



دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من
ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية
من وجهة نظر المعلمين
- دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية
بولاية المسيلة و باتنة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

تخصص: تربية خاصة

إشراف الدكتور:

مناصرة عمر

إعداد الباحثة:

بوعبدالله سولاف

الصفة	الجامعة	الدرجة العلمية	اسم الأستاذ(ة)
رئيسا	جامعة باتنة 1	استاذ	شوشان عمار
مشرفا ومقررا	جامعة المسيلة	استاذ	مناصرة عمر
مناقشا	جامعة باتنة 1	استاذ محاضرا	هامل وهيبة
مناقشا	جامعة المسيلة	استاذ	سعودي احمد
مناقشا	جامعة المسيلة	استاذ	قرساس حسين



- ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مستوى مساهمة كل بعد من أبعاد المناخ المدرسي (مناخ العلاقات الإنسانية، المناخ الاكاديمي، المناخ الانفعالي، المناخ المادي) في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك التعرف على الفروق بين المعلمين في متوسطات رتب درجاتهم حول دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية وفقا لكل من متغير (الجنس، و الخبرة، و المستوى التعليمي، والمادة المدرسة)، حيث تم اجراء الدراسة على عينة من معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين بالمدارس العادية بولاية المسيلة وباتنة والبالغ عددهم 120 معلم ومعلمة، وذلك بالاستعانة بأداتين والمتمثلتين في مقياس المناخ المدرسي المعد من طرف الباحثة وكذلك المقابلة بغرض جمع البيانات، وباعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة فقد توصلت الدراسة الى النتائج التالية: ان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، و بأن مستوى مساهمة كل بعد من أبعاد المناخ المدرسي (مناخ العلاقات الإنسانية، المناخ الاكاديمي، المناخ الانفعالي، المناخ المادي) في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين كان إيجابي ومرتفع، وبانه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لكل من متغير (الجنس، و المستوى التعليمي)، بينما توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة و لصالح فئة ذوي الخبرة الأعلى (من 5 الى 15 سنة)، وكذلك توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية) و لصالح فئة مدرسي اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي - الدمج المدرسي - ذوي الاحتياجات الخاصة.

Summary:

The study aimed to identify the role of school climate in integrating learners with special needs into regular primary schools from the perspective of teachers. It also aimed to identify the level of contribution of each dimension of school climate (human relations climate, academic climate, emotional climate, and physical climate) to achieve the integration of learners with special needs into regular primary schools from the perspective of teachers. It also aimed to identify differences among teachers in their average scores regarding the role of school climate in integrating learners with special needs into regular primary schools according to each variable (gender, experience, educational level, and subject taught).

The study was conducted on a sample of 120 special needs teachers working in regular schools in the provinces of M'sila and Batna. The study used two tools: a school climate scale prepared by the researcher, as well as an interview to collect data. Using appropriate statistical methods, the study reached the following results:

The role of school climate in integrating learners with special needs into regular primary schools from the perspective of teachers, the results were positive and high. The contribution of each dimension of the school climate (human relations climate, academic climate, emotional climate, and physical climate) to achieve the integration of learners with special needs into regular primary schools was positive and high, according to the teachers' perspective. There were no statistically significant differences in the level of the role of the school climate in integrating learners with special needs into primary schools, from the teachers' perspective, attributed to either the gender and educational level variables. However, there were statistically significant differences in the average ranks of scores regarding the role of the school climate in integrating learners with special needs into primary schools, from the teachers' perspective, attributed to the experience variable, favoring the category with the most experience (from 5 to 15 years). There were also statistically significant differences in the average ranks of scores regarding the role of the school climate in integrating learners with special needs into regular primary schools, from the teachers' perspective, attributed to the subject taught variable (Arabic/French/English), favoring the category of Arabic language teachers.

Keywords: school climate- school integration – people with special needs.

قائمة المحتويات

.....	ملخص الدراسة
.....	قائمة المحتويات
.....	قائمة الجداول
.....	قائمة الاشكال
.....	مقدمة
.....	ا. ب

الاطار النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

7	1. إشكالية الدراسة
10	2. فرضيات الدراسة
11	3. أهداف الدراسة
12	4. اهمية الدراسة
13	5. تحديد مصطلحات الدراسة مفاهيميا واجرائيا
15	6. الدراسات السابقة

الفصل الثاني: المناخ المدرسي

34	تمهيد
35	1. تعريف المناخ المدرسي
36	2. انواع المناخ المدرسي
39	3. اهمية المناخ المدرسي

40	 4. عناصر المناخ المدرسي
48	 5. المناخ المدرسي الايجابي
49	 6. العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي
54	 7. النظريات المفسرة للمناخ المدرسي
58	 خلاصة

الفصل الثالث: الدمج المدرسي

60	 تمهيد
61	 1. تعريف الدمج المدرسي
62	 2. تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة
63	 3. الاتجاهات نحو الدمج المدرسي
64	 4. انواع الدمج المدرسي
67	 5. مبررات الدمج المدرسي
68	 6. عوامل نجاح الدمج المدرسي
71	 7. سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة
86	 8. الخلفية القانونية للدمج المدرسي
89	 9. ايجابيات وسلبيات الدمج المدرسي
93	 خلاصة

الاطار الميداني

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية

96	 تمهيد
----	-------------

97	1. منهج الدراسة
97	2. الدراسة الاستطلاعية
97	1.2. اهداف الدراسة
97	2.2. حدود الدراسة
98	3.2. عينة الدراسة
102	3.2. اداة الدراسة
102	3. الدراسة الاساسية
102	1.3. حدود الدراسة
103	2.3. عينة الدراسة
107	3.3. اداة الدراسة
107	4.3. الخصائص السيكمترية
111	4. الاساليب الدراسة
113	خلاصة

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

115	تمهيد
116	1. عرض نتائج الفرضية الرئيسية
117	2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الاول
119	3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية
120	4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
121	5. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة
123	6. عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة
124	7. عرض نتائج الفرضية الفرعية السادسة

127	8. عرض نتائج الفرضية الفرعية السابعة
129	9. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثامنة
133	خلاصة

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

135	تمهيد
136	1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية
138	2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الاولى
139	3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية
140	4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة
141	5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة
142	6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة
144	7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة
146	8. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة
147	9. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثامنة
148	خلاصة
150	الخاتمة
151	التوصيات
153	قائمة المراجع
169	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	محتوى الجداول	الصفحة
01	يوضح المدارس التي شملت عينة الدراسة الاستطلاعية بكل من ولايتي المسيلة وباتنة	97
02	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	98
03	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المادة المدرسة	99
04	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة	100
05	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي	101
06	يوضح المدارس التي شملت عينة الدراسة الاساسية بكل من ولايتي المسيلة وباتنة	102
07	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس	103
08	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب المؤهل العلمي	104
09	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المادة المدرسة	105
10	يوضح توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الخبرة	106
11	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي اليه	108
12	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وابعاده الفرعية	109
13	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الابتدائية العادية	109
14	يوضح معامل الفا كرونباخ لاستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الابتدائية العادية	110
15	يوضح ثبات استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس لابتدائية العادية عن طريق التجزئة النصفية	111

116	يوضح اختبار كا ² للكشف عن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين	16
117	يوضح اختبار كا ² للكشف عن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين	17
119	يوضح اختبار كا ² للكشف عن مستوى مساهمة المناخ الاكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين	18
120	يوضح اختبار كا ² للكشف عن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين	19
122	يوضح اختبار كا ² للكشف عن مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين	20
123	يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات تقدير المعلمين لدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير الجنس	21
125	يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين افراد عينة الدراسة في مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير الخبرة	22
127	يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية(المناخ المادي) تبعا لمتغير الخبرة	23
128	يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات تقدير المعلمين لدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير المستوى التعليمي	24
130	يوضح اختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين افراد عينة الدراسة في مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة	25
132	يوضح اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الانجليزية).	26

قائمة الأشكال

الرقم	محتوى الأشكال	الصفحة
01	يوضح انواع المناخ المدرسي	38
02	يوضح عناصر المناخ المدرسي	47
03	يوضح العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي	53
04	يوضح انواع الدمج المدرسي	66
05	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	99
06	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المادة المدرسة	100
07	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة	101
08	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي	102
09	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الجنس	104
10	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المؤهل العلمي	105
11	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير المادة المدرسة	106
12	يوضح توزيع نسب افراد عينة الدراسة الاساسية حسب متغير الخبرة	107

مقدمة

يشهد العالم اليوم تطورات وتغيرات متنوعة وسريعة في شتي المجالات نتيجة التطور التكنولوجي الذي سهل مجريات الحياة اليومية لجميع شرائح المجتمع، وخاصة في المجال التربوي باعتباره انعكاسا لاستثمار الطاقات البشرية، ولإمكاناتها وقدراتها المتعددة والمتنوعة نتيجة التطور المتجدد الحاصل في المنظومة التربوية ككل، انطلاقا من المنهاج الدراسي و وصولا الى أساليب التدريس الحديثة مع التركيز الدائم والأکید على تعليم جميع الأطفال مهما اختلف جنسهم او عرقهم او مكان تواجدهم، وباختلاف وضعهم سواء كانوا عاديين او من ذوي الاحتياجات الخاصة.

وذلك لان التعليم يعتبر احد الركائز الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة وبناء مجتمعات عادلة وشاملة، ولا يمكن الحديث عن تعليم ذي جودة دون مراعاة الفروقات الفردية بين المتعلمين وضمان تكافؤ الفرص بينهم فجميعهم متساوين في الحقوق، والتعليم هو حق لكل طفل بغض النظر عن امكانياته وقدراته ومواهبه، حيث حظي تعليم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة باهتمام واسع من طرف المختصين في مجال التربية الخاصة باعتبار من المعروف ان تعليمهم يتم في اطار مؤسسات خاصة، لكن التوجهات التربوية الحديثة تسعى الى ادماجهم ضمن فصول دراسية عادية بما يكفل لهم حقهم في التعليم الى جانب اقرانهم في بيئة تعليمية دامجة قائمة على المساواة و الاحترام و التقبل.

و نجاح عملية الدمج المدرسي متوقف على طبيعة الظروف السائدة في المدرسة المستقبلية كون ان هذه العملية تتطلب توفير إمكانيات مادية متنوعة ومتخصصة في نفس الوقت والمتمثلة في ظروف البيئة الفيزيائية المكيفة مع احتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا الإمكانيات البشرية المتمثلة في كوادر متخصصة مؤهلة للتعامل مع الاحتياجات المتنوعة لهذه الفئة في ظل تواجدهم في إقليم تلك المدرسة، وكل هذا ينعكس تحت مسمى المناخ المدرسي الذي يعد عاملا محوريا في دعم عملية الدمج بما يشمل من علاقات اجتماعية وتفاعل بين المعلمين و الطلاب وإدارة مدرسية واعية وسياسات منصفة، كما يلعب دورا حاسما في تمكين المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة من التكيف و الاندماج و المشاركة الفاعلة في الحياة المدرسية.

و دمج الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة في سن صغير يساهم في الحصول على نتائج جيدة وإيجابية، حيث يظهر عليهم تقبلهم للفروق الفردية بينهم وبين اقرانهم كون ان الأطفال العاديين في هذه المرحلة لا يهتمون كثيرا بوجود اضطرابات او اعاقات في النمو او أي نوع من الاختلافات الموجودة لدى اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما يساهم في تجاوب هذه الفئة مع وضعها وفي تجاوب العاديين معهم أيضا بطريقة إيجابية ومثمرة وفي تقبل كل طرف للآخر بشكل سلس وطبيعي، كما يساعد في زيادة مستوى تركيز هذه الفئة على التحصيل الأكاديمي الجيد.

فالثابت ان تطبيق نظام الدمج المدرسي لهذه الفئة تحديدا في المدرسة الابتدائية يتطلب دراسة معمقة، تنطلق من دراسة إمكانية دمج فئة الأطفال المرشحين مع الاخذ بعين الاعتبار خصائص كل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة فيما اذا كانت تعاني من إعاقة خفيفة او متوسطة او شديدة وان كانت تتميز بالانسحاب او لديها مشاكل سواء نفسية او سلوكية او اجتماعية ناتجة عن عدم تقبل اوليائهم للإعاقة التي يعانونها او ممن لديهم أولياء متقبلين لوضع أبنائهم ويبدلون كل ما بوسعهم لدعمهم ومساعدتهم من منطلقات تربوية مناسبة وملائمة لهم.

