



جامعة ابن خلدون - تيارت



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) في علم النفس

تخصّص: علم النفس المدرسي موسومة بـ:

تصور مقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس
العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي.
دراسة ميدانية بالأقسام الخاصة والتابعة لكل من ولاية "الجلفة، تيارت، تيسمسيلت، مستغانم"

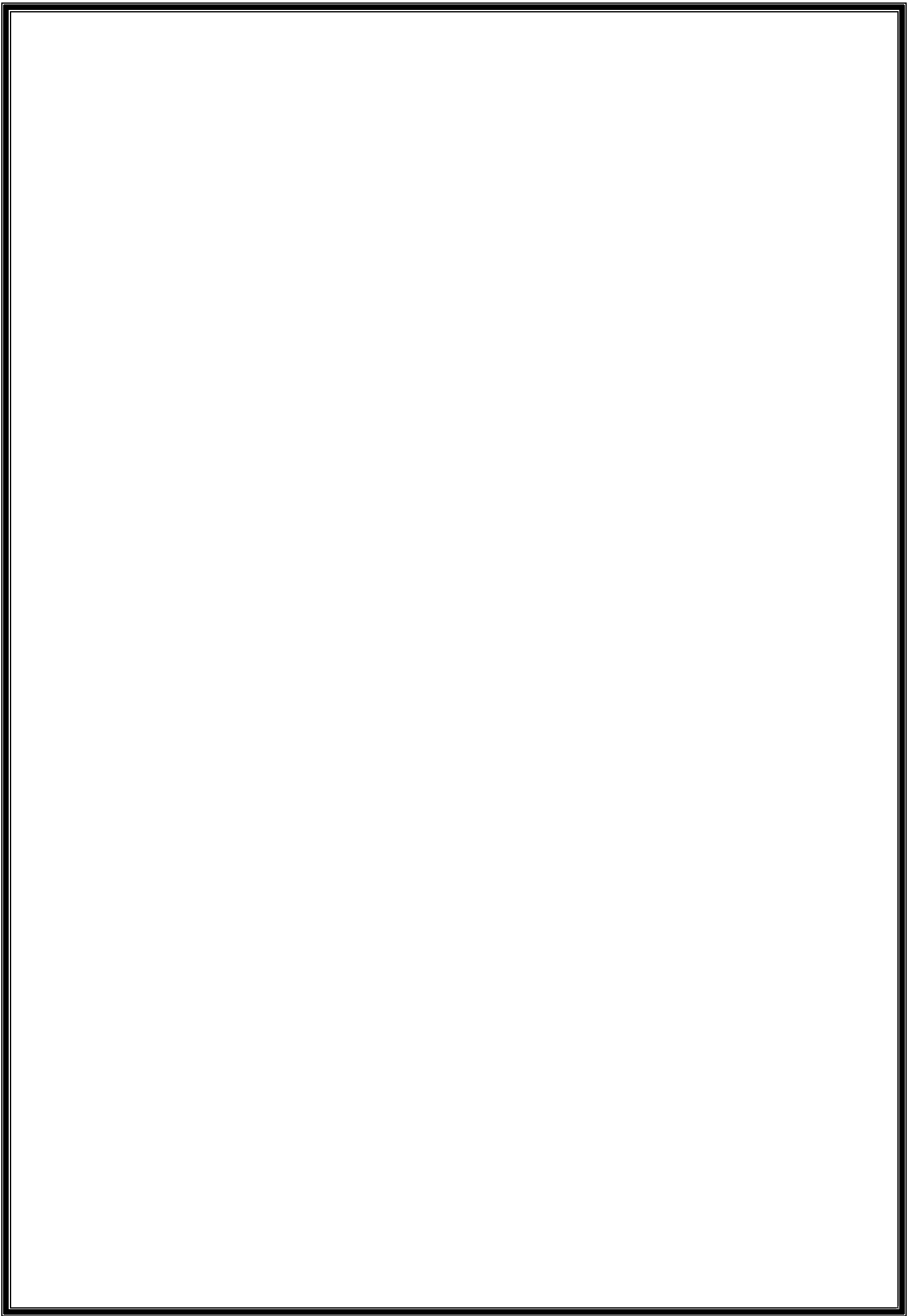
إشراف الأستاذ: أ.د. مسكين عبد الله

من إعداد الطالبة: طالبي بشرة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
شعشوع عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
مسكين عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا، مقرا
وليد العيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مقرا ثانيا
بلعالية محمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مناقشا
بوثلجة رمضان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مستغانم	مناقشا
شعاني نور الدين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة معسكر	مناقشا

السنة الجامعية: 2025 / 2024





جامعة ابن خلدون - تيارت



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والفلسفة والأرطوفونيا

أطروحة مقدّمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) في علم النفس

تخصّص: علم النفس المدرسي موسومة بـ:

تصور مقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس
العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي.
دراسة ميدانية بالأقسام الخاصة والتابعة لكل من ولاية "الجلفة، تيارت، تيسمسيلت، مستغانم"

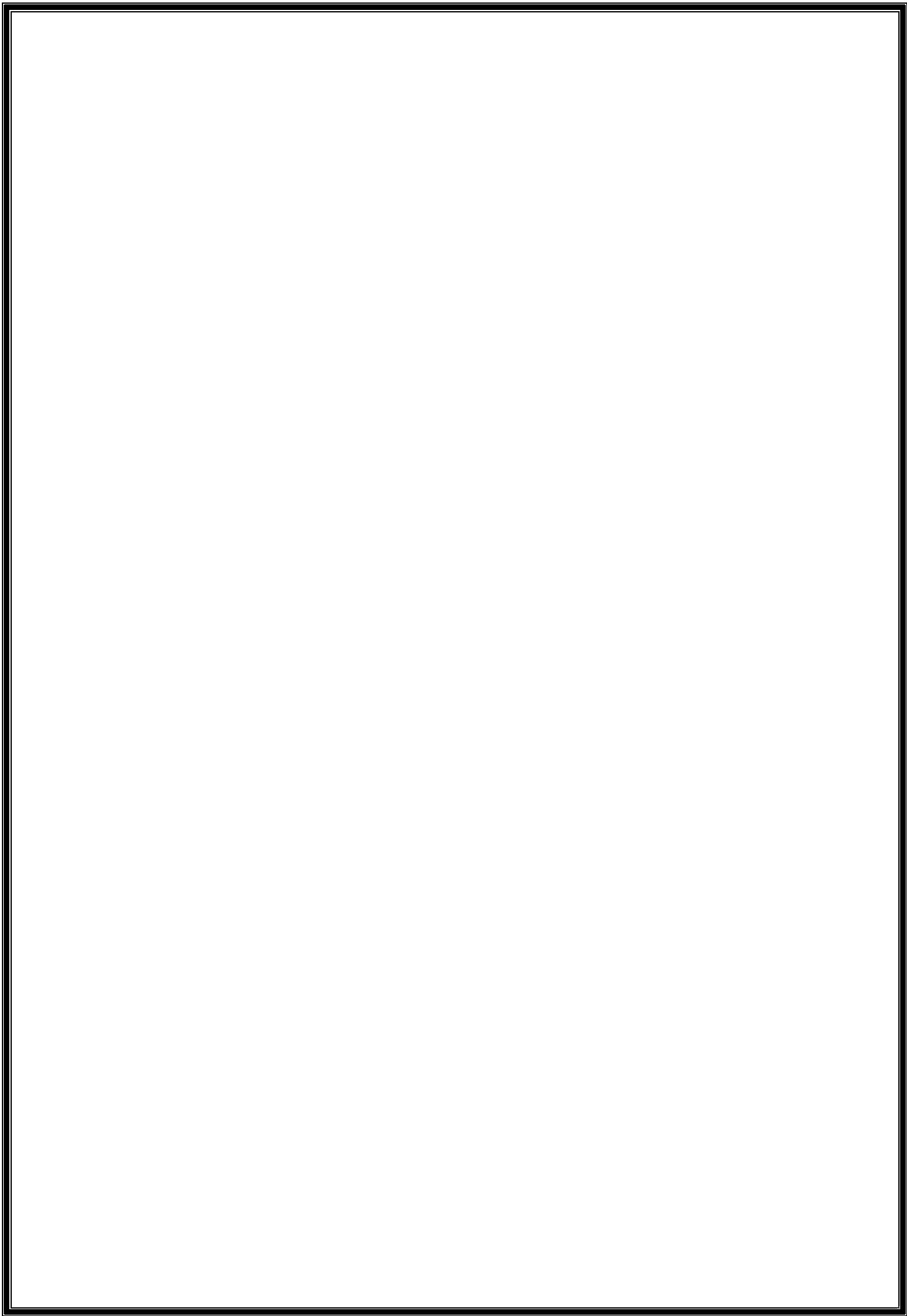
إشراف الأستاذ: أ.د. مسكين عبد الله

من إعداد الطالبة: طالبي بشرة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
شعشوع عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
مسكين عبد الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا، مقررا
وليد العيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	مقررا ثانيا
بلعالية محمد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة تيارت	مناقشا
بوثلجة رمضان	أستاذ محاضر "أ"	جامعة مستغانم	مناقشا
شعاني نور الدين	أستاذ محاضر "أ"	جامعة معسكر	مناقشا

السنة الجامعية: 2025 / 2024



إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

- أبي قرة عيني مصدر إلهامي وقوتي وأمي روح قلبي.

- جدتي الغالية.

- إخوتي: رندة، بلقاسم، أحمد، عبد الغني، إسلام.

- ابني نور عيني: آدم جود.

- زوجي رفيق دربي الذي كان له الفضل في مواصلة مشواري الدراسي.

- أساتذتي الأفاضل عبر كامل المراحل التعليمية كل باسمه.

شكر وتقدير

الحمد لله شكرا وامتنانا، وإقرارا بفضلہ، واعترافاً بعظيم كرمه، الحمد لله حمداً كثيراً مباركاً فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، الحمد لله على توفيقه لإتمام هذا العمل المتواضع، أسأل الله أن يكون عملاً ينتفع به.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأستاذي ومشرفي على أطروحتي الأستاذ الدكتور مسكين عبد الله على قبوله الإشراف على هذا العمل وعلى صبره وسعة صدره ونصائحه وإرشاداته، جزاه الله خيراً وأدام عليه الصحة والعافية. كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا العمل، نفعنا الله بعملهم.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لمديري مديريات النشاط الاجتماعي ومديري المدارس الابتدائية المشاركين في الدراسة الميدانية على المساعدة والتسهيلات المقدمة من طرفهم.

كما لا يفوتني أن أشكر زملائي على مساعدتهم في إنجاز هذا العمل. دون أن ننسى الشكر المقدم لكل الأساتذة المحكمين المستعان بهم في ضبط أدوات الدراسة الميدانية.

كما لا ننسى كل من قدم لنا يد العون لإتمام هذا العمل من قريب أو بعيد.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية لوضع تصور مقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، المُدمَجين بالمدارس العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي، حيث اشتملت على عينة قوامها (160) فردًا من القائمين على مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة. وقد اتبعت الدراسة خطوات المنهج الوصفي. ولتحقيق أهدافها أُستُخدِم استبيان موسوم بـ "تقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية"، ومقابلة لجمع اقتراحات الفاعلين في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بشأن تعديل أساليب التكفل بهاته الفئة وإثرائها.

بعد إجراء عملية التحليل الإحصائي؛ تم التوصل إلى النتائج التالية:

- مستوى التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية "منخفض".
 - يقوم التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي على ضبط خطة تربوية مدروسة ذات أهداف واقعية، تقوم على توحيد معايير الانتقاء لهذه الفئة وفق برنامج محدد لكل إعاقة، يشرف عليها فريق متكامل (بما في ذلك طبيب، أخصائي نفسي، أخصائي عيادي، أخصائي اجتماعي، أخصائي أطفوفاوني، معلم متخصص ...)، وتوفير البنية التحتية الملائمة، وتعزيز المشاركة الأسرية والمجتمعية لضمان عملية الدمج.
- الكلمات المفتاحية:** أساليب التكفل؛ الدمج المدرسي؛ ذوو الاحتياجات الخاصة؛ المنتج التعليمي.

Abstract:

The present study aimed to develop a Conceived proposed for amendment the methods of care for individuals with special needs integrated in regular schools in Algeria in light of the quality of the educational product. The study sample comprised 162 individuals caregivers with special needs services. A descriptive research methodology was employed. To achieve its objectives, use a questionnaire entitled "Assessment the reality of special needs care for regular schools", and an interview to gather the actors' suggestions in the area of the integration of individuals with special needs on the modification and enrichment of methods of care for This category.

After the statistical analysis; we have concluded the following results:

- The level of care for individuals with special needs integrated in regular schools is "low."
- The Conceived proposed for amendment the methods of care for individuals with special needs integrated in regular schools in Algeria in light of the quality of the educational product Based on a Thoughtful Educational Plan with realistic goals, Based on the standardization of selection criteria for this category according to a specific program for each disability, Supervised by an integrated team (including a physician, psychologist, clinical specialist, social worker, speech therapist, and specialized teacher, etc), and the need for appropriate infrastructure, and Strengthening family and community participation to ensure the success of the integration process.

Keywords: Methods of care; School Integration; Individuals with Special Needs; Educational product.

قائمة المحتويات

الصفحة	
أ	إهداء
ب	شكر وتقدير
ج	ملخص البحث
د	قائمة المحتويات
هـ	قائمة الجداول
ي	قائمة الأشكال
ل	قائمة الملاحق
01	مقدمة
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
06	أولاً: إشكالية الدراسة
15	ثانياً: أهداف الدراسة
15	ثالثاً: أهمية الدراسة
15	رابعاً: حدود الدراسة
16	خامساً: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
الفصل الثاني: ذوي الاحتياجات الخاصة	
19	تمهيد
19	أولاً: التربية الخاصة
19	1- مفهوم التربية الخاصة
21	2- تطور التربية الخاصة
25	3- أهداف التربية الخاصة
26	4- مبادئ التربية الخاصة
28	5- الاستراتيجيات التي تستند إليها التربية الخاصة

الصفحة	
30	6- فرق العمل في التربية الخاصة
32	ثانيا: ذوي الاحتياجات الخاصة
32	1- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة
34	2- أسباب الإعاقة
36	3- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة
38	4- حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة
40	5- أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة
42	6- مراحل وخطوات تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة
43	7- أساليب الرعاية واستراتيجيات التدخل
46	8- ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر
47	خلاصة
الفصل الثالث: الدمج المدرسي	
49	تمهيد
49	أولاً: مفهوم الدمج
52	ثانيا: أهداف الدمج
53	ثالثاً: أنواع الدمج
56	رابعاً: مرتكزات الدمج
57	خامساً: متطلبات عملية الدمج
59	سادساً: أساليب الدمج
61	سابعاً: عناصر عملية الدمج
62	ثامناً: شروط نجاح عملية الدمج
64	تاسعاً: إيجابيات عملية الدمج
65	عاشراً: سلبيات عملية الدمج
66	إحدى عشر: تجارب عربية وعالمية في مجال الدمج

الصفحة	
76	خلاصة
الفصل الرابع: جودة المنتج التعليمي	
78	تمهيد
78	أولاً: مفهوم الجودة
80	ثانياً: مفهوم الجودة في التعليم
82	ثالثاً: مبررات تبني نظام الجودة في المؤسسات التعليمية
84	رابعاً: مفهوم جودة المنتج التعليمي
86	خامساً: أهمية جودة المنتج التعليمي
87	سادساً: الأهداف المنشودة من جودة المنتج التعليمي
88	سابعاً: معايير جودة المنتج التعليمي
90	ثامناً: معوقات جودة المنتج التعليمي
91	تاسعاً: العناصر الداعمة لجودة المنتج التعليمي
92	عاشراً: آليات التحسين المستمر لجودة المنتج التعليمي
98	خلاصة
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
100	تمهيد
100	أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية
100	1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية
100	2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية
101	3- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها
103	4- أدوات الدراسة الاستطلاعية
108	5- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
112	ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية
112	1- منهج الدراسة

الصفحة	
112	2- مكان ومدة الدراسة الأساسية
113	3- مجتمع الدراسة الأساسية
114	4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
115	5- أدوات الدراسة الأساسية
116	6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية
117	7- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة الميدانية	
120	تمهيد
120	أولاً: عرض النتائج الخاصة التساؤل الأول
129	ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني
139	خلاصة
الفصل السابع: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية	
142	تمهيد
142	أولاً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول
146	ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني
148	ثالثاً: التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي
161	استنتاج عام
162	خاتمة
162	الاقتراحات
165	قائمة المراجع
181	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	تصنيف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	36
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الرتبة	101
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الأقدمية	103
04	توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده	106
05	الفقرات المعدلة في الاستبيان بعد عرضه على التحكيم	109
06	معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	110
07	معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية للأداة	111
08	معامل الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ	112
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة	113
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية	114
11	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه أفراد العينة نحو بنود بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	120
12	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه أفراد العينة نحو بنود بعد العمليات	123
13	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه أفراد العينة نحو بنود بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	126
14	نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس الابتدائية	128

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	التنظيم الهرمي لتطور برامج التربية الخاصة	24
02	فرق العمل في التربية الخاصة	30
03	فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	38
04	شعار مدرسة المستقبل أو المدرسة الدامجة الفعالة	64
05	مهارات ومواصفات خريجي النظام التعليمي مقرونة بالجودة الشاملة	93
06	نموذج مقترح لتحقيق الجودة	94
07	مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة	102
08	مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية	103
09	مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة	114
10	مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية	115

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	طلب الترخيص لإجراء الدراسة الميدانية	181
02	القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين	182

مقدمة:

تعتبر التربية السبيل الوحيد لدفع عجلة التنمية والارتقاء بالشعوب في جميع مناحي الحياة لضمان النجاعة والاستمرار، حيث يتحدد مستقبل كل أمة بما تكفله من فرص ناجحة لتربية أجيالها بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة - التي تعتبر شريحة مهمة وحساسة في المجتمع-، عانت عبر العصور ومازالت تعاني إلى حدّ الساعة من النظرة السلبية من طرف الأسر والمجتمع ككل الذي يحمل وصمة الإعاقة على أنها ابتلاء وعار.

فقد أصبح لزاما علينا جميعا التكفل بهذه الفئة، تماشيا بما نصت عليها القوانين والمواثيق الدولية، وكذا ما أكدته الاتجاهات العالمية المعاصرة التي نادى بضرورة تطبيق نظام الدمج لتعليم الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين في بيئة أقل تقييداً، والقضاء على نظام العزل الذي سبب الانطواء والتهميش لهذه الفئة. فالدمج التعليمي يقصد به إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي التعليم مع أقرانهم العاديين ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية التي يستطيعون تأديتها بنجاح، وإذا لم يكن أولئك الطلبة التلاميذ قادرون على هذه المشاركة بسبب افتقارهم للمهارات الأكاديمية اللازمة، فيمكن بذل مجهود لدمجهم في الأنشطة الأكاديمية كفترات الاستراحة، التربية الرياضية، الخرجات ... (غانم، 2015، ص 253).

حيث أن جميع دول العالم تتكون من أجناس وفئات مختلفة يعملوا جميعا في بناء مجتمعهم وازدهار ثقافتهم، وذوي الاحتياجات الخاصة هم جزءا من أفراد المجتمع بحاجة أن تتاح لهم الفرص المناسبة للتعلم والنمو وأن يعيشوا ككل أفراد المجتمع من خلال تقديم مجموعة من الخدمات الاجتماعية، التربوية، النفسية، التكنولوجية، الترفيهية، الرياضية، الطبية (الشربيني، 2014، ص 142).

وفي هذا الصدد توصلت دراسة بشار (2014) بعنوان "دمج طلاب التربية الخاصة بالتربية العادية كعامل مساعد على التنمية اللغوية من منظور المعلمات" إلى أن تعلم

طلاب التربية الخاصة في صفوف التعليم العام له أثر إيجابي كبير عليهم وعلى تقدمهم في اللغة ومستوياتها واستعمالاتها، وكذا في دراسة تحليلية لأوراق العمل التي تقدم في برامج التطبيق لمشروع الدمج في عدد من دول العالم، توصلت إلى أن جميع دول العالم تقر بضرورة تطبيق برامج الدمج لما لها من آثار إيجابية على نفسية الطالب المعاق، كما تتيح الفرصة لجميع التلاميذ في حق التعلم وتشكل قفزة نوعية متقدمة تهتم بالجوانب الانسانية (بطاينة والرويلي، 2015، ص 152).

إلا أن التكفل الأمثل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية واجهته جملة من التحديات على مستوى نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ككل، انطلاقا من مدخلاته والبنية التحتية الهشة، مروراً بالعمليات والممارسات والإجراءات التي تتم على مستواه، وصولاً إلى مخرجاته، فقد أصبح لازماً على الدولة الجزائرية تجويد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تبني نظام الجودة لإحداث قفزة في الأداء بما يتلاءم والتطورات الراهنة لتحقيق التميز في كافة العمليات والممارسات التعليمية، ومنه تحقيق الأهداف المرجوة والمتمثلة في جودة المخرج الرئيسي لهذا النظام ألا وهو التلميذ من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

حيث يرى جونسون (johnson, 1987) أنه لحدوث عملية الدمج والتكفل المناسب لهذه الفئة وجب إجراء مسح شامل لجميع قدرات الطفل المعاق، فقد لا يكون من المفيد دمج جميع الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين، فقد يؤثر ذلك بشكل سلبي على أداء كل منهما، لذا وجب قبل دمج هذه الفئة تحديد قدراتهم الأكاديمية والاجتماعية.

فتبني نظام تجويد المنتج التعليمي في المؤسسة التعليمية يساهم بدرجة كبيرة في نجاحها وتحقيق أهدافها دون إحداث هدر تربوي كما يساهم في تلبية رغبات جميع الأعضاء بالإضافة إلى تحسين طرق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم وهذا يتطلب أنماط قيادية ديمقراطية تؤمن بمبدأ المشاركة والتعاون بين جميع المشاركين في العملية التعليمية، ويتمتعون بروح معنوية عالية ودافعية نحو

التغيير للأفضل (يزيد، 2012، ص 10) الأمر الذي ينعكس إيجابا على نظام تعليم هذه الفئة.

انطلاقا مما سبق ذكره؛ جاءت الدراسة الحالية لتقدم تصورا مقترحا لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في الجزائر وذلك في ضوء جودة المنتج التعليمي، ومن أجل التمكن من إنجاز هذه الدراسة؛ قسّمتها الباحثة إلى سبعة فصول إضافة إلى مقدمة عامة ونوجز هذه الفصول فيما يلي:

الفصل الأول بعنوان مدخل الدراسة: يتضمن إشكالية الدراسة وما تمخض عنها من تساؤلات، وكذا إبراز أهداف الدراسة وأهميتها، ونطاقها وحدودها، والتعاريف الإجرائية لمفاهيمها.

الفصل الثاني بعنوان ذوي الاحتياجات الخاصة: حيث نتطرق لشقين الأول خاص بالتربية الخاصة حيث يتناول مفهومها، مراحل تطورها، أهدافها، مبادئها والاستراتيجيات التي تستند عليها وفرق العمل فيها، أمّا الشق الثاني فيتضمن ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث المفهوم مروراً بالأسباب، فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، حاجاتهم، أساليب التدريس المعتمدة عند هذه الفئة ومراحل وخطوات تأهيلهم، ثم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر.

الفصل الثالث بعنوان الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة: والذي تناول فيه مفهوم الدمج، أهدافه، أنواعه، مرتكزات ومتطلبات تطبيقه، أساليبه، وعناصر وشروط نجاحه، إيجابياته وسلبياته، ثم التطرق للدمج من منظور عالمي.

الفصل الرابع بعنوان جودة المنتج التعليمي: والذي يحتوي على مفهوم الجودة في التعليم، مبررات تبني هذا النظام، متطلبات تطبيقه، ثم التطرق لمفهوم المنتج التعليمي، الأهداف المنشودة من تجويده، معايير جودة المنتج التعليمي، المعوقات التي تحول دون تجويده، العناصر الداعمة لجودة المنتج التعليمي، ثم اقتراح نموذج لتحسين جودته.

الفصل الخامس بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية: والذي يتضمن الدراسة الميدانية في جزأين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها، إلى مكان وزمان إجرائها، إضافة إلى الأداة المستخدمة فيها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولاً إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكمومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وصولاً إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأداة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها وإعطاء الدرجات الخام، ثم ذكر طريقة إجراء الدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية.

الفصل السادس بعنوان عرض نتائج الدراسة الميدانية: والذي يعرض النتائج الخاصة بتساؤلات الدراسة في جداول إحصائية متبوعة بالقراءة والتحليل حسب مخرجات الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السابع بعنوان مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية: والذي يشمل على تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة وعرض التصور المقترح للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي؛ ويتبع ذلك بخاتمة ثم الاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ وأخيراً قائمة المراجع ثم الملاحق.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

ثانياً: أهداف الدراسة

ثالثاً: أهمية الدراسة

رابعاً: حدود ونطاق الدراسة

خامساً: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

أولاً: إشكالية الدراسة

يعتبر التعليم حق مشروع وأساسي لكل فئات المجتمع، بما في ذلك فئة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لهم الحق الكامل في التعلم والمشاركة الفاعلة في جميع مناحي الحياة بغض النظر عن إمكانياتهم وخصائصهم، لذلك لابد من دمجهم في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين مع إحداث تغييرات في أساليب التكفل لتوفير بيئة تتلاءم واحتياجاتهم وقدراتهم.

فقد أكدت المواثيق الخاصة بالمنظمات الدولية والإقليمية، والحكومية، وغير الحكومية سنة 1985 في إعلان منظمة الأمم المتحدة لحقوق ذوي الإعاقات على أن الأفراد ذوي الإعاقات باختلافهم في نوع الإعاقة ودرجتها لديهم استعدادا للتعلم والنمو والاندماج في المجتمع (عيد، 2001، ص 17).

كل ذلك من أجل كسر العزلة التربوية المتمثلة في المدارس الخاصة أو المراكز الخاصة بهم، والتي غالبا ما يترتب عليها وجود حواجز نفسية بينهم وبين أقرانهم العاديين مما يؤدي إلى صعوبة التقبل بين الطرفين خاصة عند اندماجهم في المجتمع الخارجي (العوالمة، 2003، ص 25)؛ حيث يرى كارت وايت وكارت وايت ووارد (Cartwright & Ward, 1989) أن التلاميذ المعاقين لهم الحق في التعليم المناسب في وضع قريب من الوضع العادي، كما أن لهم الحق في تلقي أنواع أخرى من الخدمات الإضافية إضافة إلى التعليم.

وفي ذات السياق؛ تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من الدول الرائدة في تطبيق فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والتكفل بهم حيث أصدر "الكونغرس الأمريكي" سنة 1975 قانون التعليم لجميع الأطفال the Education for all (Handicapped children)، والذي ينادي بتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة أكثر انفتاحاً على العالم المحيط (weintraud, 2005, p 98).

كما جاءت فكرة الدمج نتيجة للعديد من القوانين والمواثيق الدولية بخصوص تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، بدءاً بالإعلان العالمي للتربية للجميع سنة 1990 وتأكيد الأمم المتحدة لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس السنة والبيان الصادر عن المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان 1993، وإعلان النوايا المنبثقة عن الندوة شبه الإقليمية حول تخطيط وتنظيم التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (بسيوني، 1992، ص 7).

وكذا عقد العديد من المؤتمرات الدولية كمؤتمر "سلامنكا" "salamanca" سنة 1994 نظمتها الحكومة الإسبانية بالتعاون مع اليونسكو، والذي أكد على ضرورة إتاحة فرص التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية، تبعه مؤتمر "داكار" "Dacar" سنة 2000، حيث ترتب عليه بيان عالمي حول التربية للجميع، والذي أدّى إلى التوجه الدولي بتبني العديد من دول العالم المتقدمة والنامية على حدّ سواء لإستراتيجية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين (منصور وعواد، 2012، ص 302)،

إنّ كل هذه القوانين والمؤتمرات الدولية والعالمية قد نادى بضرورة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ودمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين لتلبية احتياجاتهم وتنمية قدراتهم واستغلالها لما للدمج من أثر إيجابي على حياة الفرد والمجتمع، نجد في ذلك دراسة كول وآخرون (cool et all; 1991) الذين قاموا بها في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تشير إلى النتائج الإيجابية التي يتركها الدمج على تحصيل الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة وعلى جوانب أخرى، كلما زادت فرص حصولهم على خدمات مساندة أثناء الدمج، كما أكد معلموا التربية الخاصة بتلك المدارس على ضرورة حصول الأطفال المدمجين على أدوات تعليمية بغض النظر عن البديل التربوي الذي يتعلمون من خلاله، كما أن الاتجاهات الإيجابية نحوهم كانت حافزاً لحدوث تطورات عديدة لدى الأطفال المدمجين، كذلك نجد دراسة فريمان وألكن (fremaan et alka; 2000) التي أشارت إلى فعالية بيئة التعليم في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي والسلوك الاجتماعي للأطفال المدمجين مقارنة مع أولئك الملتحقين بمدارس التربية الخاصة، كما

أكدت هذه الدراسة على أهمية استخدام طرق التدريس والأدوات التعليمية المناسبة والمتخصصة بما يتلاءم واحتياجات كل فرد كاستخدام الخطط التربوية الفردية كمنهاج لبعض الأطفال، وفي نفس السياق نجد دراسة شويل وبشاعة (2018) التي توصلت إلى الأثر الإيجابي الذي تركه الدمج المدرسي على مفهوم الذات عند الطفل المعاق سمعياً.

كما تعتبر تجربة ولاية كاليفورنيا من التجارب المشهورة في تطبيق فكرة دمج الأطفال المعاقين حركياً، إذ التحق بهذه المدرسة (330) طالباً من العاديين و(96) طالباً من المعاقين حركياً، ويشرف عليهم عشرة مدرسين للطلبة العاديين وثمانية مدرسين للمعاقين حركياً، وقد توافرت في هذه المدرسة كل أساليب التكفل لإنجاح فكرة الدمج كالأجهزة الخاصة بالمفاصل وممرات المشي وغيرها (الروسان، 1998، ص 41).

فالتكفل بهذه الفئة عبارة عن حالة من التهيؤ أو الاستعداد العام لدى كل من المربين والمعلمين والعاملين والوالدين، والمجتمع بصفة عامة لتوفير تعليم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهيأة للأطفال العاديين في المدرسة العادية والمنزل العادي والبيئة المحلية (شاش، 2016، ص 43).

أما فيما يخص تجربة السويد فقد أشار السيد (2012) إلى أن التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة يعد جزءاً متكاملاً من التعليم، يهدف إلى بناء شخصية متكاملة صحياً واجتماعياً وتربوياً كما أن كل جوانب رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة استهدفت تقريب الشخص المعاق من الحياة الطبيعية، والعمل على تقريبهم من البيئة قدر الإمكان لذلك انتهجت الدولة السويدية سياسة الدمج لتحقيق ذلك الهدف.

حيث يرى كوفمان (koufemane ;1981) أن الدمج يتضمن وضع الأطفال المعوقين بدرجة بسيطة في المدارس العادية، مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استقائهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (شاش، 2016، ص 43).

وبالتالي وجب التطرق لنقطتين مهمتين في الدمج المدرسي ألا وهما أخذ عدد ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بعين الاعتبار مع توفير أساليب وإجراءات التكفل اللازمة للارتقاء بهذه الفئة وتلبية احتياجاتها. حيث أشار الزيات (2014) إلى أن الدمج يهدف لخلق فرص أكثر للتفاعل بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في إطار المدرسة العادية وفق أساليب ومناهج ووسائل دراسية وتعليمية يشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص إضافة إلى كادر التعليم بالمدرسة العادية، وذلك للاستمتاع بطفولتهم والحصول على حقوقهم والمساهمة في بناء وتغيير مجتمعاتهم.

أما في الدول العربية فقد بدأت فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأردن سنة (1982-1983) ثم تليها كل من البحرين، الكويت، السعودية، مصر... (الروسان، 1998، ص 47)، وذلك انطلاقاً من مبادئ الشريعة الإسلامية التي تؤكد على حقوق الإنسان، حيث اهتموا بالإعاقة والمعوقين فوضعت الخطط الوقائية والصحية والتنمية لتنفيذها جميع المؤسسات الحكومية والأهلية حتى أصبحت بعض المؤسسات المهمة بالإعاقة والمعوقين من المرجعيات العالمية المتخصصة في هذا المجال من خلال تشخيص حالة المعوق للكشف عن استعداداته وقدراته، ثم التدريب من أجل اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية وكذا تنمية الوعي الصحي وتحقيق التكيف الاجتماعي ومن ثمة الإعداد والتدريب المهني واكتساب المهارات المهنية للالتحاق بوظيفة أو ممارسة عمل مناسب لتحقيق قدر من الاستقلال الاقتصادي والتوافق المهني (السيد، 2012، ص 95).

في هذا الصدد نجد دراسة الخرشمي (2004) التي توصلت إلى أن برامج الدمج بالمملكة العربية السعودية بدأت بطيئة ثم تزايدت بشكل ملحوظ، كما أن كافة الإعاقات استفادت من برامج الدمج المطبقة، وبالأخص الإعاقات البسيطة، كما أن كافة البدائل التربوية قد تواجدت، كذلك دراسة الغاليات والصامدي (2015) والتي كانت عبارة عن

دراسة تحليلية لبرامج التعليم الدامج حيث توصلت إلى أن أبعاد معايير الجودة تتفق مع معايير جودة مجلس الأطفال ذوي الإعاقة والمعايير التربوية للإعاقة بأستراليا ومعايير التربية الخاصة بولاية "البرتا" في دولة "كندا"، ومعايير المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص ذوي الإعاقة بالأردن ومعايير جودة التعليم الشامل (اليونسكو)، كما أن معايير جودة البرامج المطبقة كانت مرتفعة. هنا تجدر الإشارة إلى أن أغلب دول العالم إن لم نقل كلها لجأت لتبني نظام الدمج من خلال توفير بيئات ملائمة لاحتياجات وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، من إمكانيات وموارد بشرية مؤهلة ووسائل تعليمية وهياكل ومباني مجهزة وذلك للارتقاء بهم واستغلال امكانياتهم لأقصى حد ممكن.

ومسيرة لما يحدث في أغلب الدول الغربية والعربية منها، تبنت الجزائر نظام الدمج والتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، فكانت أولى محاولاتها إنشاء المدرسة الاستعمارية صغار البكم في الجزائر العاصمة، وكانت ملحقة لمدرسة صغار البكم بشومبيري بفرنسا، وذلك سنة 1886 حيث بقيت هذه المدرسة الوحيدة على المستوى الوطني إلى غاية 1976 (مسعودان، 2009، ص 16)، العام الذي سُنّت به العديد من القوانين والتشريعات بهذا الخصوص؛ ففي نهاية التسعينات وتطبيقا لما جاء به القرار الوزاري المشترك بين وزارة العمل والحماية الاجتماعية والتكوين المهني -سابقا- ووزارة التربية الوطنية سنة 1998 المتعلق بفتح الأقسام الخاصة للأطفال ذوي الإعاقة الحسية الخفيفة (ضعيفي السمع وضعيفي البصر) في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية والتعليم، تم إصدار القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 الذي يضمن حق التعليم لكل جزائرية وجزائري، حيث يسهر قطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة، ثم صدور القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس سنة 2014 المحدد لكيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين

ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2014، العدد 44، ص 25).

أما بخصوص فئة الموهوبين فقد اختصرت في تجربة التفوق في المجال الرياضي، حيث خصصت 03 ثانويات متواجدة على مستوى كل من (الجزائر، البلدية، سطيف) للمتفوقين، وثانوية الرياضيات بالقبة (يدخلها سوى المتحصّلين على 20/20 في الرياضيات والفيزياء) (سكاي وأميطوش، 2019، ص 559).

في هذا السياق نجد أن أغلب الدراسات وجهت اهتمامها نحو الكشف عن واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية، وإعطاء جملة من القراءات التشخيصية لهذا الواقع كدراسة مسعودان (2009) بعنوان "مقاربة بنائية وظيفية لموضوع تربية ورعاية المعوقين" التي توصلت إلى ضرورة الاهتمام بالجانب الاجتماعي من شخصية الفرد والذي يتضمن قيمه، اتجاهاته أخلاقية وعلاقاته الاجتماعية، وكذا الاهتمام بالرعاية التربوية وثقافة المجتمع وسياسته الاجتماعية، والتركيز عليها خلال تخطيط المناهج والبرامج التربوية والتكوينية للأشخاص المعوقين، وخلال تكوين المؤطرين المختصين في الرعاية التربوية وإعادة التأهيل، ودراسة الماحي ومكي (2020) بعنوان "الأطفال المتمدرسون من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجزائر-بين الواقع والتطلعات-" والتي توصلت إلى أن هناك صعوبة في تكفل المدرسة ببعض الإعاقات كالنحود والإعاقة الحركية، واضطرابات اللغة خصوصا الديسلكسيا la Dyslexie، ودراسة بن نجار (2021) بعنوان "تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر" التي توصلت إلى أنه رغم الجهود المبذولة للتكفل بهذه الفئة إلا أنها لا زالت تعاني من عجز فيما يخص تعليمهم وتوفير التعليم الشمولي في جميع المستويات، نتيجة الإمكانيات والخلفية الثقافية والاجتماعية للمجتمع، ودراسة سبع وبكوش (2023) بعنوان "واقع التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية" التي توصلت إلى أن هناك مشكلات في التكفل التربوي تواجه الفريق التربوي لمؤسسات التربية والتعليم بدرجة كبيرة، حيث يرجع ذلك لغياب

تكوين الأخصائيين وقلة المعلمين المتخصصين، كذلك غياب دور الأولياء الأمر الذي شكّل قطيعة بين المدرسة والأسرة.

إضافة إلى كل ما توصلت إليه نتائج الدراسات السالفة الذكر حول واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية؛ نجد عدم مراعاة عدّة أمور أساسية وهامة كتحديد الأهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، ونظام والتقييم وكذا التجهيزات والمباني وغيرها من مستلزمات الدمج، أي على مستوى كل من المدخلات والعمليات والعلاقات والتفاعلات ومخرجات النظام التعليمي بهاته المدارس.

حيث أكدت دراسة بيوض وبوعزة (2017) بعنوان "واقع ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر"، ودراسة قيرع وحدادو (2022) بعنوان "واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية" أن عدد التلاميذ في الأقسام الخاصة يتجاوز الحد الأقصى، إضافة إلى عدم جاهزية النظام التعليمي العادي من حيث التصميم والتخطيط للمعاقين، وعدم وجود التسهيلات البنيوية اللازمة لهم داخل المدرسة، والنقص في إعداد المعلمين وتدريبهم لتنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم للاستجابة وتقدير احتياجات المدمجين.

في ظل التطورات الراهنة في مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية أصبح لزاما على الفاعلين في مجال الدمج انتهاز أساليب تكفل فعالة للحصول على منتج تعليمي مقبول يتوافق ومعايير الجودة المعمول بها بعد القيام التشخيص الفعلي لواقع الدمج بالمدارس العادية.

فتحقيق الجودة في المدخل المنظومي للتعليم خاصة منظومة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح ضروريا لتلبية طموحات المجتمع في أفرادها، وبهذه الفئات التي تم عزلها طويلا، حيث تعتبر جودة المنتج التعليمي من ذوي الاحتياجات الخاصة واجبا وطنيا وإنسانيا يتطلب تجويد جميع حلقات المنظومة بدءا بمدخلات النظام مروراً بعملياته أو الممارسات التي تتم فيه وانتهاء بمخرجاته المرجوة (الليثي، 2009، ص 144)، وهي عملية بناءة هدفها تحسين المنتج التعليمي والارتقاء به وذلك في ضوء معايير ومواصفات

مقننة، أو أنها صفات ذلك المنتج الذي يشكل محتوى تحقيق رغبات العملاء وإشباع حاجات وأهداف المؤسسة (Beloir, 2007, p52).

فقد أكدت دراسة أندرو وفرانسييس (Andrew & Frances ;1993) إلى أن المؤسسات التربوية سوف تحصد الكثير من الفوائد الأساسية من تبنيها لأنظمة الجودة، شرط وضع الخطط في الاعتبار وتعهد الإدارة على تطبيق المبادئ الأساسية للجودة مع وجود تغيير ثقافي ورؤية طويلة المدى (السمراني، 2013، ص 173).

وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي -وهو الطالب- على أعلى مستوى في كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية، بغية أن يكون المنتج التعليمي مطلوباً في سوق العمل بعد تخرجه وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المنتج (أحمد، 2003، ص 166)، فجودة المنتج التعليمي هي محصلة جودة جميع مكونات النظام التربوي، بما فيها جودة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة التعليمية إذ لم تكن هي الأكثر أهمية في تحقيق جودة المنتج التعليمي والجودة في التعليم والتعلم تعني إيجابية النظام التعليمي، لأننا إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قوي له مدخلات ومخرجات، فإن جودته تعني أن تتسم المخرجات بسمة الاتفاق مع أهداف النظام التعليمي، من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره ونموه بما يتوافق ومعايير الأداء وجودة المخرجات (سلام، 2022، ص 11).

وفي ضوء ما يعانيه نظام الدمج والتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة جاءت العديد من الدراسات العربية والأجنبية، منها كاقترحات ونماذج لتطور هذا النظام والارتقاء به كدراسة منصور وعواد (2012)، ودراسة العطار (2015)، ودراسة المغراوي (2018)، ودراسة الباز (2012)، ودراسة العاجز وعساف (2014) التي تم التركيز فيها على جوانب مهمة لتحسين أساليب التكفل بهذه الفئة بدءاً بأساليب اكتشاف المعاقين، وسياسة القيد والقبول، والبرامج والأنشطة، وشروط البيئة التعليمية، وإعداد معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم، والاستراتيجيات التربوية الفعالة، أما على المستوى المحلي لم نجد

دراسات -في حدود علم الباحثة- كاقتراحات لتعديل أو تحسين أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية.

وفي ضوء النتائج المعروضة المرتبطة بأهمية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية وما يعانيه هذا المجال من نقائص تؤثر سلبا على التكفل بهذه الشريحة، أصبح من الضروري أن يحظى موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالدراسة والاهتمام الأمثل بهم واستغلال طاقاتهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، وعليه جاءت الدراسة الحالية لتعمل على اقتراح تصور لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي، وذلك على مستوى مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والذي يشمل كل من التلميذ والمعلم والهيكل الإداري والمناخ الصفي والمباني والمرافق والبرامج والموارد المالية، وعلى مستوى العمليات التي تتمثل في الممارسات والتفاعلات وأساليب وطرق التدريس والمواد التعليمية، وصولا إلى المنتج التعليمي أو مخرجات النظام المدرسي، وعليه نطرح التساؤل التالي:

ما التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي؟

ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر؟

2- ما اقتراحات القائمين على مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين أساليب التكفل

بهم في ضوء جودة المنتج التعليمي؟

ثانيا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر.

2- تشخيص واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المدارس العادية بالجزائر.

3- تصميم تصور مقترح للتكفل لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين ضمن المدارس العادية في الجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي.

