	#####	50	TOTAL

Test sur échantillon unique						
Valeur du test = 60						
confiance 95% de		nce moyen	Sig. (bilatérale)	ddl	t	
Supérieure	Inférieure					
7,9548	2,8852	#####	,000	49	4,297	TOTAL

Statistiques de groupe					
Erreur standard moyenne	Ecart-type	Moyenne	N	الجنس	
2,23749	#####	65,3333	15	ذكر	TOTAL
1,54667	#####	65,4571	35	انثى	

Test d'échantillons indépendants									
Test-t pour égalité des moyennes						sur l'égalité des			
95% de la différence		Différence écart-type	Différence moyenne	Sig. (bilatérale)	ddl	t	Sig.	F	
Supérieure	Inférieure								

5,46784	-5,71546	2,78104	-,12381	,965	48	-,045	,697	,154	Hypothèse de variances égales	TOTAL
5,44837	-5,69599	2,72002	-,12381	,964	27,948	-,046			Hypothèse de variances inégales	

ANOVA à 1 facteur					
TOTAL					
Signification	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
,155	1,938	148,480	2	296,960	Inter-groupes
		76,622	47	3601,220	Intra-groupes
			49	3898,180	Total

ANOVA à 1 facteur					
TOTAL					
Signification	F	Moyenne des carrés	ddl	Somme des carrés	
,926	,077	6,405	2	12,809	Inter-groupes
		82,667	47	3885,371	Intra-groupes
			49	3898,180	Total

الثبات

Statistiques de fiabilité

Nombre d'éléments	Alpha de Cronbach
31	,701

,466**	1	-,104	,664**	-,122	,186	,232	-,222	,479**	-,031	,575**	,517**	-,079	1,000**	,359	,097	,335	,251	,245	,308	,254	-,007	-,075	,335	,355	,276	,037	,007	,370*	,401*	,197	Correl		
,009		,586	,000	,522	,326	,217	,238	,007	,869	,001	,003	,679	0,000	,051	,612	,071	,181	,192	,098	,175	,972	,694	,071	,054	,140	,847	,973	,044	,028	,297	ation		
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	(bilaté	30	
1	,466**	-,468**	,610**	-,488**	,547**	,581**	-,469**	,590**	,522**	,710**	,430*	,529**	,466**	,429*	,597**	,625**	,477**	,581**	,656**	,589**	,519**	,517**	,581**	,552**	,518**	,413*	,545**	,677**	,562**	,538**	ation		
	,009	,009	,000	,006	,002	,001	,009	,001	,003	,000	,018	,003	,009	,018	,000	,000	,008	,001	,000	,001	,003	,003	,001	,002	,003	,023	,002	,000	,001	,002	,002	(bilaté	
30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	N	T

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