كما ان المدرسة تعد احد اهم اللبئات لتجسيد التفاعلات ومركز للتعليم بالنسبة للتلاميذ باختلاف أعمارهم وخاصة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، لذا لا بد من توفير مناخ مدرسي مناسب والذي لابد ان يكون خال من أي نزاعات لتتنشئ أعداد التلاميذ بشكل سليم و مناسب، فكلما كان إيجابيا ومناسبا كلما رفع من عزيمة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة و العاديين على بذل مجهودات افضل وتنمية مواهبهم وطاقتهم واستثمارها بشكل صحيح، فهو من اهم سبل زيادة الرغبة في التعلم والاجتهاد وبالتالي فان النتائج المرجوة من التلميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تكون مرضية.

فالمناخ المدرسي يعد احد العناصر المؤثرة بصورة مباشرة على مدى نجاح برنامج الدمج المدرسي، وبالتالي فان تحديد الشروط الضرورية الواجب توفرها في المناخ المدرسي الإيجابي اللازم لإنجاح هذا البرنامج، يستلزم تظافر كافة جهود الأطراف الساهرة على تنفيذه، لذا لابد من احداث تغييرات في البيئة المدرسية لتلائم مع متطلبات هذه الفئة و تساعد على الاندماج بشكل إيجابي وواضح يظهر اثره من خلال المردود الدراسي لهم.

فالاهتمام بدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة لا ينفصل عن التوجهات الدولية التي تدعو الى تعليم شامل، كما ورد في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة(2006)، واهداف التنمية المستدامة 2030، لا سيما الهدف الرابع المتعلق بـ "ضمان تعليم جيد للجميع"، وهو كذلك استجابة لحاجات الواقع التربوي الذي يشهد تحديات عدة في مجال الدمج تتطلب فهما عميقا للعوامل المؤثرة فيه، ومن ثم تتوسع الدراسات لتشمل المناخ المدرسي للمدرسة المستقبلية لهم فيما اذا كانت مهينة ام لا وبالتالي احداث تعديلات اما بسيطة او موسعة عليها، من اجل السماح لهذه الفئة من الشعور بالراحة النفسية وكذا تحقيق التكيف المدرسي والاجتماعي الذي يتجلى في تفاعلهم الإيجابي وفي أدائهم الأكاديمي المقبول على الأقل.

فالبحت حول دور المناخ المدرسي في تعزيز او عرقلة دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية، يمثل مدخلا أساسيا لفهم ديناميكيات العملية التعليمية، واقتراح سبل فعالة لتحسين الممارسات التربوية وبناء بيئة مدرسية دامجة وشاملة، قادرة على الاستجابة لحاجات جميع المتعلمين دون استثناء.

وهو ما تسعى دراستنا الحالية الى تأكيده من خلال سعيها لتوضيح دور المناخ المدرسي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ومن اجل ذلك فقد قسمت الدراسة الى جزئين أساسيين وهما الاطار النظري و الاطار الميداني حيث يحتوى الاطار النظري على ثلاث فصول موزعين كالآتي:

الفصل الأول: والذي يعنى بالاطار العام للدراسة والذي تناول عرض إشكالية الدراسة ومن ثم طرح تساؤلات وفرضيات الدراسة، وكذا عرض اهداف واهمية الدراسة، بالإضافة الى عرض المفاهيم الأساسية للدراسة، وأيضا عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها وتحديد أوجه الاستفادة منها.

الفصل الثاني: والمعني بالمناخ المدرسي، والذي تناولنا فيه تعريف مصطلح المناخ المدرسي، وأنواع واهمية وعناصر المناخ المدرسي، وكذا خصائص المناخ المدرسي الإيجابي، بالإضافة الى العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي، وأيضا النظريات المفسرة له.

الفصل الثالث: والذي يعني بالدمج المدرسي، والذي تضمن التعريف بكل من الدمج المدرسي وذوي الاحتياجات الخاصة، والاتجاهات نحو الدمج المدرسي، وكذا أنواع ومبررات وعوامل نجاح الدمج المدرسي، بالإضافة الى سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، والخلفية القانونية المتعلقة بدمجهم، وأيضا إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي.

اما في الاطار الميداني فتناول ثلاث فصول وهما:

الفصل الرابع: والمتعلق بالإجراءات المنهجية للدراسة، والذي تطرقنا فيه الى المنهج المعتمد في الدراسة، وكذا توضيح عينة الدراسة الاستطلاعية والاساسية، بالإضافة الى أدوات الدراسة و التحقق من خصائصها السيكمترية، وأيضا عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الخامس: والمتعلق بعرض وتحليل النتائج المتوصل اليها، حيث تضمن هذا الفصل عرض نتائج كل فرضية من فرضيات الدراسة مع تحليلها نتائجها.

الفصل السادس: والمتعلق بمناقشة نتائج الدراسة في ظل الاطار النظري والدراسات السابقة المتناولة في هذه الدراسة. ومن ثما التطرق الى الخاتمة، تليها جملة من التوصيات.

الاطار النظري

الفصل الاول: الاطار العام للدراسة

الاشكالية:

يعد تطوير المنظومة التربوية من الاهتمامات الأولى للباحثين في المجال التربوي في جميع دول العالم، من خلال الاهتمام بخلق اهداف ومسااعي جديدة تتيح فرص افضل امام المتعلم لاكتساب معارف ومهارات جديدة تواكب التقدم العلمي المتنوع الحاصل، باعتبار ان المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية مع مراعاة قدراته العقلية والنفسية والجسدية، حيث تتم برمجة مناهج وأساليب تدريسية مكيفة تراعي قدرات جميع المتعلمين بما فيهم فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فهم "يعانون من إعاقات جسدية أو ذهنية أو حسية طويلة الأمد تمنعهم من التفاعل مع مختلف العقبات التي تعيق مشاركتهم الفاعلة والتامة في المجتمع كباقي الافراد" (زارع، 2023، ص87).

لذلك تعد هذه الفئة من اكثر الفئات خصوصية فهي شريحة مجتمعية واجهت تحديات وعراقيل متعددة ومتنوعة منذ القدم عبر كافة ارجاء العالم، و تم تسليط الضوء عليها مؤخرا بفضل السعي الحثيث والجهود القيمة المبذولة من طرف المتخصصين والباحثين والعلماء في المجال التربوي عموما وفي مجال التربية الخاصة خصوصا، وما توصلوا اليه من نتائج تؤكد قيمتهم ودورهم في المجتمع وتؤكد أيضا على حقوقهم كغيرهم من الأشخاص خصوصا حقهم في التعليم مع تبيان طرق وأساليب تدريسهم التي تضمنت عزلهم في مدارس خاصة بهم سابقا، ليأتي ويؤكد لاحقا أولئك الباحثين على ضرورة اعتماد نوع اخر من برامج التدريس لهذه الفئة الا وهو برنامج الدمج المدرسي، "كونه يعطي فرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج التعليمي في نظام التعليم العام لتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص، حيث ان الهدف من الدمج بصفة عامة هو تلبية الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الأطفال في ظل تواجدهم بالمدارس العادية، وذلك في اطار أساليب وبرامج تدريسية ملائمة" (حريز، لزرق، 2023، ص63).

حيث يتم مراعاة عدة معايير متنوعة ومحددة مسبقا قبل تنفيذ هذا البرنامج ومن بينها تحديد نوع التعليم الدامج المناسب والذي يخدم المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل افضل، وهذه الفكرة عرفت دراسات واهتمامات واسعة وفي المقابل عرفت تنفيذا كبيرا في السنوات الأخيرة عبر دول العالم، ومن بينهم دولة الجزائر التي أصدرت العديد من المراسيم والقوانين لحماية حقهم في التعليم على وجه الخصوص في اطار المدارس العادية تحديدا.

ففكرة الدمج ماهي الا تجسيد لمبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، من خلال توفير بيئة تعليمية وتربوية عادية يلتحق بها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كباقي الأطفال "باعتباره عملية تشاركية ما بين الأطفال ذوي الحاجات الخاصة مع اقرانهم العاديين في مجال مؤسسة تربوية معينة، بغية تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية وفقا لإمكانياتهم و قدراتهم" (بدر، 2022، ص229).

خصوصا في المرحلة الأولى من التعليم وهي مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها سنوات تعليمهم الأولى، وبالتالي يكونون في مرحلة عمرية مناسبة للتفاعل والتعامل مع المجتمع المدرسي العادي وما يتضمنه من فئات عمرية متنوعة، فتجسيد هذه الفكرة جاء لتقادي فكرة عزلهم عن المجتمع الذي هم جزء منه مهما حصل، كما انه يسمح بتبيان قدراتهم مما يدحض فكرة انهم عالة على اسرهم وعلى المجتمع ككل، وكذا يمدهم بالإحساس بالثقة في النفس و الشعور بتقدير الذات وعدم الإحساس بالعجز بالإضافة الى قدرتهم على متابعة المراحل التعليمية الموالية في اطار البرنامج التعليمي العادي. فالثابت ان المدارس العادية أصبحت محط انظار المهتمين والباحثين والدارسين في هذا المجال فيما يتعلق بتحديد فيما اذا كانت ملائمة لهذه الفئة، ومنه تحديد اهم التغييرات التي يمكن ان تساعد وتدعم وصولهم لتحقيق اندماجهم المطلوب.

فتجسيد هذا المشروع المهم لا يتحقق الا من خلال احداث تعديلات وربما حتي احداث تغييرات عميقة في البيئة التعليمية للمدرسة العادية المستقبلية لهذه الفئة، انطلاقا من الظروف المادية وصولا الى الظروف المعنوية السائدة فيها والتي تعكس واقع المناخ المدرسي السائد بها وما يتضمنه من ابعاد (بعد العلاقات الإنسانية، البعد الانفعالي، البعد الاكاديمي، البعد المادي)، كونه عنصر مركزي اذ ينظر اليه كمجموعة من الخصائص التنظيمية والتربوية والعلائقية التي تسود في المدرسة وتؤثر في نوعية الحياة المدرسية لجميع الأطراف.

فالمناخ المدرسي من مكونات العملية التعليمية الأكثر فاعلية والذي يسعى القائمون عليه على جعله يتمتع بالإيجابية بصفة دائمة وفي جميع المدارس، بسبب تأثيره الملاحظ على الأداء الاكاديمي للمتعلمين، فمن جهة قد يساهم المناخ الإيجابي الذي يسوده القبول والتسامح والدعم النفسي والاجتماعي في تعزيز فرص التكيف والاندماج لدى المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويدعم ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالانتماء، ومن جهة أخرى قد يشكل المناخ السلبي بيئة طاردة لهؤلاء المتعلمين خاصة اذا تميز بالإقصاء او الرفض او ضعف التكوين والتأهيل في صفوف المعلمين.

فتجليات طبيعة المناخ المدرسي السائد للعيان تتطلب العمل المستمر والدؤوب لاستحداث النظام الداخلي بعناصره المختلفة، وحتى العناصر الخارجية ذات الاتصال المباشر به بصورة دورية وفق المعايير والتجارب الحديثة في مجال خلق ظروف جديدة و ملائمة تدفع المتعلمين سواء العاديين او من ذوي الاحتياجات الخاصة نحو الامام، دون اشعارهم بوجود فجوة او اختلاف يؤثر بالعكس على تقدمهم التعليمي وذلك من خلال احداث نقلة نوعية متكافئة الجوانب وبسلاسة، حيث انه لا بد ان تسوده العديد من الضوابط و الاعدادات الواجب توفيرها والتي تساهم بعدم شعور المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة بانه شخص مختلف وعاجز مقارنة بزملائه العاديين.

وذلك من خلال وضع خطة متكاملة تتعلق بتوفير الأدوات والوسائل التعليمية المساعدة و تحديد وضبط أساليب التدريس الحديثة والمناسبة مع اخضاع المعلمين المعنيين بتدريس هذه الفئة للتدريب بالإضافة الى تهيئة الظروف الفيزيكية للمدرسة، حيث للجو المدرسي دور هام ينعكس في خلق بيئة تعليمية صحية وداعمة.

و يسهر على تهيئة المناخ المدرسي الطاقم التربوي ككل في صورة تعاونية بمساعدة اخصائيين متمكنين في مجالات متنوعة كالمجال التربوي والنفسي و الاجتماعي.... وغيره من المجالات، والذين يساعدون في التخطيط والتنفيذ وحتى متابعة وتقييم مدى تقدم المتعلمين، فالمناخ المدرسي عنصر محوري يؤثر بعمق على مدى فاعلية عملية الدمج خاصة من حيث استجابات المتعلمين ومواقفهم وسلوكياتهم داخل المؤسسة، فهو لا يتحدد فقط بالقوانين والسياسات بل يتجلى في التفاعلات اليومية، والعلاقات بين مختلف الفاعلين التربويين، ومدى توفر بيئة تعليمية مرنة ومحفزة تحتضن الفروق الفردية وتستثمر في قدرات جميع المتعلمين.