ثالثا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في جوهر الموضوع المتناول في حد ذاته، المتمثل في تصور مقترح للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين ضمن المدارس العادية في الجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي، وما يمكن أن يقدمه من نتائج داعمة لتعديل أساليب التكفل بهذه الفئة وتحسين الخدمات المقدمة لها وصولاً إلى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتحقيق التعليم للجميع، ومنه تطوير مخرجات هذا النظام.

كذلك تتجلى أهمية هذه الدراسة في البحث عن نقاط القوة المتوفرة في أساليب التكفل الحالية وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها وتطويرها من خلال التصور المقترح؛ الذي يمكن أن يفيد أصحاب القرار والقائمين على التكفل بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في كل من وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن الاجتماعي للتكفل الأمثل بهذه الفئة.

رابعا: حدود ونطاق الدراسة

1- **الحدود المفاهيمية:** تتمثل في الموضوع المتناول والموسوم ب: تصور مقترح للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في الجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي.

2- **الحدود البشرية:** شملت 160 فرد من العاملين بمدارس الدمج من (مفتشين، مدراء،

أخصائيين، مدرسي القسم الخاص).

3- الحدود المكانية والزمانية: تجري الدراسة الميدانية بالأقسام الخاصة المدمجة

بالمدارس العادية في كل من ولايات الجلفة، مستغانم، تيسمسيلت، تيارت خلال السنة الدراسية 2024/2023.

خامسا: التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1- أساليب التكفل: تُعرف بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تتضمن الخدمات التربوية، والبيداغوجية، والنفسية، والطبية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية من قبل فريق تربوي متعدد التخصصات لمساعدتهم وتنمية قدراتهم والوصول بهم للاندماج المدرسي في ضوء جودة المنتج التعليمي، ومن ثمة الاندماج الاجتماعي.

وتتوزع هذه الأساليب في الدراسة الحالية على ثلاث محاور أساسية ينبني عليها التصور المقترح وهي المدخلات، العمليات، والمخرجات.

2- الدمج المدرسي: تُعرف الدمج المدرسي إجرائيا في الدراسة الحالية بالدمج

المكاني المتمثل في الفصول الخاصة وهي فصول بالمدرسة العادية يلحق بها ذوي الاحتياجات الخاصة في بادئ الأمر مع إقامة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.

3- ذوي الاحتياجات الخاصة: يمكن تعريفهم إجرائيا بأنهم أولئك الأطفال الذين

يختلفون من حيث القدرات العقلية أو الجسمية أو التعليمية عن الأطفال العاديين والمدمجين بالمدارس العادية التابعة لولايات الجلفة، مستغانم، تيسمسيلت، تيارت خلال السنة الدراسية 2024/2023.

4- جودة المنتج التعليمي: تُعرف إجرائيا بأنها مدى تمكن الطالب من ذوي

الاحتياجات الخاصة علميا وثقافيا ونفسيا ليصبح قادرا على تحقيق ذاته وتلبية احتياجاته وبذلك يكون عضوا فاعلا في المجتمع لا عبئا عليه.

الفصل الثاني

ذوي الاحتياجات الخاصة

تمهيد

أولاً: التربية الخاصة

- 1- مفهوم التربية الخاصة.
- 2- تطور التربية الخاصة.
- 3- أهداف التربية الخاصة.
- 4- مبادئ التربية الخاصة.
- 5- الاستراتيجيات التي تستند إليها التربية الخاصة.
- 6- فرق العمل في التربية الخاصة.

ثانياً: ذوي الاحتياجات الخاصة

- 1- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 2- أسباب الإعاقة.
 - 3- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 4- حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 5- أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 6- مراحل وخطوات تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 7- أساليب الرعاية واستراتيجيات التدخل.
 - 8- ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر.
- خلاصة.

تمهيد:

تعتبر فئة ذوي الاحتياجات الخاصة من الفئات التي واجهت تحديات عديدة على مرّ العصور، مما استدعى اهتمام الباحثين والمتخصصين لتطوير الدراسات والبرامج التي تعنى بهم وباحتياجاتهم، وقد تنوعت أشكال هذا الاهتمام تبعاً لاختلاف المجتمعات والرؤى التربوية، إلا أنه ظل الهدف المشترك متمثلاً في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص وتمكين هذه الفئة من الاندماج الفعال في المجتمع لهم حقوقهم وواجباتهم لا عيباً عليه.

أولاً: التربية الخاصة

1- مفهوم التربية الخاصة Special Education:

يمكن تعريف التربية الخاصة على أنها "كل البرامج التربوية المصممة خصيصاً لتلبية احتياجات فئة من الطلبة والتي تعتبر منحرفة بشكل واضح عن الطلبة العاديين، من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن لتحقيق ذواتهم، والتكيف في المجتمع الذي ينتمون له" (كوافحة، 2003، ص17).

كما عرفها الروسان (2001) بأنها "مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف" (القمش والمعايطة، 2006، ص19).

ويعرف قانون تعليم ذوي الإعاقات التربية الخاصة على أنها "ذلك النوع من التعليم الذي يتم في واقع الأمر تصميمه وتنفيذه وفق طرق وأساليب خاصة، ووفق نمط خاص حتى يتم إشباع تلك الحاجات الفريدة للطفل المعوق دون أن يتم وضع أي تكاليف مادية من طرف الأولياء في سبيل ذلك، ويتضمن ذلك بطبيعة الحال تقديم تعليم خاص يتم تصميمه في الأساس في سبيل تناول مشكلات خاصة في التعليم والتعلم حيث تتعلق هذه المشكلات بأنواع كثيرة من الإعاقات" (جسدية، جسمية، معرفية، سلوكية ... الخ) (هالاها وآخرون، 2007، ص 134).

كما يختلف المفهوم الانجليزي عن المفهوم الأمريكي فيمن يقدم لهم الرعاية والعناية الخاصة التي تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم واهتماماتهم. فالانجليز يستخدمون مصطلح التربية الخاصة والذي يقصد به على وجه التحديد الأطفال المعاقون أيا كانت هذه الإعاقة جسمية أو عقلية أو اجتماعية أو انفعالية، بينما يستخدم الأمريكيون مصطلح الطفل غير العادي Exceptional Child والذي يضم كل الأطفال الذين ينحرفون انحرافا ملحوظا عن العوام ليشمل المعاقين على اختلاف أنواعهم والمتفوقين كذلك (قحطان، 2008، ص27).

وأشار غنايم (2017) على أن التربية الخاصة أصبحت تحظى باهتمام منقطع النظير، فهي مهنة تعنى بتطوير الكفاءات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة أطفال وشباب على حدّ سواء كجزء للارتقاء بالمجتمعات المتقدمة والنامية، حيث شهدت العقود الثلاث الأخيرة اهتمام كبير بهذه الفئة، فأصبح الباحثين والكتاب والمنظرين منشغلين بالدعوة لضرورة التدخل المبكر مع هذه الفئة من أجل رعايتهم وتوفير الخدمات اللازمة لهم، وذلك لمساعدتهم على تحقيق قدر من الكفاءة الذاتية والاجتماعية التي تمكنهم بدورها من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (غنايم، 2017، ص59).

وعرفها الزيود (1995) بأنها عبارة عن نظام من الخدمات التي تقدم برامج تربوية للأطفال الذين يعانون من إعاقة تقلل أو تؤثر في قدرتهم على التعلم في جو تعليمي عادي (الزيود، 1995، ص166).

كما يرى فوكس وفوكس (Fuchs & Fuchs, 1995) بأن التربية الخاصة تختلف تماما عن التعليم العام، في مجموعة من الأبعاد، حيث تتضمن التربية الخاصة الفروق التعليمية، التدريب والدعم الذي يتلقاه المعلمون، حجم وتركيب الفصل والجماعة، درجة

التفريد وإشراف المعلم، مجالات تقييم التلميذ ودقة التقييم، دقة التنفيذ، رصد التقدم التربوي، والمصادقية العلمية للممارسة التربوية (Fuchs & Fuchs, 1995, p525)

من خلال ما سبق نجد أن التربية الخاصة عبارة عن مجموعة من الخدمات التربوية الخاصة التي تقدم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم وبلوغ أقصى ما تؤهلهم لها.

2- تطور التربية الخاصة:

إنّ تطور ميدان التربية الخاصة في القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها لم يكن إلا ثمرة للتيارات التربوية والنفسية والطبية والسياسية في أوروبا، فقد كان للأطباء والمربين الأوائل أمثال فرويل منتوسوري وبياجيه وستراس (Froel montessori & Piaget & Strass)، آثارا واضحة ساهمت في تطور ميدان التربية الخاصة إلى ما هو عليه في الوقت الحاضر.

كما كان للتقدم الواضح في ميدان علم النفس والتربية وعلم الاجتماع والطب والقانون آثارا واضحة في تقدم موضوع التربية الخاصة وبخاصة في موضوع قياس وتشخيص مظاهر الإعاقة من الناحيتين الطبية والنفسية وإعداد البرامج التربوية والمهنية، وهكذا أصبح ميدان التربية الخاصة ميدانا متخصصا له جذوره الممتدة والمتصلة بعلوم النفس والتربية والطب والأعصاب والاجتماع والقانون، كما أصبح أخصائي التربية الخاصة معلما بارزا من معالم تربية الأطفال غير العاديين في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء (بلخيري، 2019، ص109).

فقد ارتبط الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بالمفاهيم، والقناعات والاتجاهات، والأوضاع الاقتصادية، ومستوى التطور العلمي للمجتمعات الإنسانية فقد كانت الإعاقة عند الإغريق والرومان تعتبر عقابا لإلهيا وقد نادى بلاتو Plato وأرسطو Aristotle بقتل الأطفال المعوقين، ومع ظهور الديانات السماوية بدأت الصورة تتغير تدريجيا، وفي عصر النهضة ظهرت دور الإيواء والرعاية الداخلية وكانت المعاملة الإنسانية، لكن لم

تكن تتوفر على برامج تعليمية وتأهيلية، فقد ظل الأشخاص المعوقون يعاملون معاملة قاسية غير إنسانية حتى نهاية القرن التاسع عشر أين أصبحت المؤسسات الداخلية طريقة لعزل الأشخاص المعوقين بدعوى حمايتهم وحماية والمجتمعات منهم، وأصبحت تلك المؤسسات ضخمة جدا ولا مجال للتأهيل فيها.

ومع بداية القرن العشرين أصبحت المدارس العادية في المدن الكبرى تفتح فصولا خاصة بالطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والاضطرابات السلوكية.

إن تطور مفهوم الإعاقة وتصنيفاتها أدى إلى حدوث تعديلات في الطرق المطبقة لتربية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة فقد تغيرت كيفية الفحص، فبعد أن كانت تهتم بتصنيف الأفراد وقائمة على نظام العزل، أصبح هدفها وصف احتياجات كل واحد منهم مع تحديد ما ينبغي الاحتياط له لإشباع تلك الحاجة، إضافة لتقديم تشكيلة كاملة من الخدمات المختلفة لكل أفراد ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف المقر الذي يتلقون فيه التربية، وأخيرا تغيرت المصطلحات المرتبطة بأنماط العجز والإعاقة فقد كانت تصنف الأشخاص وكأنها مجموعات متجانسة من حيث الاحتياج كالقصور في الإبصار، لكن تطور هذا التصنيف ليكون حسب مجالات متخصصة لأصحاب المهن (بسيوني وآخرون، 2001، ص3).

ولقد مرّ الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة بأربع مراحل أساسية:

أ- مرحلة الرفض أو العزل:

فقد اتسمت بشيوع معتقدات خاطئة حول هذه الفئة، ما أدى إلى رفضهم وعزلهم عن المجتمع.

ب- مرحلة المؤسسات والملاجئ (مراكز الرعاية):

فقد تزامن الاهتمام بهذه الفئة مع ظهور الديانات السماوية، فقد كانت الرعاية والمعاملة الحسنة هما الاتجاه السائد في تلك المرحلة، من خلال توفير ملاجئ للعناية بالمعوقين

لكنها كانت تقتصر على توفير المأوى والطعام والكساء فقط (الفوزان وبن ناهس، 2009، ص81).

ج- مرحلة التدريب والتأهيل:

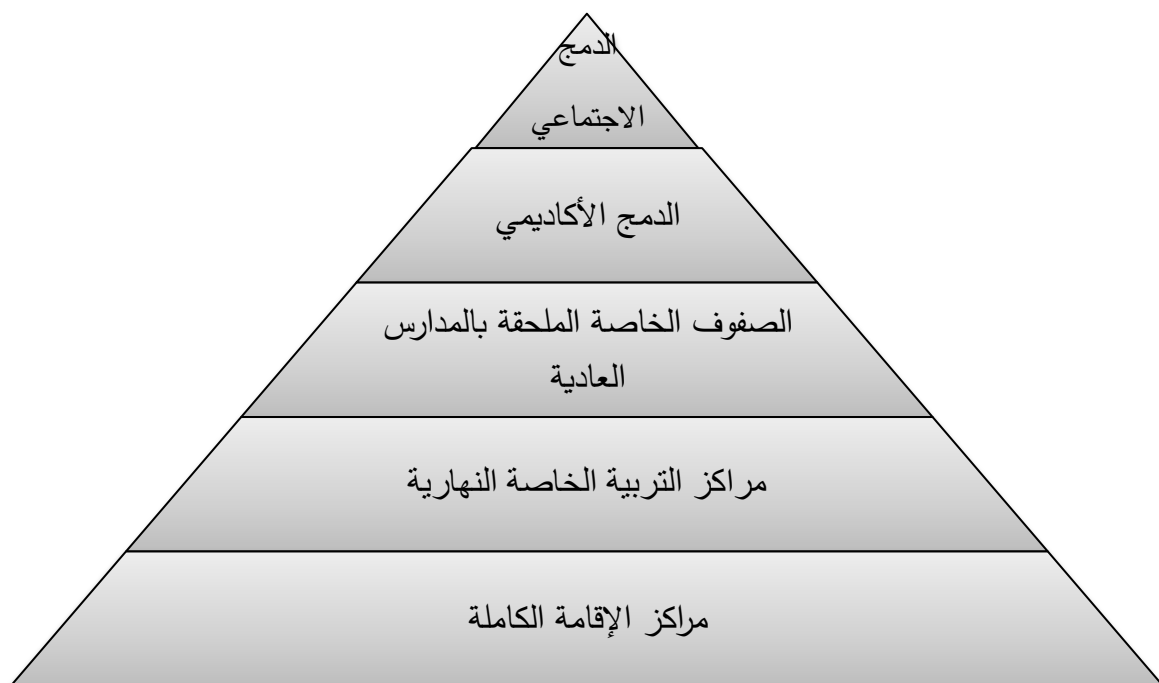
بدأت في مطلع القرن التاسع عشر في فرنسا مروراً بالدول الأوروبية ومن ثم الولايات المتحدة الأمريكية، حيث كان الاهتمام الأكبر بفئات الإعاقة السمعية والبصرية، ثم تليها الإعاقة العقلية والحركية، حيث تطور شكل الرعاية في هذه المرحلة ليأخذ شكل تعليم وتدريب المعوقين على مهارات الحياة في مدارس أو مراكز خاصة بهم، من خلال جهود الرواد الأوائل كعلامات بارزة في تطوير تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تدرجت حسب (الليثي، 2009، ص 29-30) كما يلي:

- كانت بداية هذه المرحلة بجهود الطبيب الفرنسي المتخصص في أمراض الأذن إيتارد Etard، حيث اهتم بتربية الصم وتعليمهم.
 - ثم تبعه تلميذه سجون Seguin الذي ركّز اهتمامه في تربية المعاقين عقلياً حيث ألف كتاباً بعنوان "البلاهة وعلاجها بالطرق الفسيولوجية" الذي شرح فيها طرق إيتارد بالتفصيل والتوسع، إضافة لقيامه بوضع الأسس التي اعتمدت عليها منتوسوري Montessori في تربية وتعليم ورعاية هذه الفئة.
 - أما في الولايات المتحدة الأمريكية فيعتبر هوي Howe أول من أسس مدرسة للمكفوفين عرفت باسم The Perkins school for Blind، واتبعه توماس جاليديت Thomas.h.gallaudet الذي يعدّ من المربين الأوائل الذين اهتموا بتعليم الصم فأسس أول مدرسة للصم وقد كرّمته بلاده بإنشاء كلية للصم عرفت باسم The Gallaudet college .
- ### د- مرحلة الدمج:

يُعدّ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العادية في المدارس العادية أحد التوجهات التربوية الحديثة على الصعيد الدولي والمحلي، فهو مفهوم اجتماعي أخلاقي

نابع من حقوق الإنسان التي تتادي بالمساواة وعدم التمييز، وقد حظيت بالاهتمام نتيجة لعدم فاعلية تربية هذه الفئة في المؤسسات والمدارس الخاصة، وعدم قدرتها على استيعاب فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلا عن التغلب عن سلبيات العزل وتغيير اتجاهات ونظرة المجتمع اتجاه هذه الفئة.

يوضح الشكل التالي التنظيم الهرمي لتطور برامج التربية الخاصة لمعظم دول العالم:



الشكل رقم 01: يوضح التنظيم الهرمي لتطور برامج التربية الخاصة (المصدر: السيد، 2000، ص52).

من خلال ما سبق نستخلص أن الاهتمام بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة مرّ بمجموعة من المراحل انطلاقاً بمرحلة الرفض التام لهذه الفئة وتهميشها، ومع ظهور الديانات السماوية وصدور التشريعات والقوانين التي سنّتها مجموعة من الدول، وكذا تطور العلوم ظهر ما يعرف بالمراكز الخاصة للعناية بهذه الفئة، ومع تطور الدراسات في هذا المجال برزت الضرورة الملحة إلى الدمج الاجتماعي، والذي لا يمكن الوصول إليه إلا بالمرور على الدمج المدرسي.

- كما أن هناك اتجاهات حديثة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل في:
- عدم النظر للإعاقة أو الاحتياج الخاص بأنه لا شفاء منه، بل يجب اعتباره حالة مؤقتة يمر بها الفرد وقد يتغلب عليها تماما.
 - ضرورة الاكتشاف المبكر مع تقديم كل أشكال الرعاية المبكرة الممكنة.
 - الاهتمام الكبير برعاية الحالات الطفيفة من الاحتياجات الخاصة والإعاقات.
 - التنسيق بين الجهات المختلفة التي تُقدّم الرعاية.
 - العمل على إشراك أسر ذوي الاحتياجات الخاصة كعنصر أساسي في إنجاح برامج الرعاية.
 - تشجيع الجهود التطوعية واستغلالها وكذا الاتجاه نحو الدمج الكلي هذه الفئة (زاهر، 2008، ص5).

3- أهداف التربية الخاصة:

- للتربية الخاصة مجموعة من الأهداف تتمحور في النقاط التالية:
- أ- التعرف على الأطفال غير العاديين، وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسب لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ب- إعداد البرامج التربوية لكل فئات التربية الخاصة.
 - ج- إعداد طرق تدريس مناسبة لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لتحقيق وتنفيذ أهداف البرامج على أساس من الخطط التربوية الفردية ... الخ
 - د- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة، كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين، أو المعوقين عقليا أو المعوقين سمعيا ... الخ (كوافحة، 2003، ص 23).

- هـ- رعاية النمو السوي لكل طفل حسب الفروق الفردية لديهم.
- و- تنمية السلوك التكيفي من خلال إعداد برامج جماعية في الجانبين التعليمي والتربوي (عبد الفتاح، 2011، ص 22).

ز - تحقيق الكفاءة الشخصية من خلال تدريب الفرد ذي الاحتياج الخاص الاستقلالية والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس، وكذا تمكينه من التصرف في شؤونه الشخصية والعناية الذاتية.

ح - تحقيق الكفاءة الاجتماعية من خلال غرس وتنمية الأنماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وكذا إشباع حاجاتهم النفسية من حب وتقهم وثقة في النفس من أجل التغلب على شعورهم بالدونية والعجز (بخش، 2000، ص 21).

من خلال ما سبق نستخلص أن الهدف الأساسي للتربية الخاصة هو الكشف والتشخيص المناسب لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم إعداد برامج تربوية وطرق تدريسية ملائمة لكل فئة على حدى بما يتناسب مع قدراتها واحتياجاتها مع مراعاة الجانب الثاني من شخصيتهم من خلال تنمية السلوك التكيفي لديهم، وتحقيق الكفاءة الشخصية والاجتماعية لتحقيق التوافق بينهم وبين ذاتهم (تحقيق الذات) وبينهم وبين المجتمع الذي يعيشون فيه.

4- مبادئ التربية الخاصة:

أشار عبد الهادي (2012، ص ص 51-52) أن هناك مجموعة من المبادئ التي تستند عليها التربية الخاصة، لابد من مراعاتها من أجل تصميم وتنفيذ البرامج التربوية وتحقيق الأهداف المسطرة، حيث تمثلت هذه المبادئ فيما يلي:

أ - الدمج ومستوياته المختلفة:

ويعني تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في بيئة أقل تقيدا، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الإجراءات التي تزيد من فرص التفاعل والمشاركة في الحياة الثقافية والاجتماعية، أي السعي من أجل جعل حياتهم طبيعية قدر الإمكان.

ب- الخطة التربوية الفردية:

فمناهج التربية الخاصة تقوم على أساس فردنة التعليم باعتبار أن كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة حالة خاصة، كما تتضمن الخطة التربوية الفردية مجموعة من العناصر أهمها:

- وصف عام لمستوى الأداء العام للطفل.
- وضع الأهداف العامة التي يسعى البرنامج التعليمي للطفل لتحقيقها خلال الموسم الدراسي.
- تحديد الأهداف القصيرة المدى والتي يسعى البرنامج التعليمي لتحقيقها بحيث تحقق الأهداف العامة.
- وضع البدائل التربوية المناسبة للطفل سواء كان صف عادي، خاص، غرفة المصادر، مركز نهاري، مركز داخلي.

ج- وجود فريق متعدد التخصصات:

لابدّ من توفر طاقم متكامل كل يقوم بدوره حسب تخصصه، فلا يستطيع أخصائي واحد تقديم مختلف الخدمات مهما بلغت خبرته وكفاياته المهنية، حيث يشتمل هذا الفريق على: معلم التربية الخاصة، الأخصائي النفسي، أخصائي العلاج الطبيعي، المعالج الوظيفي، أخصائي النطق والكلام، والأطباء والمرضات، أخصائي العمل الاجتماعي وولي الطالب.

د- مشاركة الأسرة في العملية التربوية:

للأسرة دور كبير من أجل تبادل المعلومات حول تطورات الطفل وما ينجزه من تقدم كونه يقضي الوقت الأكبر مع أسرته، فهم يوفرون التغذية الراجعة لمعرفة مدى استفادة ابنهم من البرنامج التعليمي، وكذا قدرته على توظيف مكتسباته.

هـ - التدخل المبكر:

للتدخل المبكر الذي يكون في الست سنوات الأولى دور فعال في تحقيق العديد من النتائج الإيجابية التي تنعكس آثارها على الطفل بطريقة أو بأخرى، كمساعدته على الاندماج الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين وإشراكه في العديد من الأنشطة من خلال برامج معينة تتضمن أهداف محددة.

من خلال ما سبق نستنتج أنه لا بد من مراعاة مجموعة من المبادئ في التربية الخاصة، والمتمثلة في وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس البيئة مع زملائهم العاديين، توفير خطة تربوية فردية تتناسب واحتياجات كل حالة، توفير فريق متعدد التخصصات للتكفل بالحالات، المشاركة الأسرية ومد يد العون، التدخل المبكر فكلما كان الاكتشاف والتشخيص مبكر كلما كانت النتيجة أفضل.

5- الاستراتيجيات التي تستند إليها التربية الخاصة:

أشار القمش والمعايطة (2006، ص ص 22-23) أن التربية الخاصة تستند لمجموعة من الاستراتيجيات والتي تسهم في نجاح خدماتها، وهي:

أ- الشمولية: وذلك بأن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف خصائصهم الصحية، النفسية، الاجتماعية، التربوية والتأهيلية ... الخ، وفي جميع مراحل حياتهم.

ب- اللامركزية: وذلك بأن تتوزع التربية الخاصة وخدماتها على مختلف المناطق، وألا تقتصر على الإدارات المركزية.

ج- سهولة الوصول إلى مختلف الخدمات: تسهيل الوصول إلى المرافق العامة والخدمات المجتمعية، من خلال إزالة العوائق التي تحول دون الوصول سواء أكانت عوائق طبيعية أم صناعية، أم فكرية، أم اجتماعية، ذلك في سبيل التسهيل على الفرد ذوي الاحتياجات الخاص لممارسة نشاطاته والتمتع بكافة حقوقه.

د - **الدمج:** دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة دمجا كاملا وشاملا وتلبية جميع احتياجاتهم بغض النظر عن شدتها.

هـ - **الدمج الوظيفي:** أي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وتنمية مشاركتهم في بعض الأنشطة التعليمية، وذلك من خلال تقليل الفروق الوظيفية بينهم وبين أقرانهم العاديين.

و - **الدمج المكاني:** أي وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في نفس المدرسة مع أقرانهم العاديين.

ز - **الدمج الاجتماعي:** جعل الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة عضوا فاعلا في المجتمع، من خلال تقليل المسافات الاجتماعية بينهم وبين الأفراد العاديين وتنمية التفاعل بينهم وتشجيعه.

ح - **التنسيق:** اشراك أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف البرامج وإفادتهم والاستفادة منهم، وكذا التنسيق بين مختلف المؤسسات والوزارات والجهات المعنية.

ط - **الواقعية والتكاملية:** من خلال تطوير الخدمات والبرامج المقدمة لهذه الفئة بما يتناسب مع التطور الحاصل في مختلف المجالات، كما تتميز التربية الخاصة بنظرتها للفرد ذوي الاحتياج الخاص ككائن متكامل دون التركيز على جوانب القصور فقط.

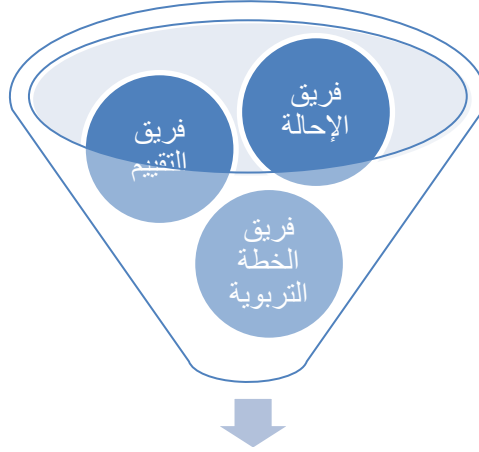
ي - **توفير المهنيين:** من خلال توفير وإعداد معلمين لديهم الكفاءة اللازمة للتعامل مع هذه الفئة.

من خلال ما سبق نجد أن التربية الخاصة تقوم على مجموعة من الاستراتيجيات تتمثل في توفير مختلف متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عبر مختلف ربوع المجتمع وجعلها سهلة ومتوفرة لجميع الفئات، وكذا السعي لدمج هذه الفئة دمجا وظيفيا، مكانيا، اجتماعيا والعمل على اشراك الأسرة وكل الجهات المعنية وتوفير البرامج

والخدمات والمهنيين، كل ذلك بهدف الوصول بذوي الاحتياجات الخاصة لأقصى ما تؤهلهم قدراتهم.

6- فرق العمل في التربية الخاصة:

لخص الببلاوي (2011) فرق عمل التربية الخاصة ومسؤوليات كل فريق حسب الشكل التالي:



الشكل رقم 02: يوضح فريق العمل في التربية الخاصة (المصدر: الببلاوي، 2011، ص30)

حيث يعرف فريند وكوك (Friend & Cook 1996) الفريق بأنه مجموعة صغيرة نسبياً مكونة من أفراد تربطهم ببعضهم البعض علاقة اعتمادية متبادلة ويعملون ويتفاعلون مباشرة مع بعضهم البعض بطريقة منسقة نحو تحقيق هدف مشترك، وذلك وفق ما يلي:

أ- فريق الإحالة:

تعتبر الوظيفة الأساسية لفريق الإحالة هو اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فإكتشافهم يتطلب تعديلات في برامج التعليم العام للاستجابة لحاجاتهم لكن في حالة عدم تحسن أدائهم بعد تلك التعديلات الصفية يتم تحويلهم إلى خدمات التربية الخاصة، أي أن دور هذا الفريق يتلخص فيما يلي:

- اكتشاف المشكلات المحتملة.
- دراسة التدخلات السابقة.
- تصميم إجراءات جمع المعلومات.

- تصميم تدخلات الإحالة.
- تحديد الخدمات المساندة اللازمة لتطبيق وتنفيذ خطة التدخل.
- التنسيق في تدخلات الإحالة وتعديلها في حال الحاجة إلى ذلك.
- بدء الإحالة إلى التربية الخاصة إذا كانت تدخلات التعليم العام غير ناجحة.

ب- فريق التقييم:

وهو فرق مدرب ومؤهل ذو خبرة في مجال تقييم هذه الفئة المحالة، حيث يختلف المهنيين المشاركون في عملية التقييم باختلاف حاجات الطلاب، إلا أن مسؤوليتهم تتمركز حول مراعاة معلومات الإحالة وبياناتها وتطوير خطة التقييم والحصول على تصريح من الوالدين بإجراء التقييم، ثم بعد ذلك يتم تقييم الطالب لتحديد حالته، ومدى حاجاته لبرنامج تعليمي خاص، وعند استكمال التقييم يقرر المهنيين والوالدين ما إذا كان الطالب في حاجة لخدمات التربية الخاصة أم لا، ويحصل بعدها الوالدين على نسخة من التقييم ووثيقة تفيد حاجة الطفل للحصول على خدمات التربية الخاصة.

ج- فريق البرنامج التربوي الفردي:

يتكون هذا الفريق من والدي الطلاب المعاقين، أحد معلمي التعليم العام على الأقل، أحد معلمي التربية الخاصة، ممثل للتربية التعليمية المحلية على أن يكون مؤهلاً على الإشراف على تقديم خدمات التربية الخاصة وعلى علم بالمنهج العام كما يستطيع توفير مصادر التربية التعليمية، بالإضافة لشخص يمكنه ترجمة نتائج التقييم، الطالب نفسه، حيث يقوم هذا الفريق باستعراض نتائج التقييم من أجل معرفة نتائج القوة والضعف لدى الطالب، ثم اختيار وتحديد الأهداف الثانوية المناسبة، تصميم المكان الملائم في بيئة أقل تقييداً، عمل خطة لتنفيذ الخطة التربوية الفردية، تطوير خطة لتطبيق البرنامج التربوي الفردي، تطوير خطة التقييم، تحديد طريقة تقديم التقرير حول تقدم التلميذ للوالدين ومتابعة خطة إعادة التقييم (الببلاوي، 2001، ص32).

ونظرا لتنوع حاجات وصعوبات الأشخاص المعوقين، فلا بد أن يتسم العمل في التربية الخاصة بالعمل الفريقي المتعدد التخصصات، فمن غير الواقعي أن يقوم اختصاصي بمفرده بتلبية جميع حاجات هؤلاء الأشخاص مهما بلغت كفاياته المهنية (الخطيب، 2013، ص 34).

ثانيا: ذوي الاحتياجات الخاصة

1- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:

يذكر القصاص (2010) أنه عندما نتحدث عن ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، فإننا نتجه إلى التركيز على الإعاقة بكل أسف، بدلا من الاهتمام بالفرد ذاته وما لديه من مميزات وقدرات خاصة لذا جاءت النظرة السلبية إليهم، فقديمًا كان ينظر للإعاقة على أنها عاهة ثم بعد ذلك صنف بحكم قرارات إدارية مما ساهم في عزلهم وتهميش دورهم وإلصاق المسميات السلبية بهم، وفي ظل المبدأ التوجيهي الذي ينادي بجعل المعاق إنسانا طبيعيا وهو اتجاه اجتماعي يهدف إلى إتاحة الفرصة أمام ذوي الاحتياجات الخاصة للحياة مثل الأفراد العاديين، وهذا يتطلب التعامل مع هؤلاء الأطفال على نحو طبيعي وإعطائهم الفرص ومساواتهم في الحقوق، وجعل الظروف المحيطة بهم عادية وهناك العديد من الأفكار التي تبنت وجهات نظر مختلفة (القصاص، 2010، ص 5).

ويعرف ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم كل طفل يعاني من حالة ضعف أو عجز تحد من قدرته على التعلم بالبيئة التربوية العادية، أو تمنعه من القيام بالوظائف والأدوار المتوقعة ممن هم في عمره باستقلالية، وبذلك هو طفل لديه انحراف أو تأخر ملحوظ في النمو جسميا، أو حسيا، أو عقليا، أو سلوكيا، أو لغويا، وينجم عن ذلك حاجات تقتضي خدمات خاصة وتستدعي توفر فرص غير تقليدية للنمو والتعلم، واستخدام أدوات وأساليب معدلة يتم تنفيذها وتوظيفها على المستوى الفردي، وباللغة التربوية فإن الإعاقة حالة تفرض قيودا على الأداء الأكاديمي، مما يجعل التعلم في الصف العادي وبالطرق التعليمية العادية أمر صعب تحقيقه (الخطيب وآخرون، 2013، ص 12).

عرّفهم كذلك محمد الصادق (2014) بأنهم هم الذين ينحرفون عن المتوسط الإحصائي، أي الذين يختلفون عن عامّة الأطفال وأكثريتهم، وعلى ذلك فهذه الفئة تشمل الأطفال متوسطي الذكاء، وتشمل هذه الفئة أيضا الأطفال ذوي الإعاقة الحسية أو العقلية، ذوي الإصابات الجسمية وذوي الأمراض المزمنة، والتي يمكن أن تؤثر على نشاطهم الجسدي وسلوكهم المعرفي والوجداني والاجتماعي، وفي عادات توافقهم وأساليب تفكيرهم أولا وفي الوسط الذي يعيشون فيه ثانيا (الصادق، 2014، ص 13).

وهم أولئك الأشخاص الذين يختلفون على نحو أو آخر عن الأشخاص العاديين، أي يختلف أداؤهم جسيما أو عقليا أو انفعاليا أو سلوكيا، جوهريا عن أداء زملائهم العاديين، فالأداء الطبيعي يتراوح حول المتوسط فالوضع الفاصل بين الأداء العادي والأداء الشاذ أمر بالغ الصعوبة، لذا قد ينحرف الأداء عما يعتبر عاديا دون أن يصبح شاذا (الحضاونة وآخرون، 2010، ص 14).

كما عرفهم دانيال وألينا (Daniel & Alina, 1993) بأنهم أطفال يعانون من قصور أو تعطل عضو أو أكثر من الأعضاء الداخلية للجسم من القيام بوظائفها نتيجة لأسباب وراثية أو مكتسبة (مناصرية، 2022، ص 199).

والإعاقة هي إصابة بدنية أو عقلية أو نفسية تسبب ضررا لنمو الطفل البدني أو العقلي أو كلاهما، وقد تؤثر على حالته النفسية وفي تطور تعليمه أو تدريبه، وبذلك يصبح الطفل المعاق أقل من رفقاءه في الوظائف البدنية أو الإدراك العقلي أو كلاهما ينتج عنه تدهور في المستوى التعليمي (حسن، 1989، ص 15).

كما عرفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة على أنها حالة من القصور أو الخلل في القدرات الجسدية أو الذهنية ترجع إلى عوامل وراثية أو بيئية تعيق الفرد عن تعلم بعض الأنشطة التي يقوم بها الفرد السليم المشابه في السن (فراج، 2001، ص 14).

وعرف المشرع الجزائري من خلال القانون رقم 02-09 المؤرخ في 08 ماي 2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، المعوق على أنه " كل شخص مهما كان سنه أو جنسه يعاني من إعاقة أو أكثر وراثية أو خلقية أو مكتسبة، تحد من قدرته على ممارسة نشاط أو عدة نشاطات أولية في حياته اليومية الشخصية والاجتماعية نتيجة لإصابة وظائفه الذهنية، أو الحركية، أو العضوية الحسية".

من خلال ما سبق نجد أن ذوي الاحتياجات الخاصة هم أولئك الأفراد الذين يحتاجون لتوفير خدمات خاصة من أجل مساعدتهم على العيش كباقي أفراد المجتمع.

كما هناك تداخل في بعض المصطلحات كالعجز والإعاقة، فالعجز هو انحراف عضوي (جسمي)، أو نفسي، أو عصبي في هيئة الفرد أو بنيته، وهذا العجز قد يشكل إعاقة للفرد وقد لا يشكلها اعتمادا على مدى توافق الفرد معه، وغالبا ما ينظر المختصون إلى كل من مصطلح العجز Disability والإعاقة Handicab بوصفهما مترادفين يستخدمان بنفس المعنى، ولكن هذا أمر خالي من الدقة، إذ أن مصطلح الإعاقة يستخدم في الحقيقة للأثر الناجم عن العجز (سيد سليمان، 2001، ص 21).

2- أسباب الإعاقة:

يعتبر وجود فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ظاهرة فرضت نفسها في كل المجتمعات المتقدمة والنامية منها، حيث ترجع الإعاقة لمجموعة من الأسباب لخصها حسن محمد محمود (1989، ص ص 30-31) فيما يلي:

أ- عوامل أثناء الحمل:

- الأمراض الوراثية.

- العوامل المعدية للأم والتي تؤثر على الجنين مثل الحصبة الألمانية والزهري

ونقص المناعة المكتسبة (ايدز).

- الإشعاع المستعمل للفحص أو العلاج.

- أمراض المشيمة (السخذ).
- العقاقير التي تتناولها الأم للعلاج وتكون مضرّة للجنين مثل علاج الغدة الدرقية التي يزداد هرمونها (انسمام درقي).
- اختلاف فصائل الدم في الأم والجنين ينتج عنه تكسر الكريات الحمراء في الجنين.
- تسمم الحمل.
- إصابات الأم التي تضر الجنين.
- التدخين والكحول كلاهما ضار للأم والجنين.
- ب- عوامل أثناء الولادة:**
 - إصابة الجنين أثناء عملية الولادة خاصة في الرأس والمخ.
 - العدوى التي تنتقل إلى الجنين من الأم أو غيرها عن طريق المعدات أو السوائل أو الدم.
 - النزيف المخي.
 - الاختناق أثناء عملية الولادة ونفق السكريات في دم الجنين.
- ج- عوامل بعد الولادة:**
 - أمراض الجهاز العصبي.
 - الالتهاب السحائي.
 - التهاب المخ.
 - التسمم بالرصاص أو أكسيد الكربون.
 - إصابة جهاز الدم مثل الجلطة أو النزيف أو التسمم.
 - التهاب المخ بعد التحصين ببعض الأمصال مثل مصلي الجدري في الماضي ومصلي السعال الديكي، ومصلي داء السع (الكلب).

- الأمراض المعدية والمزمنة وكذا الحوادث التي تسبب عاهة كحوادث الطرق والحرق والتسمم.

3- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

يصنف ذوي الاحتياجات الخاصة حسب (الخطيب والحديدي، 2009، ص 13-14) وفق الجدول التالي:

الجدول رقم 01: يوضح تصنيف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة

الفئة	الوصف
الإعاقة العقلية (Mental Retardation)	انخفاض في الذكاء والسلوك التكيفي، واعتمادا على تدني مستوى الذكاء عن المتوسط تصنف الإعاقة العقلية إلى أربعة مستويات هي: بسيطة (55-70)، متوسطة (40-55)، شديدة (25-40)، شديدة جدا (دون 25).
صعوبات التعلم (Learning Disabilities)	اضطرابات في واحد أو أكثر من العمليات السيكلوجية الأساسية اللازمة لفهم اللغة واستخدامها، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب.
اضطراب السلوك (Behavior Disability)	اختلاف السلوك الانفعالي أو الاجتماعي اختلافا جوهريا عما يعتبر سلوكا طبيعيا مثل: الانسحاب، العدوانية، عدم التكيف، والافتقار إلى النضج، والجنوح واضطراب الشخصية.
الإعاقة الجسمية (Physical Disability)	أنواع مختلفة من العجز أو الاضطراب الجسدي أو الصحي مما يحد من قدرة الفرد على استخدام جسمه بشكل طبيعي أو التحمل الجسدي أو القدرة على التنقل بشكل مستقل.
الإعاقة البصرية (visual imparirmont)	فقدان البصر الكلي (العمى) أو الجزئي (الضعف البصري) مما يحد من قدرة الفرد على استخدام حاسة البصر بشكل وظيفي في التعلم والأداء في الحياة اليومية.

الإعاقة السمعية فقدان السمع الكلي (الصمم) أو الجزئي (الضعف السمعي) مما يحدّ من قدرة الفرد على استخدام حاسة السمع في تعلم اللغة والتواصل مع الآخرين.
(Hearing Impurement)

الاضطرابات الكلامية واللغوية أخطاء أو عجز في الكلام أو اللغة مما يحد من قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين بشكل طبيعي.
(Speech/language Disorders)

الموهبة والتفوق قدرات متميزة في الأداء العقلي أو التحصيل أو القيادة الاجتماعية أو الإبداع أو التميز في الفنون الأدائية والبصرية وغيرها مما يتطلب توفير برامج وخدمات لا توفرها المدارس التقليدية.
(Talent and Giftedness)

أما الدكتور عبد الهادي (2006، ص ص 257-258) فيصنف الإعاقة إلى ما يلي:

أ- المعوقون جسمياً:

حيث يقصد بالإعاقة الجسمية كل ما يتصل بالعجز في وظيفة الأعضاء الداخلية للجسم، سواء كانت أعضاء متصلة بالحركة كالأطراف والمفاصل، أو أعضاء متصلة بعملية الحياة البيولوجية كالقلب أو الرئتين أو الكليتين وما إلى ذلك.

وعلى ذلك يكون المعوقون جسمياً هم من لديهم عجز في الجهاز الحركي أو البدني بصفة عامة كالكسور والبتير، كذلك أصحاب الأمراض المزمنة كشلل الأطفال والدرن والقلب وغيرهم.

ب- المعوقون حسيّاً:

تكمّن قدرة الفرد على اتصاله بما حوله على سلامة حواسه الحيوية، المتمثلة في حاسة السمع، البصر، الشم، اللمس والتذوق (المكفوفين، الصم، البكم).