فمن خلال المناخ المدرسي يمكن تحديد اذا ما كانت تلك المدرسة تتمتع بجو تعليمي وتربوي ملائم ومريح للمتعلمين عموما ام لا وعلى هذا الأساس يتم بناء خطة عمل المؤسسة، هذا في ظل الوضع العادي اما في حال التحاق المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية فهنا يحدث فرق شاسع نظرا لخصوصية وضع هذه الفئة. فالواقع يكشف عن تباين في ممارسات الدمج في المؤسسات، مما ينتج عنه اختلاف في مدى نجاعة المناخات المدرسية الحالية في دعم هذا التوجه ام لا، خصوصا في ظل وجود تحديات تتعلق بتمثيلات المعلمين ونقص التكوين وضغط المهام إضافة الى الاكراهات البيداغوجية والتنظيمية. ومن هنا تبرز الحاجة الى استقصاء آراء المعلمين باعتبارهم العامل المباشر في تسيير عمليات الدمج، للوقوف على مدى تأثير المناخ المدرسي على ممارساتهم وفهم الكيفية التي يؤثر بها عناصر هذا المناخ على دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية، ومن هذا المنطلق يمكن طرح تساؤلات دراستنا الحالية والمتمثلة في:

- هل للمناخ المدرسي دور إيجابي ومرتفع في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين؟

- التساؤلات الفرعية:

- ما مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين؟

- ما مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين؟
- ما مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات/من 5 الى 10 سنوات/من 11 سنة فما فوق)؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس/ ماستر)؟
- هل توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية)؟
- فرضيات الدراسة:
- الفرضية الرئيسية:
- للمناخ المدرسي دور إيجابي ومرتفع في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.

- الفرضيات الفرعية:

- مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع.
- مستوى مساهمة المناخ الاكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع.
- مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع.
- مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع.
- توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات/ من 5 الى 10 سنوات/ من 11 سنة فما فوق).
- توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس/ ماستر).
- توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية).

- اهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية الى تحقيق جملة من الأهداف والتي نوجزها فيما يلي:
- التعرف على دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.

- التعرف على مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.
 - التعرف على مستوى مساهمة المناخ الاكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.
 - التعرف على مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.
 - التعرف على مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.
 - التعرف على الفروق بين المعلمين في متوسطات رتب درجاتهم حول دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية وفقا لمتغير الجنس.
 - التعرف على الفروق بين المعلمين في متوسطات رتب درجاتهم حول دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية وفقا لمتغير الخبرة.
 - التعرف على الفروق بين المعلمين في متوسطات رتب درجاتهم حول دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية وفقا لمتغير المستوى التعليمي.
 - التعرف على الفروق بين المعلمين في متوسطات رتب درجاتهم حول دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية وفقا لمتغير المادة المدرسة.
- أهمية الدراسة:**

تبرز أهمية الدراسة الحالية في شقين أساسيين وهما:

أولاً: الشق النظري:

من خلال القيمة المعرفية التي يقدمها الشق النظري الذي يتناول بدوره متغيرين مهمين جدا وهما المناخ المدرسي والدمج المدرسي، نظرا لأهميتهما في سير العملية التعليمية لفئة تحتاج اهتمام خاص وتكفل تربوي انتقائي نوعي يخدم التقدم المعرفي لها وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا من خلال اهتمام القائمين بالإشراف على تنفيذ برامج الدمج المدرسي بالاطلاع على المجرىات العلمية والمعرفية النظرية التي تقدم لهم كخلفية معرفية جاهزة لزيادة رصيدهم المعرفي والثقافي حول خصائص هذه الفئة وكذا متطلبات و وقائع تنفيذ هذا البرنامج مما يزيد من وعيهم حول مجرىات تطبيق هذا البرنامج.

ثانياً: الشق الميداني:

والذي يتجلى من خلال سعى الدراسة الحالية الى التعرف على دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين، والذي يعكس الأهمية التطبيقية من خلال:

- عملها على لفت انتباه القائمين على تنفيذ برامج الدمج المدرسي الى ضرورة التفتن لوجود مفهوم واسع للمناخ المدرسي وبالتالي ابعاد متنوعة ومهمة، وانه ليس بالضرورة التركيز على البعد المادي فقط لإنجاح العملية.
- محاولة الدراسة التركيز على ابراز و تدعيم الجوانب الإيجابية المتنوعة للمناخ المدرسي في المدارس الدامجة، مما يساهم في توجيه وتدعيم مسار برامج الدمج التي هي قيد التنفيذ.
- تشكل خلفية بحثية خصبة تساعد على بناء برامج ارشادية تسمح بتقديم الدعم للمتعليمين من ذوي الاحتياجات الخاصة المنضمين لبرامج الدمج.

- تحديد مصطلحات الدراسة مفاهيمياً وإجرائياً:

- المناخ المدرسي:

- يعرفه إيهاب طعيمة بانه: جملة العلاقات والتفاعلات الإنسانية والنفسية والأكاديمية والاجتماعية التي تحدث ما بين الأشخاص المتواجدين بالمدرسة، فضلاً عن مستوى مشاركة المتعلمين بالأنشطة المدرسية وكذلك مدى جاهزية المباني وتوفر المرافق والتجهيزات والأدوات المدرسية اللازمة(شند، طه، الزحلان، 2015، ص434، 435).
- ويعرفه الطويرقي بانه: جملة السمات المميزة لمدرسة ما عن باقي المدارس، وينعكس تأثيره على سلوكيات الأشخاص بسبب التفاعل الحاصل ما بين المدير والعمال فيما يخص القيادة المدرسية، وطبيعة العلاقات الانسانية، وإمكانات والمعدات التقنية للمدرسة، بالإضافة الى لوائح العمل وانظمته، وتعزيز جهود العمال، وتقييم الأداء(عبد المولى، 2020، ص14).

- ويعرف إجرائياً بانه:

- جملة الوقائع المميزة للبيئة المدرسية في مؤسسة تربوية معينة، والذي يضم عدة ابعاد نفسية واجتماعية وانفعالية واكاديمية ومادية والتي تتفاعل فيما بينها لتنتج طابع مؤسساتي خاص ومميز.

- الدمج المدرسي:

- يعرفه كوفمان بانه: دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة دمجا اكاديميا واجتماعيا مع أقرانهم العاديين، من خلال تطبيق استراتيجيات التخطيط التعليمي المتقدم والبرمجة الاجتماعية (قماري، قوعيش، يبو، 2023، ص233).

- ويعرفه الشفيح إبراهيم بانه: توفير الفرصة للأفراد ذوي الإرادة للانضمام إلى نظام التعليم الرسمي كخطوة أساسية لتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص بمجال التعليم الأكاديمي، حيث يهدف إلى تلبية احتياجاتهم التعليمية الخاصة ضمن بيئة المدرسة العامة من خلال اعتماد أساليب ومناهج وأدوات ووسائل تعليمية متخصصة، و يتولى تقديم هذه الخدمات فريق تعليمي متخصص إلى جانب كادر التعليم الخاص بالمدرسة العامة (سعد، 2021، ص338).

- ويعرف اجرائيا بانه:

هو عملية مخططة ومنظمة قائمة على الحاق المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للدمج في البيئة المدرسية العادية مع اقرانهم العاديين، مع مراعاة قدراتهم واحتياجاتهم التربوية المقترنة بإمكانياتهم العقلية والحسية و الجسدية.

- ذوي الاحتياجات الخاصة:

- يعرفهم القريطي بانهم: أولئك الأفراد ممن يواجهون تحديات وصعوبات بسبب انحرافهم سلبًا بمقدار معين عن المعدل الذي يحدده المجتمع في جانب او جوانب متعددة من شخصياتهم مثل الجانب العقلي او اللغوي او الحسي او الاجتماعي ، مما يستدعي تقديم نوع خاص من الخدمات تختلف عن تلك المقدمة لأقرانهم العاديين (الزين، 2014، ص171).

ويعرفه كيرك بانه: الشخص الذي يواجه قصورًا او عجز في واحدة او اكثر من جوانب التطور والنمو، حيث يُعتبر شخصا مختلف مقارنة بالشخص العادي أو المتوسط مما يستدعي تعديل الخبرات أو العمليات و الممارسات التربوية بهدف تنمية إمكانياته و قدراته واستعداداته الخاصة (خوجة، 2021، ص142).

- ويعرفون اجرائيا بانهم:

فئة تتمتع بقدرات خاصة نتيجة أسباب وراثية او مكتسبة تجعلهم بحاجة الى خدمات التربية الخاصة، التي تعمل على تطوير قدراتهم وامكانياتهم الى اقصى درجة يمكن بلوغها سواء في الاطار العقلي او السمعي او البصري او الحركي.

- الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المناخ المدرسي:

1. دراسة حسام طه محمد، سلمان عكاب صالح (2013)، بعنوان: المناخ المدرسي لدى معلمي المدارس الابتدائية. حيث سعت الدراسة الى معرفة طبيعة المناخ المدرسي السائد من وجهة نظر معلمين المرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق ما بين معلمين المرحلة الابتدائية في ادراكهم للمناخ المدرسي وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي و سنوات الخدمة، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس المناخ المدرسي المعد من طرف الباحثة، والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة والبالغ عددها 200 معلم ومعلمة موزعين على 8% من المدارس الابتدائية بقضاء بلد بالعراق، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والنسب المئوية والتكرارات، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، معامل سبيرمان براون، تحليل التباين الثلاثي، اختبار (ت) لعينة واحدة، الى ان المناخ المدرسي السائد من وجهة نظر المعلمين يعتبر سلبي، وانه ليس هناك فروق دالة احصائيا بين وجهات نظر المعلمين تبعا لجنس المعلمين ولمؤهلاتهم ولسنوات خدمتهم.

2- دراسة علي محمود شعيب (2014)، بعنوان: المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران.

حيث سعت الدراسة الى معرفة طبيعة المناخ المدرسي السائد في مدارس التربية الخاصة المتواجدة بمدينة نجران و المدركة من طرف المعلمين والمعلمات، وكذا معرفة الفروق في ادراكات المعلمين والمعلمات لطبيعة المناخ المدرسي السائد في تلك المدارس تبعا للجنس وكذا نوع البرنامج التربوي الملائم لطبيعة اعاقة التلميذ، وتبعا للخبرة التدريسية، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال الاستعانة بمقياس المناخ المدرسي المعد من طرف الباحث والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في المعلمين العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينة نجران والبالغ عددهم 63 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: معامل الفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان براون، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتكرارات والنسب المئوية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي، الى ان المناخ السائد بمدارس التربية الخاصة وفق ادراك المعلمين والمعلمات كان إيجابيا ومرتفع، و انه هناك فروق دالة إحصائية لدى المعلمين والمعلمات في ادراكاتهم لطبيعة المناخ المدرسي السائد تعزى للجنس ولصالح فئة المعلمات، في حين انه ليس هناك فروق دالة إحصائية لدى المعلمين والمعلمات في ادراكهم لطبيعة المناخ المدرسي السائد تعزى للخبرة التدريسية وكذا طبيعة إعاقة التلميذ.

3- دراسة مها زحلق، سراب سلهب (2017)، بعنوان: المناخ المدرسي السائد في مدارس المتفوقين من وجهة نظر الإداريين والمدرسين" دراسة ميدانية في كل من حمص وطرطوس اللاذقية".

حيث سعت الدراسة الى معرفة طبيعة المناخ المدرسي السائد من وجهة نظر المدرسين و الاداريين بمدارس المتفوقين في سورية، وكذلك معرفة الفروق بين وجهات نظر المدرسين والاداريين وفقا لكل من المؤهل العلمي والمسمى الوظيفي وأيضا سنوات الخبرة، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس المناخ المدرسي المعد من طرف الباحثين، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في الإداريين و المعلمين العاملين في مدارس المتفوقين في محافظة اللاذقية والبالغ عددهم 244 اجمالا منهم 69 اداري و 175 معلم، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: معامل الفا كرونباخ، ومعامل سبيرمان براون، والمتوسط الحسابي، والنسب المئوية، الانحراف المعياري، اختبار (ت)، تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفه، الى ان المناخ المدرسي السائد من وجهة نظر الإداريين والمدرسين بمدارس المتفوقين في سوريا كان متوسط، و انه ليس هناك فروق بين توجهات المدرسين والاداريين في ادراكهم للمناخ المدرسي تعزى الى متغير المسمى الوظيفي والخبرة، و ان هناك فروق بين توجهات المدرسين والاداريين في ادراكهم للمناخ المدرسي تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

4- دراسة يسرا شعبان إبراهيم بلبل (2020)، بعنوان: الاسهام النسبي للمناخ المدرسي وانماط إدارة الفصل الدراسي في التنبؤ بالتفاعل الاكاديمي لدى معلمي المرحلة بالمدارس الحكومية والخاصة.

حيث سعت الدراسة معرفة العلاقة ما بين كل من التناول الأكاديمي وطبيعة المناخ المدرسي و كذا انماط إدارة الصف الدراسي عند معلمين المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة، و الاسهام النسبي لكل من المناخ المدرسي وكذا انماط إدارة الصف الدراسي في امكانية التنبؤ بالتفاعل الاكاديمي، بالإضافة الى معرفة الفروق بين المعلمين تبعا لتواجدهم في مدرسة حكومية او خاصة وسنوات الخبرة والتفاعل الحاصل بينهما، وذلك في اطار المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن ومن خلال الاستعانة بكل من المقاييس التالية: مقياس التناول الأكاديمي للمعلم من اعداد الباحثة، ومقياس المناخ المدرسي من اعداد الباحثة، ومقياس أنماط إدارة الفصل، والذين تم تطبيقهم على عينة بلغ عددها 367 معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية من المدارس الخاصة والحكومية بمحافظة الشرقية، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: التحليل العاملي التوكيدي، معامل الفا كرونباخ، معامل سبيرمان براون، التحليل العاملي الاستكشافي، تحليل التباين العاملي، معامل الارتباط بيرسون، تحليل الانحدار الى انه ليس هناك تأثير لطبيعة المدرسة والخبرة والتفاعل بينهما على كل من المناخ المدرسي وكذا التناول الأكاديمي وانماط إدارة الفصل عند المعلمين، وانه هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين المناخ المدرسي وكذا التناول

الاكاديمي عند المعلمين.

5- دراسة طه مطر هلال فراج(2021)، بعنوان: علاقة المناخ المدرسي بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

حيث سعت الدراسة الى التعرف على علاقة كل من المناخ المدرسي و الانفعالات المتعلقة بالتحصيل داخل الصف الدراسي عند طلبة المرحلة الثانوية، و كذا معرفة الفروق في درجات الانفعالات المتعلقة بالتحصيل داخل الصف الدراسي ما بين الجنسين من الطلبة، والتعرف على الفروق في درجات المناخ المدرسي ما بين الجنسين من الطلبة، وذلك في اطار المنهج الوصفي الارتباطي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس المناخ المدرسي ومقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة والمعدان من طرف الباحث والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت والبالغ عددهم 200 طالب و طالبة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: معامل الفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، اختبار(ت) للعينات المستقلة، تحليل التباين الأحادي، الى انه هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية سالب ما بين ابعاد المناخ المدرسي و الانفعالات المتعلقة بالتحصيل داخل الصف الدراسي من الملل والغضب، وايضا الخجل والقلق، والياس و كذا الدرجة الكلية، و انه هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية موجب مرتبط ببعد الفخر والاستمتاع عند طلاب المرحلة الثانوية، و كذلك انه هناك فروق دالة إحصائية بدرجات الجنسين في المناخ المدرسي حيث كان لصالح الذكور، وانه ليس هناك فروق دالة احصائيا بدرجات ادراك الجنسين للمناخ المدرسي، وادراك الاناث للانفعالات المتعلقة بالتحصيل داخل الصف الدراسي وفقا للتخصص(علمي، ادبي).

6- دراسة فضيلة يحيوي(2021)، بعنوان: المناخ المدرسي و الصحة النفسية للمتعلم وعلاقتها بالمرود التربوي لدى طلبة السنة الثانية من التعليم الثانوي.

حيث سعت الدراسة الى معرفة العلاقة الارتباطية و التأثيرات الحاصلة ما بين المناخ المدرسي و كذا الصحة النفسية و العلاقة بينهما وبين الردود الدراسي بالمؤسسة التربوية، وذلك في اطار المنهج الوصفي المقارن ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس المناخ المدرسي وكذا مقياس الصحة النفسية المعدلين من طرف الباحثة، واللذان تم تطبيقهما على عينة تمثلت في تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة أدب وفلسفة وعلوم تجريبية والبالغ عددهم 450 تلميذ وتلميذة موزعين على 9 ثانويات بولاية وهران، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والنسب المئوية والتكرارات، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، واختبار(ت)، الانحدار المتعدد، الى ان نسبة كبيرة من الثانويات تمتاز بمناخ مدرسي مفتوح، وانه هناك فروق دالة احصائيا في مستوى المناخ المدرسي

ومستوى الصحة النفسية والمردود التربوي تبعاً للجنس والتخصص، وأنه هناك علاقة ارتباطية وتأثيرية ما بين المناخ المدرسي والصحة النفسية وكذا المردود التربوي للمتعلمين، حيث أنه كلما كان المناخ المدرسي مفتوح كلما ارتفع مستوى الصحة النفسية للمتعلمين ومنه ارتفاع مستوى مردودهم التربوي وكذلك العكس صحيح.

7- دراسة احمد محمد محاسنة، نزار عبد السلام شموط، عمر عطا الله العظامات (2022)، بعنوان: الاغتراب المدرسي وعلاقته بالمناخ المدرسي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس.

حيث سعت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية القائمة ما بين كل من الاغتراب والمناخ المدرسي وكذا التحصيل الدراسي، وأيضاً تصورات الطلبة حول المناخ المدرسي. و سعت الى التعرف الفروق الموجودة بمستوى الاغتراب المدرسي تبعاً للجنس والصف الدراسي، وذلك في اطار المنهج الوصفي الارتباطي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس الاغتراب المدرسي و مقياس المناخ المدرسي اللذان تم تطبيقهما على عينة تمثلت في طلبة الصف السابع والعاشر في مديرية التربية والتعليم الزرقاء الاولى والبالغ عددهم 870 طالب و طالبة، حيث من طلبة الصف السابع شملت 360 طالب وطالبة، ومن طلبة الصف العاشر شملت 510 طالبا وطالبة، و توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، تحليل التباين الثنائي، معامل الارتباط بارسون، معامل الفا كرونباخ، الى انه هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة ما بين الاغتراب والمناخ المدرسي، وان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة ما بين الاغتراب والتحصيل المدرسي، وان روى الطلبة للمناخ المدرسي تعتبر إيجابية، بالإضافة الى ان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى الاغتراب المدرسي وفقاً للجنس والصف الدراسي.

8- دراسة سولاف بوعبد الله، عمر مناصرية (2022)، بعنوان: المناخ المدرسي السائد بمدارس الإعاقة السمعية من جهة نظر المعلمين - دراسة ميدانية بمدارس الاطفال المعوقين سمعياً بولاية المسيلة.

حيث سعت الدراسة الى معرفة المناخ المدرسي السائد من وجهة نظر المعلمين في مدارس الإعاقة السمعية، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس المناخ المدرسي المعد من طرف الباحثين والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في المعلمين العاملين بمدارس الإعاقة السمعية على مستوى ولاية المسيلة والبالغ عددهم 24 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، اختبار (ت) لعينة واحدة، معامل الارتباط بيرسون، وعامل الفا كرونباخ، الى ان المناخ المدرسي السائد ايجابي من وجهة نظر المعلمين في مدارس الإعاقة السمعية.

وانه ليس هناك فروق دالة احصائية بين متوسطات ادراك معلمين المعاقين سمعيا لطبيعة المناخ المدرسي وفقا لمتغير الجنس والسن وكذا المستوى التعليمي والخبرة.

9- دراسة هبة بدر عبد السميع بدر (2022)، المناخ المدرسي المدرك وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

حيث سعت الدراسة الى معرفة طبيعة العلاقة الارتباطية القائمة ما بين المناخ المدرسي المدرك وكذا فاعلية الذات التدريسية عند عينة تمثلت في معلمين المرحلة الابتدائية، وذلك في اطار المنهج الوصفي الارتباطي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس المناخ المدرسي المدرك ومقياس فاعلية الذات التدريسية اللذان تم تطبيقهما على عينة تمثلت في معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية والبالغ عددهم 130 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، معامل سبيرمان براون، و جتمان، الى انه هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين درجات ابعاد متغير المناخ المدرسي المدرك وكذا درجات ابعاد متغير فاعلية الذات التدريسية لدى معلمين المرحلة الابتدائية.

10. دراسة محمد باي، عبد الحميد عشوي (2023)، بعنوان: المناخ المدرسي وعلاقته بجودة التعليم في المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية في بعض المؤسسات الابتدائية بولاية مستغانم.

حيث سعت الدراسة الى التعرف على العلاقة الارتباطية القائمة ما بين المناخ المدرسي وكذا جودة التعليم بالمدارس الابتدائية، والتعرف على فروق بدرجات المناخ المدرسي و درجات جودة التعليم تبعا للمسمى الوظيفي سواء مدير او أستاذ، وذلك في اطار المنهج الوصفي الارتباطي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس المناخ المدرسي و مقياس جودة التعليم من اعداد الباحثين واللذان تم تطبيقهما على عينة تمثلت في المدراء والأساتذة الذين يزاولون مهامهم في المدارس الابتدائية بولاية مستغانم والبالغ عددهم 200 فرد اجمالا منهم 44 مدير ومديرة و 156 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار شابيرو ويلك، المتوسط الحسابي، الى انه هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية موجبة وقوية ما بين المناخ المدرسي وكذا جودة التعليم بالمدارس الابتدائية، وانه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بدرجات المناخ المدرسي وبدرجات جودة التعليم تبعا للمسمى الوظيفي مدير او أستاذ.

11- دراسة ماريا يركوفيتش، اناماريجا زيك راليتش (2024)، بعنوان: المناخ المدرسي والمشاكل الداخلية للمراهقين الذين يعانون من صعوبات التعلم.

حيث سعت الدراسة الى معرفة العلاقة ما بين المناخ المدرسي و كذا المشاكل الداخلية عند المراهقين الذين لديهم صعوبات في التعلم و عند اقرانهم العاديين، ومعرفة مدى وجود تلك المشاكل الداخلية، وايضا مدى ادراكهم للمناخ المدرسي، وذلك في اطار المنهج الوصفي الارتباطي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس الاكتئاب والقلق والتوتر وكذا مقياس مناخ المدرسة الالكتروني للطلاب ، حيث بلغ عدد عينة البحث 208 طالب وطالبة من بينهم 104 طلاب يعانون من صعوبات في التعلم والبقية لا يعانون من صعوبات في التعلم، وهم موزعين على 28 مدرسة من المدارس الابتدائية في مدينة زغرب عاصمة كرواتيا، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، معامل مان ويتي، اختبار كولموجوروف سيمرنوف، الى ان هناك علاقة ارتباطية كبيرة وموجبة ما بين المناخ المدرسي و كذا المشاكل الداخلية عند طلاب الفئتين معا ذوي الصوبات التعليمية و العاديين ، بالإضافة الى ادراك كلتا الفئتين ان المناخ المدرسي السائد بتلك المدرسة إيجابي، وانه لا توجد فروق ما بين الطلاب في عوارض الاكتئاب والقلق، بينما ظهر لدى ذوي صعوبات التعلم عوارض اكثر فيما يخص التوتر .

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الدمج المدرسي:

1- دراسة إبراهيم فالح جميعان، عبدالله أبو عراد الشهري (2013)، بعنوان: اتجاهات المعلمين نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس الحكومية "دراسة عبر ثقافية في البيئتين الأردنية والسعودية"

حيث سعت الدراسة الى معرفة توجهات المعلمين تجاه دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الحكومية، وعلاقتها بكل من: الجنسية، الجنس، المؤهل ، وكذا التخصص الدراسي، والخبرة، وذلك في اطار المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاستعانة بمقياس توجهات المعلمين تجاه دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الحكومية من اعداد الباحثين، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في مجموعة من المعلمين والبالغ عددهم 150 معلم ومعلمة من المدارس الأردنية في مديرية تربية الزرقاء الأولى، وكذلك 150 كمعلم ومعلمة بالمدارس السعودية بمديرية التربية ببيشة التي تم ادمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة فيها، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثنائي، الى ان توجهات المعلمين تجاه دمج أولئك الأطفال ظهرت محايدة.