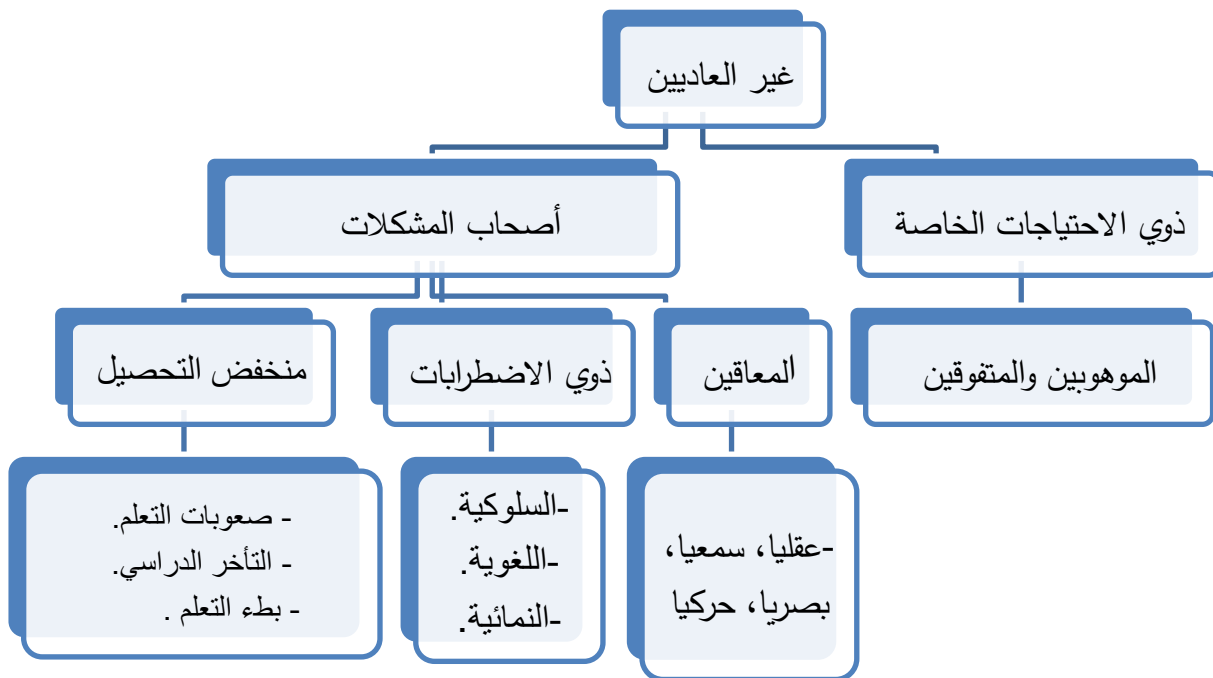
ج- المعوقون عقلياً:

وهم مرضى العقول وضعافها، وتتضمن الإعاقة العقلية إما نقصا في التكوين العقلي أو في أعضاء المخ مثل حالات الضعف العقلي، وإما خلل في التفكير مثل حالات المرض النفسي والمرض العقلي بأشكاله المختلفة، فهي إعاقة الفرد على الإدراك والتصرف المناسب في المواقف المختلفة، إلى جانب الفشل الدائم على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.

د- المعوقون اجتماعيا:

وهم الأفراد الذين يعجزون عن التفاعل والتكيف مع بيئاتهم، وينحرفون عن معايير وثقافة مجتمعهم كالمجرمين والجانحين والمتشردين وغيرهم.

كما لخصها عبد الفتاح (2011) فيما يلي:



الشكل رقم (03): يوضح فئات ذوي الاحتياجات الخاصة (المصدر: عبد الفتاح، 2011، ص21).

4- حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتعدد حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لخصها حنفي (2007) فيما يلي:

أ- الحاجة إلى الحب.

- ب- الحاجة إلى الانتماء.
 - ج- الحاجة إلى التقبل الاجتماعي.
 - د- الحاجة إلى الإنجاز.
 - هـ- الحاجة إلى الشعور بالكفاءة.
 - و- الحاجة إلى الإرشاد والدعم (حنفي، 2007، ص 98).
- ويضيف حنفي (2007) بخصوص المشكلات التي تعاني منها هاته الفئة حسب ما ذكره كابري وكروز (Kabri & Kruz, 1997) أنهم يعانون من الكثير من المشكلات أهمها ما يلي:
- أ- ضعف الدافعية.
 - ب- لديهم تصور جسمي مشوه .
 - ج- مفهوم ذاتي سلبي.
 - د- فقدان الضبط الذاتي.
 - هـ- فقدان مصادر المكافئة والمتعة.
 - و- فقدان الاستقلال الجسمي والاقتصادي.
 - ز- الصعوبة في تقبل الإعاقة والتكيف معها.
 - ح- الاعتماد على الآخرين في المجالات الطبية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية.
 - ط- الاضطراب في الأدوار الاجتماعية والمهنية.
 - ي- تغيير ديناميات وعلاقات الأسرة.
 - ك- الاتجاهات السلبية نحو الإعاقة والرفض والعزلة الاجتماعية.
 - ل- فقدان أو نقص في المهارة الاجتماعية.
 - م- انخفاض في النشاط الجنسي (حنفي، 2007، ص 106)
- كما أشار كليمك Kliemke إلى السمات السلوكية التي تنتج عن الإعاقة في النقاط

التالية:

أ- **الشعور بالنقص:** الشعور بكراهية الذات ورفضها مما يولد لدى المعاق الشعور بالدونية والذي يعيق تكيفه الاجتماعي السليم.

ب- **الشعور بالعجز:** الاحساس بالضعف والاستسلام للإعاقة وتقبلها مع سلوك سلبي اعتمادي.

ج- **عدم الأمل:** الإحساس بالقلق والخوف من المجهول، ويصاحب هذا الشعور أعراض ظاهرة كالتوتر والتقلب الانفعالي والزمات الحركية، أو أعراض غير ظاهرة كالاضطرابات النفس جسدية.

د- **عدم الاتزان الانفعالي:** عدم تناسب الانفعال مع الموقف والذي يتطور إلى تولد مخاوف وهمية تؤدي إلى أحد نماذج العصاب أو الذهان.

هـ- **سيادة مظاهر السلوك الاندفاعي:** يستخدمها المعوق كسمة دفاعية، والتي تكون بمثابة حماية لذاته والتي يحسها مهددة دائما من قبل الآخرين كالإنكار والإسقاط والتبرير (فهيم، 1995، ص 159).

ودائما ما يلجأ الفرد ذوي الاحتياج الخاص إلى مقارنة نفسه بالآخرين ويكتشف أنه مختلفا عنهم وكذا شعوره بالعجز وقلة الحيلة في كثير من المواقف التي لا تشكل أدنى مشكلة لدى أقرانه العاديين، فهو يشعر بالعجز والتعاسة نتيجة لعدم قدرته على تغيير الوضع الذي هو فيه وكذا عدم القدرة على تجسيد دوره في الوسط الذي يعيش فيه، وتشوه الصورة الجسمية لديه نتيجة لتلك الإعاقة فتجعل منه يشعر بالخجل فيحاول الابتعاد عن الآخرين أو الحقد عليهم مما يجعل منهم شخصا انطوائيا، كل ما سبق ذكره يؤثر على البناء النفسي للفرد ويولد لديه سلوكيات مرضية غير سوية فالإعاقة لها أثران: فقدان الذات (نقص تقدير الذات)، وفقدان في العلاقات مع الآخرين (التفاعل الاجتماعي) (عبد، 2001، ص 125).

5- أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة:

هي جملة الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمن وضعاً تعليمياً خاصاً و مواد ومعدات خاصة وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية الذاتية والنجاح الأكاديمي (حسين، 2018، ص 8).

كما أشار الخطيب والحديدي (2013) إلى أربعة مبادئ رئيسية ليكون هذا التدريس فعالاً تمثلت فيما يلي:

أ- **التخطيط للتدريس:** هو عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية والقرارات التي يتم اتخاذها عند التخطيط للتدريس تتعلق بما يلي ما سيتم تدريسه، كيف سينفذ التدريس؟، التوقعات من الطلبة.

ب- **إدارة التدريس تنظيماً:** البيئة التعليمية الجيدة هي بيئة تحكمها قواعد وتعليمات واضحة، ومبادئ الإدارة الفعالة للتدريس هي:

- إدارة الوقت الصفّي بشكل فعال.

- توفير بيئة صفّية إيجابية.

ج- **تنفيذ التدريس:** يتطلب التدريس الفعال أيضاً التفكير بأفضل الطرق لتنفيذ التدريس في غرفة الصف، ويشتمل تنفيذ التدريس على:

- متابعة تعلم الطلبة.

- تكييف التدريس.

هـ- **تقييم التدريس:** فالمعلمون بحاجة لأن يرفعوا مدى فاعلية التدريس الذي يقدمونه لطلبتهم، ويتضمن هذا العنصر:

- متابعة وتقييم مستوى الطلبة.

- متابعة وقت التعلم الأكاديمي النشط.

- حفظ سجلات حول تقدم الطلبة.

- إبلاغ الطلبة بالتقدم الذي يحرزونه.

- توظيف المعلومات في اتخاذ القرارات (الخطيب والحديدي، 2013، ص27).

6- مراحل وخطوات عملية تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة:

تمر عملية التأهيل بمراحل متسلسلة ومتعاقبة يلخصها عودة (2011، ص ص 16-17) فيما يلي:

أ- مرحلة الإحالة والتشخيص الشامل للمعوق: هذا التشخيص له عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- تشخيص الحالة ودراسة أسبابها.
- تحديد مدى العجز الذي يصيب الحالة ودرجته.
- تحديد مدى تأثير الإعاقة على تكوين المعوق وشخصيته.
- وضع تقدير مستقل الحالة بناءً على العجز، شدتهن إمكانيات المعوق واستعداداته، ومدى توفر الخدمات لرعايته.
- وضع تقدير لاحتياجات المعوق وأسرته من احتياجات طبية، نفسية، تعليمية، اجتماعية، مهنية ... إلخ.
- بناء خطة لرعايته والمقترحات المتعلقة بذلك.
- بحيث تشمل هذه العمليات التقييمية والتشخيصية كل من:
- التقييم الطبي والصحي العام للمعوق.
- التقييم النفسي (مستوى الذكاء، الاستعدادات العقلية، الميولات، القدرات المهنية) لوضع تقريراً بالنصائح والإرشادات.
- التقييم الاجتماعي للمعوق من أجل التعرف على اتجاهات الأسرة واستعداداتها في رعايته ومعرفة الإمكانيات المادية والاقتصادية للأسرة من أجل معرفة مدى إمكانية الأسرة المادية للتكفل بآبنهم، وكذلك لدراسة مدى اعتماد المعاق على نفسه.
- تقييم مدى استعدادات المعوق للتعلم.

- تقييم المهارات البدنية والعقلية وسلوك شخصيته لتحديد إمكانيات عمله في الحاضر والمستقبل.

ب- مرحلة التخطيط لبرامج التأهيل:

تعتبر هذه المرحلة مهمة جدا فمن خلالها يتم وضع الحلول والخطط اللازمة حسب النتائج المتوصل إليها في المرحلة السابقة من أجل مواجهة الآثار المترتبة عن الإعاقة وإشباع الحاجات التأهيلية الخاصة بكل فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة. حيث يتم تصميم هذه الخطة من قبل فريق متعدد التخصصات وتكون خطة فردية خاصة بكل فرد على حدى.

ج- المتابعة والرعاية اللاحقة للمعوق:

وتهدف هذه المرحلة إلى ما يلي:

- التأكيد على متابعة المعوق المستمرة للخطة العلاجية.
 - تجنب المعوق أية انتكاسة في البرنامج التأهيلي.
 - وسيلة هامة لاستقرار بعض المعوقين في حياتهم الجديدة.
- مما سبق يتضح أن عملية التأهيل عملية فنية متخصصة يشرف عليها فريق تأهيل متعدد التخصصات، كما أنها عملية مستمرة تبدأ مع الفرد منذ انتهاء المرحلة العلاجية حتى عودته للمجتمع مرة أخرى، كما أنها عملية طويلة المدى نوعا ما تتطلب صبرا وتحملا.

7- أساليب الرعاية واستراتيجيات التدخل:

تتعدد استراتيجيات التدخل التي يمكن اللجوء إليها في مثل هذه الحالة وتتنوع بشكل كبير لدرجة أنها تختلف حتى من حالة إلى أخرى، ومن أهم تلك الاستراتيجيات حسب ما ذكره عادل (2010، ص 41) فيما يلي:

أ- **الاكتشاف المبكر للحالة:** يعتبر الاكتشاف المبكر للحالة أساسيا ومهما لنجاح التدخلات وتحقيق الأهداف ومنه تحسن الحالة، وذلك من خلال ملاحظة المؤشرات والدلائل الأولية من جانب الطفل والتي تعكس معاناته حتى نتمكن من التدخل المبكر ومنه الاستفادة من مزايا هذا التدخل.

ب- **الخدمات الاجتماعية:** من أجل تمكينهم من الاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم وتتمثل هذه الخدمات فيما يلي:

- التدريب على التواصل.
- تطوير مهارات الحياة اليومية لهذه الفئة حتى يتمكنوا من الاستقلالية (ارتداء الملابس، استعمال دورة المياه، الأكل ... الخ).
- التدريب على الحركة والتنقل من مكان إلى آخر ونخص بالذكر فئة الأطفال المكفوفين.
- التدريب على استخدام وسائل التكنولوجيا المناسبة لهم.
- إحالة الحالات التي تتطلب رعاية طبية خاصة إلى المستشفى أو العيادات المتخصصة.

وأشار كذلك السيد (2012) إلى أن التربية الخاصة تحتاج إلى تحديد العديد من المهام بين مديريات التربية والتعليم وبين إدارات التربية الخاصة، مع تنظيم عمل الموجهين المتخصصين وإعدادهم من مختلف الجوانب للتعامل مع الخصائص النفسية والاجتماعية والتربوية للشخص المعاق، وبالتالي وجود بنية تنظم العمل داخل هذه المدارس بحيث يمكنها متابعة ما يختص بذوي الاحتياجات الخاصة والتنسيق بين التلاميذ الملحقين في فصول خاصة بالمدارس العادية وتوفير غرف خاصة لزيادة التوجهات الحديثة نحو التربية الحديثة القائمة على الدمج والتطبيع (السيد، 2012، ص21).

أي أن أسلوب التربية الخاصة يحتاج لتكاتف الجهود، انطلاقاً من التخطيط والإشراف الجيد من قبل الوزارات المعنية، توفير فريق تربوي متعدد التخصصات، تهيئة الجو الدراسي العام، توطيد العلاقات بين الإدارات وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، تطوير المناهج الدراسية، التخطيط للبرامج التعليمية للتناسب واحتياجات هذه الفئة.

ج- التدخل المبكر: يرى عادل (2010، ص42) أن التدخل المبكر يُعدّ نوع الخدمات بما يتضمنه من خدمات مختلفة يتم تقديمها للطفل المعوق خلال السّت سنوات الأولى من عمره، حيث يكون لهذه الخدمات دور في تحقيق نتائج إيجابية والتي تنعكس آثارها على الطفل بطريقة أو بأخرى، حيث يجب أن نعمل على تحقيق أهداف معينة خلال البرنامج تتضمن إشراك الطفل في العديد من الأنشطة، أهمها ما يلي:

- التشخيص المبكر والتعرف على هؤلاء الأطفال.
- تزويد الطفل بما يجب أن تقدّمه له ومساعدته على كيفية تنفيذ الخطة.
- إعداد المعلمين المؤهلين للتعامل مع هذه الفئة، من أجل التغلب على المشكلات الصحية والدراسية والاجتماعية للتلاميذ المعوقين واقتراح حلول لعلاجها.
- تحقيق التكامل بين الأسرة والمدرسة أو المعلم في هذا الإطار والسير معاً وفق خطة محددة في سبيل مصلحة الطفل حيث يجب أن يحتوي برنامج التدخل المبكر ثلاثة أنواع:

- برامج تركز حول الطفل.
 - برامج تركز حول الأسرة.
 - برامج التدخلات المجتمعية.
- هناك كذلك الرعاية النفسية من خلال تزويد مدارس وفصول التربية الخاصة بأخصائيين نفسانيين مدربين لمدّ يد العون النفسي للتلاميذ المعاقين، بهدف مساعدتهم على التغلب على إعاقاتهم والوصول بهم إلى المستوى المناسب من التكيف مع كل من

أنفسهم، وإعاقاتهم، ومجتمعهم، أما من الناحية الصحية فيتم تنظيم برامج الكشف الطبي على المعاقين (كشف دوريا) (سيد سليمان، 2001، ص 18).

8- ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر:

بعد العشرية السوداء التي مرت بها الدولة الجزائرية انهمكت في إعادة بناء الدار التي خربها المستعمر الفرنسي على جميع الأصعدة اقتصاديا، سياسيا، ثقافيا فلم يكن هناك أي فعل أو مبادرة لصالح الأفراد المعاقين حتى سنة 1976 بدأ الاهتمام بهذه الفئة من المجتمع (مسعودان، 2009، ص 16) حيث أمضت الجزائر العديد من الاتفاقيات الدولية والمواثيق والتشريعات بداية بالإعلان العالمي حول تربية الطفل المعاق سنة 1981، كذا المشاركة في العديد من المؤتمرات الدولية وإمضاء اتفاقية حقوق الطفل سنة 1981 ومؤتمر جونييف 1990 الذي حمل شعار التربية للجميع، المشاركة في مؤتمر سلامنكا 1994 لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أنشأت (34) مدرسة لأطفال الصم البكم، (24) مدرسة للمكفوفين الصغار، (76) مركزا للمتخلفين ذهنيا و(05) مراكز للمعاقين حركيا (حمامة وضيّات، 2017، ص 3).

كما بلغ عدد المؤسسات الطبية البيداغوجية (68) مؤسسة موزعة على كافة ولايات الوطن والتي تستقبل الأطفال ذوي الإعاقة العقلية والذين تتراوح أعمارهم بين (5-18) سنة (سعدي، 2005، ص 37).

تليها العديد من التشريعات من بينها القانون رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 الذي يضمن حق التعليم لكل جزائرية وجزائري، كما يسهر قطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة، ثم القرار الوزاري المشترك المتضمن الإجراءات العملية لفتح الأقسام للأطفال المعوقين وسيرها

المؤرخ في 13 مارس 2014، فتح أقسام مدمجة لاستقبال التلاميذ ضعيفي الحواس في المدارس والمتوسطات وحتى بعض الثانويات وأقسام تستقبل ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة.

خلاصة:

مما سبق طرحه في متن هذا الفصل نؤكد أن الهدف الأساسي للتربية الخاصة هو خلق بيئة متكاملة من برامج تعليمية، طرق تدريس، وسائل تعليمية ... الخ تتناسب مع كل فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك لإتاحة الفرص أمامهم للعيش كأقرانهم من الأفراد العاديين، وتحقيق أقصى حد ممكن من الكفاية الذاتية والنجاح الأكاديمي الممكن الوصول إليه من طرف الفرد ذوي الاحتياجات الخاص، وهذا لا يتم إلا من خلال تضافر مجموعة من الجهود من طرف القائمين على ذلك من أخصائيين، معلمين، أسر، الإعلام ... الخ ومجتمع ككل لنشر ثقافة التعامل مع هذه الفئة ومن ثمة التكفل بها من كافة النواحي.

الفصل الثالث

الدمج المدرسي

تمهيد

أولاً: مفهوم الدمج

ثانياً: أهداف الدمج

ثالثاً: أنواع الدمج

رابعاً: مرتكزات عملية الدمج

خامساً: متطلبات عملية الدمج

سادساً: أساليب الدمج

سابعاً: عناصر عملية الدمج

ثامناً: شروط نجاح عملية الدمج

تاسعاً: إيجابيات عملية الدمج

عاشراً: سلبيات عملية الدمج

إحدى عشر: تجارب عربية وعالمية في مجال الدمج

خلاصة

تمهيد :

تعددت وتضاربت الآراء حول موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بين مؤيد ومعارض، مع تقديم كل منهم مبررات وتفسيرات لأسباب هذا التوجه، إلا أنه في الآونة الأخيرة حظي هذا الأسلوب بقبول وتوسع كبير عالميا وعربيا ووطنيا، وذلك إيمانا بحقوقهم الإنسانية والمدنية التي نصت عليها الرسائل السماوية والمواثيق الدولية، وذلك من أجل توفير المتطلبات الأساسية اللازمة لهذه الفئة في نفس البيئة مع أقرانهم العاديين لمساعدتهم والوصول بهم لأقصى ما توفله له قدراتهم.

أولاً: مفهوم الدمج (the Concept of Integration)

يحظى الدمج بأهمية بالغة على كافة الأصعدة، وذلك بحكم ما يتضمنه من مفاهيم تربوية ونفسية واجتماعية فقد ظهرت له عدّة تعريفات ولكن أكثرها شيوعاً تعريف كوفمان وجوتليب وأجاريد (Kaufman & Gottlieb & Ajarid) الذين يعرفون الدمج على أنه دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم العاديين، حيث يكون هذا الدمج زمنياً وتعليمياً واجتماعياً وذلك وفق خطة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة، بحيث تكون حسب حاجة كل طفل على حدى باعتبار كل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة حالة قائمة بذاتها، ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتربية الخاصة (الخطيب، 2004، ص4).

ويعرف برسنر (Presseur) الدمج بأنه نموذج تربوي خدمي تعليمي يقوم أساساً على الاستجابة للحاجات التربوية والتعليمية الخاصة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل فصول ومدارس التربية العامة العادية النظامية إلى أقصى مدى ملائم لاحتياجاتهم واستعداداتهم الخاصة، بحيث يتيح لهم هذا الدمج ما يتاح لأقرانهم العاديين من فرص اجتماعية وتعليمية وحياتية أي تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، وتتنظر اليونيسكو إلى الدمج باعتباره مدخلاً دينامياً للاستجابة على نحو إيجابي لاختلاف التلاميذ وتنوع إمكانياتهم

وقدراتهم وحاجاتهم، والنظر إلى الفروق الفردية بينهم، ليس باعتبارهم مشكلات، وإنما باعتبارهم فرصا لإثراء التعلم وتفعيله (الحمد والعنوم، 2016، ص24).

أما فريند وبورساک (friend & Bursuck, 2009) فيؤكدان أن الدمج مفهوم يعني بإعطاء فرص متساوية لجميع الطلبة، مهما كانت ظروفهم في الحصول على التعليم في المدارس الحكومية.

كما يعني الدمج اختيار أنسب الطرق والوسائل والأساليب التربوية والتعليمية والمادية، يختارها كل المجتمع حسب الواقع التعليمي والتربوي وفلسفته وتوجهاته، والتي تؤدي إلى إتاحة الفرص للتعايش الكامل بين الأفراد المعاقين والأفراد العاديين سواء هذا التعايش داخل البيئة الأسرية أو المدرسية (السرطاوي، 2000، ص55).

كما عرفه (سيسالم، 2013) بأنه تربية ورعاية المعاقين مع العاديين في سياق بيئة أقرب إلى العادية قدر الإمكان، وهو يعني تكامل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أوضاع وبرامج التربية النظامية، إلا إذا كانت مشكلاتهم تصل إلى درجة من الشدة لا تمكنهم من التوافق مع البرامج العادية (سيسالم، 2013، ص19).

وعرفه عبد الفتاح (2011) بأنه دمج الأطفال غير العاديين في الفصول الدراسية مع العاديين مع توجيه رعاية خاصة بهم، وهذا الاتجاه يقضي على سلبيات التجارب السابقة ويحقق لغير العاديين تربية متوازنة مع العاديين ويتيح لهم فرص الانخراط الكامل مع أقرانهم بما يساعدهم على التكيف الاجتماعي السليم (عبد الفتاح، 2011، ص23).

وهو سياسة وعملية تعليم جميع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف نظامية، لكي يصبحوا من مسؤوليات معلم الصف النظامي الذي يدعمه أخصائون (wilczenski, 1992,P29)

وهو تمكين بعض فئات المعوقين من متابعة تعليمهم في الفصول العادية وما يترتب عن ذلك من إعداد التلميذ المعاق ولظروفه التعليمية، وللمعلم من حيث برامج الإعداد والتأهيل، فالدمج ليس مجرد حضور الأطفال المعوقين في المدارس والفصول العادية، بل

هو محاولة مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول بهم لأقصى ما تؤهله لهم قدراتهم في جميع النواحي الاجتماعية، العقلية، الشخصية وذلك من خلال تفاعلهم من أقرانه العاديين، مما يتطلب تعديلا في المدرسة والمناهج وطرائق التدريس وأنظمة التقويم، فهو يستند لفكرة أن تكون المدرسة أكثر مرونة بما يسمح لهم بالنمو والاندماج الاجتماعي (سيد مصطفى وعبد الظاهر، 2013، ص 13).

وهناك جماعة من المختصين اختاروا مصطلح التكامل للتعبير عن عملية تعليم المعوقين وتدريبهم ورعايتهم مع أقرانهم العاديين بحيث يميز أصحاب هذا الرأي بين أربعة أنواع من التكامل:

1- التكامل المدني: الذي يشير إلى وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية.

2- التكامل الوظيفي: ويعني إشراك ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في استخدام المواد المتاحة.

3- التكامل الاجتماعي: ويشير إلى إشراك ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الأنشطة غير الأكاديمية مثل اللعب والرحلات التربوية والفنية.

4- التكامل المجتمعي: ويعني إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للحياة في المجتمع بعد تخرجهم من المدارس أو مدارس التأهيل بحيث نضمن لهم حق العمل والاعتماد على أنفسهم (بطرس، 2009، ص 29).

أي أظهر أصحاب هذا الرأي أربع أوجه للتكامل، وضع ذوي الاحتياجات الخاصة بفصول خاصة بالمدارس العادية، تنمية التفاعل والتواصل بينهم وبين أقرانهم العاديين من خلال إشراكهم في تأدية بعض الوظائف، كذلك إشراكهم في الأنشطة اللاصفية، وكذا توفير مناصب العمل الملائمة واللائقة التي تضمن العيش الكريم لهذه الفئة وتنمي لهم الثقة في النفس كونهم أعضاء فاعلين في المجتمع.

من خلال التعريفات السابقة نجد أن الدمج هو عملية وضع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في نفس البيئة الصفية، وذلك وفق خطط وبرامج معدة لهذا الغرض يشرف عليها كادر تعليمي متخصص بالإضافة لكادر التربية العادية وذلك من أجل بلوغ أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم اعترافاً بحقوقهم وواجباتهم بما يكفل تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في المجتمع الذي يعيشون فيه.

ثانياً: أهداف الدمج

يرى بيتر ملتر (Bitar miltar, 1981) أن الهدف الأساسي لإدماج المعوقين في المدارس العادية يتمثل في التأكيد على قدراتهم على متابعة الدراسة في أقرب مدرسة محلية إلى جانب أقرانهم العاديين.

كما يذكر إيلانور لينش (Ileonore Lynch, 1999) أن من أهم أهداف الدمج ما يلي:

- 1- التغيير الإيجابي في الاتجاهات الاجتماعية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 2- توفير فرص طبيعية للنمو الاجتماعي والتربوي للأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين.
- 3- دمج المعوقين مع العاديين كاتجاه تربوي حديث تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص والابتعاد عن نظام العزل.
- 4- تمكين المدارس العادية من خلال المساعدات والتسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروعات والتعامل مع المشكلات التي قد يعاني منها ما يقارب من 20% من الطلاب في المدارس.
- 5- خفض التكاليف الخاصة بمدارس المعوقين.

6- تعديل اتجاهات المعلمين والأخصائيين نحو عملية الدمج بصفة عامة وذوي الاحتياجات الخاصة من السلب إلى الإيجاب.

7- إتاحة الفرصة للمعاق للبقاء في بيئة طبيعية يتفاعل فيها مع أقرانه العاديين لكي يجد نموج يقتدي به (سيد مصطفى وعبد الظاهر ، 2013، ص 39).

وذكر فوش وفوش (Foch&Foch,1994) أنه يجب أن تتوافر المعايير التالية في بيئة التعلم الأقل تقييدا:

- أ- تقديم التربية المناسبة للاحتياجات الخاصة للطلاب المعوقين.
 - ب- أن تكون تلك البيئة عادية بقدر الإمكان، وأن يتلقى الطالب تعليمه مع أطفال في نفس عمره الزمني (السرطاوي والشخص، 2011، ص 41).
- كما وضحت هلا سعيد (2012) معادلة بسيطة لتحقيق عملية الدمج وهي:

مبنى مجهز + منهاج خاص + وسائل تكنولوجية مساعدة + مجتمع واع + هيئة تعليمية واعية
(مدير + طالب + مدرس + أخصائي + عامل + ولي تلميذ) = تحقق الحلم (مدرسة المستقبل) أو
دمج فعال.

ثالثا: أنواع الدمج

يختلف الدمج باختلاف مستوى الإعاقة وطبيعة تكوين الفرد المعاق حيث يمكن تصنيفه وفقا للأنواع التالية:

- 1- **الدمج المكاني:** حيث يلتحق الأطفال الغير العاديين مع الأطفال العاديين في نفس بناء المدرسة، ولكن في صفوف خاصة بهم أو في حجرات خاصة في نفس الموقع، حيث يتلقى الأطفال غير العاديين في هذه الصفوف برامج تعليمية خاصة من قبل معلم التربية الخاصة في غرفة المصادر، كما يتلقون برامج تعليمية

مشتركة مع الأطفال العاديين في الفصول العادية، حيث يتم ترتيب هذه البرامج وفق جداول زمنية مصممة لهذه الغاية.

2- الدمج الأكاديمي: يلتحق الأطفال غير العاديين بالأطفال العاديين في الصفوف العادية طوال الوقت ويتلقون برامج تعليمية مشتركة بحيث تتوفر العوامل والظروف التي تساعد على إنجاح هذا النوع من الدمج، ومنها تقبل الأطفال العاديين للأطفال غير العاديين، كما يتوفر معلم التربية الخاصة الذي يعمل جنباً إلى جنب مع معلم الصف العادي لتوفير الطرق التي تسهل إيصال المعلومة للأطفال غير العاديين.

3- الدمج الاجتماعي: وهو وضع الأطفال غير العاديين مع الأطفال العاديين في مجال السكن والعمل ويسمى كذلك بالدمج الوظيفي، وكذلك الدمج في البرامج والأنشطة والفعاليات المختلفة بالمجتمع، وذلك لتوفير الفرص المناسبة للتفاعل الاجتماعي والحياة الطبيعية بين الأطفال العاديين وغير العاديين (الديب، 2010، ص 492).

كما هناك من يصنفه لنوعين من الدمج:

أ- الدمج الجزئي: هو دمج الطلاب في المدارس العادية مع الطلاب العاديين ولكن يكون لهم غرفة صفية خاصة بهم ومدرسين خاصين بهم، بحيث يتلقى الطلاب فيه تدريب وتأهيل أكاديمي من خلال نفس منهاج الطلاب العاديين، بحيث يبقى الطالب في هذا النوع من الدمج حتى نهاية الصف السادس ثم ينتقل إلى مرحلة الدمج الكلي.

ب- الدمج الكلي: هو وضع الطالب ذو الاحتياج الخاص في فصل عادي مع الطلاب العاديين ومدرس عادي ولكن يتم إجلال الطالب في المقعد الأمامي مقابل المعلم

ليتمكن من التواصل الجيد مع المعلم (شواهين وغريفات والزعبي، 2008، ص12).

وقد حدد ويلجوش (Wilgosh) مجموعة من الخطوات لتحقيق الدمج تتمثل فيما يلي:

أ- صياغة المبادئ والأهداف والإجراءات التي يقوم عليها الدمج والتعريف باحتياجات الأطفال الخاصة فكل فرد الحق في العناية والتعليم.

ب- التكوين والإعداد الجيد للمعلمين وتزويدهم بالمهارات اللازمة والأساسية لنجاح عملية الدمج.

ج- تقوية العلاقة بين المجتمع والأسرة خاصة مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك لتحقيق دمج فعال على جميع المستويات وضمان الاستقلالية بغض النظر عن نوع الإعاقة.

وهنا نجد أن الدمج الفعال والجيد يعتمد على خطة منظمة تنطلق من تحديد الأهداف وكيفية التطبيق، الفئة المستهدفة، تكوين الأساتذة وطاقم التربية المتخصصة ككل، نشر الوعي بين أفراد المجتمع وإشراكهم في عملية الدمج وصولاً إلى تحقيق تلك الأهداف المسطرة.

كما أشار بطاينة (2015) إلى أن هناك ثلاث اتجاهات رئيسية نحو فكرة الدمج تتمثل فيما يلي:

أ- **الاتجاه الأول:** يقف أصحاب هذا الاتجاه ضد فكرة الدمج، ويؤيدون فكرة أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس خاصة بهم أكثر فاعلية وراحة لهم، وأنه يحقق فائدة فيما يتعلق بالبرامج التدريبية.

ب- **الاتجاه الثاني:** يؤيد أصحاب هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج، لما في ذلك من أثر إيجابي في تعديل اتجاهات المجتمع والتخلص من عزل الأطفال الذي يسبب عادة إلحاق وصمة العجز والقصور والإعاقة وغيرها من الصفات السلبية التي تؤثر على الطفل ذاته، وطموحه، ودفاعيته أو على الأسرة أو المدرسة أو المجتمع ككل.

ج- **الاتجاه الثالث:** يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنه من المناسب المحايدة والاعتدال وينادي بضرورة تأييد برنامج عن آخر، ويرون أن هناك فئات ليس من السهل دمجها بل يفضل تقديم خدمات خاصة بها، من خلال مؤسسات خاصة، أي أن هذا الاتجاه يؤيد دمج ذوي الإعاقات البسيطة فقط (بطاينة، 2015، ص150).

رابعاً: مرتكزات الدمج

هناك ركائز هامة يرتكز عليها مفهوم الدمج تتمثل في:

- 1- رفض أي دمج عشوائي يتم بدون تخطيط دقيق بعد تشخيص وتقييم الحالة من قبل المتخصصين.
- 2- التنوع الواسع في أساليب الدمج حتى يتماشى مع التنوع الواسع في الإعاقات ودرجتها وتأثيرها، وأيضاً مع قدرات الطفل وجوانب القوة لديه.
- 3- أن الدمج لا يمكن أن يقوم به المعلم بمفرده وإنما فريق عمل من المتخصصين المدربين.
- 4- ضرورة تهيئة البيئة المدرسية الجيدة وتوفير المعينات والوسائل المناسبة قبل دمج الأطفال المعاقين بالمدارس العادية.
- 5- أن هناك مجالا واسعا للدمج يتراوح بين الدمج لوقت قصير (طابور الصباح) وبين التواجد طوال اليوم بجانب الطالب العادي، بحيث يتحكم في طبيعة الدمج نوع الإعاقة وشدتها، كذلك حسب إمكانيات الطفل وقدراته.

- 6- يجب رصد ميزانية خاصة لمثل هذه المدارس حتى يكون باستطاعتها توفير المستلزمات الضرورية لتحقيق الدمج الجيد.
- 7- ضرورة توفر معلمين مؤهلين تأهيلا جيدا لإمكانية التعامل مع الإعاقات المختلفة وأيضا غرف المصادر.
- 8- أن تكون المناهج التربوية مرنة لكي تتناسب مع قدرات المعاق واحتياجاته.
- 9- الاهتمام بالأنشطة في كثير من أساليب الدمج لأنها البوابة الحقيقية لكسر العزلة التي يعيش فيها الفرد المعاق (كاشف، 2008، ص 98-99).

خامسا: متطلبات عملية الدمج

لتحقيق دمج فعال وناجح لابد من توفر مجموعة من المتطلبات لخصتها معوض (2012) في النقاط التالية:

- 1- التعاون المستمر من كادر التربية والتعليم العادي وكادر التربية الخاصة لمساعدة جميع التلاميذ داخل الفصل.
- 2- تحديد عدد معين لذوي الاحتياجات الخاصة المتواجد في الفصل الواحد بحيث تتوفر سهولة التعامل معه.
- 3- توفير برامج التربية الخاصة وتعديلها بما يتناسب مع احتياجات وقدرات كل فئة.
- 4- توعية الوالدين وتدريبهم على المشاركة في برامج المدرسة والأنشطة المختلفة، ومتابعة فعاليات البرنامج.
- 5- مراجعة إمكانيات المدرسة ومعرفة مدى تحقيقها للشروط الواجب توفرها لحاجات الطفل المعاق (تسهيلات بنيوية، ممرات خاصة...).
- 6- العمل على التوعية والتوجيه الإيجابي للمعلمين والأخصائيين نحو عملية الدمج، واستخدام العمل التعاوني والبرامج الفردية التكنولوجية الخاصة.

- 7- مشاركة الإدارة المدرسية مع الإدارة الخاصة بالوزارات المعنية في البيئة المحلية مع إدارات وزارة الصحة والشؤون الاجتماعية، والعمل والثقافة والإعلام والأوقاف.
- 8- دور الجامعات والمعاهد العليا والمراكز المتخصصة في إعداد أجيال جامعية في التخصصات المطلوبة لكل الكوادر.

كما أشار العريشي (2007) أنه من الواجب مراعاة الجوانب التالية عند الدمج:

- أ- توفير معلم التربية الخاصة بمدارس الدمج، فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بحاجة ماسة إلى مدرسين مؤهلين من أجل فهمهم ودعمهم.
- ب- توعية كل من الإدارة المدرسية، والمدرسين والطلبة المنتمين لمدارس الدمج بأهمية الدمج وضرورة تقبل هذه الفئة.
- ج- الاختيار السليم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يستفيدون من هذا البرنامج من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.
- د- من الأمور الضرورية والهامة مشاركة وتعاون الأهالي وأولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه البرامج.
- هـ- تحديد وضبط أهداف واقعية وقابلة للتجسيد، قائمة على أسس علمية لبرامج الدمج، وبدقة ووضوح يكونا كافيين حتى لا تكون عائقا أو تعود بالضرر على الأطراف المشتركة.
- و- تحديد نوعية الدمج، هل هو أكاديمي؟ أو اجتماعي يقتصر فقط على أنشطة المدرسة خارج غرفة الصف.
- ز- إعداد الكوادر اللازمة وتدريبها تدريباً جيداً بما يتناسب مع إنجاز برنامج الدمج، مع مراعاة طرق القياس المستمر لمعرفة مدى تقدم التلميذ في مختلف جوانب نموه.
- ح- التأهيل النفسي والتربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ط- وضع خطة استراتيجية تشمل كل من المعلمين، التوقيت، الفئات، القياس...
(العريشي، 2007، ص52).

كما أشار الروسان (1998) لبعض المعايير التي يجب أن تسيّر عليها المدارس العادية حتى تتحول لمدارس دامجة:

أ- أن تستقبل المدارس العادية الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة والمتوسطة، أما أصحاب الإعاقة الشديدة فلا يمكن دمجه مع العاديين لأنهم يحتاجون إلى مراكز خاصة.

ب- تقبل الأهل والمعلمين فكرة الدمج وتحديد عدد الأطفال المراد دمجه في الصف الواحد، على أن لا يزيد على ثلاثة أطفال معاقين تبعا لمساحة الصف ومستواه الدراسي.

ج- معرفة طريقة الدمج وشكله سواء كان طوال اليوم الدراسي أو جزء منه.

د- الارتكاز على مسوغ قانوني للدمج الذي يكفل حق الرعاية الصحية والتربوية للمعاقين، فالدمج حق للمعاق.

هـ- وضع معايير لتقييم فكرة الدمج من حيث نجاحها أو فشلها، أي تقييم مخرجات الدمج ومدى تحقق الأهداف المسطرة (الروسان، 1998، ص30).

سادسا: أساليب الدمج

تختلف أساليب دمج المعاقين من بلد لآخر حسب إمكانيات كل منها، وحسب نوع الإعاقة ودرجتها، بحيث يمتد من مجرد وضع المعاقين في فصل خاص ملحق بالمدرسة العادية، إلى دمجهم دمجا كاملا في الفصل الدراسي العادي مع إمدادهم بما يلزم من خدمات خاصة. ويقترح لونبراون وافليك (Lonebrown waflik) أن يسيّر الدمج بالأساليب التالية:

- 1- **الفصول الخاصة:** يلتحق الطفل بفصل خاص بالمعاقين ملحق بالمدرسة العادية في بادئ الأمر، مع إتاحة الفرصة أمامه للتعامل مع أقرانه العاديين بالمدرسة أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي.
- 2- **غرفة المصادر:** يوضع الطفل في الفصل العادي، ويتلقى مساعدة خاصة بصورة فردية في غرفة خاصة ملحقة بالمدرسة العادية، حسب جدول يومي ثابت، وعادة ما يعمل في غرفة المصادر معلم أو أكثر من معلمي التربية الخاصة الذين أعدوا خصيصاً للتعامل مع المعاقين.
- 3- **الخدمات الخاصة:** يلتحق الطفل بالفصل الدراسي العادي، ويتلقى مساعدة خاصة بصورة غير منتظمة في مجالات معينة مثل القراءة، أو الكتابة، أو الحساب وغالباً ما يقدم هذه المساعدة معلم التربية الخاصة.
- 4- **المساعدة داخل الفصل:** يلتحق الطفل بالفصل الدراسي العادي، مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل حتى يتمكن من أن ينجح في هذا الموقف، وقد تتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية، أو الأجهزة التعويضية، أو الدروس الخصوصية، وقد يقوم بهذه الخدمات معلم الفصل العادي بمساعدة معلم التربية الخاصة المتنقل، أو المعلم الاستشاري.
- 5- **المعلم الاستشاري:** يلتحق الطفل المعاق بالفصل العادي، ويقوم المعلم العادي بتعليمه مع أقرانه العاديين، ويتم تزويد المعلم بالمساعدات اللازمة عن طريق معلم استشاري مؤهل في هذا الصدد، وهنا يتحمل معلم الفصل العادي مسؤولية إعداد البرامج الخاصة بالطفل وتطبيقها أثناء ممارسته لعملية التدريس العادية.
- 6- **المعلم المتنقل:** يلتحق الطفل المعاق بالفصل الدراسي العادي، ويتنقل معلم التربية الخاصة الذي يعرف باسم (المعلم المتنقل أو المتجول أو الزائر أو مشرف الدمج) من مدرسة إلى مدرسة من المدارس التي يدمج فيها الأطفال المعاقين، والمعلم

المتنقل لا يقضي وقته كله في مدرسة واحدة بل يزور عدة مدارس، ويتوقف عدد الزيارات على احتياجات الأطفال المدمجين (شاش، 2002، ص82)..

سابعا: عناصر عملية الدمج

يرتكز الدمج في تطبيقه على مجموعة من العوامل لخصها سيسالم (2013) فيما يلي:

العامل الأول: إن نجاح عملية الدمج تعتمد على التعاون المنظم والمنسجم بين مسؤولي الدمج المتمثلين في:

- 1- فريق تقديم الخدمات على مستوى المدرسة.
 - 2- فريق تقديم الخدمات على مستوى المنطقة أو الإدارة التعليمية.
 - 3- المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في عملية الدمج.
- فالعامل بالتعاون والتناسق والتناغم بين الجهات الثلاث سيؤدي إلى تطوير مهارات وقدرات العاملين من جهة وتقديم الخدمات والدعم اللازم لتنمية قدرات الطلاب ونجاح عملية الدمج من جهة أخرى.

العامل الثاني: أن يضم فريق العمل المسؤول عن عملية الدمج خبراء من تخصصات مختلفة (أخصائي نفسي تربوي، أخصائي عيادي، أطفون، معلم التربية الخاصة، ...) للعمل معا في تخطيط البرامج التربوية اللازمة وتنفيذها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية.

العامل الثالث: التعليم التعاوني الذي يشتمل على مكونات عملية التدريس جميعها مما يؤدي إلى توفير مناخ صفي مناسب يساعد الطلاب للوصول إلى أقصى ما تؤهله لهم قدراتهم من خلال:

1- **المجموعات غير المتجانسة:** بحيث يتم تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات ويكون طلبة كل مجموعة يحملون قدرات وميولات واهتمامات وأنماط سلوكية مختلفة.

2- **التدريس الفردي أو الخاص:** يقوم طلاب الفصل الذين يتفوقون في مادة دراسية معينة أو مهارة اجتماعية بتدريس زملائهم ممن يحتاجون مساعدة في هذه المادة أو المهارة الاجتماعية.