وانه هناك فروق دالة إحصائية في توجهات المعلمين وفقا للجنسية حيث كانت لصالح المعلمين الأردنيين، وانه هناك فروق دالة إحصائية في توجهات المعلمين وفقا للجنس وكان لصالح المعلمات الاناث، كما انه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية وفقا للمؤهل، والتخصص الدراسي، وكذا الخبرة التدريسية.

2- دراسة احمد الزعبي و محمد علي الحسن (2014)، بعنوان: مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة و علاقتها

باتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين "دراسة ميدانية في المدارس صديقة الطفولة بمدينة حكة"

حيث سعت الدراسة الى معرفة مؤشرات الدمج في البيئة المدرسية بالمدارس صديقة الطفولة بمدينة حكة و كذا علاقتها بتوجهات المعلمين اتجاه دمج التلاميذ المعوقين، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس معرفة مؤشرات الدمج في البيئة المدرسية بالمدارس صديقة الطفولة و مقياس للكشف عن توجهات المعلمين اتجاه دمج التلاميذ المعوقين، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في المعلمين بالمدارس صديقة الطفولة بمدينة حكة والبالغ عددهم 92 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، اختبار (ت)، تحليل التباين، الى انه لم يتم تطبيق مؤشرات الدمج في البيئة المدرسية في كل المدارس التي تعد صديقة الطفولة في مدينة حكة، وان توجهات المعلمين إيجابية اتجاه دمج التلاميذ المعوقين، وانه ليس هناك فروق دالة احصائية في توجهات معلمين التلاميذ المعوقين نحو دمجهم تبعا لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة، كما انه هناك علاقة ارتباطية ما بين مؤشرات الدمج في البيئة المدرسية بالمدارس صديقة الطفولة وتوجهات المعلمين اتجاه دمج التلاميذ المعوقين.

3- دراسة رضا "محمد سعيد" رضا عمايرة(2016)، بعنوان: درجة تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي

الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين و أولياء أمور الطلبة في لواء بني عبيد.

حيث سعت الدراسة الى معرفة درجة تطبيق المعايير الوطنية في المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهات نظر المعلمين الإباء بلواء بني عبيد، ومعرفة تأثير طبيعة المستجيب معلمين او الإباء على درجة تطبيق المعايير الوطنية في المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة تبعا للجنس والمؤهل، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس درجة تطبيق المعايير الوطنية في المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة من اعداد الباحث، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في مجموعة من المعلمين والبالغ عددهم 106 معلم ومعلمة وكذا اولياء الأمور والبالغ عددهم 118 ولي امر موزعين على 137 مدرسة في لواء بني عبيد، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الثلاثي، معامل الارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، الى ان درجة تطبيق المعايير الوطنية في المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات

الخاصة من وجهات نظر المعلمين تعتبر متوسطة، وانه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والاباء تبعا لطبيعة المستجيب معلمين او اباء، وانه هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والاباء تبعا للجنس حيث كان لصالح الاناث، وانه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين والاباء تبعا لمؤهل العلمي.

4- دراسة عبد النصر السويطي (2016)، بعنوان: اتجاهات وراء المدرسين و الإداريين في التعليم العام نحو ادماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل.

حيث سعت الدراسة الى التعرف على توجهات و رؤى المدرسين والاداريين نحو دمج الأطفال الغير عاديين بالمدارس الابتدائية العامة لدى مديرية التربية في جنوب الخليل، وذلك في اطار المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاستعانة بمقياس توجهات المعلمين حول دمج الأطفال المعاقين من اعداد الباحث، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في مجموعة من المعلمين والاداريين العاملين بالمدارس الابتدائية الحكومية بجنوب الخليل والبالغ عددهم 74 معلما و 36 اداري بمجموع 110 معلما واداريا، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، واختبار(ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار توكي، معامل الفا كرونباخ، الى ان الاعاقات الاكثر قبولا بالمدارس العامة كانت الاعاقات الخفيفة وكذا البسيطة، وان توجهات المعلمين حول الدمج بصفة عامة كانت إيجابية، كما انه ليس هناك فروق لدى المعلمين و الإداريين تجاه دمج المعوقين مع اقرانهم العاديين، وانه ليس هناك فروق تبعا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة سواء لدى المعلمين او الإداريين فيما يخص الدمج.

5- دراسة احمد عبد العزيز الحبيب (2018)، بعنوان: اتجاهات الإداريين و المعلمين نحو دمج الطلبة الصم في المدارس العادية في دولة الكويت.

حيث سعت الدراسة الى معرفة توجهات الإداريين و المعلمين حول دمج الطلبة الصم بالمدارس العادية بدولة الكويت، وذلك في اطار المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاستعانة بمقياس التوجهات حول دمج الطلبة الصم بمدارس التعليم العام من اعداد الباحث، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في العاملين في مجال التربية بمدارس الامل بدولة الكويت والبالغ عددهم 129 مفحوصا، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، والانحراف المعياري، معامل الفا كرونباخ، معامل الارتباط بيرسون، اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، تحليل التباين الأحادي، الى انه هناك توجه إيجابي نحو الدمج و انه هناك قناعة كبيرة لدى الاناث تجاه أهمية الدمج، وانه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الإداريين والمعلمين نحو أهمية الدمج.

كما انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الإداريين والمعلمين تبعاً للاختلاف في الدرجة الأكاديمية، وانه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات الإداريين والمعلمين تبعاً لسنوات الخبرة.

6- دراسة سعيدة لونيس (2019)، بعنوان: اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو الدمج التربوي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات.

حيث سعت الدراسة الى اعطاء تصور عام عن طبيعة توجهات المعلمين اتجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الابتدائي بواسطة بعض المتغيرات، وذلك في إطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس توجهات المعلمين اتجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من اعداد الباحثة، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في معلمين التعليم الابتدائي والبالغ عددهم 103 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: النسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار كاي²، اختبار (ت) لمتوسطين غير مرتبطين، الى ان توجهات المعلمين اتجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كانت إيجابية، وانه هناك اختلاف في أولوية الدمج ما بين المعلمين حسب ترتيب نوع الإعاقة، كما انه ليس هناك فروق دالة احصائية في توجهات المعلمين تجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تبعاً للجنس والحالة الاجتماعية.

7- دراسة هيام جميل قطناني (2019)، بعنوان: اتجاهات المعلمين و المديرين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

حيث سعت الدراسة الى معرفة توجهات معلمين ومديرين المدارس اتجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية في كالة الغوث وعلاقته بكل من المتغيرات التالية : طبيعة العمل، وطبيعة المدرسة، والتخصص، وسنوات الخبرة، وذلك في إطار المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاستعانة بمقياس توجهات المعلمين اتجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية من اعداد الباحثة، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في 20 مدير و 74 معلم ما بين معلم عادي و معلم التربية الخاصة بمجموع 102 عامل في مدارس وكالة الغوث، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، اختبار (ت) لعينة مستقلة، واختبار التباين الثنائي، الى ان توجهات المعلمين و المديرين اتجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة كانت متوسطة، وانه هناك فروق دالة احصائية بين توجهات المعلمين (العاديين ومعلمي التربية الخاصة) اتجاه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية حيث كانت لصالح معلمين التربية الخاصة والذين كانت توجهاتهم مرتفعة بينما توجهات المعلمين العاديين كانت متوسطة، وانه ليس هناك فرق دالة احصائية في توجهات المعلمين وفقاً لنوع المدرسة، وكذا لسنوات الخبرة.

8- دراسة احمد محمد احمد محمد حسين (2021)، بعنوان: معوقات الدمج الشامل لأطفال التوحد بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين.

حيث سعت الدراسة الى تحديد معوقات الدمج الشامل في مدارس التعليم العام للأطفال التوحد من وجهة نظر المعلمين، وذلك في اطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس معوقات الدمج الشامل في مدارس التعليم العام للأطفال التوحد من اعداد الباحث، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في المعلمين بمدارس مركز الصف بمحافظة الجيزة والبالغ عددهم 50 معلم ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات، والنسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، تحليل التباين الأحادي، الى انه هناك جملة من معوقات الدمج الشامل و من بينها توجهات المعلمين انفسهم، بالإضافة الى: ضعف مهارة المعلم في بناء اختبارات تحصيلية لتقييم أداء الأطفال التوحيدين، نقص الدورات التدريبية المعنية بكساب المعلم تقنيات تعليم الطفل التوحيدي، وكذا قلة البرامج المعنية بالتوعية المجتمعية حول سمات وخصائص ومميزات وامكانيات الطفل التوحيدي، وندرة الحوافز المادية المقدمة للمعلمين وكذا القائمين على تسيير إجراءات الدمج الشامل.

و انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين نحو معوقات دمج الأطفال المتوحيدين تبعا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

9- دراسة فايز الضفيري(2021)، بعنوان: اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت.

حيث سعت الدراسة الى معرفة توجهات المعلمين والمعلمات تجاه دمج الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية بالمدارس العادية في دولة الكويت، في اطار المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاستعانة بمقياس توجهات المعلمين والمعلمات تجاه دمج الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية في دولة الكويت من اعداد الباحث، وكذا اجراء المقابلة مع عينة الدراسة البالغ عددها 233 معلما ومعلمة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة، الارتباطات، اختبار(ت) للعينات المستقلة، اختبار(ف) لتحليل التباين، الى ان توجهات المعلمين والمعلمات اتجاه دمج الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية بالمدارس العادية كانت متوسطة، وكذا انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلمين والمعلمات تجاه دمج الطلبة من ذوي الإعاقة الذهنية بالمدارس العادية وفقا للجنس والخبرة.

10- دراسة مختار بوفرة، زين العابدين المقروض (2022)، بعنوان: اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية معسكر.

حيث سعت الدراسة الى التعرف على توجهات أساتذة التعليم الابتدائي اتجاه دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا معرفة الفروق في توجهات الأساتذة نحو دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لمتغير الجنس، وذلك في إطار المنهج الوصفي التحليلي ومن خلال الاستعانة بمقياس توجهات الأساتذة تجاه دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة مع اقرانهم العاديين، والذي تم تطبيقه على عينة تمثلت في أساتذة التعليم الابتدائي ببعض المدارس بولاية معسكر والبالغ عددهم 107 استاذ واستاذة، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: التكرارات و النسب المئوية، المتوسط الحسابي، معامل الفا كرونباخ، اختبار(ت)، الى ان توجهات أساتذة التعليم الابتدائي تجاه دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة رفقة اقرانهم العاديين كانت إيجابية، وانه هناك فروق ذات دلالة احصائية في توجهات أساتذة التعليم الابتدائي تجاه دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لمتغير الجنس حيث كانت لصالح الأساتذة الذكور.

11- دراسة علا حسين أبو المعاطي، صباح محمد السيد شرشور، زينب جزار القطب العجمي، تنازورا حمدان عبد الحميد، امانى جمعة(2023)، بعنوان: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية: وجهات نظر المعلمين واولياء الأمور.

حيث هدفت الدراسة الى التعرف على مواقف معلمي المدارس واولياء الأمور تجاه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، في إطار المنهج الوصفي المسحي ومن خلال الاستعانة بكل من مقياس موقف المعلم اتجاه الدمج، ومقياس موقف الوالدين تجاه الدمج، وكذا اجراء المقابلة المنظمة مع عينة الدراسة المكونة من 238 اب من اباء ذوي الاحتياجات الخاصة، و248 معلما من معلمين ثلاث مدارس بمدينة اوكتوبر، حيث توصلت نتائج الدراسة بالاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الانحدار الخطي المتعدد، تحليل التباين، التكرارات والنسب المئوية لتكرارات العينة، واختبار فيشر، وكا²، الى ان اتجاهات الاء والمعلمين إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وعدم وجود فروق دالة احصائية بين الاء و المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى الى الجنس وسنوات الخبرة.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

- من حيث متغيرات الدراسة:

تنوعت مواضيع الدراسات السابقة سواء المتعلقة منها بمتغير المناخ المدرسي او متغير الدمج المدرسي، حيث توجد دراسات تسعى للبحث حول مدلول وجهات النظر لمتغير واحد كدراسة محمد، عكاب (2013)، و دراسة جميعان، الشهري (2013)، ودراسة شعيب (2014)، و دراسة عمايرة (2016)، و دراسة السويطي (2016)، و دراسة زحلق، سلهب (2017)، و دراسة الحبيب (2018)، ودراسة الضفيري (2021)، و دراسة حسين (2021)، و دراسة بوفرة، المقروض (2022)، و دراسة بوعبد الله، مناصرية (2022). وهناك دراسات سعت الى طرح متغيرين او اكثر و محاولة معرفة وجه التأثير والتفاعل القائم بينهم كدراسة لونيس (2019)، ودراسة بلبل (2020)، و دراسة يركوفيتش، راليتش (2024). بالإضافة الى وجود دراسات تسعى للبحث حول طبيعة العلاقة القائمة بين متغيرين او اكثر كدراسة الزعبي و الحسن (2014)، ودراسة قطناني (2019)، ودراسة يحياي (2021)، دراسة فراج (2021)، ودراسة باي، عشوي (2023)، و دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، عبد الحميد، جمعة (2023).

- من حيث المنهج:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي في جل الدراسات السابقة التي تم تناولها اما بصورة ارتباطية او تحليلية او مسحية او مقارنة، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي في كل من دراسة بلبل (2020)، ودراسة فراج (2021)، و دراسة محاسنة، شموط، العظامات (2022)، ودراسة بدر (2022)، و دراسة باي، عشوي (2023)، ودراسة يركوفيتش، راليتش (2024)، و تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في كل من دراسة محمد، عكاب (2013)، ودراسة الزعبي، الحسن (2014)، ودراسة شعيب (2014)، ودراسة عمايرة (2016)، و دراسة زحلق، سلهب (2017)، و دراسة بوعبد الله، و دراسة لونيس (2019)، و دراسة حسين (2021)، و دراسة بوفرة، المقروض (2022)، مناصرية (2022). كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي في كل من دراسة جميعان، الشهري (2013)، ودراسة السويطي (2016)، و دراسة الحبيب (2018)، و قطناني (2019)، ودراسة الضفيري (2021)، ودراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، عبد الحميد، جمعة (2023). كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن في دراسة يحياي (2021).

حيث اتفقت دراستنا الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي.

- من حيث عينة الدراسة:

تنوعت عينة الدراسة من دراسة لأخرى وفق طبيعة الموضوع المتناول في الدراسات السابقة التي تطرقت لكلا المتغيرين المناخ المدرسي والدمج المدرسي، حيث تمثلت عينة الدراسة في بعض الدراسات في طلاب المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في المدارس العادية كدراسة الزعبي، الحسن (2014)، ودراسة يحيياوي (2021)، ودراسة فراج (2021)، ودراسة محاسنة، شموط، العظامات (2022)، ودراسة يركوفيتش، راليتش (2024)، كما تمثلت عينة الدراسة في دراسات أخرى في المعلمين العاملين في المدارس العادية كدراسة محمد، عكاب (2013)، ودراسة جميعان، الشهري (2013)، ودراسة لونيس (2019)، ودراسة بلبل (2020)، ودراسة الضفيري (2021)، ودراسة بوفرة، المقروض (2022)، ودراسة بدر (2022)، دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، عبد الحميد، جمعة (2023)، وهي نفس عينة دراستنا الحالية. كما تمثلت عينة الدراسة في دراسات أخرى في المعلمين أيضا لكن العاملين منهم في مدارس التربية الخاصة كدراسة شعيب (2014)، ودراسة الزعبي، الحسن (2014)، ودراسة حسين (2021)، ودراسة بوعبد الله، مناصرية (2022).

كما تمثلت عينة الدراسة في بعض الدراسات في المعلمين والاداريين معا العاملين سواء في المدارس العادية كدراسة السويطي (2016)، او العاملين منهم في مدارس التربية الخاصة كدراسة زحلق، سلهب (2017)، ودراسة الحبيب (2018)، و قطناني (2019)، دراسة باي، عشوي (2023). كما تمثلت عينة الدراسة في المعلمين واولياء الأمور كما في دراسة عمايرة (2016).

- من حيث الادوات:

تنوعت واختلفت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة المتناولة ما بين الاعتماد على الاستبيان والمقابلة، حيث تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لقياس كلا المتغيرين المناخ المدرسي والدمج المدرسي في غالبية الدراسات السابقة، والتي تكون اما معدة مسبقا من طرف باحثين اخرين و يتم الاستعانة بها في تحصيل بيانات الدراسة كما هو الحال في دراسة جميعان، الشهري (2013)، ودراسة الزعبي، الحسن (2014)، ودراسة الحبيب (2018)، ودراسة لونيس (2019)، ودراسة يحيياوي (2021)، ودراسة محاسنة، شموط، العظامات (2022)، ودراسة بوفرة، المقروض (2022)، ودراسة بدر (2022)، ودراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، عبد الحميد، جمعة (2023)، ودراسة يركوفيتش، راليتش (2024). او يتم بنائها من طرف الباحثين أصحاب الدراسات كما هو الحال في دراسة محمد، عكاب (2013)، ودراسة شعيب (2014)، ودراسة عمايرة (2016)، ودراسة السويطي (2016)، ودراسة زحلق، سلهب (2017)، قطناني (2019)، ودراسة بلبل (2020)، ودراسة فراج (2021)، ودراسة حسين (2021)، ودراسة

بوعبد الله ، مناصرية(2022)، و دراسة باي، عشوي(2023)، بالإضافة الى الدراسات التي اعتمدت على اكثر من أداة كدراسة الضفيري(2021) التي اعتمدت على الاستبيان والمقابلة. حيث تتفق دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة التي تم اعدادها من طرف الباحثة، بالإضافة الى اعتمادها على أداة ثانية وهي المقابلة.

- من حيث النتائج:

توصلت نتائج بعض الدراسات التي تناولت متغير المناخ المدرسي في اطار ارتباطه بمجموعة من المتغيرات الى وجود علاقة بينهما في بعد واحد او اكثر ويكون الارتباط اما موجبا او سالبا كدراسة يحيايوي (2021)، التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية ما بين المناخ المدرسي والمردود التربوي للمتعلم. و دراسة فراج(2021)، التي توصلت الى وجود ارتباط دال سالب بين ابعاد المناخ المدرسي مع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة(الملل والغضب، الخجل والقلق، الياس) والدرجة الكلية. وارتباط موجب مع بعد (الفخر والاستمتاع) لدى المرحلة الثانوية. و دراسة بدر(2022)، التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات معلمي المرحلة الابتدائية في ابعاد المناخ المدرسي المدرك ودرجاتهم في ابعاد فاعلية الذات التدريسية. و ايضا توصلت دراسة محاسنة، شموط، العظامات(2022)، الى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائيا بين المناخ المدرسي وابعاده الفرعية (العلاقات بين الطلبة والمعلمين، والعلاقات بين الطلبة، والاعجاب بالمدرسة، وعدالة التعليمات والقواعد، والأمان في المدرسة) وما بين الاغتراب المدرسي والتحصيل الدراسي، وما بين الاغتراب المدرسي والتحصيل الدراسي. ودراسة باي، عشوي(2023)، التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة ودالة احصائيا في درجات المناخ المدرسي وجودة التعليم تعزى الى المسمى الوظيفي (مدير واستاذ). ودراسة يركوفيتش، راليتش(2024)، التي توصلت الى وجود ارتباط إيجابي كبير بين المناخ المدرسي والمشاكل الداخلية لدى طلاب كلتا الفئتين العاديين و ذوي صعوبات التعلم، كما ادركت كلتا المجموعتين من الطلاب ان المناخ السائد بالمدرسة إيجابي.

اما بالنسبة لنتائج اغلب تلك الدراسات بالنسبة لخصائص عينة الدراسة، فقد توصلت اما لوجود او لعدم وجود فروق تعزى لخصائص العينة (الجنس، الخبرة...)، حيث توصلت دراسة يحيايوي (2021)، الى وجود فروق في الجنس بالنسبة لمتغير المردود التربوي فقد كان لصالح الذكور، ونفس الشيء فيما يخص التخصص بالنسبة لمتغير المناخ المدرسي فقد كان لصالح التخصص الادبي مقارنة مع التخصص العلمي. و توصلت دراسة فراج(2021)، الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكور والاناث في المناخ المدرسي و في الانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة لصالح الذكور في الاتجاه الأفضل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

متوسطات درجات ادراك الطلاب والطالبات للمناخ المدرسي وكذا في ادراك الطالبات للانفعالات المرتبطة بالتحصيل داخل حجرة الدراسة تبعا للتخصص (علمي علوم، علمي رياضة، ادبي) من طلبة المرحلة الثانوية. وتوصلت دراسة يركوفيتش، راليتش (2024)، الى عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقرانهم العاديين في اعراض الاكتئاب والقلق، في حين اظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم اعراضا اكثر بكثير فيما يخص التوتر. وبالنسبة للدراسات التي تبحث حول طبيعة المناخ المدرسي السائد بالمؤسسة التربوية فقد وجد اختلاف في ادراك طبيعة المناخ السائد. حيث نجد ان دراسة محمد، عكاب (2013)، قد توصلت الى ان المناخ المدرسي السائد يعد سلبيا من وجهة نظر المعلمين. ودراسة شعيب (2014)، توصلت الى ان المناخ السائد كان إيجابيا لدى كل من المعلمين والمعلمات. في حين توصلت دراسة زحلق، سلهب (2017)، الى ان المناخ المدرسي السائد بمدارس المتفوقين في سورية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر افراد عينة البحث عند كل مجال من مجالات الاستبانة، وعلى مستوى المجالات ككل. كما توصلت دراسة بوعبد الله، مناصرية (2022)، الى ان المناخ السائد بمدارس الإعاقة السمعية إيجابي من وجهة نظر المعلمين.

اما بالنسبة لنتائج اغلب تلك الدراسات بالنسبة لخصائص عينة الدراسة، فقد توصلت اما لوجود او لعدم وجود فروق تعزى لخصائص العينة (الجنس، الخبرة...)، فقد توصلت دراسة محمد، عكاب (2013)، انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير الجنس والمؤهل وسنوات الخدمة. وتوصلت دراسة شعيب (2014)، الى ان هناك الفروق بين الجنسين في ادراكهم للمناخ السائد بمدارسهم حيث كان لصالح المعلمات، ولم تظهر النتائج فروقا بين المعلمين والمعلمات تبعا لسنوات الخبرة التدريسية او نوع إعاقة التلميذ. و توصلت دراسة زحلق، سلهب (2017)، الى عدم وجود فروق في درجات إجابات افراد عينة البحث على استبانة المناخ المدرسي السائد لدى مدارس المتفوقين في سورية تبعا لمتغيري (المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة)، في حين ان هناك فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي. و توصلت دراسة بوعبد الله، مناصرية (2022)، الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات ادراك طبيعة المناخ المدرسي لدى معلمين ذوي الإعاقة السمعية تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والسن والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة.

بالإضافة الى وجود اختلاف في نتائج الدراسات التي سعت للتعرف على طبيعة التأثير و التفاعل القائم بين متغيرين او اكثر احدهما هو متغير المناخ المدرسي. كدراسة بلبل (2020)، التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى (0.01) بين المناخ المدرسي والتفاعل الاكاديمي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية والخاصة، حيث يمكن التنبؤ بالتفاعل الاكاديمي من درجات المناخ المدرسي ودرجات أنماط إدارة الفصل

الدراسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

اما بالنسبة لخصائص عينة الدراسة في دراسة بلبل (2020)، فقد توصلت الى انه لا يوجد تأثير دال احصائيا لكل من نوع المدرسة ومستوى الخبرة والتفاعل الثنائي بينهما على المناخ المدرسي وعلى أنماط إدارة الصف وعلى التفاعل الأكاديمي لمعلمي المرحلة الابتدائية.

وتوصلت نتائج بعض الدراسات التي تناولت متغير الدمج المدرسي في إطار ارتباطه بمجموعة من المتغيرات الى وجود علاقة بينهما في بعد واحد او اكثر بغض النظر عن طبيعة العلاقة موجبة او سالبة. حيث توصلت دراسة الزعبي، الحسن (2014)، الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة وغير دالة احصائيا بين مؤشرات البيئة المدرسية الدامجة و اتجاهات المعلمين نحو دمج التلاميذ المعوقين. وتوصلت دراسة قطناني (2019)، الى ان اتجاهات المديرين و المعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن المتغيرات المختلفة التي بحثت فيها الدراسة وهي : طبيعة العمل بالإضافة الى متغير وجود او عدم وجود مركز مساندة التعلم في المدرسة التي يعمل بها المعلم او المدير، وكذلك تأثير متغير عدد سنوات الخبرة للمعلمين و المديرين على اتجاهاتهم نحو الدمج.

اما بالنسبة لنتائج اغلب تلك الدراسات بالنسبة لخصائص عينة الدراسة، فقد توصلت اما لوجود او لعدم وجود فروق تعزى لخصائص العينة (الجنس، الخبرة...). فقد توصلت دراسة الزعبي، الحسن (2014)، الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات افراد العينة على استبانة الكشف عن اتجاهاتهم نحو دمج التلاميذ المعوقين تعزى لمتغيرات (الجنس ، المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة). وتوصلت دراسة قطناني (2019)، الى وجود فرق ذات دلالة في الاتجاهات بين المعلمين لصالح معلمي التربية الخاصة الذين كانت اتجاهاتهم مرتفعة، في حين كانت اتجاهات المعلمين العاديين متوسطة.