3- **مجموعات الأنشطة الترفيهية:** يقسم طلاب الفصل إلى مجموعات تعهد لكل مجموعة مسؤولية تخطيط نشاط اجتماعي أو ترفيهي وإعداده وتنفيذه وذلك وفق اهتمامات وميولات أفراد المجموعة.

4- **التدريس متعدد المستويات:** يقوم فيه مجموعة من المدرسين أو مدرس واحد بشرح المفاهيم الرئيسية لموضوع الدرس بمستويات مختلفة من التبسيط والشمولية، وهو أحد أساليب التعلم التعاوني (سيسالم، 2013، ص45).

ثامنا: شروط نجاح عملية الدمج

لنجاح عملية الدمج لابد من توفر مجموعة من الشروط الأساسية والتي هي عبارة عن خطوات سابقة لعملية الدمج صادرة عن منظمة اليونسكو (2000):

أ- العمل على رفع الوعي لدى صانعي القرار والمعنيين في المجال التربوي والأسري ومنظمات المعاقين حول حقوق ذوي الإعاقة وقضاياهم، وفقا للمنظور الشمولي الذي ينظر إلى الإعاقة على أنها حالة تتداخل فيها العوامل البيئية المادية والمعنوية مع العوامل الجسمية.

ب- تحفيز الإعلام لنشر الوعي العام، بما يغير الصورة النمطية السلبية السائدة عن الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك بالتعاون والتنسيق مع أصحاب الشأن أنفسهم (الشجاع، 2009، ص 19).

وهناك شروط أخرى ينبغي مراعاتها تتمثل فيما يلي:

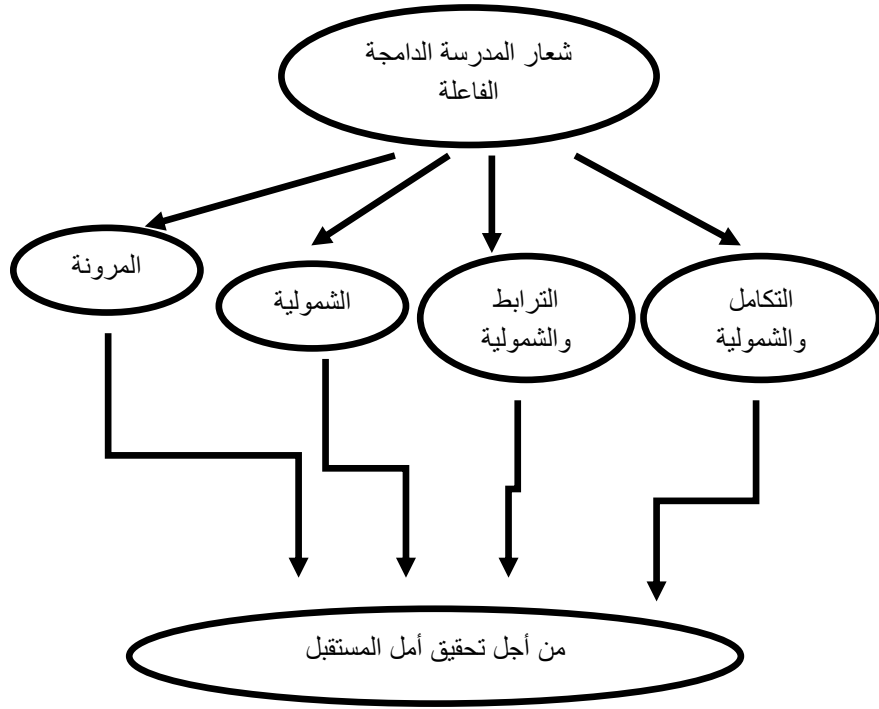
أ- **شروط خاصة بالمعلمين:** أن تتوفر أو تتكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية الدمج ونحو فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، التدريب المستمر على استراتيجيات التعاون والمشاركة، توافر القدرة على مسؤوليات التعليم، تقبل المشاركة في الأدوار والمسؤوليات، توافر توقعات واقعية، توافر الوقت الكافي للتدريب والتخطيط لعملية الدمج، تقديم أفكار متطورة، الاحتراف في تقديم المساعدات التربوية.

ب- **شروط خاصة بالمديرين:** تقديم الدعم الكامل للدمج، توفير الوقت الكافي له، وضع خطط لبناء وتدعيم الخطط والتعليم التعاوني، تقديم حلول واختيارات تتناسب مع المعلمين والآباء والتلاميذ أنفسهم.

ج- **الشروط الخاصة بأولياء التلاميذ:** أن تتوفر لديهم معلومات دقيقة عن الدمج، تقديم الفصول المختلطة كأحد الاختيارات.

كما يتطلب الأخذ بنظام الدمج إعادة تخطيط برامج إعداد المعلمين على المستوى القومي، والاتجاه لإعداد المعلم إعداداً جامعياً يتناسب مع النظام التعليمي للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من المعوقين القابلين للتعلم من مختلف الإعاقات، بحيث يمكنه التعامل مع جميع الأطفال، بالإضافة إلى ضرورة تهيئة الفصول الدراسية وما تتطلبه من تجهيزات خاصة، وتوفير برامج التعليم الفردي (معوض، 2012، ص 27-28).

وضحت هلا السعيد شعار المدرسة الشاملة في الشكل التالي:



الشكل رقم (04): يوضح شعار مدرسة المستقبل أو المدرسة الدامجة الفعالة (المصدر: هلا، 2012، ص35).

تاسعا: إيجابيات عملية الدمج

تعتبر المدارس العادية البيئة العادية التي يمكن للأطفال المعوقين وغير المعوقين أن ينمو فيها بشكل سوي وعادي، لذلك نقوم بإضافة بعض التعديلات للبيئة الطبيعية كي تتوافق مع احتياجات الأطفال المعاقين ليكونوا في تفاعل دائم مع أقرانهم العاديين، ومن مميزات هذا الدمج ما يلي:

- 1- يتيح الدمج المدرسي فرص أكثر للأطفال غير العاديين للتفاعل مع أقرانهم العاديين، كما يمكنهم من إكمال يومهم بجانب أسرهم على عكس مراكز الإقامة.
- 2- يعمل الدمج على الحدّ من المركزية في تقديم الخدمات.
- 3- وسيلة تربوية مرنة لتنويع الخدمات المقدمة .
- 4- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي من خلال التواصل والمحاكاة والتقليد والتقبل من قبل أقرانهم العاديين.

- 5- الاحتكاك المبكر بين الأطفال العاديين وغير العاديين من شأنه أن يسهم في تحسين اتجاهات الأطفال غير المعوقين نحو أقرانهم العاديين بسبب التعود وتقبل تواجد هذه الفئة والتعامل معها (لباز، 2000، ص 90).
- 6- في سياسة الدمج فرصة طيبة لفتح أمام الأطفال العاديين مساعدة أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 7- تطبيق سياسة الدمج وبخاصة تعليم التفاعل وأساليب الحوار بين المجموعات النظامية المتعددة سيتيح للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أقصى منفعة من المساعدة المتاحة لهم من حيث التدريب على حل مشاكلهم وتوجيه ذاتهم.
- 8- ملاحظة ذوي الاحتياجات الخاصة لأقرانهم العاديين وكيفية تعاملهم مع الواجبات المدرسية، وحل مشكلاتهم العملية والعلمية، فهم بحاجة لنموذج ومثل من أقرانهم ليقتدوا به ويتعلموا منه مهارات مختلفة.
- 9- أثبتت الدراسات أن لسياسة الدمج أثر إيجابي في تحسين مفهوم الذات وزيادة التوافق الاجتماعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- 10- يساعد الدمج على تخليص أسر الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الذنب والإحباط والوصم. (عوض السهلي، 2018، ص 47).
- 11- يساعد الطفل المعوق على تحقيق ذاته وزيادة دافعيته للتعلم ويكون علاقات للخروج من التقوقع والعزلة التي تسببها الإعاقة

عاشرا: سلبيات عملية الدمج

- يعتبر الدمج المدرسي سلاح ذو حدين فكما له إيجابيات كثيرة له سلبيات أيضا وهو قضية جدلية لها مسانديها ومعارضوها؛ حيث تتمثل سلبياته فيما يلي:
- 1- عدم توفر معلمين مدربين ومؤهلين في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية قد يؤدي إلى فشل عملية الدمج مهما توفرت باقي الإمكانيات.

2- قد يساهم الدمج في تدعيم فكرة الفشل عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالتالي التأثير على مستوى دافعتهم نحو التعلم وتدعيم المفهوم السلبي عن الذات، خاصة إذا كانت المتطلبات المدرسية تفوق إمكانيات المعوق حيث أن المدارس العادية تطبق المعيار الصفي في التقييم في حين أن الطفل ذوي الاحتياجات الخاص يحتاج إلى المعيار الذاتي في التقييم والذي يقوم على أساس مقارنة أداء الطفل مع ما هو متوقع منه وليس مقارنة مع أداء المجموعة الصفية (الزيات، 2014، ص 79-80).

3- يعتبر الدمج مصدر قلق لأولياء الطلبة العاديين وذلك خوفا من تقليد أطفالهم لسلوكيات زملائهم غير العاديين، ومن جانب آخر فإن أولياء أمور الطلبة المعاقين لا يشعرون بالارتياح للدمج، كون هذه الفئة تتعرض للاستهزاء والسخرية من قبل أقرانهم العاديين وكذا التمر، الأمر الذي يؤدي بهم إلى فقدان الثقة بالنفس (سعيد، 2015، ص 27).

4- دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية قد يحرمهم من برامج التربية الخاصة التي تتوفر في المراكز الخاصة.

5- عدم جاهزية النظام التعليمي من حيث المباني التي قد تشكل صعوبات للأطفال المعاقين.

6- الاتجاهات السلبية عند المعلمين أو المجتمع بصفة عامة قد يجعل من الدمج تجربة سلبية لدى هذه الفئة (لباز، 2000، ص 95)

احدى عشر: تجارب عربية وعالمية في مجال الدمج

1- الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

هدف القانون الأمريكي (142/92) لعام 1975 إلى تخصيص برامج تدريس تلائم قدرات الطلاب المعوقين، عن طريق تنظيم الخدمات الاختيارية الملائمة لأغلب الطلاب،

لذلك أصبحت المدارس العامة متاحة لهم، وفي نفس الوقت توحدت جهود كل المعلمين والباحثين في تصميم وتخطيط وإدارة برامج أفضل للطلاب المعاقين، والعمل على وضع استراتيجيات تدريس أكثر استجابة لاحتياجاتهم.

بحيث يتم توفير تعليمًا إلزاميًا للأطفال غير العاديين في المدارس التي تستطيع مقابلة احتياجاتهم. كما يوجد مدى واسع لاختيارات هؤلاء الأطفال في مدارس وفصول التربية الخاصة، وهو الحافز وراء تزايد الطلاب المعاقين الذين يحصلون على خدمات في فصول التعليم العام، أما الحافز الآخر فهو الحركة التقويمية المعروفة باسم التعليم التمهيدي، والتي أعطت قوة دافعة لخدمة الطلاب اللذين هم في خطر (معرضون للخطر) من مختلف الثقافات، وكذلك متوسطي العجز في أماكن التعليم المنتظمة، كل هذه الحقائق تشير أن الاتجاه السائد هو الدمج لأكثر عدد ممكن من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

كما أن نتائج التركيز على احتياجات التعليم مع استمرارية الخدمات، تسمح للحالات المختلفة من المعاقين بالتجمع معا عندما تتشابه احتياجاتهم التعليمية، والاحتياج إلى توجيهات متشابهة. ويقوم المنهج في المقام الأول على أساسيات التعليم والتعلم في مدارس التعليم العام والتي تتضمن المتطلبات الضرورية والبدايل التي حلت وحصيت بدقة، بحيث يستطيع الطلاب العمل والحركة قدما في المنهج، هذا بجانب تشييد بيئة ذات مستوى عالي مناسب للسن والنمو.

وتوجه البيئة التعليمية قواعد واحتياجات الطلاب الثقافية شخصيا، كما تعمل خطة التعليم على تحسين الطلاب بما يناسبهم في الجانب الأكاديمي والاجتماعي والمهني، والمجال الجسمي والمخصص لبرامج التعليم الفردي، وتقديم الخدمات التعليمية وفقا لتشابه مستويات الطلاب، وحاجاتهم التربوية، وتعكس درجات تنوع التربية الخاصة وتنوع

الخدمات التربوية وكثافتها، وتكثيف البرامج الضرورية للتربية في التعليم العام، والتي تركز على ثلاث مجاميع تشمل:

أ- خدمات تعليمية مساعدة.

ب- خدمات تعليمية معدلة.

ج- خدمات تعليمية خاصة.

ولكل مجموعة من المجموعات نمط قائم بذاته للخدمات التعليمية، والتي ترتبط بمستوى (الأداء الأكاديمي، الاجتماعي والنمو الجسمي)، والتي تحدد حاجات الإدارة لتمكن الطلاب من الاستفادة من التعليم (Mithwy and .others ,1988,p24) .

2- الدمج في السويد:

تعتبر السويد من الدول السَّابِقة في توفير الفرص التربوية المناسبة للأطفال غير العاديين وخاصة في موضوع الدمج الأكاديمي فقد نظمت صفوف بعض المدارس بطريقة تسمح للأطفال غير العاديين للانتقال بسهولة من الصف الخاص إلى الصف العادي ضمن باب داخلي يفصل الصف الخاص عن الصف العادي وخاصة الأطفال ذوي المشكلات اللغوية والتحصيلية والإعاقة العقلية البسيطة كما طبقت فكرة الدمج لتشمل الأطفال المعاقين حركياً حيث يتم دمجهم في الصفوف المدارس العادية طوال الوقت (بطرس، 2009، ص31). فأصبح من أهم المبادئ الرئيسية في النظام التعليمي في السويد تحقيق التكافؤ والتساوي في فرص التعليم لجميع الأطفال والأشخاص الصغار من خلال المدارس العامة مهما كانت الظروف الاجتماعية والاقتصادية فلا بد أن يغطي التعليم جميع أجزاء الدولة بغض النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية، بحيث يسير الأسلوب المتبع لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة نحو اتجاهاً التطبيع والدمج وطرق التدريس التي تقوم على التعليم الفردي، فالنظام التربوي السويدي يسير وفق خطة متجانسة ومتكاملة بحيث يعتمد على ركائز أساسية يسير عليها من أجل تحقيق الأهداف

المنشودة والتي تعدّ مطلب شعبي تتظافر جميع الجهود من أجل تحقيقه (السيد، 2012، ص 134-135).

3- الدمج في بريطانيا:

بدأ الاهتمام بفكرة الدمج في بريطانيا منذ بداية السبعينات وقد ظهر الاهتمام على شكل تغيير الاتجاهات نحو المعاقين وأخذ مثل هذه الفئات بعين الاعتبار عند التخطيط للبرامج التربوية (بترس، 2009، ص 31).

4- الدمج في جمهورية مصر العربية:

يرى عبد الحليم (2018) أن الواقع التعليمي بالمدارس يفرض الاهتمام بقضية الدمج منذ البداية التي يخرج فيها الأطفال إلى المجتمع المدرسي، وهي مرحلة رياض الأطفال، وتعد هذه المرحلة هي الخبرة الأولى للطفل ذو الاحتياج الخاص والعادي في تقبل كل منهما للآخر.

ولقد شهد الواقع المصري محاولات سابقة إلى الدمج تمثلت في الدمج الجزئي بين الطرفين خلال فترات النشاط، وأنها بشكل عام لم يكتب لها النجاح، وانتهت إلى ما يعرف بالفصول الملحقة، وربما يرجع ذلك إلى عدم التخطيط الجيد لها، ومرة أخرى عادت آراء جديدة تنادي بقوة ضرورة اللجوء إلى الدمج الشامل لهؤلاء الأطفال في مدارس التعليم العام. وقد أكد الدستور المصري الجديد بموجب المادة 81 على أن تلتزم الدولة بضمان حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة والأقزام، صحيا، واقتصاديا، واجتماعيا، وثقافيا، وترفيهيا، ورياضيا وتعليميا، وتوفير فرص العمل لهم، وتهيئة المرافق العامة والبيئة المحيطة بهم، وممارستهم لجميع حقوقهم السياسية، ودمجهم مع غيرهم من المواطنين، إعمالا لمبادئ المساواة، والعدل، وتكافؤ الفرص (عبد الحليم عبد العليم، 2018، ص 650-651).

وقد أخذت تجارب الدمج ومحاولاته الطابع الرسمي منذ صدور القرار الوزاري (42) لسنة 2008، بشأن لجنة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام، يليه صدور القرار الوزاري رقم (94) لسنة 2009 والذي ينص على قبول الأطفال ذوي الإعاقة الطفيفة بمدارس التعليم العام، كذلك القرار الوزاري رقم (264) لسنة 2011 الذي ينص على نفس القرار، القرار الوزاري (202) لعام 2017 بشأن قبول التلاميذ ذوي الاحتياجات البسيطة بمدارس التعليم العام، بمرحلة رياض الأطفال، وحق الطالب ذوي الاحتياج الخاص أن تطبق عليه الشروط وأن يدمج بأقرب مدرسة لمحل إقامته، ويفضل أو تتوافر بها غرفة مصادر أو غرفة المعرفة (عبد الحليم عبد العليم، 2018، ص 651).

5- الدمج في عمان:

قامت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العادية عبر مراحل التعليم المختلفة، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والوصول بفئة المعوقين إلى التعليم في مختلف مراحله والمشاركة الفاعلة في التأهيل والعمل، فقد تبنت سلطنة عمان مفهوم التأهيل المرتكز على المجتمع والأسرة في عام 1990 لتضمن وصول الخدمات والرعاية الحكومية والأهلية إلى جميع أنحاء السلطة، حيث تعتمد البرامج على التعاون والتنسيق بين الجهات الحكومية والأهلية والقطاع الخاص والعمل مع المعوقين وأسرهم والمجتمع المحلي.

وتتفيذ البرامج من خلال (12) مركزاً تحت مسمى (مراكز الوفاء الاجتماعي التطوعي) وذلك لرعاية ما يقرب 1000 طفل تحت إشراف وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والتدريب المهني (السيد، 2012، ص 78).

6- الدمج في فلسطين:

أشار أبو مرزق (2014) أنه تماشيا مع التوجهات العالمية نحو التربية للجميع من خلال النظام التربوي العام فقد اتخذت وزارة التربية الوطنية قرارا بتبني التعليم الجامع، وكان نتيجة اتصالات الوزارة مع منظمة اليونسكو والتوقيع مع المؤسسة السويدية النرويجية (دياكونيا-ناد) سنة 1997 والدعم على الصعيد الدولي لتطبيق شعار المدارس للجميع بغض النظر عن طبيعة الصعوبات التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث وضعت الوزارة خطة استغرقت عام تقريبا لتدريب أعضاء الفريق في مختلف مجالات العمل والفعاليات والأنشطة المرتبطة بالتعليم الجامع وذلك من أجل تنفيذه بالتعاون مع خبراء محليين ودوليين عن طريق منظمة اليونسكو، حيث مرّ هذا البرنامج بالفترة التجريبية والتي استغرقت ثلاث سنوات (1997-1999) والتي تعتبر من التجارب الرائدة في المنطقة العربية حيث شملت اختيار المدارس، تهيئة المعلمين، الإدارات، تحضير المدارس لتحقيق مبادئ وفلسفة التعليم الجامع، وانتهت بالتوسيع في العمل على ضوء التقويم المرحلي لنتائج ومحصلات التجريب الميداني.

أما المرحلة الثانية (2000-2001): من خلال تبني الوزارة للمشروع وضمه داخل دائرة التربية الخاصة في الإدارة العامة للتعليم العام.

المرحلة الثالثة (2002-2003): توسيع البرامج لتشمل عدد من المدارس الجديدة، تكثيف الدورات التدريبية والتكوينية لصالح كل من المعلمين والأخصائيين بخصوص التعليم الجامع، إنشاء وإثراء مكتبة في مجال التربية الخاصة، زيادة النفقات المادية.

المرحلة الرابعة (2004-2005): انتداب 46 معلم ومعلمة من وزارة التربية والتعليم الفلسطيني في مدارس ومؤسسات التربية الخاصة، تدريب 150 طالب/ة من طلبة السنة

النهائية في كليات التربية بجامعةاتهم من قبل أعضاء الفريق بهدف نشر فكرة برنامج التعليم الجامع.

المرحلة الخامسة (2005-حتى الآن): توسيع مجال برامج التعليم الجامع ليغطي جميع المراحل الدراسية (أبو مرزق، 2014، ص ص 327-329).

7- الدمج في الجزائر:

نظرا للتجارب التي خاضتها الدول في مجال الدمج وما حققته من نتائج إيجابية، وتحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص وابتعادا عن نظام العزل وما يخلفه من آثار نفسية سلبية على الطفل المعاق جسدت الجزائر مشروع الدمج من خلال مجموعة من الإجراءات التنظيمية والتشريعية وفق ما يلي:

أ- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة القابلة للدمج حسب التشريع الجزائري:

ينص القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 على أن تستقبل الأقسام الخاصة بالأطفال المعوقين سمعيا وبصريا وكذا الأطفال ذوي إعاقة ذهنية خفيفة، كذلك الأطفال حاملي تريزوميا 21 بموجب القرار الوزاري 12/25 المتعلق بالأطفال حامل تريزوميا 21 والمتدرسين بالأقسام المدمجة. كذلك الأطفال المعاقين حركيا.

ب- بخصوص فتح أقسام خاصة:

ينص القانون 09/02 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم على مجموعة من التدابير التي تسهل حصول ذوي الاحتياجات الخاصة على التربية المناسبة، بحيث نصت المادة 14 منه على أن الدولة تضمن التكفل المبكر للأطفال المعاقين، وأن التكفل المدرسي مضمون بغض النظر عن مدة التمدرس أو السن، كما يستفيد ذوي الاحتياجات الخاصة من ظروف مادية ملائمة عند اجتيازهم لامتحانات، كما نصت المادة 15 على

أنه يخضع الأطفال والمراهقون المعوقون إلى التمدرس الإجباري في مؤسسات التعليم والتكوين المهني، مع تهيأت أقسام خاصة لاسيما في الوسط المدرسي والمهني والاستشفائي عند الحاجة إليها.

كما نصت المادة 16 من نفس القانون على أنه يتم التعليم والتكوين المهني لهذه الفئة في مؤسسات متخصصة عندما تتطلب طبيعة الإعاقة ودرجتها ذلك، كذلك فتح أقسام خاصة بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 10 ديسمبر 1998 خاصة بالأطفال ضعيفي الحواس "ناقصي السمع والمكفوفين" في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، وهو ما نصت عليه المادة 3 كذلك من القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 بأن تستقبل الأقسام الخاصة المعوقين سمعيا وبصريا وكذا الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة، الذين لا يمكن قبولهم في الأقسام العادية.

كما نصت المادة 2 من نفس القانون على أنه يتم فتح الأقسام الخاصة بموجب مقرر مشترك بين مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية ومديرية التربية الوطنية، وتغلق بنفس الأشكال كما توضع هذه الأقسام تحت سلطة ومسؤولية مدير مؤسسة التربية والتعليم العمومية التي تفتح فيها هذه الأقسام.

كذلك صدور تعليمية وزارية تحت رقم 1011/10 بتاريخ جويلية 2007 إلى مديريات التربية بالولايات للتذكير بالإجراءات التنظيمية التي تكفل ضمان التكفل بفئة التلاميذ المعوقين في المؤسسات المدرسية وتسهيل تدرّسهم، كما تم التأكيد على ضرورة العمل على إدماج الأساتذة المتخصصين والمعلمين التابعين لقطاع التضامن الذين يعملون في الأقسام المدمجة في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية في العمليات التكوينية التي تنظمها مصالح مديريات التربية، سواء على المستوى الولائي أو على مستوى القطاعات التفتيشية.

ج- حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة:

تنص المادة 11 من القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 على أنه يخضع التلاميذ المعوقون المتمدرسون بالأقسام الخاصة لنفس الحقوق على غرار التلاميذ العاديين وفقا للتشريع والتنظيم المعمول بها (الحق في مجانية التعليم، الحق في الكتاب المدرسي، الاستراحة...)، كما يستفيد القاطنون من نفس الفئة سابقة الذكر في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم من النقل لمدرسي وكذا الإطعام.

يمكن للتلاميذ المعوقين سمعيا أو بصريا القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء في الإقامة الداخلية لمؤسسة التربية والتعليم العمومية، كما يمكن للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة القاطنين في المناطق المعزولة والبعيدة عن مؤسساتهم من مؤسساتهم الاستفادة من الإيواء عند الاقتضاء على مستوى المؤسسات الجوارية التابعة لقطاع التضامن الوطني.

د- من حيث الإجراءات التنظيمية:

لخصتها الماحي ومكي (2019) في النقاط التالية:

- **تحديد قائمة الأطفال:** بالتنسيق بين مديرية التضامن الاجتماعي والتضامن والمؤسسات المكلفة بالتعليم ما قبل التمدرس والجمعيات الناشطة في المجال، بإعداد قائمة بأسماء الأطفال المعنيين حسب الإعاقة.

- **ضبط الحاجات للأقسام الخاصة وفتحها:** تقوم مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن في نهاية كل سنة من ضبط وتحديد الحاجة إلى الأقسام الخاصة التي سيتم فتحها خلال الموسم الدراسي الموالي، بحيث تعقد جلسة لهذا الغرض بين كل من مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن ومديرية التربية على مستوى الولاية حيث يتم فتح أقسام خاصة بالمؤسسات التعليمية وفق القائمة الإسمية المعدة (تحدد فيها طبيعة الإعاقة،

المستوى الدراسي، العدد)، ثم ترسل نسخ من هذه المقررات إلى الوزارة الوصية لكل قطاع.

- **التجهيزات والوسائل:** تقوم مديرية التربية للولاية بتوفير قاعات بيداغوجية ملائمة لاستقبال الأقسام الخاصة، والتي تتوفر على الوسائل والتجهيزات الضرورية، على غرار الأقسام العادية، كما توفر مديرية النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية جميع الوسائل التعليمية والتجهيزات المتخصصة للأقسام الخاصة، وتضمن صيانتها وجودتها، كما يتم توظيف أساتذة ومعلمي التعليم المتخصص، وكذا مستخدمين متخصصين مؤهلين تابعين لقطاع التضامن من أجل تأطير الأقسام الخاصة، كما تتولى مدير(ة) التربية الوطنية بالتنسيق مع مدير(ة) النشاط الاجتماعي والتضامن برمجة وتنظيم أيام تكوينية لرسكلة وتأهيل أساتذة ومعلمي التعليم المتخصص وإشراكهم في الندوات والأيام الدراسية التي تنظمها مديرية التربية للولاية، مع إلزامهم بالمشاركة والحضور في هذه العمليات التكوينية (المحي ومكي، 2019، ص ص 203-204).

هـ- **الفريق التقني المسؤول على تنفيذ ومتابعة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر:**

حسب المنشور الوزاري رقم 1548 بتاريخ 1983/04/06 يحدد الإجراءات الخاصة بتكوين وتنصيب اللجان الطبية والنفسية التربوية الولائية لمراقبة سير حملة الاستكشاف ودراسة سير ملفات الأطفال الذين تم إحصائهم وكذا اتخاذ القرار بخصوص قبول أو إعادة الطفل للقسم العادي، حدّد كذلك أعضاء اللجنة السابق ذكرها والتي تتكون من:

- مدير التربية أو ممثله.
- مفتش المقاطعة.
- مدير المدرسة المعنية بقسم التعليم المكيف.
- طبيب الصحة المدرسية، أخصائي نفسي، مستشار التوجيه المدرسي والمهني، معلم التعليم المكيف، ممثل أولياء التلاميذ.

كذا المنشور رقم 96-2.3.0/377 يتعلق بالإشراف التربوي على الأقسام الخاصة حيث كلف مفتش المقاطعة بالإشراف على هذه الأقسام، ونجد كذلك المادة 16 من القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 تنص على أنه تتشكل اللجنة المتخصصة التي يرأسها مدير النشاط الاجتماعي والتضامن للولاية، مما يلي: مدير التربية أو ممثله، مفتش تقني وبيداغوجي، أخصائي نفسي عيادي، أخصائي تصحيح النطق والتعبير اللغوي، أخصائي نفسي تربوي، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أستاذ تعليم متخصص، معلم التعليم المتخصص، مربّي متخصص، مساعد اجتماعي.

كما نصت على أنه يمكن للجنة المتخصصة أن تستعين بكل شخص بإمكانه مساعدتها في أشغاله.

خلاصة:

من خلال ما سبق طرحه في هذا الفصل نجد أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية عبارة عن خطوة جادة وأساسية للارتقاء بمستوى هذه الفئة، وأنه قضية معقدة تفرض مجموعة من التحديات والصعوبات ولتجاوزها يجب توفر بنية قاعدية متكاملة ومتينة مبنية على مجموعة من الدراسات والاستراتيجيات وتكاتف مجموعة من الجهود لتوليد رؤية تعاونية تعمل على توفير الدمج الجيد لهذه الفئة وتفعيل دورهم في جميع نواحي الحياة.

الفصل الرابع

جودة المنتج التعليمي

تمهيد

أولاً: مفهوم الجودة

ثانياً: مفهوم الجودة في التعليم

ثالثاً: مبررات تبني نظام الجودة في المؤسسات التعليمية

رابعاً: مفهوم جودة المنتج التعليمي

خامساً: أهمية جودة المنتج التعليمي

سادساً: الأهداف المنشودة من جودة المنتج التعليمي

سابعاً: معايير جودة المنتج التعليمي

ثامناً: معوقات جودة المنتج التعليمي

تاسعاً: العناصر الداعمة لجودة المنتج التعليمي

عاشراً: آليات التحسين المستمر لجودة المنتج التعليمي

خلاصة

تمهيد:

مرّ النظام التعليمي في الجزائر بسلسلة من الإصلاحات، بما في ذلك تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك للخروج من النظام التعليمي القديم والارتقاء به لتحقيق معايير الجودة لتلبية متطلبات المجتمع وتحقيق احتياجات سوق العمل، حيث يركز الحصول على منتج تعليمي جيد على تحسين مدخلات وعمليات المؤسسة التعليمية والمتمثلة في كل من الهياكل الإدارية، الكادر التعليمي، المناهج، البرامج التعليمية، الموارد المالية، المنشآت...

أولاً: مفهوم الجودة

قبل التطرق لمفهوم جودة المنتج التعليمي وجب منا الإشارة لما هو أهم من المنتج التعليمي، ألا وهو جودة التعليم بصفة عامة كون جودة المنتج التعليمي ماهي إلا نتاج لجودة مدخلات وعمليات نظام التعليم لتشكل المعادلة كلها جودة التعليم بصفة عامة (جودة المدخلات + جودة العمليات = جودة المنتج التعليمي).

منذ القديم والإنسان في سعي مستمر لتطوير نفسه في إطار تفاعلاته مع محيطه، سواء في إطار فردي، أو من خلال الانخراط في جماعات أو مؤسسات خاصة أو عمومية. فمبدأ تجويد الخدمة أو المنتج يتطوّر عبر العصور بشكل تدريجي، حتى استقر في أشكال تبنت طرقاً معقّلة ومضبوطة تعتمد إلى مبدأ الاستراتيجية والتخطيط (الفتلاوي، 2002، ص 23).

صحيح أن مفهوم الجودة نشأ في عالم المال والتجارة والاقتصاد، والأكد أن هذا المفهوم غايته الربح والانفتاح على أسواق أخرى في ظل التنافسية، لكن مع مرور الوقت أستعير هذا المفهوم من طرف مجموعة من المؤسسات ذات النفع العام، ولعل قطاع التعليم من بين القطاعات التي استلهمت مبادئ هذا المفهوم الاقتصادي ليصبح قيمة مضافة في تطوير الخدمات والرفع من مستوى الأداء في المنظومة التربوية (العنزي، 2017، ص 26).

كما يعرف مفهوم الجودة بأنه تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفه ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد (عبد المحسن، 2005، ص 64).

يهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات على الأفراد، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، ومراقبة وفحص كل ما يرد إلى المؤسسة التعليمية والتأكيد على أن الخدمة قد تم فحصها وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة (الشرقاوي، 2003، ص 35).

وبالعودة إلى ما جاءت به التعاريف الغربية لمفهوم الجودة فنجد أنها قيست بـ "مقياس شيء يتم قياسه مقابل أشياء أخرى من نفس النوع"، واعتبرت كذلك "درجة التميز لشيء ما" وأنها "تحسين في جودة المنتج" و"سمة مميزة يمتلكها شخص ما أو شيء ما" (Taylor and Hill, 1997, P20).

وعرفها معجم أكسفورد على أنها النوعية أو الخاصية، والنوعية إما جيدة أو رديئة أي جودة عالية أو منخفضة، كما عرفها معجم لونجمان Longman على أنها درجة عالية من التحسن (الليثي، 2009، ص 13).

وعرفها إيشيكواوا (Ishikawa) بأنها "القدرة على إشباع الزبون"، وقرنها فيشر Fisher "بدرجة التألق والتميز؛ وكون الأداء ممتازاً أو كون خصائص أو بعض خصائص المنتج ممتازة عند مقارنتها مع المعايير الموضوعة من منظور المنظمة أو من منظور المستفيد/الزبون".

فمن خلال التعريفات السابقة نجد أن الجودة تعرف بشكل عام بعدة تعريفات مختلفة لها دلالتها الأساسية في تحقيق التقدم في مختلف المجالات، فمن تعريفات مصطلح الجودة:

- الجودة تعني "تلبية جميع المتطلبات"

- العميل يشعر بالرضا التام
- إن تحقيق أعلى درجة من الاتساق والاعتماد هو شرط للتوافق مع احتياجات السوق وبتكاليف أقل.

ثانياً: مفهوم الجودة في التعليم

المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها ومسمياتها تواجه الكثير من المشاكل التعليمية، والتي تعرقل عملية التعليم وإتمامها على الوجه المطلوب.

فقد أشار الحربي (2008) إلى أن العديد من المدارس والمؤسسات التعليمية تعاني من بعض المشكلات، منها عدم كفاءة وخبرة الموارد البشرية التي تعمل بها، ومشكلة عدم الاهتمام بالتطوير المستمر للبنية التحتية، ووجود بعض المشكلات في المناهج الدراسية فأصبحت المناهج الآن تحتوي على أجزاء غير مجدية، وبعض أجزاء المناهج غير مرتبطة ببعضها البعض، ولا يتم توفير الأدوات التكنولوجية والأجهزة الحديثة اللازمة للعملية التعليمية (الحربي، 2008، ص 89).

كما يعاني الطلاب والخريجين من أن ما درسوه طوال سنوات الدراسة لا علاقة له باحتياجات سوق العمل ولا يواكب تحديات ومشاكل سوق العمل، ومن هنا أدركت الدول المتقدمة ودول النهضة أهمية الجودة، وبدأت هذه الدول تبحث بجدية عن الحلول المناسبة لها، ومن هنا نشأ مفهوم الجودة في التعليم وانتقل إلى مختلف الدول العربية، حيث يوجد العديد من المؤسسات التعليمية التزمت بتطبيقه على مستوى العديد من دول العالم (الحربي، 2007، ص 90).

حيث أطلقت المنظمة هذا المفهوم عام 1993 على يد الخبير الأكاديمي بريهان، إذ أنه عرفها بأنها العملية التي تتطلب تركيز من أطراف العملية التعليمية لاكتساب أساليب التعلم والتعليم المختلفة والتي من شأنها تنمية المهارات العلمية والتطبيقية، فضلاً عن إيجاد حلول بديلة (الفرحاتي وحسن، 2007، ص 57).

فالتطبيعي أن تتسرب هذه المفاهيم والأفكار من قطاعي الصناعة والاقتصاد إلى قطاع التعليم، شأن الكثير من المفاهيم والأفكار التربوية التي تعود في أصولها إلى ميادين أخرى، فقد أصبح تطبيق الجودة في التعليم مطلباً ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي (رشدي، 2006، ص 14).

فهي الجهود المبذولة من قبل كل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التعليمي (المخرج) وهو الطالب، كما يمكن تعريفها بصورة مختصرة بأنها "تفاعل المدخلات (المناهج، المستلزمات المادية، الأفراد، الإدارة) في العملية التعليمية لتحسين نوعية المخرجات بصفة مستمرة" (البلاوي وآخرون، 2017، ص 3).

كما أشارت الليثي (2009) إلى أن الجودة التعليمية يقصد بها الحصول على منتج تعليمي جيد بالمؤسسات التربوية والتعليمية يتمثل في خريجي تلك المؤسسات، بالإضافة إلى إسهامها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة وذلك من خلال تحسين مدخلات كل مؤسسة تعليمية من تلك المؤسسات التي تشمل الطالب والمعلم والهيكل الإداري والمناخ التعليمي والاجتماعي المناسب والموارد المالية والمنشآت والمناهج ... كل ذلك يؤدي في النهاية إلى الحصول على منتج نهائي جيد يتمثل في جودة خريج كل مؤسسة وخدمة المجتمع وتنمية البيئة (الليثي، 2009، ص 146).

وهي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب (الزهيري وهنداوي، 2007، ص 214).

كما عرفها الحريري (2011) بأنها استراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخريج مخرجها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه

في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيد من هذا المخرج (الحري، 2011، ص 201).

وهي كذلك استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد حركتها من العاملين في المدرسة بحيث تستثمر وتوظف قدراتهم في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو المؤسسة التعليمية (Rhodes, 1997, p37).

فالجودة عملية بناءة هدفها تحسين المنتج التعليمي والارتقاء به وذلك في ضوء معايير وموصفات مقننة، أو أنها صفات ذلك المنتج الذي يشكل محتوى تحقيق رغبات العملاء وإشباع حاجات وأهداف المؤسسة (Beloir, 2007, p52).

ثالثاً: مبررات تبني نظام الجودة في المؤسسات التعليمية:

إن اللجوء لتطبيق وتبني إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم أصبح ضرورة ملحة وذلك راجع للمبررات التالية:

- 1- العجز التعليمي: حيث أصبحت المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تفي بمتطلبات أسواق العمل أي الاستثمار بدون عائد.
- 2- ارتفاع معدل البطالة: فالإنتاج لا يوفر عدد الوظائف الكافية والمناسبة للمخرجات التعليمية والعكس.
- 3- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم.
- 4- ظاهرة التعليم مجانية لكن واقعه أنه ذو تكاليف متزايدة.
- 5- تركيز التعليم على المعارف والمعلومات والإغفال عن السلوكيات والمهارات.
- 6- عدم المشاركة في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات (عليّات، 2004، ص 113).

ومن أهم متطلبات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية ما يلي:

- 1- **الاستراتيجية Strategy**: وهو أن يكون لدى القيادات التربوية العليا خطة تنموية عن مستقبل التعليم في السنوات القادمة، والدراسات المعمقة والتدريب هو الحل الأنسب لجودة العمليات التخطيطية.
- 2- **الهيكل Structure**: ويعني إعادة هيكلة المنظمة مع تغيير وتحديد المسؤوليات وتوصيف الوظائف وتحديد الاختصاصات وتعيين وتطوير الكوادر التربوية والإدارية.
- 3- **النظام System**: ويعني إعداد نظام جديد لتحسين المخرجات وزيادة فعالية العمليات مع إضافة ابتكارات جديدة تسهم في تحسين فعالية النظام التعليمي وتحديد معايير الجودة بشكل قاطع.
- 4- **العاملون Staff**: ويعني معاملة العاملين بشكل لائق وإشباع احتياجاتهم من خلال استخدام الأسلوب الجيد في العلاقات الإنسانية ومعالجة الصعوبات التي قد تواجههم في العمل التعليمي.
- 5- **المهارات Skills**: وتعني تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر من أجل ابتكار أساليب جديدة في العمل والقدرة على المنافسة والتطوير لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في المعرفة والمعلومة والمهارة التدريسية والتقنيات المعاصرة.
- 6- توفير متطلبات العملية التعليمية من وسائل ووسائل تعليمية وتقنيات وبرمجيات معاصرة وإمكانيات مادية ومعامل الوسائط المتعددة لتساعد على تحقيق نواتج تعلم المتعلمين بشكل ايجابي.
- 7- نشر الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسات التربوية عن طريق عقد الندوات وحلقات النقاش التخصصية.

8- التنسيق وتفعيل قنوات الاتصال والتواصل بين الإدارات والأقسام على المستويات الأفقية والرأسية.

9- مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية.

10- تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة على المستويات العليا والدنيا في الإدارات التعليمية (حافظ، 2012، ص 64-65).

رابعاً: مفهوم جودة المنتج التعليمي:

يعتبر التلميذ محور العملية التعليمية التعلمية وحجز الزاوية فيها، وجودة التلميذ تعني مدى تأهيله علمياً وثقافياً ونفسياً حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، حتى يكون بصفة الخريجين القادرين على الإضافة والإبداع والابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواره وتقنياته (الحري، 2011، ص 385).

حيث عرفه البيلاوي وآخرون (2017) بأنه مخرجات النظام التعليمي في المؤسسة التعليمية، الطالب المتخرج ومواصفاته ومدى تمكنه من تلبية متطلبات سوق العمل بوصف المتخرج منتجا للمؤسسة التعليمية ومنفعاً من الخدمة التعليمية في الوقت نفسه (البيلاوي وآخرون، 2017، ص 36).

وهي تلك النتائج الموثقة التي تم قياسها بواسطة تقنيات تقييم مختلفة حيث أنها تشير إلى تحصيل الطلبة للأهداف التعليمية في المناهج الدراسية (الشمري، 2019، ص 124).

كما عرف العدوانى (2017) المنتج التعليمي بأنه ما يستطيع المتعلمون إظهاره بجلاء في نهاية خبرات تعليمية يمرون بها (العدوانى، 2017، ص 3).

وهي مجموعة من القدرات التي يمتلكها الطالب، تتمثل في التحكم في الخامات والأدوات، وتوليد الفكرة الخام، والتجريب، للحصول على النتائج المسطر لها وذلك في ضوء معايير محددة (راضي، 2012، ص 43).

وفي تعريفه للإنتاجية التعليمية، يكتب أحمد علي الحاج محمد (2012) بأنها قدرة المدرسة على تخريج التلاميذ بالكم والكيف المناسبين بأقل جهد ومال ووقت، وذلك بحساب العائد من النفقات المستثمرة في هذه المدرسة، من خلال تحديد النسبة بين المدخلات والمخرجات التعليمية في هذه المدرسة، ويقصد بهذه العبارة أن التلميذ الذي يمر عبر السنوات الدراسية بنجاح ويحصل على شهادة في نهاية السلك هو الذي يعتبر منتجا تربويا، وإذا استعملنا لغة الاقتصاد فإن مجموع المتخرجين يشكلون المخرج النهائي الذي يتم استخدامه لتلبية طلب معين، الطلب على اليد العاملة (أحمد علي، 2012، ص 260)

بنفس التحليل الاقتصادي، هؤلاء الذين يتسربون أو ينقطعون عن الدراسة أو المكررون هم بمثابة مخرجات غير نهائية أو ذات جودة رديئة.