وبالنسبة للدراسات التي تبحث حول اتجاهات افراد العينة بخصوص تطبيق الدمج المدرسي بالمؤسسة التربوية وكذا مدى تطبيقه و معوقاته، في إطار تواجد متغيرات مختلفة فقد وجد اختلاف في هذه الاتجاهات. فقد توصلت دراسة جميعان، الشهري (2013)، الى ان اتجاهات المعلمين نحو دمج هؤلاء الأطفال كانت بشكل عام محايدة. وتوصلت دراسة عمارة (2016)، الى ان درجة تطبيق المدارس الدامجة للمعايير الوطنية لذوي الاحتياجات الخاصة في لواء بني عبيد من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، بينما درجة تطبيق المعايير ذاتها من وجهة نظر اولياء أمور الطلبة كبيرة. و توصلت دراسة السويطي (2016)، الى ان اكثر الاعاقات قبولا في المدارس العامة هي الاعاقات الخفيفة و البسيطة وان اتجاهات المعلمين نحو الدمج بشكل عام كانت إيجابية. و توصلت دراسة الحبيب (2018)، الى وجود اتجاه إيجابي نحو الدمج ووجود قناعة اكبر لدى الاناث حول أهمية الدمج.

و توصلت دراسة لونيس (2019)، الى ان افراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الدمج التربوي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة. و توصلت دراسة حسين (2021)، الى تحديد عدد من معوقات الدمج الشامل وهي كالتالي: ضعف امتلاك المعلم مهارات تصميم اختبارات تحصيلية لتقييم الطفل التوحيدي، اتجاهات معلم الطفل السلبية نحو الطفل التوحيدي، قلة الدورات التدريبية الخاصة بتوفير مهارات المعلم لتعليم الطفل التوحيدي، نقص برامج التوعية المجتمعية بسمات وخصائص وقدرات طفل التوحد، قلة وجود حوافز مادية للمعلمين و المشرفين القائمين على عملية الدمج الشامل. وقد اجمع افراد عينة البحث على ان معوقات الدمج الشامل تمثل عائق كبير. وتوصلت دراسة الضيفري(2021)، الى ان اتجاهات المعلمين والمعلمات (متوسطة) نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية. و توصلت دراسة بوفرة، المقروض (2022)، الى ان اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة إيجابية. وتوصلت دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، عبد الحميد، جمعة(2023)، الى ان اتجاهات الاءاء والمعلمين إيجابية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

اما بالنسبة لنتائج اغلب تلك الدراسات بالنسبة لخصائص عينة الدراسة، فقد توصلت اما لوجود او لعدم وجود فروق تعزى لخصائص العينة (الجنس، الخبرة...)، فقد توصلت دراسة جميعان، الشهري(2013)، الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنسية ولصالح المعلمين الأردنيين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات الاناث، ولم تظهر النتائج فروقا دالة احصائيا تعزى الى كل من متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص الدراسي، والخبرة التدريسية. وتوصلت دراسة عمايرة(2016)، الى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة للمعايير الوطنية من وجهة نظر المعلمين واولياء أمور الطلبة في لواء بني عبيد تعزى لمتغير فئة المستجيب (معلم ، ولي امر) وتفاعله مع متغير الجنس، و عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متغير فئة المستجيب(معلم ، ولي امر) وتفاعله مع المؤهل العلمي. و توصلت دراسة السويطي (2016)، الى انه لا توجد فروق بين المعلمين و الإداريين نحو دمج المعوقين مع الطلبة العاديين، بالإضافة الى عدم وجود فروق تعزى للجنس ولسنوات الخبرة للمعلم او الإداري فيما يتعلق بالدمج. و توصلت دراسة الحبيب (2018)، الى وجود فروق بين عيّنتي الذكور و الاناث تعزى للاختلاف في الدرجة الاكاديمية لصالح الاناث الحاصلات على دراسات عليا في المجال الاكاديمي، بالإضافة الى عدم وجود فروق بين عيّنتي الذكور و الاناث تعزى لسنوات الخبرة. و توصلت دراسة لونيس(2019)، الى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الدمج التربوي لهذه الفئة تعزى لمتغير الجنس و الحالة الاجتماعية.

وتوصلت دراسة الضفيري (2021)، الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمين و المعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية تعزى الى الجنس وسنوات الخبرة. وتوصلت دراسة بوفرة، المقروض (2022)، الى وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغير الجنس ولصالح الأساتذة الذكور، وتوصلت دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، عبد الحميد، جمعة (2023)، الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الالباء و المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى الى الجنس وسنوات الخبرة.

- اوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

ساهمت الدراسات السابقة المعروضة أعلاه في ضبط خطة العمل وكذا بناء الاطار النظري للدراسة الحالية، كما ساهمت في ضبط الاطار التطبيقي أيضا وذلك من خلال مساعدتنا على ضبط فرضيات الدراسة، وكذلك بناء أداة الدراسة والاحاطة بالأساليب الإحصائية المتنوعة.

الفصل الثاني: المناخ المدرسي

تمهيد:

يعد المناخ المدرسي احد الركائز الأساسية في المنظومة التربوية ككل وفي المؤسسة التعليمية بصفة خاصة، كونه يعكس الجو العام السائد فيها وما يتضمنه من خصائص وصفات البيئة التعليمية التعلمية بأبعادها المختلفة النفسية والاجتماعية والأكاديمية وحتى المادية، وبالتالي طبيعة التفاعل القائم بين عناصر المناخ المدرسي مما يعطيه صفة الإيجابية او السلبية والذي يؤثر على التلميذ من جميع النواحي باعتباره الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والذي بدوره يتجلى في مستوى تحصيله الأكاديمي، أي ان ظروف المؤسسة التعليمية ستؤثر حتما على التلميذ في شتى الجوانب إضافة الى الانطباع الذي سيؤخذ على المؤسسة. حيث سنتناول في هذا الفصل تعريف المناخ المدرسي ومن ثم انواعه واهميته وعناصره وكذا العوامل التي تؤثر عليه والنظريات المفسرة له وخصائص المناخ المدرسي الإيجابي.

- تعريف المناخ المدرسي:

يعد المناخ المدرسي من المفاهيم المهمة والحساسة في المجال التربوي عموماً وفي البيئة المدرسية خصوصاً لما له من انعكاسات مباشرة على سير العملية التعليمية، ولهذا وردت له عدت تعريفات تنوعت بتنوع ثقافات ووجهات نظر ومجال اهتمام الباحثين والتي نذكر منها:

- يعرفه العميان بانه: عبارة عن بيئة تتضمن نظام اجتماعي كلي للعاملين فيه حيث يشمل القيم والأعراف والتقاليد، وكذا أنماط السلوك والمعتقدات الاجتماعية وسبل العمل المتنوعة التي تنعكس على الأنشطة والفعاليات، وايضا كل من التفاعل الإنساني والاقتصادي داخل هذا النظام (يحيوي، رريب الله، 2020، ص673).

- وعرفه حجي بانه: يشير الى طبيعة ادراك المعلمين لأوضاع بيئة العمل في المؤسسة التعليمية، حيث يتضمن في المنظمات التعليمية جو العلاقات المختلفة النفسية منها والإنسانية والاجتماعية وكذا طاقم التربية، ويتأثر بنوع القيادة الإدارية في المؤسسة وشخصيات الافراد المشاركين، وايضا بالتنظيمات الرسمية والغير الرسمية (مقدم، مصابيح، لحول، 2021، ص457).

- وعرفه الخولي بانه: البيئة النفسية والاجتماعية المتجلية في المدرسة عن طريق العلاقات والتفاعلات ما بين الافراد المتواجدين بها، والتي تنعكس في طبيعة العلاقة ما بين المدرس والطلاب من جهة، حيث تسعى لقياس مدى الاهتمام المولى للطلاب من طرف مدرسيهم، ومن جهة أخرى علاقة الطالب بزملائه في المجتمع المدرسي، ومدى تقبل الطالب للمدرسة واهتمامه وحبه لها عموماً، والاهمية المقدمة من طرف الإدارة المدرسية للمعلمين والطلاب وكذا الأنشطة والفعاليات المدرسية (أبو جراد، محمد، 2021، ص107).

- وعرفه الطويرقي بانه: جملة الخصائص المميزة لمدرسة ما عن غيرها من المدارس، والتي تؤثر على سلوكيات الأشخاص نتيجة التفاعل القائم بين المدير والعمال فيها فيما يخص قيادة المؤسسة التعليمية، وكذا طبيعة العلاقات الإنسانية وتشجيع العمل وتصويب الأداء، وإمكانات المدرسة من تجهيزات تقنية، وأيضا أنظمة ولوائح العمل (الطلحي، بكر، 2018، ص258).

- وعرفه لثيود: بانه يرمز الى الجودة في التواصل والحياة عموماً داخل المدرسة، بحيث يتوافق مع طبيعة المناخ السائد في العلاقات الاجتماعية وكذلك الاتجاهات والمشاعر والقيم المشتركة بين العناصر الفاعلة في المؤسسة التربوية (saouli.2019.p38)

- وكذلك يعرف المناخ المدرسي بأنه: نمط واسلوب الحياة في المدرسة حيث يعتمد على التصورات والأفكار التي يكونها الافراد نتيجة تجربتهم للحياة المدرسية، والتي تعكسها المعايير والقيم والاهداف المتوخاة، وكذا التدريس و العلاقات الشخصية وأيضا الممارسات الإدارية والهيكل التنظيمي المعتمد في المدرسة (guerdouh.rouag.2017.p86) ويعرف أيضا بأنه: طبيعة التفاعل القائم داخل المدرسة بين عناصرها من معلمين، ومتعلمين، وكذا الادارة المدرسية وطبيعة العلاقات بينهم والاثار الناتجة عنها، حيث ان أساس العمل في المؤسسات التعليمية يقوم على التفاعل ونتائج ذلك التفاعل المرتبط بتلك العلاقات السائدة (البرجس، 2000، ص12).

وترى الباحثة بان المناخ المدرسي: هو عبارة عن نتاج للتفاعل الرسمي والغير الرسمي القائم بين جميع عناصر المؤسسة التربوية البشرية (الإدارة، الموظفين، المعلمين، والتلاميذ) وحتى المادية (البيئة الفيزيائية، التجهيزات.. الخ)، والذي يعطى صورة واضحة تعكس انطباع الملاحظين حول طبيعة هذا النظام الاجتماعي، ومدى قدرته على الإنتاجية و خلق بيئة تربوية متوازنة و سليمة.

- أنواع المناخ المدرسي:

يعتبر نموذج كل من هالبن وكروفت من النماذج الأولى التي سعت لتوضيح أنواع المناخ المدرسي كالتالي: (أبو خطاب، نجم، 2023، ص153).

1. المناخ المفتوح:

وهو المناخ الذي تسود فيه علاقات قوية سواء إنسانية او اجتماعية، حيث ينعم الأعضاء فيه بروح معنوية عالية ويتم بتوفير الحوافز والتدريب المستمر على العمل ومشاركة الأعضاء في التنظيم والتخطيط للعمل وكذا السعي لتهيئة ظروف ملائمة للتعليم والتعلم، حيث تعمل إدارة المدرسة على اشباع احتياجات التلاميذ والموظفين فيه معا (لونيس، 2020، ص171).

و يعمل مدير المؤسسة على تيسير إتمام المعلمين للمهام الموكلة اليهم دون وجود صعوبات تحول دون ذلك، ويسود عمل الأعضاء في هذا المناخ بروح الفريق الواحد دون وجود مشاكل او شكاوي (أبو خطاب، نجم، 2023، ص153).

2. المناخ المغلق:

وهو يرمز الى المناخ النفسي والاجتماعي الذي ينتهي بغياب التوافق الاجتماعي بين التلاميذ، حيث يوفر هذا المناخ مساحات يمكن ان تكون ضيقة او شاسعة وكذا قلة التجهيزات المتاحة، كما تطغى سوء العلاقة مع إدارة المدرسة (عتو، مويلح، ماحي، 2017، ص 94).

بحيث يكون الاهتمام فيه ضئيل بالعلاقات الإنسانية كما انه لا يمنح الفرصة لبروز المبادرات القيادية، بالإضافة الى الانخفاض في انجاز العمل الذي لا ينال الاعجاب عموماً، حيث يتسم بارتفاع الإعاقة في العمل وفي المقابل انخفاض الروح المعنوية كنتيجة لعدم القدرة على اشباع احتياجات افراده الاجتماعية(لونيس، 2020، ص171).