يتأسس هذا المفهوم للمنتج التعليمي على فكرة أن مواصفات المتخرج تتطابق مع ما ينتظره الطلب على اليد العاملة، بمعنى آخر المتخرج استطاع اكتساب الأنواع المختلفة للمعارف والقدرات والمهارات والكفايات الموضوعية رسميا في المنهاج التعليمي النظامي (أحمد علي، 2012، ص 26).

كما أشارت سلام (2022) أن جودة المنتج التعليمي تتعلق بكافة مكونات النظام التربوي ومن ثمة الغرفة الصفية وعناصرها، ومن أهم مكوناتها "المعلم" و"الإجراءات العملية التي يقوم بها داخل الصف الدراسي" لأنها تدخل ضمن الممارسات العلمية التي تضمن السير الحسن للنظام التربوي (سلام، 2012، ص 11).

إذن يمكن تعريف المنتج التعليمي بكونه الرصيد المعرفي والتربوي المكتسب من طرف الطالب نتيجة التعليم، حيث يدخل أو يلتحق الأطفال بالمدرسة ويتابعون الدراسة

خلال سلك معين، أثناء التحاقهم يكون لديهم رصيد معين من المعارف والمهارات والسلوكيات، ونتيجة تعلمهم طول السلك الدراسي يصبح هذا الرصيد في مستوى أعلى ونحصل على القيمة التعليمية المضافة بطرح الرصيد المعرفي أثناء الدخول من الرصيد المعرفي بعد التخرج (عصام الدين، 2006، ص 93).

خامسا: أهمية جودة المنتج التعليمي

يشير داود (2011) إلى أهمية الجودة في العملية التعليمية بوجه عام والتي يمكن الاستفادة منها في استنتاج أهمية جودة المنتج التعليمي:

- 1- العمل على التحسين المستمر للمنتج من خلال زيادة القدرة على التنافس، والحصول على أعلى كفاءة ممكنة لإرضاء المستفيدين من هذا المنتج.
- 2- زيادة مرونة المنتج في التغيير والتعديل في ضوء التغيرات والتطورات المحلية والعالمية، وزيادة القدرة الكلية المنظمة والقدرة على النمو المتواصل لهؤلاء الطلاب في تحسين قدراتهم.
- 3- تحسين جودة الاتصال والتواصل في المؤسسة التعليمية وروح العمل الجماعي، ونقل هذه الشحنة الإيجابية إلى المجتمع، مما يزيد من القدرة على الإبداع والابتكار وتحمل المخاطر والتحديات.
- 4- الارتقاء بجودة الأداء الأكاديمي والمهني لدى هؤلاء الطلاب، الذي قد يؤثر في الحياة المهنية وجودة الحياة العملية والاندماج بسوق العمل مستقبلا.
- 5- نشر ثقافة متميزة في أداء العمل بشكل سليم منذ بدايته، من أجل تحقيق نتائج أفضل وتوفير التغذية الراجعة واقتراح الإجراءات التصحيحية المناسبة في الوقت المناسب (داوود، 2011، ص 80).
- 6- نقل المعرفة والكفاءة من المعلمين إلى المتعلمين باعتبارهم قادة مسؤولين عن مستقبل شباب الغد، وتجنب الإشارة إلى أن القيادة للأنظمة التعليمية والمنظمات

- التربوية ضرورية لتحقيق جودة التعليم (جودة الصف) وكذلك (جودة ضبط المناخ الصفّي والبيئة الصفّية) (سلام، 2022، ص 11).
- كما أشار حافظ (2012) إلى أهمية المنتج التعليمي فيما يلي:
- أ- ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.
 - ب- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.
 - ج- ضبط شكاوى الطلاب وأولياء أمورهم والإقلال منها ووضع الحلول.
 - د- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة.
 - هـ- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.
 - و- تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية.
 - ز- رفع مستوى الطلاب وأولياء الأمور تجاه المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
 - ح- الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.
 - ط- تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية الاحترام والتقدير والاعتراف المحليين (حافظ، 2012، ص 75).

سادسا: الأهداف المنشودة من جودة المنتج التعليمي

لخص الحريري (2011) الأهداف المنشودة من إدخال الجودة على المنتج التعليمي في النقاط التالية:

- 1- تحقيق قدرة المتعلم على التعلم الذاتي والاندفاع والرغبة في التعلم.
- 2- قدرة المتعلم على استيعاب المعرفة وهضم محتويات المنهج المقرر خلال السنة الدراسية.

- 3- رفع القدرة على تعلم مهارات صنع القرار وحل ومعالجة المشكلات من خلال استخدام التفكير الناقد والتحليل الموضوعي للحقائق.
- 4- الاهتمام والعناية بالآخرين المحيطين به.
- 5- التعرف على أهمية تقدير الذات من خلال تقييمه لنفسه وشعوره بالاحترام والقيمة والكفاءة في نفسه.
- 6- التجريب والملاحظة والاستقراء حتى يتمكن التلميذ من اكتشاف الحقائق.
- 7- التفاعل الإيجابي بينه وبين المتعلمين وبينه وبين المعلمين من خلال المناقشة والحوار الهادف.
- 8- تقويم التلميذ لذاته، مما يوفر لنا معلومات لتحديد مستوى جودة الطالب.
- 9- تقويم التلميذ من خلال التقويم المبدئي من السجلات، واختبارات وأنشطة (الحري، 2011، ص 386).

سابعا: معايير جودة المنتج التعليمي:

لخص عابدين (2000) معايير جودة الطالب كمنتج تعليمي فيما يلي:

- 1- قدرة الطالب عن التعبير عن الذات بطلاقة.
 - 2- السعي لتنمية قدراته ومهاراته الشخصية.
 - 3- التفوق الدراسي في الجانبين التحصيلي والسلوكي.
 - 4- امتلاك موهبة أو هواية يمارسها ويسعى لتنميتها.
 - 5- المشاركة في المناسبات والفعاليات الدينية، الوطنية، الرياضية، الفنية والثقافية، الخيرية التطوعية وكذا الاجتماعية (عابدين، 2000، ص 333).
- أي العمل على تنمية شخصيات متكاملة في الجوانب المعرفية والوجدانية والحضارية والاجتماعية والأخلاقية (تربية شاملة لخريج المؤسسة التعليمية) (سلام، 2022، ص 8).

وكذا للوصول لجودة أداء الطالب لابد من جودة الخدمات والمنتجات المقدمة إليه من المعلم والإدارة المدرسية والنظام التعليمي ككل (نايف، 2006، ص 139).

وكون جودة المنتج التعليمي ماهي إلا نتاج لجودة مدخلات وعمليات النظام التعليمي، فلا بد من التطرق لمعايير جودة النظام التعليمي ككل:

أ- **معايير جودة هيئة التدريس:** وتتمثل في العمل على تأهيل المعلم علميا وسلوكيا وثقافيا ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع لذلك لابد من توفير فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل والمستمر.

ب- **معايير جودة الطالب:** والتي يقصد بها تأهيل الطالب علميا واجتماعيا وثقافيا ونفسيا ليتمكن واستيعاب دقائق المعرفة.

ويمكن تحديد مؤشرات هذا المعيار فيما يلي:

- انتقاء وقبول التلاميذ.
- نسبة التلاميذ للمعلمين.
- متوسط تكلفة التلميذ.
- استخراج معدل عدد السنوات اللازمة والفعلية لتخريج التلميذ الواحد، ثم احتساب عدد السنوات المهدورة بسبب الرسوب والتسرب.
- الكشف عن دافعية التلاميذ واستعداداتهم للتعلم.
- احتساب نسبة المتخرجين للمسجلين (السمراني، 2012، ص 424).

ج- **معايير جودة المناهج الدراسية:**

لخص بيتر مورتيمور (Peter Mortimore) شروط المنهج الجيد في أنه يعزز النواحي الروحية والعقلية والأخلاقية والثقافية والعملية للتلاميذ في المدرسة والمجتمع وإعدادهم للمسؤوليات (Peter, 1991, p70).

د- **معايير جودة البرامج التعليمية:** وتتمثل في الشمولية والعمق والمرونة واستيعاب مختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تلائمها للتغيرات العامة وإسهامها في تكوين شخصية متكاملة للتلميذ (السمراني، 2012، ص 425).

هـ- **معايير جودة التقويم:** يجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء التلميذ، كما يشترط على المقومون الشفافية والعدالة والموضوعية وتمكين التلاميذ من مناقشة علاماتهم ومراجعتها، كما يشترط قدرة هذه الأساليب على التحديد الجيد لمستويات التلاميذ وقياس مخرجات التعليم.

و- **معايير جودة الإمكانيات المادية:** مرونة المبنى المدرسي وتحقيق الأهداف، توفر المكتبة والمختبرات والورشات واستفادة كل من المعلمين والتلاميذ من خدماتهم.

ز- **معايير جودة الإدارة المدرسية:** وتتمثل في:

- التزام القيادة بمعايير الجودة.

- مناخ العلاقات الإنسانية الطيبة بين التلاميذ وهيئة التدريس وقيادة الإدارة.

- اختيار القيادة الإدارية وتدريبهم (عليما، 2004، ص 114).

ثامنا: معوقات جودة المنتج التعليمي

أكدت دراسة أندرو وفرانيس (Andrew Taylor, frances Hill, 1993) أن المؤسسات التربوية سوف تحصد الفوائد الأساسية من إدخالها أنظمة الجودة في تنظيمها، بشرط وضع التخطيط للجودة في الاعتبار وتعهد الإدارة على تطبيق المبادئ الأساسية للجودة مع وجود تغير ثقافي ورؤية طويلة المدى.

ومن المعوقات التي تقف كحائل دون تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية ما يلي:

- 1- الصراعات والتصادمات الكثيرة بين الإدارة المدرسية والعاملين فيها خاصة المدرء والأساتذة.
- 2- قصور أنظمة الرقابة داخل المؤسسات التربوية وخاصة رقابة وتقويم الأساتذة.
- 3- المركزية الشديدة في اتخاذ القرارات وعدم إشراك الهيئة التعليمية فيها بوجه خاص والعاملين فيها بوجه عام.
- 4- غياب الفهم الكامل والواعي لمعنى القيادة في المؤسسات التربوية ودورها في تحقيق الأهداف (السمراني، 2013، ص 174).

تاسعا: العناصر الداعمة لجودة المنتج التعليمي

هناك مجموعة من العناصر الداعمة لجودة المنتج، التي يمكن عرضها فيما يلي:

- 1- **جودة الخريج:** تتوقف على قدرات الطالب في فهم الأسس والمبادئ المهنية والشخصية، وذلك لدعم تطبيقها في ميدان العمل المناسب، حيث يتوقف ذلك على قدرة المؤسسة التعليمية على تفعيل العلاقة بين الطلاب المعاقين ومؤسسات المجتمع، من أجل تأهيلهم للاندماج في فرص العمل المختلفة، حيث يعتبر هذا العنصر من أهم العناصر التي تسعى المؤسسة إلى الارتقاء بجودتها.
- 2- **جودة الكتب والمؤلفات العلمية:** حيث يركز على التفوق النوعي للمعرفة التي تتميز بها المؤسسة التعليمية، وترتبط بالقدرة على استخدام أحدث المراجع في تأليف المقررات الدراسية، والاتصال بقواعد المعلومات المحلية والإقليمية والعالمية والاطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال.
- 3- **جودة البحث العلمي:** تعتبر علاقة البحث العلمي باحتياجات سوق العمل من أهم الدعائم لدراسة العلاقة بين مشكلات المجتمع وحاجاته الفعلية، فلا بد من تعزيز البحث العلمي لدى كل من الأساتذة والطلبة على حد سواء، وتوفير الدعم المادي

والبشري والتقني المناسب، والعمل على دعم وتفعيل العلاقة مع مؤسسات التعليم العالي ومخابر البحث العلمي.

4- جودة المؤتمرات والندوات وبرامج خدمة المجتمع: من خلال نشر ثقافة جودة المنتج والتعرف على احتياجات مؤسسات المجتمع، ومدى العلاقة بينها وبين مؤسسات التعليم وتقديم البرامج التدريبية للكوادر الوظيفية وذلك من أجل تجويد المنتج التعليمي (أبو سالم، 2016، ص ص 55-57).

مما يتطلب من المؤسسة التربوية إعادة النظر في رسالتها وأهدافها وغاياتها والاستراتيجيات التي تتبعها وتعاطيها مع العميل التربوي وإجراءات التقويم المتبعة، وكذا التعرف على حاجات المستفيدين خاصة التلاميذ (البار، 2007، ص 23).

عاشرا: آليات التحسين المستمر للمنتج التعليمي:

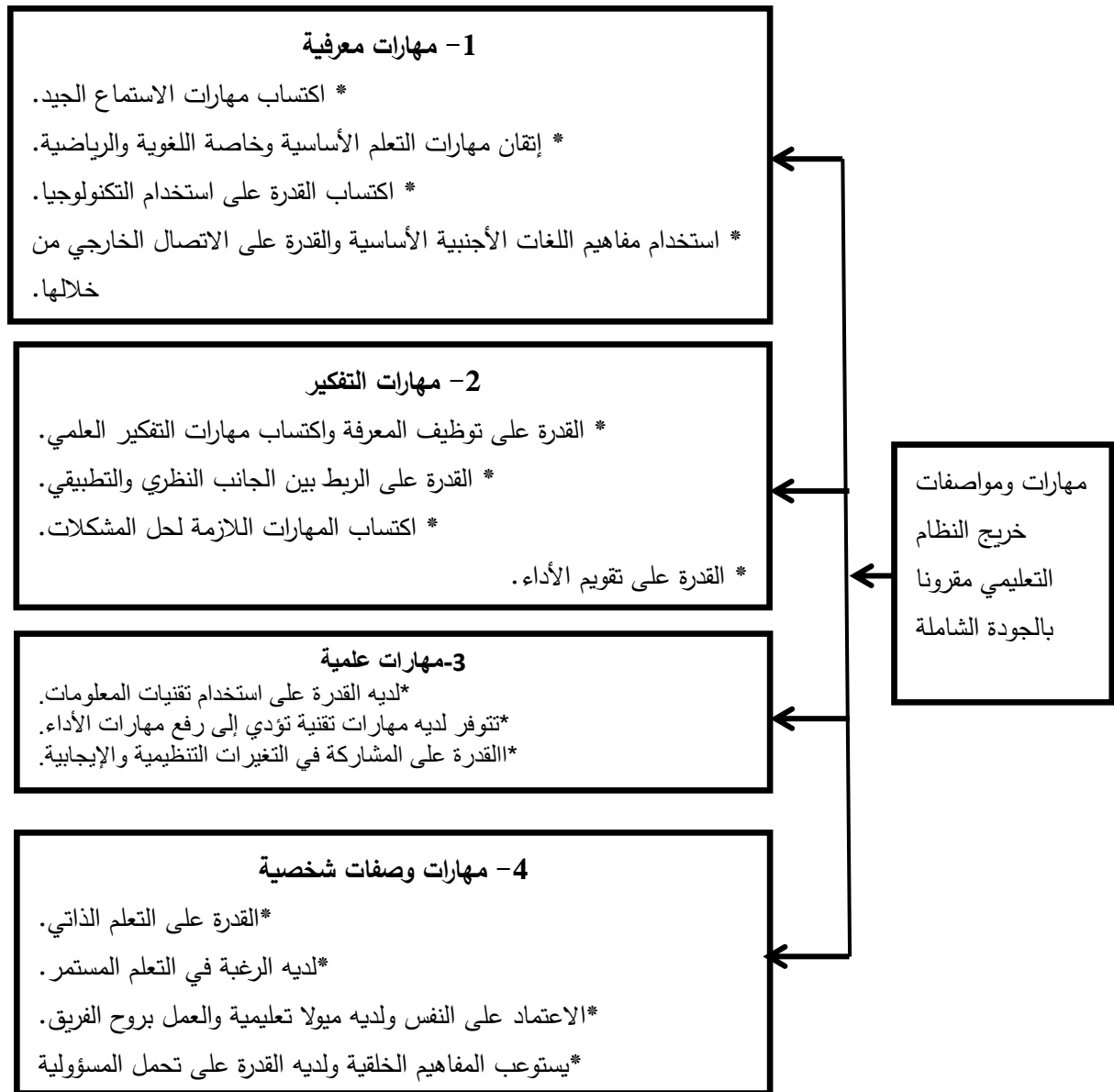
إن التحسين المستمر لمخرجات التعليم أو ما يعرف بالمنتج التعليمي يتطلب وضع خطة محكمة تستند على التقارير النهائية لمخرجات التعليم في المنهج الدراسي، وخطة التحسين المستمر لمخرجات التعلم تتطلب إجراء ما يلي:

1- كل معلم يقدم تقريراً نهائياً بمخرجات التعلم في نهاية السنة الدراسية متضمناً التغيرات الواجب تنفيذها في المستقبل على كل من المنهج ومكوناته والمتطلبات الدراسية والتقييم المستمر لمقارنتها بمخرجات التعلم للسنة السابقة، وذلك بهدف التحسين المستمر لهذه المخرجات.

2- تحديد متطلبات المناهج التي حصلت على نسب متدنية لمخرجات التعلم، وذلك للتعرف على نقاط القوة والضعف والقصور لإمكانية تعديلها وتطويرها في المستقبل.

3- تحديد النسب المتدنية لمخرجات تعلم الطلبة فردياً لمتابعة مستوى تحصيلهم العلمي في المناهج الدراسية للسنوات الدراسية المتقدمة (الشمري، 2019، ص 126).

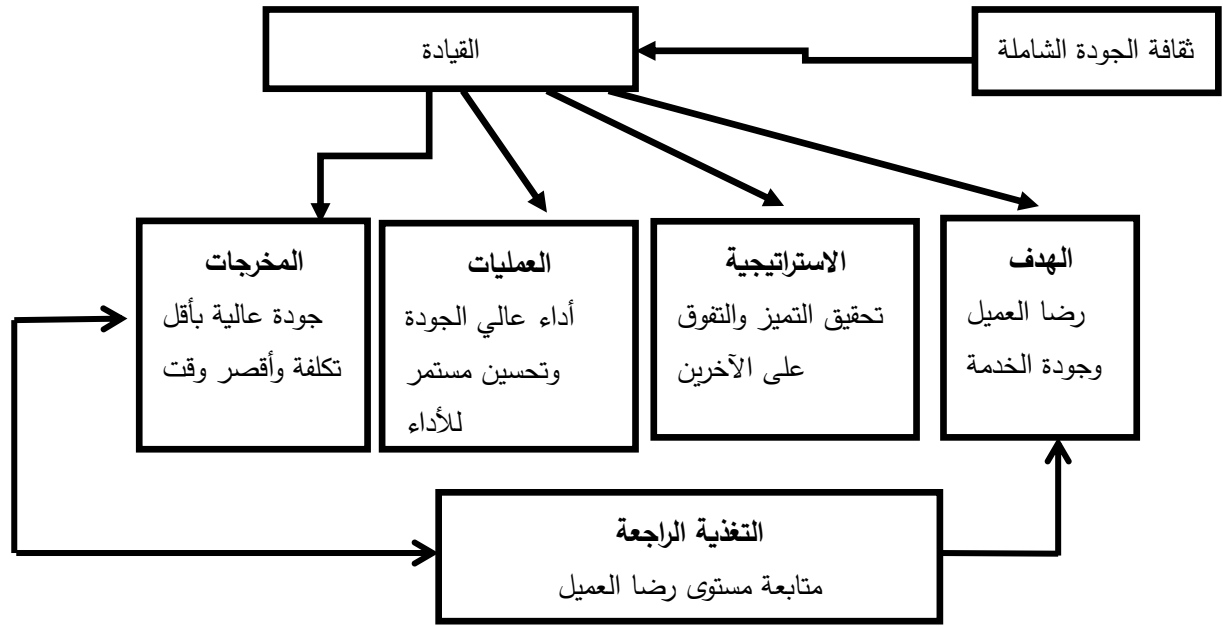
كما أشار فاروق عبده (2007) إلى مهارات ومواصفات خريجي النظام التعليمي مقرونا بالجودة الشاملة في الشكل الموالي:



الشكل رقم (05): مهارات ومواصفات خريجي النظام التعليمي مقرونة بالجودة الشاملة (المصدر: فاروق عبده، 2007، ص355).

وعن الرؤية المأمولة لتحسين هذه المخرجات هو الحصول على متعلمين مؤهلين يساهمون في التنمية الوطنية، وذلك بتطبيق مواصفات ومقاييس ترضي أولياء الأمور، وتتوافق ومتطلبات السوق الحديثة، ومتماشية مع التقدم التقني في التعليم وكسب المعرفة

والحصول على المهارة بأيسر الطرق واكتشاف المواهب وصقلها، والبحث عن أحدث النظريات والأساليب الحديثة في التعلم والتعليم والتدريب (العدواني، 2017، ص 6).
وقدم الباحثان أحلام الباز والفرحاني السيد (2007) نموذجاً لتحقيق جودة المنتج التعليمي في المدرسة المصرية وفق الشكل التالي:



الشكل رقم (06): نموذج مقترح لتحقيق الجودة (المصدر: الباز والسيد، 2007، ص 79).

حيث وضخوا العناصر السابقة الذكر فيما يلي:

1- ثقافة جودة المنتج التعليمي:

تتمثل هذه الثقافة في طريقة العمل والتفكير والالتزام الشخصي وأسلوب الحياة الذي يشترك فيه أعضاء المؤسسة التعليمية من مدراء، معلمين، موظفين... والذي يعتبر بمثابة توجه تنظيمي نحو جودة المنتج التعليمي.

فالمنتج التعليمي لا يتقدم إلا في المؤسسات التي تشجع فيها ثقافة الجودة فلا بد من نشرها وترسيخها بين العاملين والتي تنعكس بالإيجاب على سلوك كل عضو في المدرسة، فثقافة جودة المنتج التعليمي هي ثقافة طويلة الأجل وهي وسيلة فاعلة لتحقيق السلوك

المرغوب من خلال اتباع استراتيجية وقائية مفادها افعل الشيء صحيحا من أول مرة حيث ترتبط ديمومة هذه الثقافة بمدى قناعة الفرد بها.

2- القيادة:

ضرورة وجود قيادة إدارية فاعلة تقوم بترجمة المدخلات التربوية في المؤسسة التعليمية إلى مخرجات تعليمية ذات جودة عالية، ولتحقيق جودة المنتج التعليم وجب على هذه القيادة الالتزام بمجموعة من الالتزامات وهي:

- أ- البحث عن الفرص للتغيير والنمو والابتكار والتطوير الدائم.
- ب- القدرة على التخيل والتنبؤ بالمستقبل.
- ج- زيادة حرية التصرف في العمل من أجل تقوية الآخرين وإشراكهم في السلطة واتخاذ القرارات.
- د- القدوة والمثل للآخرين في العمل.
- هـ- الاعتراف بمساهمات الآخرين في تحقيق النجاح وتقييم إنجازاتهم بشكل منظم (الباز والسيد، 2007، ص 80)

3- الأهداف:

من أجل الحصول على منتج تعليمي يحقق رضا العميل وسعادته وجب تحقيق الأهداف التالية:

- أ- فهم حاجات العميل ورغباته، وتوفير المنتج وفق هاته المتطلبات.
- ب- تحقيق جودة المنتج التعليمي من خلال التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية.
- ج- توقع احتياجات ورغبات العميل في المستقبل.
- د- جذب المزيد من العملاء والمحافظة على العملاء الحاليين.
- هـ- التميز في الأداء عن طريق تحسين الخدمة وتطويرها باستمرار ورفع الكفاءة الانتاجية في ظل تخفيض التكلفة شريطة أن لا يكون ذلك على حساب الجودة بل من خلال ترشيد الإنفاق.

4- الإستراتيجية:

في ظل جودة التعليم تقوم استراتيجية المؤسسة التعليمية على تحقيق التميز والتفوق من خلال أربع نقاط أساسية هي:

أ- وضع أهداف طويلة الأمد تضمن للمؤسسة البقاء والاستمرار وتحقيق رسالتها في المستقبل.

ب- وضع خطة استراتيجية في شتى المجالات داخل المدرسة وإدخال تحسينات مستمرة ومتواصلة حتى تتمكن المدرسة من الوصول إلى الريادة في مستوى الجودة.

ج- تحديد القصور والخلل داخل المدرسة من أجل وضع خطة موضع التنفيذ للتغلب عليه.

د- ترجمة الخطة الاستراتيجية إلى خطة إجرائية تفصيلية يتم تنفيذها في مراحل متتالية تسعى في مجملها لتحقيق الهدف العام.

5- العمليات:

وهي الخطوات المتتابعة التي تحمل مجموعة من الأهداف الفرعية المترابطة والمتكاملة والتي تحقق في مجملها الوصول إلى منتج تعليمي ذو جودة عالية (الباز والسيد، 2007، ص ص 80-81)

وهناك مجموعة من المتغيرات التي تساعد في تنفيذ هذه العمليات تتمثل فيما يلي:

أ- ثقافة الكادر التعليمي وضرورتها الملحة لمستقبل المدرسة.

ب- إعادة النظر في الهيكل التنظيمي للمدرسة وجعله أفقي متناسق متكامل ومتربط.

ج- الابتعاد عن العمل الفردي والنظرة الجزئية والعمل على أن يكون متناسقا منسجما

تسوده روح الفريق بأسلوب جماعي هنا تكون الجودة مسؤولية الجميع.

د- لإدراك أهمية جودة التعليم والارتقاء بمستوى الأداء والسلوك الإنساني إلى الأفضل

وجب التدريب المستمر بهدف رفع الكفاءة وتحقيق الجودة.

هـ- استغلال الوقت من خلال توعية العاملين بأهمية عامل الزمن وكيفية تنظيمه وإعطاء الأولويات خاصة بالنسبة للمدرسة كي يتمكن من السيطرة على الأداء ويحقق جودة التعليم.

و- التكيف مع المتغيرات التي تحدث في البيئة المدرسية من خلال تبني سياسة التحسن المستمر.

6- النتيجة:

هنا تنتقل المدرسة إلى مصاف المدرسة الفاعلة التي تتميز بمجموعة من الخصائص وهي:

أ- التمتع بالقيادة التربوية والاتجاهات الإيجابية والتوقعات العالية من طرف المعلمين.
ب- توفر مناخ تربوي يساعد على التعلم ويولد الرضا والدافعية للتعلم والعمل لدى كل من العاملين والمتعلمين.

ج- تخطيط وتنفيذ مشترك للجهود والبرامج التي تستهدف تحسين العملية التعليمية من خلال تفعيل دور المدرسة.

د- توفر نظام لتقويم التلاميذ يرتبط بالبرنامج التعليمي ويزود المعلمين بالتغذية الراجعة عن تحسين المستوى (الباز والسيد، 2007، ص81).

هـ- تهتم بالمجالات الاستراتيجية الفعالة والنمو المهني المستمر للمعلمين.

ولتطبيق معايير جودة المنتج التعليمي لابد من تبني أسلوب التقويم المستمر لأداء العمل في كل مجالات المدرسة من أجل الكشف عن أي انحراف في مستوى الجودة والعمل الفوري على تصحيح هذا الانحراف، ومن أهم الجوانب الإرشادية في هذا المجال ما يلي:

أ- الشمولية في المتابعة والتقييم، فالمدرسة نظام كلي مكون من أنظمة فرعية متكاملة فأى خلل فرعي ستتأثر به باقي الأنشطة الفرعية ومن ثم تتأثر جودة العمل الكلي.

ب- يجب أن يتصف التقويم بالاستمرارية تماشياً مع أهداف الرقابة الوقائية (النتبؤ بحدوث الانحراف قبل وقوعه).

ج- يجب جمع معلومات دقيقة ووفيرة وموضوعية عن كل شيء داخل المؤسسة التربوية من أجل الاعتماد عليها في عملية التقويم، كما تتطلب وضع مجموعة من المعايير لتوضيح مدى الانجاز الذي تحقق ونقاط القوة التي تدعمها ونقاط الضعف من أجل تحسينها.

د- نشر ثقافة التقويم الذاتي لدى العاملين لأدائهم وإنجازاتهم لإشعارهم بالمسؤولية الذاتية (الباز والسيد، 2007، ص 82).

خلاصة:

مسايرة للانفجار المعرفي الذي يشهده العصر الحالي أصبحت الجودة التعليمية مطلباً ضرورياً لا بد منه وشاملاً لجميع جوانب العملية التعليمية بصفة عامة ولنظام تعليم ودمج ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة، بدءاً من مدخلات النظام التعليمي من المبنى المدرسي، الإدارة المدرسية، المعلم، التلميذ، المنهج، وكذا الامكانيات البشرية المساعدة والمناخ الاجتماعي والظروف البيئية، مروراً بالعمليات والأساليب والتفاعلات وصولاً للإنجازات والنتائج النهائية والمتمثلة في مخرجات النظام التعليمي.

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

أولاً: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

- 1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية
- 2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها
- 4- أدوات الدراسة الاستطلاعية
- 5- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة

ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة
- 2- مكان ومدة الدراسة الأساسية
- 3- مجتمع الدراسة الأساسية
- 4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
- 5- أدوات الدراسة الأساسية
- 6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية
- 7- الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج

تمهيد:

خطوة من الخطوات المنهجية الواجب على الباحث اتباعها، الجانب الميداني من الدراسة؛ والذي يعتبر جزءا أساسيا وجوهريا في البحث العلمي الذي يقوم على جمع البيانات من عينة الدراسة وتحليلها وتفسيرها والإجابة عن التساؤلات ومنه إضافة قيمة علمية دقيقة وموضوعية.

فالدراسة الاستطلاعية هي المرحلة التي تسبق الدراسة الأساسية وهي خطوة ضرورية جدا يتعرف فيها الباحث على أفراد العينة ومدى جاهزيتهم للتعاون معه، وبفضلها يتجنب الوقوع في أخطاء في الدراسة النهائية (غريب، 2016، ص41).

فمن خلال هذا الفصل سنتطرق لتفاصيل الدراسة الاستطلاعية ونوضح الغرض منها والعينة التي شملتها، وكذا أدوات جمع البيانات وإجراءات الدراسة، كما سنتطرق للدراسة الأساسية والتي سيتبعها مجموعة من الإجراءات كتحديد منهج الدراسة، عينة الدراسة، وأدوات الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية.

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

1- الغرض من الدراسة الاستطلاعية:

نسعى من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث، إضافة إلى التعرف على عينة الدراسة وتحديدتها وكذا التعرف عن قرب عن أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية؛ وذلك لتحديد النقائص التي يعاني منها هذا المجال والاستفادة منها في بناء أدوات جمع البيانات التي تساعد في بناء التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بهذه الفئة، وكذا التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات لهذه الأدوات.

2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

تم القيام بالدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية العادية التي تحتوي على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بولاية الجلفة، وهي: ابتدائية عبيكشي السعيد بحي بربيح،

ابتدائية الزريعة وابتدائية الشلاي يوسف المتواجدتين بحي الوئام، ابتدائية فيلاي البشير بحي سعادات، ابتدائية بن حليلة بحي القرابة، ابتدائية قوق سليمان ببلدية حاسي بحبح، ابتدائية المجمع الجديد بحي "زعتري التونسي" بدائرة الإدريسية، وولاية تيارت بكل من ابتدائية بن عدة محمد وابتدائية بن عواد لزرق وابتدائية سنوسي العربي، حيث أجريت الدراسة خلال الفترة الممتدة من 04 ماي 2022 إلى غاية 30 جوان 2022.

3- عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

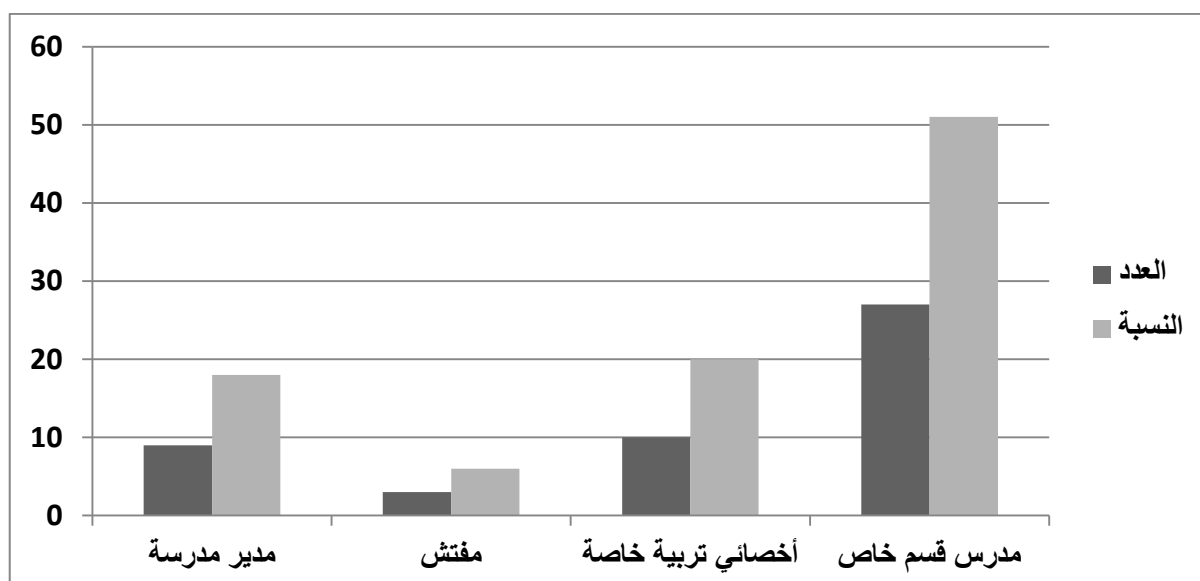
تنوعت عينة الدراسة الاستطلاعية من مفتشين، مدراء، أخصائي التربية الخاصة، أساتذة الأقسام الخاصة؛ وذلك تبعا للغرض المرجو منها وهو جمع أكبر قدر من المعلومات منهم باعتبارهم فاعلين في مجال الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتتلخص مواصفاتها في الجداول والأشكال التالية:

الجدول رقم: (02): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الرتبة

الرتبة	العدد	النسبة المئوية %
مدير مدرسة	9	18.37
مفتش	03	6.12
أخصائي تربية خاصة	10	20.41
مدرس قسم خاص	27	55.10
المجموع	49	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عدد المفتشين بلغ 03 من أصل 49 بنسبة مئوية قدرت ب: 6.12% وهي أصغر نسبة المئوية مقارنة بباقي الرتب يليها رتبة مدير مدرسة إذ بلغ عددهم 09 بنسبة مئوية 18.37%، ثم رتبة أخصائي تربية خاصة حيث بلغ عددهم 10 من أصل 49 بنسبة مئوية قدرت ب: 20.41%، في حين تصدرت رتبة

مدرس قسم خاص المجموعة بتكرار قَدَّر بـ 27 فرد وهي أكبر نسبة مئوية حيث قدرت بـ: 55.10%؛ وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



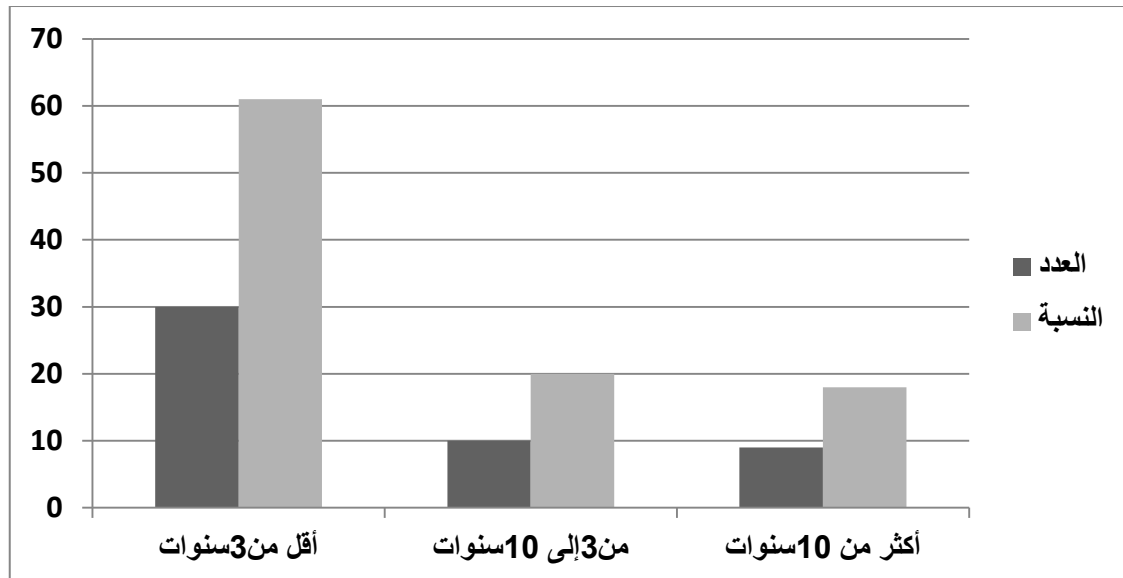
الشكل رقم: (07): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الرتبة

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	العدد	النسبة المئوية %
أقل من 3 سنوات	30	61.22
من 3 الى 10	10	20.41
أكثر من 10 سنوات	9	18.37
المجموع	49	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن عدد الافراد الذين بلغت عدد سنوات الأقدمية لديهم (أقل من 03 سنوات) بلغ 30 فرد من أصل 49 فرد بنسبة مئوية قدرت بـ: 61.22% وهي أكبر نسبة مئوية، يليها فئة الأفراد ذوي الأقدمية التي تتراوح (من 03 الى 10 سنوات) والذي بلغ عددهم 10 أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ: 20.41%، في حين

بلغ عدد الأفراد الذين تفوق أقدميتهم (أكثر من 10 سنوات) 09 أفراد بنسبة مئوية قدرت ب: 18.37%؛ وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (08): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الأقدمية المهنية

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الباحثة على الاستبيان والمقابلة كأداتين لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالدراسة الاستطلاعية كما يلي:

1.4- استبيان تقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية:

لتصميم هذا الاستبيان اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: الخلفية النظرية لبناء الاستبيان

من خلال الدراسة الحالية نحاول بناء تصور مقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر؛ وذلك في ضوء جودة المنتج التعليمي، ولبناء هذا التصور نحتاج لتقييم واقع أساليب التكفل بهم من جهة، وأخذ

اقتراحات القائمين على ذلك من (مدراء، مفتشين، أخصائي التربية الخاصة، أساتذة القسم الخاص) لتعديل أساليب التكفل بهذه الفئة من جهة أخرى.

مما سبق ذكره نجد مبرر حاجتنا لمجموعة من الأدوات لجمع البيانات لتحقيق الأهداف السابقة والإجابة عن تساؤلات الدراسة، حيث تتمثل هذه الأدوات في استبيان لتقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية والذي يسهم في التعرف على الإيجابيات والسلبيات من أجل تعزيز كل ما هو إيجابي وتدارك وتعديل كل ما هو سلبي، وذلك باستطلاع آراء القائمين على مجال التكفل بهذه الفئة، حيث تم بناء هذا الاستبيان بعد الإطلاع على التراث الأدبي والدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرات محل الدراسة، كدراسة كاشف (2008) التي استخدم فيها استمارة لجمع البيانات الأولية عن مدرسة الدمج واستفتاء حول تجربة دمج المعاقين مع العاديين بالمدرسة واستبيان لآراء الجهة الإدارية نحو الدمج، ودراسة سمية منصور ورجاء عواد (2012) بعنوان "تصور مقترح لتطوير نظام دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال بسوريا في ضوء خبرة بعض الدول"، والتي تم الاعتماد فيها على أسلوب بيريداي في المقارنة، حيث تم وضع ملامح التصور المقترح والتي تمثلت في المدخلات، العمليات، المخرجات، ودراسة نصحي أنس الشربيني الباز (2012) بعنوان "تصور مقترح لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين" التي استخدمت أداة مكونة من (04) أبعاد وهي: دور الأسرة، دور المدرسة، دور الجمعيات، دور الإعلام، ودراسة العاجز وعساف (2014) التي اعتمدت فيها على أداة للتعرف على متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة حيث قسمها إلى (03) أبعاد، متطلبات مرتبطة بالعاملين، متطلبات مرتبطة بالبيئة المدرسية، متطلبات مرتبطة بالطالبة وأولياء أمورهم، ودراسة محمد محمود العطار (2015) بعنوان "دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول" التي كانت عبارة عن دراسة تحليلية لواقع تجربة الدمج بالسعودية، ومنه بناء تصور مقترح لدمج الأطفال المعاقين في

ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية القائم على أساليب اكتشاف الأطفال المعاقين، الإدارة وسياسة القيد والقبول، البرامج والأنشطة المعتمدة، البيئة التعليمية، ودراسة انتصار السيد المغراوي (2017) بعنوان "تصور مقترح لتطوير نظام الدمج بالمدارس العامة بمحافظة الشرقية في ضوء حقوق الطفل المعاق" التي استخدمت أداة مكونة من (04) أبعاد وهي: الحقوق التعليمية، الحقوق الجسدية، الحقوق النفسية، الحقوق الاجتماعية، ودراسة زيدية (2018) بعنوان "واقع البيئة التعليمية لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة" التي استخدمت أداة مكونة من (04) أبعاد وهي: المجال الإداري، المجال الأكاديمي، المجال الخدماتي، المجال الاجتماعي، ودراسة المغراوي (2018) الذي استخدم فيها استبياناً للتعرف على واقع نظام الدمج في المدارس العامة بمحافظة الشرقية والذي تكوّن من أربعة محاور محور الحقوق التعليمية، ومحور الحقوق الجسدية، ومحور الحقوق النفسية، ومحور الحقوق الاجتماعية وسلم إجابة لفظي (متوفر، غير متوفر)، ودراسة سبع وبكوش (2023) بعنوان "واقع التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية" التي استخدمت أداة مكونة من (05) أبعاد وهي: التكفل البيداغوجي، التكفل النفسي، التكفل القانوني، التكفل الصحي، التكفل الاجتماعي.

إضافة إلى الدراسات السابقة الذكر، تم الاطلاع على المناشير الوزارية (المنشور الوزاري المشترك لوزارة التضامن الاجتماعي ووزارة التربية الوطنية 2014 المحدد لكيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين، ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية، وكذا القانون الوزاري المشترك 2010 المتعلق بالتكفل بالتلاميذ المعاقين في الوسط المدرسي)، حتى يتم إعداد أداة القياس في سياق البيئة الجزائرية.

الخطوة الثانية: تحديد أبعاد الاستبيان

من خلال ما سبق ذكره ارتأت الباحثة أن تقسّم الاستبيان إلى ثلاثة أبعاد كالتالي:

أ. بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب. بعد العمليات التعليمية التعليمية.

ج. بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

الخطوة الثالثة: تحديد فقرات الاستبيان

بعد تحديد الأبعاد السالفة الذكر، قامت الباحثة بوضع فقرات لها واعتبارها كمؤشرات دالة عليها كما يلي:

أ. بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تضمن (23) فقرة.

ب. بعد العمليات التعليمية التعليمية تضمن (18) فقرة.

ج. بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تضمن (13) فقرة.

وهي موزعة كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (04): يوضح توزيع فقرات الاستبيان على أبعاده

أبعاد الاستبيان	ترقيم الفقرات	عدد الفقرات
مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	1-4-7-10-13-16-19-22-25-28-31-34-37-40-42-44-46-48-50-51-52-53-54-55	23
العمليات التعليمية والتعليمية	2-5-8-11-14-17-20-23-26-29-32-35-38-41-43-45-47-49	18
مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33-36-39	13
المجموع		54 فقرة

الخطوة الرابعة: سلم تصحيح الاستبيان

لتقييم المؤشرات السابقة اعتمدت الباحثة سلم ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً)

حيث تم اعطاء الدرجات (3، 2، 1) على التوالي.

الخطوة الخامسة: تحكيم الاستبيان

بعد صياغة استبيان واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في صورته الأولى (أنظر الملحق رقم 01) تم عرضه على مجموعة من المختصين والفاعلين في مجال الدمج المدرسي من باحثين جامعيين وأخصائيين نفسانيين (أنظر الملحق رقم 02) للنظر في مدى انتماء الفقرة إلى البعد، وكذا الصياغة اللغوية المناسبة، كما تم وضع آخر الاستبيان مجال لاقتراحات إضافية من طرف المحكمين.

2.4- مقابلة لأخذ اقتراحات القائمين على مجال التكفل بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بخصوص تصوراتهم حول تعديل أساليب التكفل بهذه الفئة:

يذكر موريس أنجلس (2006) أن إعداد الأسئلة لمخطط أو دليل المقابلة يكون انطلاقاً من التحليل المفهومي، وأن الأسئلة العامة عادة ما ترتبط بالأبعاد، أما الأسئلة الفرعية فترتبط بمؤشرات كل بعد (أنجلس، 2006، ص 263).

من خلال هذا المنطلق وبعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تم اعتمادها في إعداد الاستبانة وكذا دراسة وادة (2023) بعنوان "كيفية الدمج المدرسي للأطفال المعاقين ذهنياً في ضوء الخلفية القانونية" حيث استخدمت المقابلة كأداة لجمع البيانات، من خلال طرح بعض الأسئلة حول المنشور الوزاري والمواد المتعلقة بكيفية نظام الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، التكوين الأكاديمي هل مكنهم بالفعل من التعامل مع الأطفال المدمجين؟ وهل تلقوا تكويناً قبل أو بعد الخدمة في مجال التعامل مع الأطفال المدمجين؟ وهل المنهاج المقدم هو نفسه المقدم للأطفال العاديين؟ وهل هو مساعد لنمو الجانب المعرفي والعاطفي والاجتماعي والسلوكي؟ وكذا أسئلة حول الوسائل التعليمية ومدى تقبل المعلمين لهذه الفئة وأثر الدمج عليهم.

انطلاقاً من ذلك قامت الباحثة باعتماد ثلاثة (03) محاور، وهي:

المحور الأول: مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

يحتوي على (08) أسئلة تشمل أخذ اقتراحات وآراء المختصين بمجال الدمج فيما يخص أهدافه وكيفية نشر ثقافته، معايير وشروط انتقاء ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا تدريب وتكوين كل من معلمي الأقسام الخاصة وفرق العمل التي تسهر على التكفل بهذه الفئة، والتجهيزات والمعدات الواجب توفرها لتحقيق بيئة مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

المحور الثاني: العمليات التعليمية التعلمية

يحتوي (07) أسئلة لأخذ اقتراحات القائمين على مجال التكفل بخصوص الأساليب والتفاعلات والعلاقات والاستراتيجيات الواجب توفرها لتحقيق أهداف النظام.

المحور الثالث: مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

يحتوي على (07) أسئلة حول الإنجازات والنتائج النهائية التي حققها النظام على مستوى كل من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع، وكذا عمليتي تقييم وتقويم أساليب التكفل بهذه الفئة.

5- الخصائص السيكمترية لاستبيان تقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة

المدمجين بالمدارس العادية:

أ- الصدق:

تم حساب معامل الصدق بالطرق التالية:

❖ **صدق المحكمين:** بعد أن تمت صياغة فقرات الاستبيان بصورته الأولية؛ قامت

الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين كما تمت الإشارة إليه سابقاً، للحكم على مدى فاعليته وصلاحيته لقياس ما صمم لقياسه، وللاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية ووضوح

الفقرات ودقتها العلمية؛ ثم تعديل الفقرات بناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم التي تم الإجماع عليها، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): يوضح الفقرات المعدلة في الاستبيان

رقم البعد	رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	04	نشارك أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية الدمج المدرسي من خلال من خلال تنظيم الدورات والأيام الدراسية.	ننظم دورات وأيام دراسية لفائدة أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة.
	13	نتعاون مع كل من الاعلام والجمعيات والمنظمات في نشر ثقافة الدمج المدرسي.	نتعاون مع الاعلام في نشر ثقافة الدمج المدرسي.
	54	تحتوي الأقسام الخاصة (08-15) تلميذ بالنسبة للمعاقين سمعياً، و(06-10) للإعاقة الذهنية.	تحتوي الأقسام الخاصة على عدد التلاميذ المناسب والمقبول لكل فئة.
2	05	نراعي التقييم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة والتي تبني عليها خطوات التقويم.	نراعي التقييم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة.

❖ صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من فاعلية فقرات الاستبيان المعد للدراسة تم التحقق من توفر صدق الاتساق الداخلي لفقراته عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (06) والجدول رقم (07) على التوالي:

الجدول رقم (06) : يبين معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة		بعد العمليات		بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	
معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
,677**	3	,765**	2	,756**	1
,886**	6	,666**	5	,712**	4
,834**	9	,540**	8	,796**	7
,735**	12	,665**	11	,786**	10
,281	15	,760**	14	,520*	13
,761**	18	,595**	17	,836**	16
,837**	21	,742**	20	,676**	19
,295	24	,725**	23	,646**	22
,235	27	,676**	26	,276	25
,233	30	,650**	29	,636**	28
,697**	33	,656**	32	,656**	31
,796**	36	,641**	35	,586**	34
,836**	39	,510**	38	,516**	37
		,846**	41	,566**	40
		,813**	43	,519**	42
		,666**	45	,516**	44
		,678**	47	,536**	46
		,735**	49	,216	48
				,786**	50
				,414	51
				,286	52
				,464	53
				,236	54

دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ **

دال إحصائيا عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ *

نلاحظ من الجدول رقم (06) بالنسبة لارتباط الفقرات الخاصة ببعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تم تسجيل معاملات ارتباط دالة إحصائياً تراوحت ما بين (0.516-0.836) وهي دالة إحصائياً سواء عند مستوى دلالة 0.05 أو 0.01 تخص ما مجموعه 17 فقرة، أما معاملات ارتباط الفقرات رقم 25، 48، 51، 52، 53، 54 بالبعد نفسه تراوحت ما بين (0.216-0.464) وهي غير دالة إحصائياً.

أما بالنسبة لمعاملات ارتباط فقرات بعد العمليات التعليمية التعليمية بالبعد الذي تنتمي إليه فتراوحت ما بين (0.510-0.846) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

أما بالنسبة لارتباط الفقرات الخاصة ببعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تم تسجيل معاملات ارتباط دالة إحصائياً تراوحت ما بين (0.677-0.886) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 تخص ما مجموعه 09 فقرات، أما معاملات ارتباط الفقرات رقم 15، 24، 27، 30 بالبعد نفسه تراوحت ما بين (0.233-0.295) وهي غير دالة إحصائياً.

الجدول رقم (07): يبين يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للأداة

الأبعاد	بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	بعد العمليات	بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
معاملات الارتباط بيرسون بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة	**0.646,	**0.688,	**0.886,

دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ **

نلاحظ من الجدول رقم (07) أن معاملات ارتباط الأبعاد الثلاثة بالدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.646 - 0.886) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 مما يدل على

أنها تتمتع بفاعلية عالية، وعليه يمكن القول بتحقيق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للأداة

ب- الثبات:

استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا لكرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاستبيان (اتساق ما بين البنود)؛ وقد بلغ معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (08): يوضح قيمة معامل الثبات لاستبيان تقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بحساب معامل ألفا لكرونباخ $n=33$

البنود	معامل ألفا لكرونباخ
44	0.857

يظهر من خلال الجدول رقم (08) أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ لاستبيان تقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية تساوي 0.857، وهي قيمة تعبر عن درجة عالية من الثبات تقي بأغراض الدراسة الحالية.

ثانياً: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ وذلك تماشياً مع أهداف الدراسة المسطرة، والتي تحاول الوصول إلى تقييم واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية مبرزين نقاط القوة والضعف المتواجدة فيه، ومنه تصميم تصور مقترح لتحسين طرق التكفل بهذه الفئة.

2- مكان ومدة الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية بالمدارس الابتدائية العادية التي تحتوي على التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى كل من ولاية الجلفة، تيارت، تيسمسيلت، مستغانم وهي كالتالي:

ولاية الجلفة (عبيكشي السعيد، الزريعة، الشلالي يوسف، فيلالي البشير، بن حليمة، قوق سليمان، المجمع الجديد زعيتري التونسي)، ولاية تيارت (بن عدة محمد، بن عواد لزرق، بلعيد عبد القادر، شيخاوي عبد القادر، بطيب بن عيسى، سنوسي العربي)، ولاية تيسمسيلت (بن سماعيل قويدر، المصالحة الوطنية، يدلم بوشنت، 19 مارس، مداحي السعيد، الأمير عبد القادر، بوشريط عبد القادر، سي البشير محمد)، ولاية مستغانم (لطروش السعيد صلامندر، بنات الشهيد معروف مزگران، عائشة بن محمد عين تادل). حيث دامت الدراسة الأساسية شهرين (ماي وجوان 2024).

3- مجتمع الدراسة الأساسية:

تمثل مجتمع الدراسة في كل القائمين والفاعلين في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بولايات تيارت، تيسمسيلت، الجلفة، مستغانم، والمقدر عددهم بـ 236 فرد (10 مفتشين، و54 مدير مدرسة، 29 أخصائي و143 مدرس القسم الخاص).

4- عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

1.4- حجم عينة الدراسة الأساسية:

شملت عينة الدراسة الأساسية عددا من (المفتشين، المدراء، الأخصائيين، مدرسي القسم الخاص) والمقدر بـ 160 فردا موزعة عبر أربع ولايات (الجلفة، تيارت، تيسمسيلت، مستغانم).

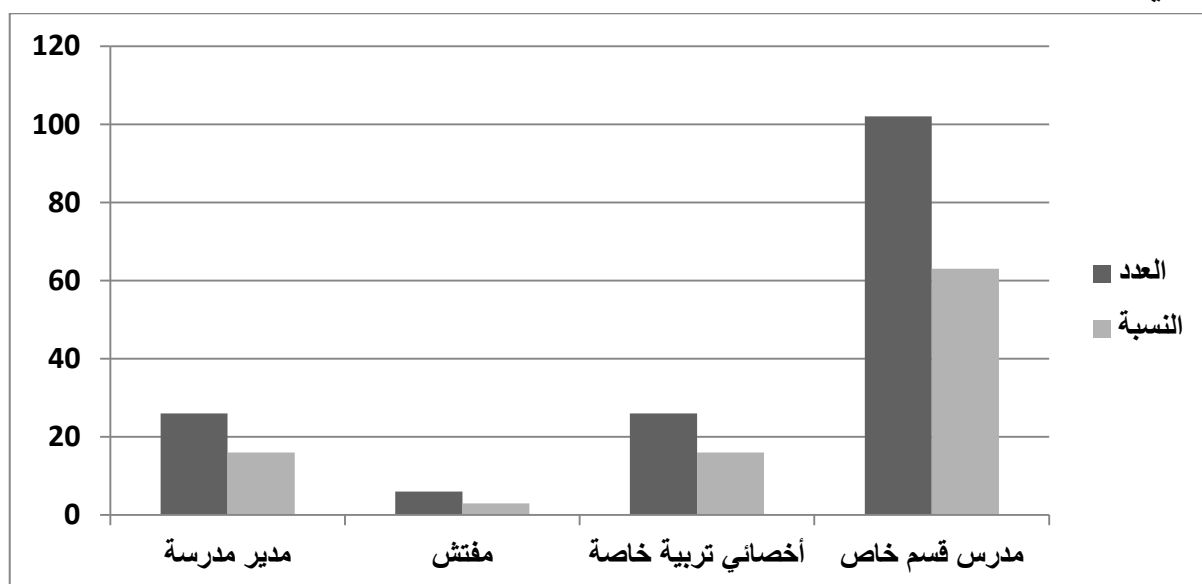
2.4- مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

أ- حسب متغير الرتبة:

الجدول رقم (09): يمثل مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة

الرتبة	التكرارات	النسبة المئوية %
مدير	26	16.25
مفتش	6	03.75
أخصائي التربية الخاصة	26	16.25
مدرس قسم خاص	102	63.75
المجموع	160	100%

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أن عدد المفتشين بلغ 06 من أصل 160 بنسبة مئوية قدرت ب: 3.75% وهي أصغر نسبة المئوية مقارنة بباقي الرتب يليها رتبة مدير المدرسة وأخصائي تربية خاصة حيث بلغ عددهم 26 من أصل 160 بنسبة مئوية قدرت ب: 16.25% لكل منهما، في حين تصدرت رتبة مدرس قسم خاص المجموعة بتكرار 102 وهي أكبر نسبة مئوية حيث قدرت ب: 63.75%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



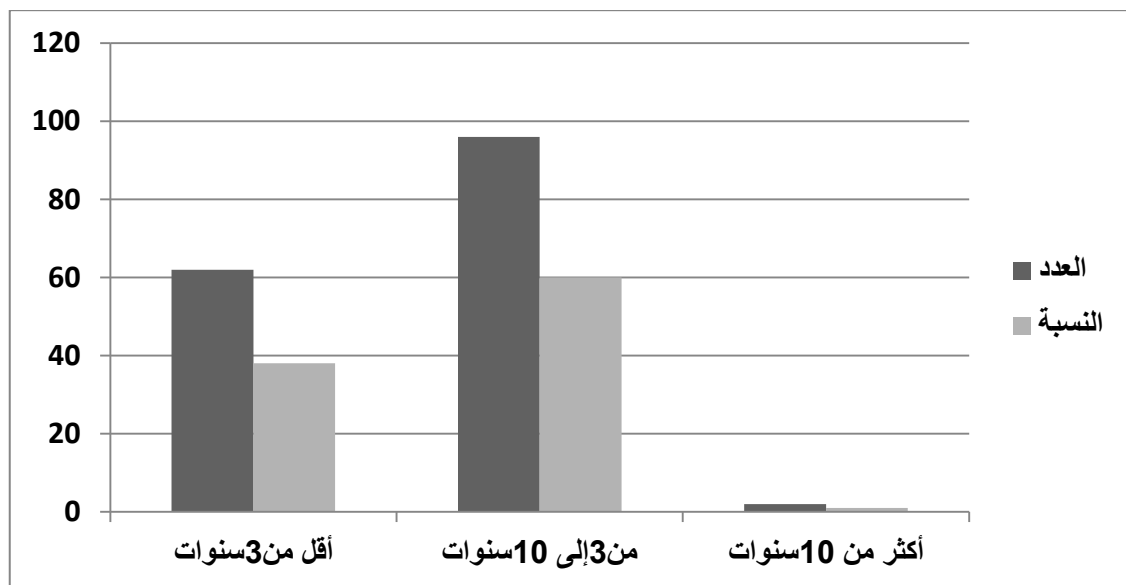
الشكل رقم: (09): يمثل مخطط أعمدة توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة

ب- حسب متغير الأقدمية المهنية:

الجدول رقم (10): يمثل مواصفات عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	التكرارات	النسبة المئوية %
أقل من 3 سنوات	62	38.75
من 3 الى 10 سنوات	96	60.00
أكثر من 10 سنوات	2	01.25
المجموع	160	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن عدد الأفراد الذين بلغت عدد سنوات الخبرة لديهم (من 3 الى 10 سنوات) بلغ 96 من أصل 160 بنسبة مئوية قدرت ب: 60% وهي أكبر نسبة مئوية، يليها فئة الأفراد ذوي الخبرة (أقل من 3 سنوات) حيث بلغ عددهم 62 من أصل 160 بنسبة مئوية قدرت ب: 38.75%، في حين بلغ عدد أفراد ذوي الخبرة (الأكثر من 10 سنوات) 02 من أصل 160، بنسبة مئوية قدرت ب: 1.25%؛ وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (10): يمثل مخطط أعمدة لتوزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية

5- أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على أداتين لجمع البيانات نوجزها فيما يلي:

1.5- استبيان تقييم واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية:

تكون هذا الاستبيان من 44 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يتكون من 17 فقرة، بعد العمليات التعليمية التعلمية يتكون من 18 فقرة وبعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والمتكون من 09 فقرات)،

حيث تتم الإجابة عليها وفق سلم ليكرت الثلاثي (دائماً، أحياناً، أبداً) وتم إعطاء الدرجات التالية: (3، 2، 1) درجة على التوالي.

2.5- المقابلة:

تكونت المقابلة من 22 سؤال مفتوح موزعة على ثلاثة أبعاد (بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يتكون من 08 أسئلة، بعد العمليات التعليمية التعليمية يتكون أسئلة من 07 أسئلة وبعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والمتكون من 07 فقرات)، حيث كانت مقابلات فردية.

6- طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

- تمت إجراءات الدراسة الأساسية وفق مجموعة من الخطوات نتطرق لها فيما يلي:
- الحصول على ترخيص لإجراء الدراسة الميدانية من طرف الجامعة على مستوى مديريات النشاط الاجتماعي والتضامن على مستوى كل من ولاية الجلفة، تيارت، تيسمسيلت، مستغانم.
- التوجه لمديريات النشاط الاجتماعي والتضامن على مستوى الولايات السابقة الذكر للحصول على ترخيص لزيارة المدارس الابتدائية التي تحوي الأقسام الخاصة، وكذا معرفة عددها وتوزيعها على مستوى كل ولاية وكذا عدد القائمين على هذه الأقسام.
- زيارة المدارس الابتدائية التي تحوي الأقسام الخاصة والتعرف على الجو العام للمؤسسة والتواصل مع أفراد العينة مع شرح الهدف الأساسي للدراسة وطلب مشاركتهم لإجراء الدراسة الحالية.
- توزيع الاستبيان على أفراد العينة وشرح كيفية الإجابة عليه.
- القيام بالمقابلات مع أفراد العينة.
- في الأخير، قامت الباحثة بتقديم جزيل الشكر والعرفان لأفراد عينة الدراسة، اللذين بذلوا جهوداً كبيرة ووقتها قيماً من أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة.

7- الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (IBM SPSS Statistics 20) باستخدام الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

أ- النسب المئوية: استخدمت الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، واعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهيل المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها.

ب- المتوسطات والانحرافات المعيارية: استخدمته الباحثة لمعرفة اتجاه عينة الدراسة نحو كل فقرة من فقرات الاستبيان وكذا نحو كل بعد من أبعاده.

ج- ألفا لكرومباخ واختبار التجزئة النصفية: استخدمته الباحثة لمعرفة مدى ثبات فقرات الاستبيان.

د- اختيار "ت" لعينة واحدة: استخدمته الباحثة للتأكد من مستوى التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: عرض النتائج الخاصة بالتساؤل الأول

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني

خلاصة

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة الميدانية بعد تفريغ البيانات ومعالجتها بالاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ثم تحليلها وقراءتها حسب ما أفرزته الجداول الإحصائية.

أولاً: عرض النتائج الخاصة بالتساؤل الأول

نص التساؤل: "ما واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه العينة في كل بند من بنود الأبعاد المعتمدة للتقييم كما هو موضح في الجداول التالية:

1- البعد الأول: مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

الجدول رقم (11): يمثل التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه أفراد العينة نحو بنود بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

الرقم	البنود		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
			دائماً	أحياناً	أبداً			
01	نعمل على توفير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.	التكرار	0	119	41	1,744	0,438	أحياناً
		النسبة%	0	74.4	25.6			
04	ننظم دورات وأيام دراسية لفائدة أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة.	التكرار	0	14	146	1,088	0,283	أبداً
		النسبة%	0	08.8	91.3			
07	نعمل على نشر ثقافة الدمج المدرسي لدى الأولياء والمجتمع.	التكرار	0	20	140	1,125	0,332	أبداً
		النسبة%	0	12.5	87.5			

أبدا	0,381	1,175	132	28	0	التكرار	نعمل على تعريف التلاميذ العاديين بزملائهم غير العاديين.	10
			82.5	17.5	0	النسبة%		
أبدا	0,283	1,088	146	14	0	التكرار	نتعاون مع الاعلام في نشر ثقافة الدمج المدرسي.	13
			91.3	08.8	0	النسبة%		
أبدا	0,345	1,138	138	22	0	التكرار	نتعاون مع الجمعيات في نشر ثقافة الدمج المدرسي.	16
			86.3	13.8	0	النسبة%		
أبدا	0,000	1,000	160	0	0	التكرار	نستفيد من الدعم المادي اللازم لتوفير الوسائل والأجهزة اللازمة للتكفل الأمثل بهذه الفئة.	19
			100	0	0	النسبة%		
أبدا	0,301	1,100	144	16	0	التكرار	نراعي الفروق الفردية عند قبول فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.	22
			90	10	0	النسبة%		
أحيانا	0,734	1,663	79	56	25	التكرار	يختار معلمي الأقسام الخاصة وفق اختبارات شفوية وكتابية.	25
			49.4	35	15.6	النسبة%		
أبدا	0,555	1,175	145	2	13	التكرار	يمتلك معلمي الأقسام الخاصة الرغبة والاتجاهات الإيجابية لتدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.	28
			90.6	1.3	08.1	النسبة%		
أبدا	0,375	1,169	133	27	0	التكرار	يشترك بشكل تعاوني كل من معلمي الأقسام الخاصة ومعلمي التلاميذ العاديين في التخطيط للتدريس واختيار أمثل الاستراتيجيات لتعليم هذه الفئة.	30
			83.1	16.9	0	النسبة%		
أبدا	0,301	1,100	144	16	0	التكرار	ينظم معلم ذوي الاحتياجات الخاصة القسم وفق ما يراه مناسب لنوع الإعاقة .	32
			90	10	0	النسبة%		

34	تراعي البرامج والأنشطة اكتساب القيم والفضائل والعادات الطيبة.	التكرار	0	14	146	1,088	0,283	أبدا
		النسبة%	0	08.8	91.3			
36	يتوفر المنهج المتبع على أنشطة إثرائية تعطي لهذه الفئة فرصة لاستغلال قدراتهم.	التكرار	0	13	147	1,081	0,274	أبدا
		النسبة%	0	08.1	91.9			
38	يعمل المنهج المتبع على تعلم المهارات الاجتماعية اللازمة لانتقال أثر التدريب للحياة الواقعية.	التكرار	0	16	144	1,100	0,301	أبدا
		النسبة%	0	10	90			
40	يتسم المنهج المتبع في تدريس هذه الفئة بالمرونة.	التكرار	0	13	147	1,081	0,274	أبدا
		النسبة%	0	08.1	91.9			
42	تقع المؤسسة في مكان مناسب بعيد عن الضوضاء والمخاطر.	التكرار	1	16	143	1,113	0,336	أبدا
		النسبة%	0.6	10	89.4			
المجموع								
						18,881	4,405	أبدا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن المتوسطات الحسابية الخاصة باستجابات أفراد العينة على بنود بعد مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة تراوحت ما بين (1 و 1.744)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم 01 التي تنص على "نعمل على توفير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة" والذي بلغ (1.744)، وأن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم 19 التي تنص على "نستفيد من الدعم المادي اللازم لتوفير الوسائل والأجهزة اللازمة للتكفل الأمثل بهذه الفئة" الذي بلغ (1.000)، فيما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للبعد ككل (18.881).

كما نلاحظ أن أغلب اتجاه العينة كان عموماً نحو البديل "أبدا" باستثناء الفقرة رقم (01) التي تنص على "نعمل على توفير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما في ذلك ذوي

الاحتياجات الخاصة" والفقرة رقم (25) التي نصها "يختار معلمي الأقسام الخاصة وفق اختبارات شفوية وكتابية" اللتين كان اتجاه العينة فيهما نحو البديل "أحيانا"

2- البعد الثاني: العمليات

الجدول رقم (12): يمثل التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه أفراد العينة نحو بنود بعد العمليات.

الرقم	البنود		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
			دائما	أحيانا	أبدا			
02	نعتمد على التنوع في استراتيجيات التعلم المستخدمة (التعلم التعاوني، تدريب الأقران (...).	التكرار	0	1	159	1,006	0,079	أبدا
		النسبة %	0	0.6	99.4			
05	نراعي التقويم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة.	التكرار	3	108	49	1,712	0,493	أحيانا
		النسبة %	1.9	67.5	32.6			
08	تحتوي الأقسام الخاصة على وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لهذه الفئة.	التكرار	0	1	159	1,006	0,079	أبدا
		النسبة %	0	0.6	99.4			
11	نكيف المناهج بما يتلاءم والاحتياجات الفردية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين.	التكرار	0	28	132	1,175	0,381	أبدا
		النسبة %	0	17.5	82.5			
14	نوظف المعينات البصرية والسمعية بما يتلاءم مع المنهج وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.	التكرار	0	3	157	1,018	0,136	أبدا
		النسبة %	0	1.9	98.1			
17	نعمل على التخطيط لعمليات التدريس بشكل تعاوني من طرف المعلمين والادارة ومديرية التضامن.	التكرار	0	61	99	1,381	0,487	أبدا
		النسبة %	0	38.1	61.9			

أبدا	0,324	1,118	141	19	0	التكرار	ندرب ذوي الاحتياجات الخاصة على تقنيات التواصل وتوظيفها في العملية التعليمية.	20
			88.1	11.9	0	النسبة %		
أبدا	0,309	1,106	143	17	0	التكرار	نشارك ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الترفيهية والمعسكرات والرحلات.	23
			89.4	10.6	0	النسبة %		
أبدا	0,292	1,093	145	15	0	التكرار	ندرب ذوي الاحتياجات الخاصة على التقنيات الحديثة لتجويد عملية التعلم.	26
			90.6	9.4	0	النسبة %		
أبدا	0,313	1,093	146	13	1	التكرار	نوفر غرفة المصادر لتقديم الخدمات المساندة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة	29
			91.3	08.1	0.6	النسبة %		
أبدا	0,274	1,081	147	13	0	التكرار	نعتمد على الممارسات التثقيفية كالأنشطة المكتبية والإثرائية وغيرها.	31
			91.9	8.1	0	النسبة %		
أبدا	0,136	1,018	157	3	0	التكرار	تتوفر طرق التدريس المستخدمة على معايير الجودة.	33
			98.1	1.9	0	النسبة %		
أبدا	0,079	1,006	159	1	0	التكرار	تتوفر الوسائل التعليمية المستخدمة على معايير الجودة.	35
			99.4	0.6	0	النسبة %		
أبدا	0,292	1,093	145	15	0	التكرار	نعمل على التخلص من المشاعر السلبية التي تترتب عن الإعاقة لدى التلميذ المعاق.	37
			90.6	9.4	0	النسبة %		
أبدا	0,300	1,100	144	16	0	التكرار	يتبع التلاميذ المعاقين نفس الدروس مع التلاميذ العاديين لكن التقنيات تختلف.	39
			90	10	0	النسبة %		
أبدا	0,338	1,131	139	21	0	التكرار	يقدم فريق متعدد التخصصات مختلف الخدمات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة.	41
			86.9	13.1	0	النسبة %		

43	نقدم مجموعة متكاملة من البرامج الصحية والخدمات الوقائية والعلاجية لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة.	التكرار	0	67	93	1,418	0,494	أبدا
		النسبة%	0	41.9	58.1			
44	نقدم استراتيجيات تكفل مختلفة لفئة المعاقين بما يتوافق والجانب التشريعي.	التكرار	0	74	86	1,462	0,500	أبدا
		النسبة%	0	46.3	53.8			
المجموع						21,025	3,573	أبدا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1.006 و 1.712)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (05) التي تنص على "نراعي التقويم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة" والذي بلغ (1.712)، وأن أدنى متوسط حسابي بلغ (1.006) اشتركت فيه ثلاث فقرات ممثلة في الفقرة رقم (02) التي نصها "نعتمد على التنويع في استراتيجيات التعلم المستخدمة (التعلم التعاوني، تدريب الأقران ...)"، والفقرة رقم (08) التي نصها "تحتوي الأقسام الخاصة على وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لهذه الفئة"، والفقرة رقم (35) التي نصها "تتوفر الوسائل التعليمية المستخدمة على معايير الجودة".

كما نلاحظ أن أغلب اتجاه العينة كان نحو البديل "أبدا" باستثناء الفقرة رقم (05) التي تنص على "نراعي التقويم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة" التي كان اتجاه العينة فيها نحو البديل "أحيانا".

3- البعد الثالث: مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

الجدول رقم (13): يمثل التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية واتجاه أفراد العينة

نحو بنود بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

الرقم	البنود		البدائل			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه العينة
			دائما	أحيانا	أبدا			
03	حققت المؤسسة المخرجات المعنوية اللازمة من (أفكار، معلومات، معتقدات، آراء) في ظل جودة المنتج التعليمي.	التكرار	0	3	157	1,019	0,136	أبدا
		النسبة %	0	1.9	98.1			
06	استطاعت المؤسسة إعداد أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة فاعلين بأقصى ما تسمح به قدراتهم.	التكرار	0	1	159	1,006	0,079	أبدا
		النسبة %	0	0.6	99.4			
09	تم الارتقاء بمستوياتهم التحصيلية وفق قدراتهم المتاحة.	التكرار	0	4	156	1,025	0,156	أبدا
		النسبة %	0	2.5	97.5			
12	حققت المؤسسة منتج تعليمي مقبول يتجلى في الخصائص الشخصية للتلميذ (صحية، نفسية، عقلية).	التكرار	0	0	160	1,000	0,000	أبدا
		النسبة %	0	0	100			
15	استطاعت المؤسسة تغيير النظرة السلبية لدى التلميذ المعاق عن المجتمع	التكرار	0	14	146	1,088	0,283	أبدا
		النسبة %	0	8.8	91.3			
18	تقبل المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة والسماح لهم للانخراط فيه وخدمته.	التكرار	0	19	141	1,119	0,325	أبدا
		النسبة %	0	11.9	88.1			
21	اكتسبت المؤسسة مناهج واستراتيجيات تعليمية فعالة من خلال تجربة الدمج.	التكرار	0	0	160	1,000	0,000	أبدا
		النسبة %	0	0	100			

24	تمكنت المؤسسة من إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة لأعمال تتناسب وإمكانياتهم.	التكرار	0	0	160	1,000	0,000	أبدا
		النسبة%	0	0	100			
27	تكونت علاقة إيجابية بين معلمي الأقسام الخاصة وتلاميذهم المعاقين.	التكرار	14	3	143	1,194	0,577	أبدا
		النسبة%	8.8	1.9	89.4			
المجموع								
						9,450	1,148	أبدا

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (1 و 1.194)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (27) التي تنص على "تكونت علاقة إيجابية بين معلمي الأقسام الخاصة وتلاميذهم المعاقين" والذي بلغ (1.194)، وأن أدنى متوسط حسابي بلغ (1) اشتركت فيه ثلاث فقرات ممثلة في الفقرة رقم (12) التي نصها "حققت المؤسسة منتج تعليمي مقبول يتجلى في الخصائص الشخصية للتلميذ (صحية، نفسية، عقلية)"، والفقرة رقم (21) التي تنص على "اكتسبت المؤسسة مناهج واستراتيجيات تعليمية فعالة من خلال تجربة الدمج"، والفقرة رقم (24) التي تنص على "تمكنت المؤسسة من إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة لأعمال تتناسب وإمكانياتهم".

كما نلاحظ أن اتجاه العينة كان نحو البديل "أبدا" على جميع بنود بعد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يشير إلى أفراد العينة باختلاف رتبهم يرون أن المخرجات الحالية لعملية الدمج لا تفي بتحقيق الأغراض التي تصبو إليها هذه العملية ولا تحقق الملمح المطلوب.

بعد الحصول على هذه النتائج قامت الباحثة بتحديد مستوى التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية ككل، وذلك بتحديد ثلاث مجالات وذلك باتباع الخطوات التالية:

$$(أعلى درجة - أدنى درجة) \div 3 = (132-44) \div 3 = 88 \div 3 = 29.33$$

وبعد إضافة هذا الفارق في كل مرة تم الحصول على المستويات التالية:

المستوى المنخفض يتراوح ضمن المجال (44 إلى 73.33)

المستوى المتوسط يتراوح ضمن المجال (73.34 إلى 102.67)

المستوى المرتفع يتراوح ضمن المجال (102.68 إلى 132)

بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)؛ حيث قُدِّر بـ (49.36) وانحراف معياري قدره (8.848)، وعليه نجد أن المتوسط الحسابي المتحصل عليه يندرج ضمن المجال (44-73.73)، وبالتالي يمكن القول أنه هناك مستوى منخفض للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية.

وللتأكد من ذلك قامت الباحثة بتطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة كما هو موضح في

الجدول التالي:

الجدول (14): نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى التكفل بذوي الاحتياجات

الخاصة المدمجين بالمدارس العادية

المتغير	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة الاحتمال
التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة	160	88	49.36	8.848	159	55.24-	0.000

نلاحظ من خلال نتائج اختبار "ت" لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول رقم (14) أن قيمة اختبار "ت" لعينة واحدة بلغت (55.24) وهي قيمة دالة إحصائية، وبمقارنة المتوسطات نجد أن المتوسط الفرضي (88) أكبر من المتوسط المحسوب (49.36)،

وعليه يمكن القول بأن مستوى التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية منخفض وهو ما يفسر اتجاه العينة كما تمت الإشارة إليه في النتائج السابقة.

ثانياً: عرض النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني

نص التساؤل: "ما اقتراحات القائمين على مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين أساليب التكفل بهم في ضوء جودة المنتج التعليمي؟"

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المقابلة مع 09 أفراد، حيث تم تلخيص المقترحات كما يلي:

1- بالنسبة المحور الأول: مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

السؤال الأول: ما اقتراحاتك بخصوص الأهداف الواجب تسطيرها لتحقيق دمج جيد وفعال؟

أجمع المفحوصين على أن تتضمن الأهداف الأساسية الواجب تسطيرها لتحقيق دمج جيد وفعال ما يلي:

أ- صياغة أهداف تصبو إلى الارتقاء بمستوى الطفل للحصول على مستوى تعليمي يؤهله لتعلم مهنة أو حرفة تتناسب وقدراته أي بأن يكون دمجا (تربويا، اجتماعيا، مهنيا) يسمح له بمواصلة مشواره المهني أو الجامعي.

ب- تسطير أهداف تسمح بالقضاء على نظام العزل والإقصاء وخلق فرص أكثر للتفاعل بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة من خلال قضاء أكبر وقت ممكن مع بعضهم.

ج- أهداف تتضمن نشر ثقافة الدمج المدرسي لدى كل من عمال المؤسسة، الأساتذة، الأولياء والمجتمع.

د- وضع أهداف تعتمد على توفير خطة تربوية يسعى لتطبيقها كل أفراد المجتمع باختلاف مستوياتهم.

السؤال الثاني: ما اقتراحاتك لتفعيل دور المشاركة الأسرية والمجتمعية في إنجاح عملية الدمج؟

اتفق الجميع على أن للأسرة والمجتمع دور رئيسي وفعال في إنجاح عملية الدمج لذلك لا بد من تفعيل واستغلال هذا الدور من خلال:

- أ- التنسيق بين المدرسة والأسرة وأفراد المجتمع المحلي من أجل تصميم برامج خاصة تراعي جميع المقترحات ومن شأنها زيادة كفاءة مدارس الدمج.
- ب- تشجيع الأسر على دعم الأنشطة والبرامج في مجال رعاية وتربية ذوي الاحتياجات الخاصة والحرص على حضورها للفعاليات المتعلقة بذلك.
- ج- نشر ثقافة التعامل مع الطفل المعاق بهدف تقبله وعدم تحسيسه بأنه يشكل عبئاً أو مشكلة لدى الأسرة أو المجتمع.
- د- المساعدة على تعميم المهارات المتعلمة داخل المدرسة على مستوى الشركاء الاجتماعيين، كون الطفل يقضي أغلب وقته مع والديه ونقل السلوكيات المناسبة عند الذهاب لزيارة الأقارب أو التنزه أو غيرها من أجل تعزيز مثل هكذا سلوكيات وتشجيعها وزيادة فرص التفاعل مع أقرانهم العاديين.

السؤال الثالث: ما اقتراحاتك لتفعيل دور الاعلام في إنجاح عملية الدمج؟

- يلعب الإعلام دوراً هاماً في نشر ثقافة الدمج لذلك تم الاجماع على ما يلي:
- أ- ضرورة التنسيق بين المدرسة ووسائل الإعلام واستغلالها لتحقيق نجاح عملية الدمج والتكفل الأمثل بذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ب- تقديم برامج تتناول حقوق الانسان في المواثيق العالمية والدولية والإسلامية مع تسليط الضوء على حق هذه الفئة في الدمج المدرسي والتعليم في وضع قريب من الوضع العادي.
 - ج- استضافة المدارس للإعلاميين لحضور ندوات ينشطها أخصائيون في مجال الدمج لتوضيح أهميته ومدى قابلية هذه الفئة للتعليم والفوائد الإيجابية ذات الفاعلية

والتأثير المترتبة على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، مع إبراز تأييد هذه الفكرة وتشجيعها.

د- الترويج لتجارب ناجحة من ذوي الاحتياجات الخاصة في شتى المجالات والميادين للتشجيع على عملية الدمج.

هـ- تبصير المجتمع بالجهود الواقعية المبذولة من طرف الدولة والجمعيات بخصوص التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة.

و- نقل صورة حقيقية عن واقع هذه الفئة واحتياجاتهم.

ز- إعداد حصص وبرامج تدعو إلى تشجيع الجهود التطوعية وتوظيفها لخدمة قضية ذوي الاحتياجات الخاصة.

ح- وضع حصص خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في الأعياد والمناسبات والاحتفالات الخاصة بهم.

السؤال الرابع: ما اقتراحاتك لتفعيل دور الإدارة المدرسية في إنجاح عملية الدمج؟

ليكون للإدارة المدرسية دورا فعالا في إنجاح عملية الدمج اتفق الجميع أنه يجب عليها ما يلي:

أ- وضع التسهيلات اللازمة بخصوص استقبال وتسجيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- العمل على نشر ثقافة الدمج المدرسي لدى كل من الأولياء، التلاميذ، العمال، الأساتذة من خلال تكتيف المحاضرات والندوات بهذا الخصوص.

ج- توعية الأولياء والمجتمع بطبيعة هذه الفئة وتقبلها.

د- زرع روح التعاون والتقبل وبث الألفة والحب بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

هـ- تعريف التلاميذ العاديين بزملائهم غير العاديين وخصائصهم وحثهم على التعامل معهم ومساعدتهم.

و- خلق علاقات عمل والحرص على توظيفها مع الجمعيات والنوادي التي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة والاستفادة من خدماتهم.

ز- العمل على توفير احتياجات كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

ح- دعوة الكفاءات العلمية وذات الخبرة لتنشيط ورشات عمل مع الأساتذة بخصوص التكفل بهذه الفئة.

ط- تقديم الحوافز المادية لكل من العاملين والتلاميذ المتميزين.

السؤال الخامس: ما اقتراحاتك بخصوص الهيكل المدرسي وما يحتويه من تسهيلات وقاعات؟

تحتاج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة لتسهيلات تتوافق وخصائصهم، لهذا اتفق الجميع على اقتراح ما يلي:

أ- الاختيار الجيد للموقع الجغرافي للمؤسسة التربوية بحيث يكون بعيداً عن الضوضاء والتجمعات والتلوث والطرق السريعة للسيارات أو السكك الحديدية.

ب- مراعاة شروط الإضاءة والتهوية وارتفاع المباني والممرات ومساحة القاعة لتكون ملائمة لنوع الإعاقة.

ج- استخدام أرضيات غير قابلة للانزلاق.

د- استخدام المنحدرات بدلاً من السلالم خاصة للمعاقين بصريا وحركيا.

هـ- التكثيف من الإشارات لذوي الإعاقة السمعية.

و- جعل دورات المياه قريبة من الأقسام.

ز- توفر المكتبة على الكتب والأجهزة المناسبة لنوع كل إعاقة.

ح- توفير الوسائل التعليمية والتوضيحية المناسبة لنوع كل إعاقة.

ط- توفير ساحات اللعب واسعة وذات أرضيات لينة أو مغطاة بالرمال أو العشب لحمايتهم عند السقوط وتوفير أدوات لعب آمنة.

السؤال السادس: ما اقتراحاتك بخصوص معايير انتقاء ذوي الاحتياجات الخاصة؟

إن تحديد معايير انتقاء فئات ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج بطريقة علمية يمكن من الاستفادة منهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم لهذا تم الإجماع على المقترحات التالية:

أ- توفير طاقم متنوع من أجل التشخيص والتوجيه الجيد.

ب- مراعاة نوع الإعاقة بحيث تكون قابلة للتعلم.

ج- التحقق من توفر دافعية واستعداد التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم.

د- أن يكون لديهم قابلية للاتصال والتواصل مع الآخرين.

هـ- أن يكون لديهم القدرة على الاعتماد على الذات والثقة بالنفس.

السؤال السابع: ما اقتراحاتك بخصوص فرق العمل الواجب توفرها؟

اتفق الجميع على ضرورة توفير فريق عمل متكامل ومتعدد التخصصات من أجل الكشف المبكر والتكفل الأمثل بهذه الشريحة من المجتمع (طبيب، أخصائي نفسي، أخصائي عيادي، أخصائي اجتماعي، أخصائي أورتوفوني، معلم متخصص ...) كما وجب توفر فريق في كل مقاطعة يعمل بشكل دوري حتى يكون على دراية بتطورات كل حالة على حدى.

السؤال الثامن: ما اقتراحاتك بخصوص إعداد وتدريب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

يلعب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة دورًا هامًا في تحقيق أهداف الدمج، لهذا تم اقتراح ما يلي:

أ- وضع اختبارات شفوية وكتابية لاختيار الطالب المعلم لذوي الاحتياجات الخاصة

كما هو معمول به في المدارس العليا للأساتذة.

ب- الإعداد والتدريب الجيد للطالب المعلم لذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- التكوين المستمر أثناء الخدمة لإطلاعه بتطورات ومستجدات كل إعاقة وخصائصها واحتياجاتها؛ وكذا كيفية استخدام الطرق والتقنيات الحديثة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

د- التدريب على استخدام تكنولوجيا الإعلام كون هذه الفئة لديها مهارات في استخدام التكنولوجيا.

2- المحور الثاني: العمليات

السؤال الأول: ما اقتراحاتك بخصوص المناهج المتبعة في تدريس هذه الفئة؟

تعتبر المناهج الدراسية وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية باختلاف مستوياتها، وفي هذا الصدد تم اقتراح ما يلي:

أ- أن تركز المناهج على المعارف الأساسية.

ب- أن تكون مبنية على أساس الفروقات بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، كما تتميز بالمرونة.

ج- مواءمة المناهج لاحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

د- استخدام طرائق متعددة ووسائل متنوعة مع التركيز على القراءة، الكتابة، الفنون، الكمبيوتر.

السؤال الثاني: ما اقتراحاتك بخصوص الأنشطة (المحتوى) الواجب إدراجها لتحسين مخرجات هذه الفئة؟

بخصوص الأنشطة (المحتوى) تم اقتراح ما يلي:

أ- ضرورة تنويع الأنشطة بما يتوافق واحتياجات التلميذ بحيث ينجح في تعلمها ونقلها لحياته الواقعية أو ما يعرف بأثر التدريب (تتبع في التقدم في مستقبله).

ب- الابتعاد عن الغموض ومراعاة السهولة والوضوح وما هو مألوف لدى التلميذ.

ج- أن تكون الأنشطة ملفقة لانتباه التلميذ وموضع اهتمامه.

د- يجب أن تراعي هذه الأنشطة اكتساب القيم والفضائل والعادات الحميدة.

هـ - التكثيف من الأنشطة الإثرائية.

و - التدريب على وضع خطة تربوية فردية.

السؤال الثالث: ما اقتراحاتك بخصوص (عدد المعلمين، عدد المتعلمين، نسبة المعلمين إلى الطلاب، مدة الدرس)؟

تم الإجماع على أنه يجب أن يتناسب عدد التلاميذ مع عدد المعلمين كون التعامل مع هذه الفئة أمر صعب (معلم لكل 5 أو 6 تلاميذ على الأكثر)، كما يجب أن لا تزيد مدة الدرس عن (10 إلى 15 دقيقة) حتى لا يتشتت انتباه التلميذ ولا يشعر بالملل.

السؤال الرابع: ما اقتراحاتك بخصوص استراتيجيات التعلم الواجب اتباعها؟

تلعب استراتيجيات التعلم دوراً فعالاً في تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي، وعلى هذا الأساس تم اقتراح ما يلي:

أ - التعلم عن طريق تقسيم التلاميذ لمجموعات تحتوي كل مجموعة على أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وأطفال من التلاميذ العاديين لكي تسهل عملية التعلم من جهة، ونعزز تفاعلهم مع أقرانهم من جهة أخرى.

ب - تطبيق الأهداف التعليمية ومواضيع الدروس على شكل ألعاب لإضفاء عنصر المتعة والتشويق.

ج - سرد القصص والحوار والنقاش وتشجيع التلاميذ على التعبير وإبداء الآراء.

د - استراتيجية التشخيص العلاجي والتي تقوم على تحديد المشكلة من ثمة تقويمها مباشرة.

السؤال الخامس: ما اقتراحاتك بخصوص الوسائل التعليمية الواجب توفرها للحصول على منتج تعليمي ذو جودة؟

تم تقديم مجموعة من الاقتراحات تم الإجماع من خلالها على ضرورة توفير وسائل تعليمية تحقق أهداف المتوقعة من تنفيذ المنهاج الدراسي، منها:

أ- العمل توفير آلة برايل، كتب مكتوبة على طريقة برايل، لوحات مفاتيح برايل، برامج التمييز الصوتي ... الخ.

ب- ضرورة توفير كراسي التحرك، عصا التحكم، شاشات اللمس ... الخ.

ج- توفير برامج تتوافق مع شريحة الصم كمحرك بحث للغة الإشارة، توفير أجهزة القصور السمع ... الخ.

د- توفير أدوات تعليمية مساعدة خاصة لأطفال التوحد (مطابقة الصور، ترديد المفردات ... الخ).

السؤال السادس: ما اقتراحاتك بخصوص الأنشطة الاجتماعية الواجب توفرها (خدمات طلابية، تنمية الروابط بين المعلمين والتلاميذ)؟

بخصوص الأنشطة الاجتماعية تم اقتراح ما يلي:

أ- العمل على تنظيم ألعاب جماعية ككرة القدم أو كرة السلة لتعزيز التواصل بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وكذا المعلمين.

ب- تنظيم حملات خيرية وتطوعية كحملة لتنظيف المدرسة بإشراك فئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- تنظيم الحفلات والعروض الفنية وإحياء الأعياد الوطنية لتنمية الروح الاجتماعية.

د- إنشاء نوادي طلابية لتعزيز العلاقات بين ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين.

السؤال السابع: ما اقتراحاتك بخصوص الأنشطة التثقيفية العامة (ندوات أيام دراسية)؟

بخصوص الأنشطة التثقيفية تم اقتراح ما يلي:

أ- العمل على إدراج الموسيقى والتمثيل سواء في البرنامج المدرسي أو خارجه، والمشاركة في المسرحيات الثقافية التي من شأنها تطوير اللغة والمهارات.

ب- توفير الكتب، الاهتمام بمكتبة المدرسة وكذا عمل حلقات قراءة وتشجيعها.

ج- زيارة المتاحف والأماكن الأثرية من أجل إحياء التاريخ وتوضيحه للتلاميذ.

3- المحور الثالث: مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

السؤال الأول: ما اقتراحاتك لتحسين الجانب المعرفي لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

- لتحسين الجانب المعرفي للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تم اقتراح ما يلي:
- أ- العمل على تعزيز الاستجابات الحسية (سمعية، بصرية، شمية، لمسية).
 - ب- استخدام استراتيجيات التذكر من أجل تنظيم المعلومات وتخزينها واستدعائها.
 - ج- التدريب على تفسير المعلومات.
 - د- التدريب على التفريق بين المثيرات وتجميع العناصر المتشابهة أو المطابقة بينها.
- السؤال الثاني: ما اقتراحاتك لتحسين الجانب الوجداني (تقدير الذات، الاستقلالية ... الخ) لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

- لتحسين الجانب الوجداني للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تم اقتراح ما يلي:
- أ- تدريب الطفل على السلوكيات الصحيحة وتعزيزها ليحقق نوعاً من الاستقلالية الذاتية.
 - ب- تنشئة الطفل على الفضائل كالصدق والأمانة والتسامح.
 - ج- إشباع حاجات الطفل كالحاجة للحب والأمن والانتماء، والتدريب على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بطريقة صحيحة.
 - د- تنمية شخصية الطفل وتحقيق ذاته من خلال إشباع حاجاته النفسية تحقيق حب الذات لديه وتقبل نفسه.

السؤال الثالث: ما اقتراحاتك لتحسين الجانب المهاري (مهارات الحياة اليومية ... الخ) لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

- لتحسين الجانب المهاري للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تم اقتراح ما يلي:
- أ- تدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على مهارات رعاية الذات من خلال الحوار والنقاش، التواصل اللفظي، التمثيل، لعب الأدوار، التقليد ... الخ.

ب- التدريب على المهارات الاجتماعية كالإصغاء والانتباه للتنبيهات وتنفيذها وتعزيز المستمر.

ج- التدريب على مهارات الاتصال والتواصل.

السؤال الرابع: ما اقتراحاتك لتحسين الخصائص الشخصية (صحية، نفسية، عقلية) لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

لتحسين مختلف الخصائص الشخصية (صحية، نفسية، عقلية) للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة تم اقتراح ما يلي:

أ- تقديم خدمات الصحة النفسية لتأهيل التلميذ للتكيف مع نفسه من جهة ومع غيره من جهة أخرى.

ب- تشجيع المشاركة في نشاطات الحياة اليومية.

ج- تقديم خدمات صحية لتقييم حالة التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ثمة تحويله للمختصين لمعرفة أقصى ما يمكن توفيره لاستغلال قدراته.

د- تنمية القدرات العقلية.

السؤال الخامس: ما اقتراحاتك لتحقيق معايير جودة المنتج التعليمي؟

لتحقيق جودة المنتج التعليمي يجب مراعاة ما يلي:

أ- جودة المعلمين والعاملين وتأهيلهم من خلال الاختيار الجيد لهم والتدريب والتكوين المستمر.

ب- الانتقاء والتكفل الجيد بالتلاميذ من خلال (ضبط معايير القبول، نسبة القبول، مراعاة دافعية واستعداد التلاميذ).

ج- جودة المناهج الدراسية ومحتواها ومواكبتها للتغيرات.

د- جودة البرامج ومرونتها والتنوع في أساليب التقييم والتقويم.

هـ- تحسين الهياكل والأثاث والوسائل والتجهيزات.

السؤال السادس: ما اقتراحاتك لتنمية العلاقات الايجابية بين كل من التلاميذ المعاقين والمعلمين والتلاميذ العاديين؟

تعمل العلاقات الإيجابية بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين ومختلف الأفراد في المؤسسة التربوية على تحقيق التكيف الذي يسمح لهم باستغلال قدراتهم والاستفادة منها، وفي هذا الصدد تم اقتراح ما يلي:

أ- بناء علاقات إيجابية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة؛ وكذا المعلمين من خلال زيادة فرص التفاعل وتعزيزها.

ب- تشجيع المناقشة والتفاعل داخل القسم.

ج- التواصل الدائم مع التلاميذ خلال أيام الدراسة أو خارجها.

د- تعزيز السلوكيات الجيدة.

السؤال السابع: ما اقتراحاتك بخصوص اجراءات التقييم والتقويم المستخدمة؟

بخصوص اجراءات التقييم والتقويم المستخدمة تم اقتراح ما يلي:

أ- التدريب المستمر للمعلمين على تصميم وبناء أساليب التقويم.

ب- تنوع أساليب التقييم والتقويم المستخدمة (شفهي، كتابي، عملي).

ج- الشفافية والعدالة والموضوعية أثناء عملية التقييم.

د- أن تعكس أساليب التقييم المستخدمة المستوى الحقيقي للتلاميذ.

هـ- أن يكون التقييم شامل لجميع جوانب التعلم من معارف، مهارات، قيم ... الخ

خلاصة:

من خلال الاستجابات المتوصل إليها نجد أن هناك إجماع من طرف المستجيبين على أنه لإنجاح عملية الدمج المدرسي وتطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية لابد من توفر خطة تربوية مدروسة توضح فكرة الدمج بصفة عامة، إضافة إلى ضرورة تكاثف الجهود لإنجاحها كل حسب دوره من إدارة مدرسية، إعلام، أسرة، مجتمع ككل، بهدف نشر ثقافة الدمج المدرسي، توفير هياكل مدرسية

مناسبة لنوع الإعاقة ومعلمين مدربين ومؤهلين للتعامل مع هذه الفئة، ناهيك عن ضرورة تصميم مناهج وأنشطة وتوفير وسائل تعليمية تتوافق وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة لفريق عمل متعدد التخصصات يعمل على تطوير التلميذ من كافة الجوانب (المعرفية، النفسية، العقلية، الوجدانية)، من خلال تبني معايير الجودة على مستوى كل من مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (الأهداف، الهيكل المدرسي، ذوي الاحتياجات الخاصة، المعلمين، فرق العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، المنهج)، العمليات أو الممارسات (التعليمية، الإدارية، الاجتماعية، التثقيفية) وكذا عمليتي التقييم والتقويم، وصولاً لمخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وكذا تفعيل المشاركة المجتمعية، كل ذلك للحصول على منتج تعليمي ذو جودة يساهم في بناء مجتمعه ويكون عضواً فاعلاً فيه لا عبئاً عليه وتجنب الهدر التربوي.

الفصل السابع

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

الميدانية

تمهيد

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني

ثالثاً: التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي.

استنتاج عام

خاتمة

الاقتراحات

تمهيد:

بعد جمع البيانات وتحليلها والإجابة عن تساؤلات الدراسة في الفصل السابق، سنحاول في هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة والسياق الذي أجريت فيه الدراسة الحالية، بهدف الخروج بمقترحات التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي.

أولاً: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الأول

1- نص التساؤل: "ما واقع أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين

بالمدارس العادية بالجزائر؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب التكرارات واتجاه العينة على كل بعد من الأبعاد الثلاثة (مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، العمليات، مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) إضافة إلى التأكد من النتائج المتحصل عليها بتطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة، والتي تبين من خلالها أن هناك مستوى منخفض للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر.

وقد ترجع الباحثة هذا المستوى المنخفض إلى عدم الاعتماد على معايير الجودة على مستوى كل من:

أ- مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (ثقافة الدمج، أهدافه، معايير الانتقاء والقبول، الوسائل والأجهزة، الهياكل المادية والمباني، تكوين وتأهيل الأساتذة، الإدارة المدرسية).

ب- العمليات (المناهج، استراتيجيات التدريس، وسائل التعلم، عمليتي التقييم والتقويم، الممارسات الاجتماعية والثقيفية).

ج- مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (جودة إعداد التلاميذ، جودة البرامج والأنشطة، المشاركة الأسرية والمجتمعية).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من الشخص (1978) بعنوان "متطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي"، والتي أشارت إلى أن هناك عدد من المشكلات التي تعاني منها عملية الدمج كعدم القدرة على إعداد البرامج التربوية المناسبة لهذه الفئة، ضعف إعداد المعلمين حتى يتمكنوا من التعامل مع مختلف التلاميذ، قلة المعلمين المختصين في مجال التربية الخاصة في المدارس العادية، ونتائج دراسة الصباح وآخرون (2008) التي توصلت إلى عدم وجود استراتيجيات تقييم رسمية معمول بها لدى الطلبة المعاقين، إضافة إلى عدم ملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس هذه الفئة، وعدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية خصوصا عند تقييمهم ووضع الاختبارات التحصيلية، كما أكدت كذلك دراسة خلف (2011) بعنوان "مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمدراء وأولياء الأمور"، على قلة الإمكانيات في البيئة المدرسية، وضعف تفاعل الأطفال العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ضعف قدرة المعلمين على تفهم احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وكشفت دراسة ركاب أنسية (2013) بعنوان "الدمج المدرسي للمعاق سمعيا (التجربة الجزائرية)"، أن الأقسام غير مهيأة لاحتياجات الأطفال المعاقين سمعيا، إذ ينقصها الكثير من الوسائل المساعدة على تعليم هذه الفئة، إضافة إلى بُعد مقر السكن عن المؤسسة وكذا انعدام النظام الداخلي وصعوبة التنقل بالنسبة للتلاميذ وأولياءهم، كما اتفقت أيضا مع نتائج دراسة كل من بيوض زبيدة وبوعزة ربحية (2017) بعنوان "مشكلات ومعوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية بالجزائر"، والتي توصلت إلى أن أهم المشكلات التي تعيق عملية الدمج تتمثل في عدد التلاميذ في الأقسام الخاصة الذي يتجاوز الحد الأقصى، وعدم جاهزية النظام التعليمي العادي من حيث التصميم والتخطيط للمعاقين، وعدم وجود التسهيلات البنيوية اللازمة لهم داخل المدرسة، والنقص في إعداد

المعلمين وتدريبهم لتنمية وتطوير قدراتهم ومهاراتهم للاستجابة وتقدير احتياجات المدمجين، كذلك دراسة كل من بوتر وودوارد وأسلو Boxter, woodward & olson (2001) ودراسة بن زعموش (2017) ودراسة جاد (2017) التي أشاروا فيها بأن معلمي التعليم العام لم يتلقوا تدريباً مناسباً يؤهلهم للتعامل مع حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وإشباعها، وأن هناك انخفاض في مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، كما أشارت كل من حدادو وقيرع (2022) إلى عدم توفر برنامج خاص يتماشى مع قدرات الأطفال المعاقين وخاصة الذين يعانون من (ضعف عقلي شديد، توحد).

ويمكن تفسير النتائج المتوصل إليها في دراستنا الحالية بأن عملية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة تمت دون تخطيط مسبق يضمن التطبيق الجيد والسير الحسن لهذه العملية، إضافة إلى عدم توفر الدعم المادي والمعنوي اللازم لتسيير هاته الأقسام وتوفير الأجهزة والوسائل اللازمة، مع عدم نشر ثقافة الدمج المدرسي على مستوى كل من العاملين، الأساتذة، التلاميذ، الأولياء مما جعل نظام الدمج المدرسي شكلياً لا يتعدى وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في فضاءات لا تسمح بتطوير قدراتهم ولا استغلالها.

فاستقبال فئات ذوي الاحتياجات الخاصة يتطلب التخطيط الجيد انطلاقاً من اختيار موقع المؤسسة التربوية مروراً بنشر ثقافة الدمج المدرسي ومعايير الانتقاء والقبول، تصميم المؤسسة، وتوفير الوسائل والتجهيزات والمناهج والمعلمين وكذا معايير التقييم والتقويم سعياً للحصول على منتج تعليمي جيد من خلال تحقيق مخرجات النظام التعليمي بما يتوافق ومعايير الجودة، أما ما يشهده الواقع في مدارسنا الحالية فهو يشير إلى أن هذه الأخيرة أعدت للتلاميذ العاديين دون مراعاة أدنى شروط التكفل بما يسمح من دمجها في المجتمع والاستفادة من قدراتها.

كذلك سياسة توظيف أساتذة القسم الخاص التي تتكفل بها مديرية النشاط الاجتماعي من خلال توظيفهم بصيغة العقود المؤقتة ودمجهم فيما بعد مع تلقي تكوين قصير دون

مراعاة لتخصصاتهم، والذي أثر سلباً على هذه الشريحة التي تحتاج إلى تعامل خاص وتقبلها وتلبية احتياجاتها مع التنوع في طرق التدريس بما يتناسب وقدراتها، كذلك عدم تناسب عدد أساتذة القسم الخاص مع عدد التلاميذ، فنجد عدد ذوي الاحتياجات الخاصة كبير بالنسبة لعدد الأساتذة مما يعرقل السير الحسن للتعامل معهم واحتوائهم؛ ناهيك عن عدم مواءمة المناهج لهذه الفئة، فلا وجود لمناهج مخصصة ومعدلة من طرف مختصين ولا أساتذة متخصصون يدركون كيفية التعامل مع هذه الفئة.

وعليه يمكن القول أن نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يعاني من ضعف على مستوى مدخلاته والمتمثل في الخلل في معايير انتقاء وقبول ذوي الاحتياجات الخاصة، وعدم توفر ثقافة الدمج المدرسي على مستوى كل من (المدرسة، الأولياء، المجتمع ككل)، إضافة إلى عدم استغلال التمويل المادي اللازم الذي من شأنه توفير الوسائل والأجهزة اللازمة وكذا التجديدات، وضعف الهياكل المادية والمباني وافتقادها لمعايير وشروط وأسس الأمن والسلامة، وعدم تبني سياسة اختيار وتوظيف وتدريب ملائمة لمعلمي الأقسام الخاصة للتكفل الأمثل بهذه الفئة، خاصة أن عملية الإصلاح التعليمي والتطوير تنطلق من المعلم المتدرب والكفاء كونه حجر الأساس في هذه العملية، كما يلاحظ أيضاً انعدام تكاتف الجهود على مستوى كل من الإدارة، المعلمين، مديرية التضامن الاجتماعي للتخطيط لعمليات التدريس والتكفل الأمثل بهذه الفئة.

أمّا على مستوى العمليات والممارسات التي تتم في نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة نجد عدم توفر طرق واستراتيجيات تدريس ملائمة لهذه الفئة، والافتقار لعمليات التقييم المستمر والتي تزود النظام باستجابات تبنى عليها خطوات التقويم لاحقاً، وقلة الوسائل التعليمية المناسبة حسب نوع كل إعاقة، وعدم توفر مناهج مكيّفة لصالح هذه الفئة وكذا انعدام توفر الممارسات الاجتماعية والتثقيفية كالرحلات والمعسكرات والأنشطة المكتبية التي من شأنها تجويد عمليات النظام ومنه الحصول على منتج تعليمي جيد،

إضافة إلى عدم مواكبة العمليات والممارسات التي تتم في هذا النظام لمعايير الجودة، ناهيك عن عدم توفر برامج صحية ووقائية وعلاجية ونفسية لصالح هذه الفئة.

أما التحفظات التي تسجل على مستوى مخرجات النظام التعليمي (المنتج التعليمي) فتتمثل فيما يلي:

- إغفال المدرسة عن جودة إعداد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة الجوانب (المعرفية، الوجدانية، النفسية الاجتماعية).

- قصور الإدارة المدرسية في إعداد وتكييف برامج دراسية تتلاءم واحتياجات وقدرات هذه الفئة.

- قصور المشاركة المجتمعية في التكفل بهذه الفئة.

- عدم الوقوف على تقييم المكتسبات لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف بهدف التجديد في الاستراتيجيات المنتهجة بعقد دورات تقييمية باستمرار بهدف تحسين مستوى المنتج التعليمي لمدارس الدمج.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني

نص التساؤل: "ما اقتراحات القائمين على مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين أساليب التكفل بهم في ضوء جودة المنتج التعليمي؟"

لقد أسفرت النتائج الخاصة بهذا التساؤل عن جملة من الاقتراحات التي قدّمها مجموعة من القائمين على مجال الدمج المدرسي من مدراء، مفتشين، أخصائيين، أساتذة القسم الخاص؛ حيث اتفق هؤلاء على أنه لإنجاح عملية الدمج المدرسي وتطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية لابد من توفر خطة تربوية مدروسة توضح فكرة الدمج بصفة عامة، يتم فيها تبني إحدى نماذج دول العالم الناجحة في هذا الميدان وتكييفها بما يتوافق وسياق البيئة الجزائرية، كذلك لا بد من تكاثف الجهود لإنجاحها كل حسب دوره من إدارة مدرسية، إعلام، أسرة، مجتمع ككل.

كما تمّ التأكيد على ضرورة توفر هياكل مدرسية مناسبة حسب نوع كل إعاقة، ومعلمين مدربين ومؤهلين للتعامل مع هذه الفئة، إضافة إلى مناهج تحتوي على أنشطة ووسائل تعليمية تتوافق وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، إضافة لفريق عمل متعدد التخصصات وتطوير التلميذ من كافة الجوانب (المعرفية، النفسية الاجتماعية، العقلية، الوجدانية) كل ذلك للحصول على منتج تعليمي ذو جودة وتجنب الهدر التربوي.

وتتفق هذه المقترحات مع نتائج الدراسة التي قامت بها اليونيسيف (Unicef, 2003) حول التعليم الدمجي في باكستان (Examples of Inclusive Education (Pakistan)، والتي توصلت إلى عدم وجود تنسيق بين الرياض العامة والخاصة، قصور في المعلومات الحقيقية عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، قصور في التنسيق بين الوزارات المعنية، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات كضرورة التنسيق بين الجهات المعنية، ضرورة توفير معلومات حقيقية عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وضرورة توفير الدعم الحكومي للمدارس الخاصة التي التزمت بنظام الدمج، كذلك دراسة نبيل أصرف ونعمت علوان (2005) التي أكدت على ضرورة توفير المتطلبات الضرورية لإنجاح عملية الدمج، القضاء على العوائق البيئية المدرسية، وتوفير الأدوات (كتب مسجلة، كتب مطبوعة، طابعات)، والاستفادة من التجارب العالمية الناجحة في مجال الدمج، كذلك دراسة العطار (2015) التي أكدت على ضرورة اختيار مباني دراسية ملائمة لدمج الطلاب المعاقين مع العاديين، الاختيار الملائم للأطفال الذين ينوي إدماجهم للتأكد من إمكانية استفادتهم أكاديمياً، اجتماعياً، انفعالياً من البرامج المقدمة، وكذا الاختيار المناسب للمعلمين الذين سيتعاملون مع الأطفال المعاقين بغض النظر عن كونهم معلمي فصول عادية أو معلمي التربية الخاصة، ضرورة عقد لقاءات ودورات تدريبية فيما يخص الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أكدت دراسة الماحي ومكي (2020) كذلك على ضرورة تهيئة البيئة المدرسية لتتناسب حاجات التلاميذ العاديين من وسائل تعليمية وأجهزة مساعدة مكيفة حسب نوع كل إعاقة، إضافة إلى

الإعداد المسبق لذوي الاحتياجات الخاصة وذلك بتنمية السلوك الاجتماعي والمهارات الأساسية للتعلم، إعداد أساتذة المدارس العادية لاستقبال بعض الحالات من ذوي الاحتياجات الخاصة، التدرج في دمج هذه الشريحة، وهذا ما يتوافق مع نظرية فيجوتسكي 1962 التي نادى بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين كون الإعاقة لا تعدّ عامل انجذاب أو نفور، كذلك لا يرتبط قبولهم في البيئة المدرسية بطبيعة أو مدى خطورة الإعاقة وإنما بقدرته على الاتصال، لذلك أصبح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ممكن ولكن ليس بعزلهم في مؤسسات خاصة بل في نفس المؤسسة مع الأطفال العاديين مع مراعاة المعلم الذي يتبع خطط تربوية فردية دون إغفال الجانبين الاجتماعي والعلاقات العامة، بالإضافة إلى التنويع في الطرق التربوية والأساليب والطرق المعتمدة بغية تحقيق أقصى حدّ ممكن من الاندماج في شتى نواحي الحياة (إسماعيل، 2018، ص177)، ويضيف إسماعيل (2018) أن للمعاق حق خلق فرص متساوية مع غيره في الاستفادة من النظام التعليمي الرسمي وفي المنشآت التعليمية العادية وفق ما يتناسب وقدراته والعمل على إزالة الحواجز الثقافية والإدارية والمادية التي تحول دون التكفل الجيد بهذه الفئة، مع توفير كوادر تربوية مؤهلة، وأيضاً توفير المعينات والوسائل التي تسهل سير العملية التعليمية، وضرورة توعية كل من الأسرة والمجتمع بأهمية الدمج المدرسي للمعاق، وتهيئة كل من الأطفال والمعلمين لاستقبال هذه الفئة، مع تعديل البرامج التربوية لتتكيف والخصائص النفسية والنمائية للمعاق وكذا التطورات التكنولوجية.

ثالثاً: التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي

انطلاقاً مما سبق ذكره من إطار نظري ودراسة ميدانية استخدمنا فيها المنهج الوصفي، توصلنا إلى أن مستوى التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية كان منخفضاً، كما توصلنا لمجموعة من الاقتراحات من طرف القائمين على

مجال الدمج المدرسي بغرض تحسين أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية وذلك في ضوء جودة المنتج التعليمي.

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكننا التطرق للتصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي من خلال النقاط التالية:

1- أهداف التصور المقترح:

لقد أسفرت النتائج أن الهدف الأساسي لهذا التصور المقترح يتمثل في:

تطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في الجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي.

وينبثق عن هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل فيما يلي:

- نشر ثقافة الدمج المدرسي لدى كل من الأسرة، المدرسة، المجتمع ككل.
- الاستفادة من وسائل الإعلام والجمعيات والمنظمات في نشر الوعي بمشكلة ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تقبلهم كأفراد عاديين لهم حقوقهم وواجباتهم.
- التأكيد على أهمية التنسيق بين الجهات المعنية لإنجاح عملية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في الوسط المدرسي (وزارة التربية، وزارة التضامن والنشاط الاجتماعي، الإدارة المدرسية، الأسرة، المجتمع).
- التأكيد على توفير الظروف الفيزيائية التي تساعد على التكفل الأمثل بهذه الشريحة من هياكل، مرافق بيداغوجية ... الخ.
- التأكيد على توفير مناهج وبرامج وكذا أنشطة تتوافق واحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا معلمين مدربين ومؤهلين وفريق متعدد التخصصات للتكفل الأمثل بهم.

2- منطلقات التصور المقترح:

- تطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر مطلب ديني وأخلاقي واقتصادي لاستغلال كافة الطاقات البشرية، ليكونوا بذلك أعضاء مساهمين في قيام الدولة لا عبئاً عليها.
- أن لكل طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعلم في وضع قريب من الوضع العادي، وبذلك يحقق الاندماج التربوي ومنه الاجتماعي وكذا المهني.
- توفير امكانيات التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية من كافة الجوانب (البيداغوجية، النفسية، الاجتماعية، الصحية).
- التكفل الأمثل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بما يتوافق ومعايير جودة المنتج التعليمي يمكنهم من الوصول لأقصى ما تؤهلهم لهم قدراتهم.
- تبني نظام تجويد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هدفه الأساسي تحسين الأداء وإتقان العمل من كافة الجوانب والأطراف وتحقيق التوازن.

3- أسس التصور المقترح:

يمكن تحديد مؤشرات فلسفة التصور المقترح لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية بالجزائر في ضوء جودة المنتج التعليمي على النحو التالي:

- أسس تربوية ونفسية ترتبط بفهم خصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، ومراعاة الفروق الفردية، ومبادئ التعلم، وكذا النمو النفسي الاجتماعي.

- أسس تعليمية واضحة تعبر عن الدور الوظيفي لتجويد مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة واحتياجات هذه الفئة.
- أسس ترتبط بالتوجهات الحديثة في تبني نظام الجودة ومبادئها ومؤشراتها وتسعى لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
- أسس تسعى لتحسين الأداء وإتقان العمل وتحقيق التوازن.

4- المحاور الأساسية لتطبيق التصور المقترح:

تتحدد محاور تطبيق التصور المقترح وفق ثلاث محاور هي المدخلات، العمليات، المخرجات وفيما يلي نستعرض مكونات التصور المقترح:

4-1- مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

أ- الإدارة المدرسية:

تشمل القادة التربوية التي من شأنها تبني وتنفيذ جودة نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تعمل بشكل تعاوني بعيد عن البيروقراطية التي تعرقل السير الجيد لهذه العملية وذلك من أجل:

- تصميم خطة تربوية تسير عليها عملية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية.

- زيادة الوعي لدى كل من الأساتذة، المدراء، العاملين بأهمية الدمج المدرسي وكيفية التعامل مع هذه الفئة، وذلك من خلال عقد لقاءات وندوات وإلقاء محاضرات واستضافة خبراء للحديث بهذا الشأن مع إتاحة الفرصة لهم لمناقشة المعارف والآراء وكذا الصعوبات والعوائق التي يواجهونها والعمل بشكل تعاوني لحلها.

- العمل بشكل تعاوني لتعديل البرامج التربوية حسب كل حالة.

- تنظيم زيارات ميدانية من قبل المفتش التربوي لمتابعة أداء المعلمين وتقديم التوجيه والدعم لتحسين الممارسات التعليمية.

- عقد ورشات عمل دورية خلال العام الدراسي لتنمية المهارات المعرفية والوجدانية وكذا الخصائص الشخصية لدى التلاميذ المدمجين وكذا التغلب على الاتجاهات السلبية.
- تصميم برامج إرشادية لصالح التلاميذ العاديين للتغلب على الاتجاهات السلبية نحو أقرانهم المدمجين، وتنمية الاتجاهات الإيجابية.
- التنسيق بين الإدارة المدرسية والأسرة لنشر ثقافة التعامل مع ابنهم المعاق وتقبله ومعرفة خصائصه من جهة، واستغلال دورها في تنمية السلوكيات والمهارات المتعلمة داخل القسم وتعميمها من خلال تفاعلاته الأسرية والمجتمعية من جهة أخرى.
- التنسيق بين الإدارة المدرسية والإعلام لنشر ثقافة الدمج المدرسي والتعريف بالمعاقين وخصائصهم والعمل على تغيير النظرة السلبية نحوهم من خلال استضافة القائمين على مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة، وإبراز الفوائد الإيجابية للدمج المدرسي وكذا تأييدها وتشجيعها، وعرض تجارب ناجحة من خلال عملية الدمج المدرسي والتي حققت المستوى المطلوب.
- التنسيق بين الإدارة المدرسية والجمعيات وتشجيع الجهود التطوعية وتوظيفها لخدمة قضية ذوي الاحتياجات الخاصة.

ب- التمويل:

من الخطوات اللازمة والواجب توفرها لتطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي، الحاجة للدعم المادي وذلك لتوفير الوسائل والمعينات الحديثة، وكذا الترميمات والتجهيزات اللازمة، لذا تقترح الدراسة ما يلي:

- الرفع من ميزانية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة.

- اشراك رجال الأعمال في الأيام والندوات ودعوتهم للمساعدة في تطوير التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التبرعات والمساعدات المالية.
- اغتنام الساعات والفترات التي تكون فيها المؤسسة فارغة لتدرس ساعات إضافية بسعر رمزي يستغل لصالح تطوير أساليب التكفل بهذه الشريحة في ظل مؤشرات جودة مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تنظيم حملات توعوية لتعزيز فهم المجتمع بأهمية دعم هذه الفئة.

ج- المبنى المدرسي:

هناك مجموعة من الشروط الواجب مراعاتها عند اختيار مدرسة لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

- أن تكون المؤسسة التربوية بعيدة عن الضوضاء والمخاطر والتلوث.
 - أن تكون مساحة الأقسام مناسبة لنوع الإعاقة.
 - أن تحتوي على التهوية والإضاءة المناسبة.
 - أن تكون الأقسام في الطابق الأرضي ليسهل التنقل إليها ومنها.
 - أن تحتوي على ساحات للعب وممارسة الرياضة.
 - أن تحتوي على غرف مصادر.
- وفي ذات السياق تتطرق منى حسين (1998) لمجموعة من الأسس التصميمية الواجب مراعاتها للحصول على مبنى مدرسي ملائم لذوي الاحتياجات الخاصة:
- يراعى في الأرضيات استخدام مواد غير قابلة للانزلاق وتجنب المواد ذات الحواف البارزة.
 - استخدام الأسطح الناعمة المطلية بطلاء الحوائط الفاتح لتحقيق الراحة النفسية.
 - استخدام الأبواب الدوارة عند المداخل الرئيسية.
 - مراعاة مساحة فتحة الباب لتسهيل الدخول خاصة للكراسي المتحركة.
 - أن تكون دواير المياه قريبة من الأقسام.

- استخدام الإشارات الضوئية خاصة لضعاف البصر.
- توفر المدرسة على أماكن للعب وممارسة الرياضة، وأن يكون جزءا منها مضلا للجلوس والحديث، وأن تكون الأماكن واسعة خاصة لذوي الإعاقة السمعية لإخراج القوى الزائدة الكامنة لدى هذه الفئة بدلا من استخدام العنف.
- توفر الأجهزة والمعدات اللازمة (آلة برايل، كتب مكتوبة طريق برايل، الكاسيت، أجهزة مساعدة على السمع، المرايا الطويلة المعلقة على الحائط والمرايا الفردية المثبتة أمام كل طالب لمساعدته على ملاحظة حركة الشفاه ليتمكن من تصحيح أخطائه اللغوية ...)
- توفر سبورات ذات أجزاء متحركة لضبطها على مستويات مختلفة من النظر (لضعاف البصر).
- توفير مناضد ومقاعد فردية تنظم بشكل نصف دائري لتسهيل رؤية التلاميذ لوجه المعلم، كما أن لا تزيد المسافة بين أبعد تلميذ والمعلم خمسة أقدام (150 سم) ومسافة أقرب تلميذ (60 سم).
- د- ذوي الاحتياجات الخاصة:**
يعتبر التلميذ ذوي الاحتياجات الخاص المخرج التعليمي الأهم الذي تسعى المنظومة التربوية لإصلاحه، لذا لابد من الاهتمام به كمدخل رئيسي هام من خلال:
- **معايير الانتقاء والقبول:**
 - و- شهادة صحية تثبت خلوه من الأمراض المعدية.
 - ز- مراعاة نوع الإعاقة بأن تكون قابلة للتعليم.
 - ح- مراعاة دافعية واستعداد التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للتعليم.
 - ط- أن تكون لديه قابلية للاتصال والتواصل مع الآخرين.
 - ي- أن يكون لديهم القدرة على الاعتماد على الذات والثقة بالنفس.

- نسبة عدد التلاميذ إلى المعلمين:

يجب أن يتناسب عدد التلاميذ مع عدد المعلمين (معلم واحد لكل 5 أو 06 تلاميذ).

هـ - أساتذة ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعتبر المعلم محور جودة التعليم، فلا يمكن لأي جهد تربوي يستهدف الإصلاح والتطوير أن يقلل من أهمية دور المعلم لأنه أحد المدخلات الرئيسية في توجيه التطور التربوي، فحتى وإن توافرت المباني والمناهج والوسائل والتقنيات الحديثة فإنها لن تستطيع إحداث التطوير المطلوب دون معلم له شخصية مهنية تمكنه من إحداث نوع من التكامل (زينب، 2002، ص179)، لذا نذكر بعض النقاط الواجب توفرها لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة:

- وجود كلية لإعداد أساتذة ذوي الاحتياجات الخاصة كما هو الحال بالنسبة للتلاميذ العاديين الذين يتمتعون بأساتذة مُعدّين خصيصاً لتدريسهم، ويكون الدخول إليها وفق اختبارات شفوية وكتابية.
- الرغبة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أن يعمل أساتذة ذوي الاحتياجات الخاصة على تنمية اتجاهات إيجابية نحو هذه الفئة بالنسبة لأقرانهم العاديين وأساتذتهم والمجتمع ككل.
- التخطيط لعملية التعلم من خلال تصميم برامج إرشادية قابلة للتعديل وفقاً لاستجابات التلاميذ.
- القدرة على تنظيم القسم بما يتوافق وخصائص المتعلمين واحتياجاتهم.
- التنوع في أدوات التقييم والوسائل التعليمية وطرق التدريس حسب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفر دورات تدريبية أثناء الخدمة .

- تقديم الحوافز المادية.

و- فرق العمل:

وجب توفر فريقين عمل، فريق يكون بشكل دائم وآخر بشكل دوري:

- فريق عمل دائم: مدير المدرسة، معلم القسم الخاص، المعلم العادي، مرافق الحياة الاجتماعية، أخصائي نفسي.

- فريق عمل دوري: مدير التضامن الاجتماعي، طبيب، أخصائي اجتماعي، أخصائي النطق.

شريطة أن يكون كلا الفريقين مدرب ومؤهل خصيصا للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولديه وسائل تشخيص وتقييم حديثة ومناسبة.

4-2- العمليات:

تشمل التفاعلات والممارسات التي تتم داخل نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنقسم هذه الممارسات إلى:

أ- الأنشطة التعليمية:

تشمل المناهج والبرامج التي تكون مبنية وفق احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ كما تتميز بالمرونة والتنوع، بحيث ينجح الطفل في تعلم ذلك النشاط وينقله لحياته الواقعية أو ما يعرف بأثر التدريب وتكون موضع اهتمامه.

الاعتماد على التعلم من خلال اللعب، سرد القصص، الحوار، النقاش، استراتيجية التشخيص العلاجي والتي تقوم على تحديد المشكلة من ثمة تقويمها مباشرة.

توفر الوسائل التعليمية بما يتوافر ونوع كل إعاقة توفير آلة برايل، كتب مكتوبة على طريقة برايل، لوحات مفاتيح برايل، برامج التمييز الصوتي، كراسي التحرك، عصا التحكم،

شاشات اللمس ... الخ بخصوص الإعاقة الحركية، توفير برامج تتوافق مع شريحة الصم كمحرك بحث للغة الإشارة، توفير أجهزة القصور السمعي، توفير أدوات تعليمية مساعدة خاصة لأطفال التوحد (مطابقة الصور، ترديد المفردات ... الخ).

التركيز على التعليم التعاوني لما له من دور هام في تطوير المهارات الاجتماعية وبناء العلاقات مع أقرانهم العاديين وكذا تعزيز الثقة بالنفس، إدراج التربية البدنية لتعزيز اللياقة البدنية وتنمية المهارات الحركية.

ب - الأنشطة الإدارية:

تشمل التخطيط لعملية التدريس بما يتوافق ومعايير الجودة، الذي يكون بشكل تعاوني بين المعلمين فيما بينهم، وبين المعلمين والإدارة ومديرية التضامن الاجتماعي، وذلك لإعداد خطط تربوية فردية تتلاءم واحتياجات وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة للارتقاء بهم لأقصى حد ممكن، إضافة إلى القيام بدورات تدريبية وتأهيلية لصالح القائمين على مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية، استضافة خبراء في المجال سابق الذكر لإلقاء محاضرات بهذا الشأن، التدريب على التقنيات الحديثة لتجويد نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج - الأنشطة الاجتماعية:

من خلال تنظيم أنشطة ترفيهية كالألعاب الجماعية والحفلات والعروض الفنية لتعزيز التواصل بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأقرانهم العاديين وكذا المعلمين، تنظيم حملات خيرية وتطوعية كحملة لتنظيف المدرسة بإشراك ذوي الاحتياجات الخاصة، ليحس بذلك أنه عضوا فاعلا في المجتمع، إحياء الأعياد الوطنية لتنمية الروح الاجتماعية.

د - الأنشطة التثقيفية:

توفر المكتبة المدرسية على الكتب والقصص والروايات المناسبة، والقيام بتنظيم حلقات قراءة وتشجيعها، تنظيم مسابقات قراءة بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فيما بينهم وكذا بينهم وبين أقرانهم العاديين، زيارة المتاحف والأماكن الأثرية من أجل إحياء التاريخ وتوضيحه للتلاميذ، إضفاء البهجة من خلال إدراج الموسيقى والتمثيل والمشاركة في المسرحيات الثقافية من أجل التدريب على تقنيات الاتصال والتواصل وتوظيفها في العملية التعليمية التعلمية.

4-3- مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

تتمثل مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في عنصرين:

أ- التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة:

للحصول على منتج تعليمي ذو جودة بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة ليكونوا بذلك مواطنين منتجين للعمل من خلال تعلمهم لحرف تساعد على ذلك أو استكمال مشوارهم التعليمي من خلال الجامعة، وجب مراعاة مجموعة من معايير الجودة الواجب توفرها كجودة انتقاء المعلمين والعاملين وتأهيلهم من خلال التدريب والتكوين المستمر، الانتقاء والتكفل الجيد بالتلاميذ من خلال (ضبط معايير القبول، نسبة القبول، مراعاة دافعية واستعداد التلاميذ العاديين)، جودة المناهج الدراسية ومحتواها ومواكبتها للتغيرات، جودة البرامج ومرونتها والتنوع في أساليب التقييم والتقويم من خلال (التدريب المستمر للمعلمين على تصميم وبناء المقومات، تنوع أساليب التقييم والتقويم المستخدمة "شفهي كتابي عملي"، الشفافية والعدالة والموضوعية أثناء عملية التقييم، وأن تعكس أساليب التقييم المستخدمة المستوى الحقيقي للتلاميذ، وأن يكون التقييم شامل لجميع جوانب التعلم من معارف، مهارات، قيم)، تحسين الهياكل والأثاث والوسائل والتجهيزات.

وكذا العمل على تنمية مجموعة من الجوانب لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

منها:

- **الجانب المعرفي:** من خلال التدريب على الرسم، التلوين، الغناء والألعاب الهادفة، تشجيع الاكتشاف، التدريب على استراتيجيات التذكر من أجل تنظيم المعلومات وتخزينها واستدعائها، التدريب على تفسير المعلومات، التدريب على التفريق بين المثيرات وتجميع العناصر المتشابهة أو المطابقة بينها، التدريب على استخدام التكنولوجيا.

- **الجانب الوجداني:** تدريب الطفل على السلوكيات الصحيحة والاستقلالية الذاتية، إكسابه القيم والفضائل والعادات الطيبة، إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، تدريبه على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بطريقة صحيحة وكذا كيفية الاعتذار وطلب العفو عند الخطأ.

- **الجانب المهاري:** التدريب على مهارات الحياة اليومية من خلال تحقيق الاستقلالية الذاتية (اللباس، دخول المرحاض، الغسل ... الخ) ومن خلال التوجيه اللفظي والنمذجة والمحاكاة وسرد القصص ولعب الأدوار، التدريب على المهارات الاجتماعية كالإصغاء والانتباه وتنفيذ المطلوب، التدريب على مهارات التواصل.

- **الخصائص الشخصية:** من خلال التكفل بالجانب الصحي، النفسي، العقلي للتلاميذ.
ب- **تفعيل المشاركة المجتمعية:** وذلك من خلال الاستفادة من الامكانيات المتاحة بالبيئة الخارجية واستغلالها في تحقيق أهداف النظام وإعداد أفراد فاعلين كما سبق الذكر من رجال أعمال، جمعيات، إعلام، أولياء، خبراء ... الخ

5- معوقات تطبيق التصور المقترح وأساليب التغلب عليها:

أولاً: معوقات تطبيق التصور المقترح:

أ- **معوقات ثقافية:** تتمثل في تدني ثقافة تبني معايير وشروط الجودة على مستوى كل من مدخلات وعمليات ومخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن عملية الدمج المدرسي تعتبر لديهم هدر للوقت والجهد والمال.

ب- معوقات خاصة بالهياكل والتجهيزات: عدم توفر بناء مدرسي مناسب ووسائل وتجهيزات ملائمة لخصائص وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة.

ج- معوقات خاصة بالمنهاج: من خلال الدراسة الميدانية تبين أن المناهج المدرسية المعتمدة لا تتوافق واحتياجات وقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة، وبذلك لا يمكن الحصول على منتج تعليمي ذو جودة.

د- معوقات خاصة بأساليب التقييم والتقويم: عدم تنوع أساليب التقويم المعتمدة، إضافة لكونها لا تواكب التطورات الحادثة مما يعطي نتائج غير حقيقية ومنه عدم القدرة على تقويمها بالشكل الصحيح والمناسب.

ثانيا: أساليب التغلب عليها:

يمكن التغلب على معوقات تطبيق التصور المقترح من خلال:

أ- جعل معلمي التعليم المتخصص تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، لتوحيد المرجعية التربوية، وتحقيق التكامل، وتعزيز جودة الخدمات المقدمة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المؤسسة التربوية.

ب- نشر ثقافة التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة بما يتوافق ومعايير الجودة.

ج- وضع خطة تحدد أهداف التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء جودة المنتج التعليمي.

د- تدريب وتأهيل متخصصين في نظام الجودة وتعيينهم للتكفل بتطبيق هذا النظام.

هـ- توفير الدعم المادي اللازم لترميم الهياكل والمنشآت الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وكذا توفير التجهيزات والوسائل اللازمة.

و- تشجيع المشاركة من طرف رجال الأعمال، الاعلام، الجمعيات، المجتمع للمشاركة في تطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة.

ز- تصميم مناهج تراعي احتياجات وخصائص هذه الفئة مصممة من قبل خبراء مختصين في هذا المجال.

ح- تدريب المعلمين والعاملين واطلاعهم بالتطورات الحديثة في مجال التكفل بهذه الفئة.

6- آليات تطبيق التصور المقترح:

أصبح تبني نظام الجودة على مستوى نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مطلباً ملّحاً وضرورياً لتوفير منتج تعليمي منافس داخل أو خارج الوطن وتحقيق التنمية والتفاعل الإيجابي، حيث يستدعي ذلك تطوير أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء جودة المنتج التعليمي.

وعلى ضوء ذلك يمكن تحديد آليات تطبيق التصور المقترح في النقاط التالية:

أ- سنّ قوانين وتشريعات صارمة وواضحة وقابلة للتنفيذ والوقوف على تطبيقها حتى لا تبقى حبرا على ورق، خاصتاً فيما يتعلق بتبعية معلمي التعليم المتخصص لوزارة التضامن الاجتماعي.

ب- وضع برنامج إصلاحي لعملية التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة انطلاقاً من النصوص التشريعية، التمويل، معايير الانتقاء والقبول، الهياكل، المناهج، أساليب التدريس، الوسائل والتجهيزات، كفاءة المعلمين والعاملين.

ج- تبني معايير الجودة على مستوى المدخلات (توفير الدعم المادي اللازم من أجل المباني والمنشآت والتجهيزات، تطوير المناهج بما يتوافق واحتياجات وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة، تطوير وسائل التقييم والتقويم بما يتوافق ومعايير الجودة).

د- تبني معايير الجودة على مستوى العمليات والممارسات الواقعة في نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (التخطيط لعملية التدريس بما يتوافق ومعايير الجودة، الأنشطة الترفيهية، الأنشطة المكتبية ... الخ)

هـ- تبني معايير الجودة على مستوى مخرجات النظام من خلال استغلال قدرات وإمكانيات ذوي الاحتياجات الخاصة للارتقاء بهم وجعلهم أعضاء فاعلين في المجتمع.

و- وضع معايير ومؤشرات لتقييم نظام التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة وتحديد أوجه التطور والقصور فيه.

استنتاج عام:

من خلال ما سبق التطرق إليه في دراستنا الحالية بشقيها النظري والتطبيقي، يتضح أن مستوى أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية يحتاج إلى إعادة نظر، وذلك على مستوى كل من مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمليات، والمخرجات، وفي هذا الصدد اتفق القائمين على هذا المجال ممن أجرينا معهم المقابلة على بعض الاقتراحات التي يرونها مناسبة لتعديل أساليب التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء جودة المنتج التعليمي، والتي تم صيغها في نقاط أساسية لتشكل بذلك تصور مقترح لتعديل تلك الأساليب والتي تم تلخيصها في:

- تجويد سياسة التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية.
- تجويد نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (مدخلات، عمليات، مخرجات).
- وضع مؤشرات ومعايير لتقييم الأساليب المعتمدة والتعرف على نقاط القوة فيها وتعزيزها، والتعرف على نقاط الضعف والتغلب عليها.

خاتمة:

رغم المجهودات المبذولة من طرف الدولة الجزائرية للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية، إلا أنه هاته الفئة لازالت تعاني بشكل كبير بسبب ضعف الإمكانيات المادية من جهة وثقافة المجتمع من جهة أخرى، فتقبل المجتمع لهذه الشريحة والعمل على مساعدتها يمثل جزءا كبيرا من نجاح مشروع التكفل بها، حيث أصبح لزاما على المنظومة التربوية الجزائرية تبني نظام الجودة لما أثبتته من نجاعة في

باقي المؤسسات، وذلك على مستوى كل من مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (جودة الأهداف العامة للنظام والسياسات المنتهجة للتطبيق، التمويل، جودة المباني، جودة معايير الانتقاء والقبول، جودة المناهج، جودة اختيار وتدريب المعلمين والعاملين)، العمليات (جودة الوسائل والأجهزة، جودة التخطيط للتدريس، العمل التعاوني الابتعاد عن البيروقراطية، جودة الممارسات الاجتماعية والتثقيفية)، مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (على مستوى كل من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وكذا تفعيل المشاركة المجتمعية).

الاقتراحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وفي ظل التصور المقترح، نقترح مايلي:

- العمل على نشر ثقافة الدمج المدرسي على مستوى المؤسسات التربوية وكذا المجتمع.
- تعديل مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء جودة المنتج التعليمي بما يتوافق واحتياجات هاته الفئة.
- تطوير أساليب التقييم والتقويم لذوي الاحتياجات الخاصة بما يتوافق ومعايير الجودة.
- تدريب معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية في ضوء معايير الجودة.
- تبني معايير الجودة على مستوى كل من (مدخلات، عمليات، مخرجات) نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بالمدارس العادية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيمي، سعاد. (2003). إدماج الطفل المعاق سمعيا بالمدارس العادية وعلاقته بالتكيف المدرسي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة الجزائر.
- أبو سالم، عمرو. (2016). درجة تطبيق إعادة هندسة العمليات في الكليات الجامعية بغزة وعلاقتها بجودة المخرجات التعليمية. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- أبو مرزوق، سمر. (2014). برنامج التعليم الجامع (الدمج) بين الفكرة والتطبيق في مدارس قطاع غزة. المؤتمر العلمي الأول.
- أحمد علي، محمد الحاج. (2012). اقتصاديات المدرسة. عمان: دار المسيرة.
- إسماعيل، أحمد كامل. (2018). اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين. مركز البحوث النفسية. جامعة بغداد. العدد (27). ص ص 177-179.
- إفتكار، نابلسي، وآخرون. (1999). الدمج في الطفولة المبكرة. مجلة قطر الندى. العدد (03). ص ص 20-01.
- أنيسة، ركاب. (2013). الدمج المدرسي للمعاق سمعيا التجربة الجزائرية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية. المجلد (05) العدد (02). ص ص 45-51.
- الباز، أحلام والسيد، الفرحاني محمود. (2007). المنتج التعليمي "المعايير وتحقيق الجودة". الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الباز، الشربيني أحمد أنس نصحي. (2012). تصور مقترح لتفعيل العلاقة بين وسائط التربية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بمملكة البحرين. كلية التربية الجامعة الخليجية. ص ص 1-35.

- الببلاوي، إيهاب. (2011). الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهراء.
- بحري، صابر وخرشوم، منى. (2022). معيقات دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية حسب وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي. مجلة طبنة للدراسات العلمية والأكاديمية. المجلد (05). العدد (01). ص ص 871-888.
- بخش، أميرة طه. (2000). مقدمة في التربية الخاصة. جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- بدوي، أحمد زكي. (1996). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
- بسيوني، سعاد وآخرون. (2001). بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- بسيوني، سعاد. (1992). التكامل التربوي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء مبدأ التربية للجميع. بحوث الإرشاد النفسي في عالم متغير المنعقد في جامعة عين شمس في 23/25 ديسمبر 1992. مركز الإرشاد النفسي، القاهرة.
- بشار، سائد. (2014). دمج طلاب التربية الخاصة بالتربية العادية كعامل مساعد على التنمية اللغوية من منظور المعلمات. المعهد العربي الأكاديمي. كلية بيت بيرل. العدد (4). ص ص 55-85.
- بشاطة، منير وشويعل، سامية. (2018). أثر الدمج المدرسي على مفهوم الذات لدى المعاق سمعيا، مجلة الجامع في الدراسات النفسية. المجلد (3) العدد (1). ص ص 12-38.
- بطاينة، أسامة والرويلي، مد الله. (2015). اتجاهات المعلمين نحو دمج الاطفال ذوي الإعاقة الحركية في المدارس الحكومية في شمال المملكة العربية السعودية. المجلة الأردنية للعلوم التربوية. المجلد (11). العدد (02). ص ص 145-168.

- بطرس، حافظ بطرس. (2008). سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة.
- بطرس، حافظ بطرس. (2009). سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بلخيري، سليمة. (2019). رعاية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم النفسية والتربوية. المجلد (5). العدد (3). ص ص 106-123.
- بن موسى، يمينة وبوضياف، بن زعموش نادية. (2017). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد (09)، العدد (31). ص ص 629-641.
- بن نجار، سعاد. (2021). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر. مجلة سوسيولوجيا. المجلد (5). العدد (2). ص ص 281-299.
- البيلاوي، حسن حسين وآخرون. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
- بيوض، زبيدة وبوعزة، ربيعة. (2017). مشكلات ومعوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التربوية بالجزائر. الجزائر. جامعة الوادي.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (14 ماي 2002). العدد 34.
- جودة، محفوظ. (2004). إدارة الجودة الشاملة - مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- جورج، إم غازدا وريموند، جي كورسيني. (1983). نظريات التعلم. ترجمة: حجاج، علي حسين. الكويت: دار عالم المعرفة.
- حافظ، محمود محمد. (2012). مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير العالمية. مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- حدادو، فطيمة وقيصر، فتحي. (2022). واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. المجلد (7). العدد (2). ص 1299-1327.
- الحربي، سعود هلال. (2008). السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات. السعودية: مؤسسة العكيبان للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة. (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة: عمان.
- حسن، محمد محمود. (1989). الأطفال المعوقون. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرياض.
- حسين، محمد أحمد إسماعيل. (2018). الوسائل التعليمية التي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة-المعوقات والحلول-. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. العدد (1). ص 01-22.
- الحضاونة، محمد وأبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر محمد. (2011). التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية. عمان - الأردن: مكتبة المجتمع العربي.
- حمامة، عمار وضيات، جهيدة. (2017). دور مراكز التربية الخاصة بالجزائر في إشراك الأسرة في تفعيل عملية التكفل بأبنائهم. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد (14). ص 01-20.
- حنفي، علي عبد النبي. (2007). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة دليل المعلمين والوالدين. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الخرشمي، سحر بنت أحمد. (2004). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد (16). العدد (2). ص 793-842.

- الخطيب، جمال محمد والحديدي، منى صبحي. (2009). مدخل إلى التربية الخاصة. عمان-الأردن: دار الفكر.
- الخطيب، جمال محمد. (2013). أسس التربية الخاصة. السعودية: مكتبة المتنبى.
- الخطيب، جمال وآخرون. (2013). مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. ط6. عمان: دار الفكر.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى. (1994). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة دليل علمي في تربية وتدريب المعوقين. عمان-الأردن: الجامعة الأردنية.
- الخطيب، جمال. (2004). ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. عمان: دار وائل.
- خلف، حسام. (2011). مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمدرّاء وأولياء الأمور. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق. دمشق-سوريا.
- داوود، عبد العزيز. (2011). إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم الكويت: مكتبة الفلاح.
- الديب، رائد مصطفى. (2010). المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول. جامعة بنها. كلية التربية. قسم الصحة النفسية.
- الروسان، فاروق. (1998). قضايا ومشكلات التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.
- الريات والأعظمي، سعيد رشدي وفليحان سليمان. (2014). قضايا معاصرة في التربية الخاصة وذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن-عمان: دار جليس الزمان.
- زاهر، ضياء الدين. (2008). رعاية أصحاب الحقوق الخاصة. المؤتمر القومي لتطوير التعلم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي، القاهرة.

- الزهري، ابراهيم عباس. (2004). رؤية مستقبلية لإعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة بكليات التربية بسلطنة عمان. ورقة عمل بندوة كلية التربية بصحار. ص ص2-15.
- الزهيري، إبراهيم و هنداي، حافظ. (2007). إدارة الجودة الشاملة وإعادة هندسة العمليات في التعليم. سلسلة إشراف تربوية. المركز العربي للتعليم والتنمية. القاهرة.
- زينب، محمود شقير. (2002). خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة (الدمج الشامل- التدخل المبكر- التأهيل المتكامل). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الزبود، نادر فهمي. (1995). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا. ط3. عمان-الأردن: دار الفكر.
- سبع، محمد وبكوش، عبد اللطيف. (2023). واقع التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. المجلد (10). العدد (4). ص ص425-448.
- السرطاوي، زيدان. (2000). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. الكويت: دار الكتاب الجامعي.
- سعيد، محمد. (2015). درجة تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والأولياء. جامعة اليرموك. كلية التربية. قسم الإدارة وأصول التربية.
- سكاى، سامية وأميطوش، موسى. (2019). التكفل التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في التشريع الجزائري. مجلة قبس للدراسات الانسانية والاجتماعية. المجلد (3). العدد (2). ص ص554-571.
- سلام، هدى. (2022). معايير جودة المنتج التعليمي في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة بالتعليم الثانوي. مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية. المجلد (9). العدد (2). ص ص 01-19.

- السمراني، طارق عبد الحميد. (2012). الجودة التعليمية الحديثة. الأردن: دار الابتكار للنشر.
- السهلي، عوض. (2018). أخلاقيات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. المملكة العربية السعودية: دار هاوس.
- سول، موريمبا. ت: شلبي، عبير. (2005). تأثير اتحاد جنوب وشرق افريقيا لمراقبة الجودة التعليمية (SACMEQ). مجلة فصيلة للتربية المقارنة. العدد (133). ص 116-125.
- سيد سليمان، عبد الرحمان. (2001). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: مكتب زهراء الشرق.
- سيد مصطفى، علي أحمد وعبد الظاهر، عبد الله. (2013). التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج. الرياض: دار الزهراء.
- السيد، رضا عبد البديع. (2012). الجودة في التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التجارب العربية والدولية. الإسكندرية: دار الجامعة.
- السيد، ماجدة عبید. (2000). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الصفاء.
- سيسالم، كمال سالم. (2013). الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله. ط 5. الكويت: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شاش، محمد سهير سلامة. (2002). التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين العزلة والدمج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الشجاع، يوسف عبده محمد. (2009). تقويم برامج الدمج التربوي للمعاقين بصريا في المدارس العادية بالجمهورية اليمنية. قسم علم النفس التربوي. كلية التربية. جامعة أم درمان الإسلامية. جمهورية السودان.
- الشخص، عبد العزيز. (1978). دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين في التعليم والمجتمع العربي. رسالة الخليج العربي. المجلد (21). العدد (02). ص 215-243.

- الشربيني، كمال منصور. (2014). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، حسين. (2003). نظام التأكد من الجودة في التعليم الجامعي قضايا وآراء. القاهرة.
- الشمري، زيد. (2019). تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج "النظرية والتطبيق". ط2. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية للنشر.
- شواهين، خير وغريفات، سحر والزغبى، محمد خالد. (2008). خبرات علمية ومهارات علمية في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة. الأردن: عالم الكتب الحديثة.
- الصباح، سهير وآخرون. (2008). الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة المعاقين من وجهة نظر العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في فلسطين. وزارة التربية والتعليم العالي ودراسة القياس والتقويم ودائرة التربية الخاصة.
- عابدين، محمود عباس. (2000). علم اقتصاديات التعليم الحديث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العاجز، فؤاد علي وعساف، محمود علاء المجيد. (2014). تصور مقترح لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي الفلسطيني. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. المجلد (22). العدد (02). ص ص 1-33.
- عادل، عبد الله محمد. (2010). مقدمة في التربية الخاصة. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد السلام، محمد. (1966). القياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عبد الصبور منصور، محمد وإيمان فؤاد محمد، كاشف. (1998). دراسات تقييمية لتجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين بالمدارس العادية في المحافظة الشرقية. بحث مقدم إلى مؤتمر ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة .

- عبد الفتاح، عبد المجيد شريف. (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد المحسن، توفيق محمد. (2005). تخطيط ومراقبة جودة المنتجات "مدخل إلى إدارة الجودة الشاملة". دار النهضة العربية.
- عبد الموجود، عبد العليم عبد الحفيظ فاطمة. (2018). آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج. مجلة الطفولة. العدد (30). ص ص 609-682.
- عبد الهادي، إبراهيم محمد المليجي. (2006). الرعاية الطبية من منظور الخدمة الاجتماعية. مجلة سلسلة المعرفة جدران المعرفة، ص 257-268.
- عبد الهادي، شنيكات وآخرون. (2012). مدخل إلى التربية الخاصة صور الأطفال المعاقين. الرياض: مكتبة الزهراء.
- العدوانى، خالد مطهر. (2017). الجودة الشاملة في التعليم. ورقة مقدمة لإدارة الجودة والاعتماد بوزارة التربية الوطنية.
- العريشي، هيفاء علي أحمد. (2007). أثر الدمج الكلي والجزئي للتلميذات ذوات الاحتياجات الخاصة في مادة الاقتصاد المنزلي من وجه نظر معلماتهن. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، جدة.
- عصام الدين، برير آدم. (2006). التخطيط التربوي والتنمية البشرية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- العطار، محمد محمود. (2015). دمج الأطفال لمعاقين بالمملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول الأجنبية (تصور مقترح). مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية. العدد (02). ص ص 81-118.
- عليمت، صالح ناصر. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية" تطبيق ومقترحات التطوير". عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- العنزي، شيماء. (2017). أثر استراتيجية التدريب في تعزيز إدارة الجودة الشاملة. المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية. المجلد (1). العدد. ص ص 17-25.
- العوالمة، حابس. (2003). سيكولوجية الأطفال غير العاديين. ط2. عمان الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.
- عودة، ميسون نعيم. (2011). التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض: دار الزهراء.
- عيد، ماجد. (2001). مناهج وأساليب التدريس ذوي الحاجات الخاصة. ط 5. عمان-الأردن: دار الصفاء.
- الغاليات، أحمد والصامدي، جميل. (2015). تطوير معايير لضمان جودة التعليم الدامج وفحص درجة انطباقها على البرامج المقدمة في الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد (42). العدد (03). ص ص 963-983.
- غانم، بتول مصلح. (2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. مجلة جامعة الأقصى. المجلد (19). العدد (1). ص ص 257-292.
- غريب، حسين. (2016). المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية. الجلفة-الجزائر: دار الضحى للنشر والإشهار.
- غنايم، أمل محمد. (2017). فعالية برنامج للتدخل المبكر في خفض بعض اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ممن يبدون مؤشرات للموهبة. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد (27). العدد (1). ص ص 57-98.
- فاروق عبده، فله. (2007). اقتصاديات التعليم "مبادئ راسخة واتجاهات حديثة". ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الفتلاوي، سهيلة محمد كاظم. (2002). مدخل إلى التدريس. عمان-الأردن: دار الشروق.
- فراج، عثمان لبيب. (2001). استراتيجيات مستحدثة في برامج رعاية وتأهيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الطفولة والتنمية. العدد (2). ص ص 13-35.
- الفرحاتي، السيد محمود وحسن، أحلام لباز. (2007). المنتج التعليمي المعايير وتحقيق الجودة. مصر: دار الجامع الجديدة.
- فهمي، السيد محمد. (1995). السلوك الاجتماعي للمعوقين. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الفوزان، محمد بن أحمد وناهد، خالد الرقاص. (2009). أسس التربية الخاصة الفئات-التشخيص-البرامج التربوية. الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر.
- قحطان، أحمد الظاهر. (2008). مدخل إلى التربية الخاصة. ط2. عمان-الأردن: دار وائل.
- القصاص، مهدي محمد. (2010). التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر العربي الثاني (الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية). المجلد (03).
- القمش، مصطفى نوري والمعاينة، خليل عبد الرحمان. (2006). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان-الأردن: دار المسيرة.
- كاشف، إيمان فؤاد. (2008). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- كوافحة، مفلح تيسير. (2003). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان-الأردن: دار المسيرة.
- لباز، مروة محمد. (2000). طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير. كلية التربية ببورسعيد. جامعة بورسعيد.

- الليثي، رشا جمال نور الدين. (2009). الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. المملكة العربية السعودية: دار الفكر العربي.
- الماحي، زويدة ومكي، محمد. (2020). الأطفال المتمدرسون من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجزائر "بين الواقع والمأمول". مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. المجلد (8). العدد(1). ص ص198-214.
- محمد صادق، إسماعيل. (2014). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- مسعودان، أحمد. (2009). مقارنة بنائية وظيفية لموضوع تربية ورعاية المعوقين. مجلة حوليات جامعة قلمة للعلوم الانسانية والاجتماعية. المجلد (3). العدد(1). ص ص01-19.
- مصباح، جلاب ووليد، بخوش وأسماء، خوجة. (2020). واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. مجلة العلوم الإنسانية. المجلد (20). العدد (01). ص ص455-472.
- معوض، فاطمة عبد المنعم محمد. (2012). معلم التربية الخاصة توجهات عالمية في إعداداه واعتماده. الرياض: دار الشروق.
- المغاوري، إنتصار السيد. (2017). تصور مقترح لتطوير نظام الدمج بالمدارس العامة بمحافظة الشرقية في ضوء حقوق الطفل المعاق. مجلة رعاية وتنمية الطفولة. العدد(15). ص ص 71-123.
- ملاح، فاطمة الزهراء وخلفاوي، عزيزة. (2017). الدمج المدرسي للمعاق بصريا بالجزائر. مجلة الباحث الاجتماعي. المجلد (13). العدد (1). ص ص169-180.
- مناصرية، محمد. (2022). ذوي الاحتياجات الخاصة ومفاهيمها (مفاهيم عامة). مؤتمر دولي ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا نحو استراتيجيات وطنية لتشخيص الحاجيات وطرق التكفل.

- منصور، سمية وعواد، رجاء. (2012). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال بسوريا (دراسة مقارنة). مجلة جامعة دمشق. المجلد (28). العدد (1). ص ص 301-356 .
- منى، حسين سليمان. (1998). نحو تصميم بلا عوائق لمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤتمر القومي السابع للاتحاد ذوي الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي.
- موريس، أنجلس. ت: بوزيد، صحراوي وكمال، بوشرف وسعيد، سبعون. (2006). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. الجزائر: دار القصبة للنشر.
- نايف، قاسم علوان المحياوي. (2006). إدارة الجودة الشاملة في الخدمات: مفاهيم وعمليات وتطبيقات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- هالاهان، دانيال وكوفمان، جيمس وجول، لويد ومارجريت، ويس. ترجمة: عادل عبدالله محمد. (2007). صعوبات التعلم "مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي". عمان: دار الفكر.
- هلا، سعيد. (2012). الدمج الأكاديمي والتجهيزات الفيزيائية للفصول والغرف الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- وادة، فتحي. (2023). كفايات الدمج المدرسي للأطفال المعاقين ذهنيا في ضوء الخلفية القانونية. المجلد (6). العدد (1). مجلة المجتمع والرياضة. ص ص 106-127.
- يزيد، قادة. (2012). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية. قسم الاقتصاد. جامعة تلمسان.
- Beloir, louise.(2007). Dany laveault, christine lebes : les competences professionnelles en enseignement et leur evaluation ; presses de luniversite de lottawa , montreal, France.

- Boxter, j. A. , Woodward, j., & Olson, D., Effects of reform-based mathematics instruction -on low achievers third grade classroom, Elementary School Journal, n0 10,2001.
- Campbell, Ph. (2005) : Prompting inclusion by improving child car quality in inner city Programs, jornal of early interv. ention, vol. 28(1).
- Cart Wright, p. Cartwrigth, A. Ward, E. (1989). Educating Special Learnees(3 rd Ed). Wadswrth Publishing Company, California.
- Cook; Bryan, semmel, Melvyn, and Gerrer, Michal. (1991). Attitudes of principals and special Edcation. Teachers towards the inclusion.
- Freeman stephanny and alkin.(2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education setting. Remedical etspecial. Education21, n/a.
- Fuchs, D, & fuchs, L.S.(1995). Whats special about education phidelta kapp an, 76, p522-530.
- Johnson, c.d.(1987). Educational management of the hearing impaired child in j.g. alpiner and P.A mcgarty (eds). Rehabilitative Audiolog.
- Mithwy, dennis ,E , and others.(1988). why special Education Graduates fail, All American s publication, colorado spring, colorado.
- Mutuji, L. W.(2018). Lerarning challenges faced by specal needs education learners in public primary schools in mvita division, mombasa county, kenya. Retrieved August 6,2021, from : [https:// irlibrary. Ku. Ac. Ke/ bitstream/ handle/123456789/learning% 20challeng es% 20faced% 20by%20special%20meeds...pdf sequences=1& is Allowed=y](https://irlibrary.ku.ac.ke/bitstream/handle/123456789/learning%20challeng es%20faced%20by%20special%20meeds...pdf sequences=1&isAllowed=y).
- Peter, Mortimore.(1991). Measuring Educational Quality. British Journal of Educational Studies. Vol(39). N(1). February.
- Philippe DETRIE, Conduire une Démarche Qualité, Paris: éditions d'organisation, 4 eme édition, 1998/ 2001, P. 20
- Taylor , A, and Hill , F (1997) “Quality Management in Education” In A. Harris , N Beennett, and M. Preedy (Eds) . p : 162
- Weintraub, Frederich. (2005). The Evolution of LD Policy and Future Challenges. Larning Disability, U.S.A. Vol28. Issue2.
- Wilgosh, l: Integration of children with special needs. (1995). u.s.a, the International journal of Education Management, Vold, N05.

الملاحق

الملحق رقم 02: القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

الترتبة	اسم ولقب المحكم	التخصص	مؤسسة الانتماء
01	زعتري نور الدين	علم النفس العيادي	جامعة الجلفة
02	زمررة نورة	علم النفس المدرسي	جامعة باتنة 1
03	غديري مروة	علم النفس التربوي	جامعة الجلفة
04	خويلد أسماء	علوم التربية	جامعة الجلفة
05	مورقادر فاطمة الزهراء	علم النفس العيادي	مدرسة الأطفال المعاقين سمعياء السوكر-تيارر-

الملحق رقم 03: الاستبيان في صورته الأولى

السادة المهتمين والفاعلين في مجال الدمج المدرسي في الجزائر؛ تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لدراسة ميدانية تهدف إلى الكشف عن واقع أساليب التكفل بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية بالجزائر، وفي ضوء ما تتمتعون به من خبرة واسعة نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نرجو منكم التكرم بقراءته والإجابة عنه بكل جدية وصدق وموضوعية. ولن نستخدم هذه المعلومات إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ضع علامة (x) في المكان المناسب:

المهنة: ☐ مدير مدرسة ☐ مفتش ☐ أخصائي التربية الخاصة ☐ مدرس القسم الخاص ☐
الأقدمية المهنية: أقل من 03 سنوات ☐ من 03-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐
تخصص مدرس القسم الخاص:

العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
01- نعمل على توفير مبدأ حق التعليم لجميع التلاميذ بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.			
02- توفر وتنوع استراتيجيات التعلم المستخدمة (التعلم التعاوني، تدريب الأقران...)			
03- حققت المؤسسة المخرجات المعنوية اللازمة من (أفكار، معلومات، معتقدات، آراء) في معايير ظل جودة المنتج التعليمي.			
04- ننظم حملات وأيام دراسية لفائدة أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة.			
05- نراعي التقويم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة.			
06- استطاعت المؤسسة إعداد أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة فاعلين بما يتفق وقدرات كل فرد.			
07- نعمل على نشر ثقافة الدمج المدرسي لدى الأولياء والمجتمع.			
08- تحتوي الأقسام الخاصة على وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة.			
09- تم الارتقاء بمستوياتهم التحصيلية وفق قدراتهم المتاحة.			
10- نعمل على تعريف التلاميذ العاديين بزملائهم غير العاديين.			
11- نكيف المناهج بما يتلاءم والاحتياجات الفردية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين.			
12- حققت المؤسسة منتج تعليمي مقبول يتجلى في الخصائص الشخصية للتلميذ (صحية، نفسية، عقلية).			
13- ننظم بالتعاون مع الاعلام أياما دراسية لنشر ثقافة الدمج المدرسي والتعريف بهذه الفئة.			
14- نوظف المعينات البصرية والسمعية بما يتلاءم واحتياجات كل فئة.			
15- حققت المؤسسة مستوى جودة الخريجين وقدرتهم على تلبية مطالب سوق العمل والإنتاج.			
16- ننظم بالتعاون مع الجمعيات أيام دراسية لنشر ثقافة الدمج المدرسي.			

			17- نخطط بشكل تعاوني لعمليات التدريس (المعلمين والادارة ومديرية التضامن).
			18- استطاعت المؤسسة تغيير النظرة السلبية لدى التلميذ المعاق عن المجتمع.
			19- نستفيد من الدعم المادي اللازم لتوفير الوسائل والأجهزة اللازمة للتكفل الأمتل بهذه الفئة.
			20- ندرب ذوي الاحتياجات الخاصة على تقنيات التواصل وتوظيفها في العملية التعليمية.
			21- تقبل المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة والسماح لهم للانخراط فيه وخدمته.
			22- نراعي الفروق الفردية عند قبول فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
			23- نشرك ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الترفيهية والمعسكرات والرحلات.
			24- اكتسبت المؤسسة معايير الجودة على مستوى كل من (المدخلات، العمليات، المخرجات) من خلال تجربة الدمج المدرسي لهذه الفئة.
			25- نمتلك معلمين مدرّبين ومؤهلين للتعامل مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
			26- ندرب ذوي الاحتياجات الخاصة على التقنيات الحديثة لتجويد عملية التعلم.
			27- تمكنت المؤسسة من اشراك المجتمع المحلي والجمعيات والمنظمات في عملية الدمج المدرسي وتحقيق أهدافه.
			28- يختار معلمي الأقسام الخاصة وفق اختبارات شفوية وكتابية.
			29- توفر غرفة المصادر لتقديم الخدمات المساندة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .
			30- استطاعت المؤسسة اشراك أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة في عملية الدمج المدرسي.
			31- يتلقى معلم القسم الخاص دورات تدريبية بصورة مستمرة من مصادر متعددة.
			32- نعتمد على الممارسات التثقيفية كالأنشطة المكتبية والإثرائية وغيرها.
			33- اكتسبت المؤسسة مناهج واستراتيجيات تعليمية فعالة من خلال تجربة الدمج.
			34- يشترك بشكل تعاوني كل من معلمي الأقسام الخاصة ومعلمي التلاميذ العاديين في التخطيط للتدريس واختيار أمتل الاستراتيجيات لتعليم هذه الفئة.
			35- تتوفر طرق التدريس المستخدمة على معايير الجودة.
			36- تمكنت المؤسسة من إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة لأعمال تتناسب وإمكانياتهم.
			37- يمتلك معلمي الأقسام الخاصة الرغبة لتدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
			38- تتوفر الوسائل التعليمية المستخدمة على معايير الجودة.
			39- تكونت علاقة إيجابية بين معلمي الأقسام الخاصة وتلاميذهم المعاقين.
			40- ينظم معلم ذوي الاحتياجات الخاصة القسم وفق ما يراه مناسب لنوع الإعاقة .
			41- نعمل على التخلص من المشاعر السلبية التي تترتب عن الإعاقة لدى التلميذ المعاق.
			42- تراعي البرامج والأنشطة اكتساب القيم والفضائل والعادات الطيبة.
			43- يتبع التلاميذ المعاقين نفس الدروس مع التلاميذ العاديين لكن التقنيات تختلف.

			44- يتوفر المنهج المتبع على أنشطة إثرائية تعطي لهذه الفئة فرصة لاستغلال قدراتهم.
			45- يقدم فريق متعدد التخصصات مختلف الخدمات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة
			46- يعمل المنهج المتبع على تعلم المهارات الاجتماعية اللازمة لانتقال أثر التدريب للحياة الواقعية.
			47- نقدم مجموعة متكاملة من البرامج الصحية والخدمات الوقائية والعلاجية لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة.
			48- يتسم المنهج المتبع في تدريس هذه الفئة بالمرونة.
			49- نقدم استراتيجيات تكفل مختلفة لفئة المعاقين بما يتوافق والجانب التشريعي.
			50 - ندرب المعاق على لغة تواصل مناسبة لنوع إعاقته.
			51- تقع المؤسسة في مكان مناسب بعيد عن الضوضاء والمخاطر.
			52 - تحتوي المؤسسة على ظروف فيزيقية جيدة (إضاءة، تهوية، مساحة...).
			53- تحتوي المؤسسة التسهيلات البنيوية اللازمة والمكيفة (غرف، ممرات، حمامات...) لاستقبال هذه الفئة.
			54- تحتوي الأقسام الخاصة على تعداد التلاميذ المناسب والمقبول لكل فئة.

الملحق رقم 04: الاستبيان في صورته النهائية

السادة المهتمين والفاعلين في مجال الدمج المدرسي في الجزائر؛ تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لدراسة ميدانية تهدف إلى الكشف عن واقع أساليب التكفل بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية بالجزائر، وفي ضوء ما تتمتعون به من خبرة واسعة نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي نرجو منكم التكرم بقراءته والإجابة عنه بكل جدية وصدق وموضوعية. ولن نستخدم هذه المعلومات إلا لغرض البحث العلمي فقط.

ضع علامة (x) في المكان المناسب:

المهنة: ☐ مدير مدرسة ☐ مفتش ☐ أخصائي التربية الخاصة ☐ مدرس القسم الخاص. ☐
الأقدمية المهنية: أقل من 03 سنوات ☐ من 03-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

العبارة	دائماً	أحياناً	أبداً
01- نعمل على توفير مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة.			
02- نعتمد على التنوع في استراتيجيات التعلم المستخدمة (التعلم التعاوني، تدريب الأقران...)			
03- حققت المؤسسة المخرجات المعنوية اللازمة من (أفكار، معلومات، معتقدات، آراء) في ظل جودة المنتج التعليمي.			
04- ننظم دورات وأيام دراسية لفائدة أولياء ذوي الاحتياجات الخاصة.			
05- نراعي التقويم المستمر أثناء عملية تعلم هذه الفئة.			
06- استطاعت المؤسسة إعداد أفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة فاعلين بأقصى ما تسمح به قدراتهم.			
07- نعمل على نشر ثقافة الدمج المدرسي لدى الأولياء والمجتمع .			
08- تحتوي الأقسام الخاصة على وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية لهذه الفئة.			
09- تم الارتقاء بمستوياتهم التحصيلية وفق قدراتهم المتاحة.			
10- نعمل على تعريف التلاميذ العاديين بزملائهم غير العاديين.			
11- نكيف المناهج بما يتلاءم والاحتياجات الفردية لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين.			
12- حققت المؤسسة منتج تعليمي مقبول يتجلى في الخصائص الشخصية للتلميذ (صحية، نفسية، عقلية).			
13- نتعاون مع الاعلام في نشر ثقافة الدمج المدرسي.			
14- نوظف المعينات البصرية والسمعية بما يتلاءم مع المنهج وخصائص ذوي الاحتياجات الخاصة.			
15- استطاعت المؤسسة تغيير النظرة السلبية لدى التلميذ المعاق عن المجتمع.			

			16- نتعاون مع الجمعيات في نشر ثقافة الدمج المدرسي.
			17- نعمل على التخطيط لعمليات التدريس بشكل تعاوني من طرف المعلمين والادارة ومديرية التضامن.
			18- تقبل المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة والسماح لهم للانخراط فيه وخدمته.
			19- نستفيد من الدعم المادي اللازم لتوفير الوسائل والأجهزة اللازمة للتكفل الأمثل بهذه الفئة.
			20- ندرب ذوي الاحتياجات الخاصة على تقنيات التواصل وتوظيفها في العملية التعليمية.
			21- اكتسبت المؤسسة مناهج واستراتيجيات تعليمية فعالة من خلال تجربة الدمج.
			22- نراعي الفروق الفردية عند قبول فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
			23- نشرك ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الترفيهية والمعسكرات والرحلات.
			24- تمكنت المؤسسة من إعداد ذوي الاحتياجات الخاصة لأعمال تتناسب وإمكاناتهم.
			25- يختار معلمي الأقسام الخاصة وفق اختبارات شفوية وكتابية.
			26- ندرب ذوي الاحتياجات الخاصة على التقنيات الحديثة لتجويد عملية التعلم.
			27- تكونت علاقة إيجابية بين معلمي الأقسام الخاصة وتلاميذهم المعاقين.
			28- يمتلك معلمي الأقسام الخاصة الرغبة والاتجاهات الإيجابية لتدريس فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
			29- توفر غرفة المصادر لتقديم الخدمات المساندة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .
			30- يشترك بشكل تعاوني كل من معلمي الأقسام الخاصة ومعلمي التلاميذ العاديين في التخطيط للتدريس واختيار أمثل الاستراتيجيات لتعليم هذه الفئة.
			31- نعتمد على الممارسات التثقيفية كالأشطة المكتبية والإثرائية وغيرها.
			32- ينظم معلم ذوي الاحتياجات الخاصة القسم وفق ما يراه مناسب لنوع الإعاقة .
			33- تتوفر طرق التدريس المستخدمة على معايير الجودة.
			34- تراعي البرامج والأنشطة اكتساب القيم والفضائل والعادات الطيبة
			35- تتوفر الوسائل التعليمية المستخدمة على معايير الجودة.
			36- تتوفر المنهج المتبع على أنشطة إثرائية تعطي لهذه الفئة فرصة لاستغلال قدراتهم.
			37- نعمل على التخلص من المشاعر السلبية التي تترتب عن الإعاقة لدى التلميذ المعاق.
			38- يعمل المنهج المتبع على تعلم المهارات الاجتماعية اللازمة لانتقال أثر التدريب للحياة الواقعية.
			39- يتبع التلاميذ المعاقين نفس الدروس مع التلاميذ العاديين لكن التقنيات تختلف.
			40- يتسم المنهج المتبع في تدريس هذه الفئة بالمرونة.
			41- يقدم فريق متعدد التخصصات مختلف الخدمات النفسية لذوي الاحتياجات الخاصة
			42- تقع المؤسسة في مكان مناسب بعيد عن الضوضاء والمخاطر.
			43- نقدم مجموعة متكاملة من البرامج الصحية والخدمات الوقائية والعلاجية لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة.

			44- نقدم استراتيجيات تكفل مختلفة لفئة المعاقين بما يتوافق والجانب التشريعي.
--	--	--	---

الملحق رقم 05: أسئلة المقابلة

المحور الأول: مدخلات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

- 1- ما اقتراحاتك بخصوص الأهداف الواجب تسطيرها لتحقيق دمج جيد وفعال؟
- 2- ما اقتراحاتك لتفعيل دور المشاركة الأسرية والمجتمعية في إنجاح عملية الدمج؟
- 3- ما اقتراحاتك لتفعيل دور الاعلام في إنجاح عملية الدمج؟
- 4- ما اقتراحاتك لتفعيل دور الادارة المدرسية في إنجاح عملية الدمج؟
- 5- ما اقتراحاتك بخصوص الهيكل المدرسي وما يحتويه من تسهيلات وقاعات؟
- 6- ما اقتراحاتك بخصوص معايير انتقاء ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 7- ما اقتراحاتك بخصوص فرق العمل الواجب توفرها؟
- 8- ما اقتراحاتك بخصوص إعداد وتدريب معلم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

المحور الثاني: العمليات

- 1- ما اقتراحاتك بخصوص المناهج المتبعة في تدريس هذه الفئة؟
- 2- ما اقتراحاتك بخصوص الأنشطة (المحتوى) الواجب إدراجها لتحسين مخرجات هذه الفئة؟
- 4- ما اقتراحاتك بخصوص (عدد المعلمين، عدد المتعلمين، نسبة المعلمين إلى الطلاب، مدة الدرس)؟
- 5- ما اقتراحاتك بخصوص استراتيجيات التعلم الواجب اتباعها؟
- 6- ما اقتراحاتك بخصوص الوسائل التعليمية الواجب توفرها للحصول على منتج تعليمي ذو جودة؟
- 7- ما اقتراحاتك بخصوص الأنشطة الاجتماعية الواجب توفرها (خدمات طلابية، تنمية الروابط بين المعلمين والتلاميذ)؟
- 8- ما اقتراحاتك بخصوص الأنشطة التثقيفية العامة (ندوات أيام دراسية)؟

المحور الثالث: مخرجات نظام تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

- 1- ما اقتراحاتك لتحسين الجانب المعرفي لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 2- ما اقتراحاتك لتحسين الجانب الوجداني (تقدير الذات، الاستقلالية ... الخ) لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 3- ما اقتراحاتك لتحسين الجانب المهاري (مهارات الحياة اليومية ... الخ) لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 4- ما اقتراحاتك لتحسين الخصائص الشخصية (صحية، نفسية، عقلية) لدى المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟
- 5- ما اقتراحاتك لتحقيق معايير جودة المنتج التعليمي؟
- 6- ما اقتراحاتك لتنمية العلاقات الايجابية بين كل من التلاميذ المعاقين والمعلمين والتلاميذ العاديين؟
- 7- ما اقتراحاتك بخصوص اجراءات التقييم والتقويم المستخدمة؟