3- مناخ الحكم الذاتي:

يتمتع افراده بحرية كاملة تعمل على توفيرها إدارة المؤسسة، حيث يعملون بروح الفريق الواحد مما يؤدي الى ارتفاع مستوى الأداء في العمل(العمرى، 2019، ص197).

حيث تغطي على هذا المناخ روح معنوية عالية بين أعضائه ولو انه يظهر بصورة اقل مقارنة بالمناخ المفتوح، كما يمنح مدير المؤسسة فيه حرية مطلقة في أداء المهام المنوطة بهم مما يساعد على بروز قيادات من بين أعضاء المؤسسة(عايش، 2013، ص39).

4- المناخ المراقب:

وهو المناخ الذي يهتم ويركز على العمل اكثر من اهتمامه بالاحتياجات الاجتماعية لأعضائه، حيث تركز جل اهتماماته بأعباء العمل وكيفية إنجازها دون التركيز على احتياجات التلاميذ(العمرى، 2019، ص198). ذلك ان التركيز على العمل واتمام المهام المرتبطة به لا يعطى مجال للاهتمام بالعلاقات ما بين أعضائه، و تركز مهام مدير المؤسسة في هذا المناخ من خلال المراقبة و المتابعة وكذا التوجيه المباشر، كما انه لا يسمح باي تجاوز للقواعد والقوانين الموضوعية دون إيلاء أي اهتمام بمشاعر الأعضاء، حيث ان الروح المعنوية في هذا المناخ لا تكون عالية مقارنة بالمناخ المفتوح رغما قربها منه بالنظر للمناخ المغلق(دفع الله، 2011، ص10).

5- المناخ المؤلف:

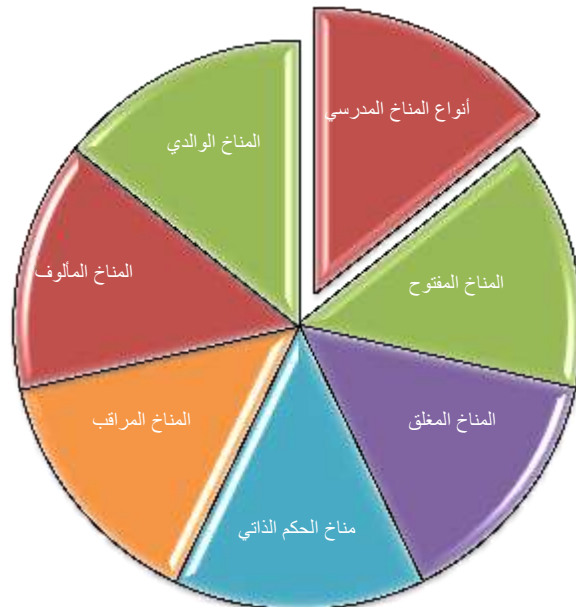
يسود في هذا المناخ علاقات عائلية او اسرية كونه يركز اهتمامه اولاً بالعلاقات الاجتماعية ثم يأتي دور العمل والانجازات (ouali.2023. p123).

ولكون الاهتمام مرتكز على اشباع الاحتياجات الاجتماعية فقط فكانت الروح المعنوية متوسطة كما ان مدير المؤسسة في هذا المناخ يقل دوره التوجيهي، حيث انه يعمل على تيسير بدرجة كبيرة الأمور لا تعقيدها الى درجة إحساس جميع الأعضاء بجو العائلة، وكنتيجة لذلك تظهر قيادات جديدة بالإضافة الى الانخفاض في الرضا عن كل من الإنجاز وكذا تحقيق الأهداف المرجوة(دفع الله، 2011، ص10).

6. المناخ الوالدي:

وتمتاز المدرسة في هذا المناخ بحصر السلطة في شخص معين مما يعيق بروز قيادات جديدة من طرف عضو من أعضاء المدرسة، كما ان سلطة الرقابة تكون اعلى فيه مقارنة بسلطة التوجيه والاشراف (ouali.2023.p123) و نتيجة تمحور السلطة في شخص مدير المؤسسة فإنها تسود سياسة الأحزاب والانقسامات ما بين الأعضاء، بالإضافة انخفاض مستوى الاهتمام بتوجيه الأعضاء في أداء عملهم ، وكذا ضعف اشباع احتياجاتهم الاجتماعية(دفع الله، 2011، ص10).

ومما لا شك فيه انه مع وجود أنواع مختلفة للمناخ المدرسي فإنها تختلف كل مؤسسة تربوية في طبيعة النوع الذي تتبناه، والذي يتوقف على مدى التفاعل القائم بين العناصر الفاعلة في النظام التربوي ومدى احساسهم بالمسؤولية، وكذلك مدى رغبتهم في الوقوف على نجاحات مختلفة والذي يكون اما بعملهم كفريق واحد في اطار المناخ المفتوح باعتباره النوع الأمثل لبلوغ الأهداف التعليمية السامية، او بأداء المهام المنوطة بهم فقط باعتبارها أعباء بيداغوجية فقط في ظروف متنوعة ولكن تختلف عن ظروف المناخ المفتوح وهنا ينتج عنه تدرج في الأنواع الاخرى للمناخ المدرسي حسب الاهتمامات الأساسية.



الشكل رقم(01): يوضح أنواع المناخ المدرسي

- أهمية المناخ المدرسي:

تبرز قيمة المناخ المدرسي من خلال التأثير في المؤسسة في عدة جوانب وفي مجالات متنوعة والتي تتجلى في إمكانية تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة بكفاءة وفعالية عالية، وكذا التأثير الواضح والمباشر للمناخ المدرسي على السلوك التنظيمي لأعضاء المؤسسة بالدرجة الأولى، من خلال تأثيره على دافعية واتجاهات ومدرجات الأعضاء وبالتالي التأثير على أدائهم و رضاهم المهني أيضا (عضيبات، 2015، ص24).

حيث يعتبر المناخ المدرسي صاحب الدور الأهم في العملية الإدارية و التعليمية وكذا تنظيم وضبط العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، حيث انه لا بد ان يتسم بالثقة والعدل بين الأعضاء وكذا الروح المعنوية العالية ويعطى فرص متساوية للأعضاء للنمو والتطور، وذلك من خلال إعطاء قيمة إيجابية للمدرسة ولشخصيتها والذي يتجلى من خلال العمل الجاد والمثمر ومن خلال تسهيل تنفيذ المهام المنوطة بالأعضاء كل حسب دوره، وكذلك توفير العتاد والإمكانات المادية (جخدم، 2022، ص602).

فالمدرسة يجب ان تكون بيئة إنسانية وكذا تربية تعمل على اشباع احتياجات التلميذ من جهة وان تنمي رغبته واهتمامه بالتعلم، كون ان التلميذ يقضي فترات طويلة من الوقت في المدرسة و لسنوات عديدة، وذلك ما يؤثر بشكل مباشر ومؤكد على تكوين شخصيته من خلال اكتسابه لسلوكيات وقيم ومهارات وكذا اتجاهات نتيجة تواجده داخل المؤسسة وتفاعله مع اعضائها (حاجي، فضيلي، 2022، ص239).

وتبرز أهمية المناخ المدرسي بصورة أوضح من خلال ما يلي:

- التأثير الكبير و الواضح للمناخ المدرسي على سلوكيات الأعضاء، كون ان الاحتكاك الدائم والمستمر بين الأعضاء على اختلاف مناصبهم ومستوياتهم من خلال قضائهم أوقات طويلة في المدرسة مما يجعل سلوك كل واحد منهم يتأثر بطبيعة المناخ وما يتضمنه من ابعاد مختلفة.

- يؤثر المناخ المدرسي على سلوك الأعضاء داخل المؤسسة الذي يتأثر بطبيعة البيئة المحيطة مما يؤثر على اتجاه كل عضو وكذا ادراكه لها، مما ينعكس على عملية اتخاذ القرار وبالتالي كفاءة الأداء والإنجازات المحققة بشكل فردي او جماعي او أداء المنظمة ككل.

- التأثير المباشر للمناخ المدرسي السائد داخل المؤسسة على تنفيذ الأهداف النهائية المخطط لها سلفا (مهنأ، 2019، ص15).

وترى الباحثة ان التأكيد على أهمية المناخ المدرسي نابع من تأثيره المباشر والحتمي على شتى مجالات النظام التربوي، من خلال تأثيره على نظام اتخاذ القرار في المؤسسة التربوية والمتعلق بمدى اريحية صانعي القرار فيها ومدى قدرتهم على بناء علاقات إنسانية طيبة ملئها الاحترام والتقدير مع باقي عناصر النظام، وبالتالي جعل كل فرد منهم يشعر بالمسؤولية اتجاه تقدم وتطور المؤسسة بصفة عامة من خلال توفير جو نفسي و اجتماعي مريح ومتوازن، و تهيئة الظروف البيئية المادية حتى يكون التلميذ قادرا على تحقيق نمو متوازن في الجانب النفسي والاجتماعي والاكاديمي بواسطة توفير كل ما يسهل عليه حياته التعليمية، وبالتالي فان طبيعة المناخ المدرسي السائد في المؤسسة والذي تتحكم فيه عوامل مادية وأخرى معنوية والتي يعكسها مدى فاعلية العناصر الفاعلة في هذا المناخ، سيؤدي الى التأثير الأكد على التلميذ المتمدرس بتلك المؤسسة اما بصورة ايجابية او سلبية.

- عناصر المناخ المدرسي:

1- الإدارة المدرسية:

تعتبر المدرسة المؤسسة التي تم تأسيسها من طرف المجتمع بغية اشباع احد حاجاته الأساسية قصد التطبيق الاجتماعي لأفراده حتي يكونوا افرادا صالحين، وحتى يتم من خلالها تربية وتعليم الأطفال عوضا عن الكبار، وكذلك تراكم الموروث الثقافي وتعميده(بوفارس، 2018، ص60).

وتعتبر الإدارة المدرسية بانها الجهة التنفيذية للممارسات والسياسات التربوية الصادرة من طرف الجهات العليا وكذا الاهداف العامة، و النظرة الاستشرافية المستقبلية لواقع حال العملية التعليمية و التربوية ولذا لابد من التركيز على الاهتمام بها وتطويرها وتحسين مستوى أداء موظفيها، فمثلا مدير المدرسة لا يمكن اعتباره جهة منفذة للسياسات العليا فقط وانما يعتبر قائد لنظام تعليمي وتربوي هام كونه يعمل على التخطيط والتنفيذ والاشراف على المهام التربوية في ان واحد(يحيى، 2010، ص4).

وتتمثل مهمته الرئيسية في إدارة المؤسسة وكذا البرامج الدراسية وذلك بمساعدة الهيئة الإدارية وما تتضمنه من عناصر من مساعدين ونواب وغيرهم، كونه يتعامل مع التلاميذ داخل المؤسسة من جهة ومن جهة اخرى افراد المجتمع الخارجي ذوي الصلة بالمدرسة من أولياء الأمور وكذا المؤسسات الاجتماعية، فهو يعمل على تقديم التوجيهات والارشادات ويعمل على إيصال المعلومة ويصدر التعليمات كونه حلقة وصل ما بين كل من النظام التعليمي والمؤسسة(صوكو، 2009، ص95).

فالإدارة المدرسية تضم الجهود المنسقة التي يشرف عليها مدير المدرسة بالاشتراك مع جميع الأعضاء من معلمين وغيرهم قصد تنفيذ الأهداف التربوية المتوخاة وفق ما يتناسب مع أهداف المجتمع وهو تربية نشاها تربية سليمة وفق أسس صحيحة (كنفي، 2009، ص 29).

وذلك لا يتحقق الا من خلال الاتصال داخل الجهاز الإداري للمؤسسة التربوية والذي تكمن أهميته من خلال ما يلي:

- ان الاتصال يعتبر عامل أساسي في التطرق لعرض سبل حل المشكلات المدرسية.
- ان الاتصال يعتبر وسيلة مؤثرة كونه قادر على تحقيق التأثير المرغوب على الفئة المحددة بغية تحقيق وتنفيذ الأهداف المبتغاة.

- ان الاتصال يعتبر عنصرا أساسيا من المهام الموكلة للعناصر المسؤولة في الجهاز الإداري للمدرسة، مما ينتج عنه ضرورة تقديم التدريب الذي تحتاجه تلك القيادات قصد توفير كفاءات إدارية مرجوة.
- ان الاتصال من الوسائل الأساسية للوصول الى توحيد الجهود المتعلقة بتنظيم وتطوير فلسفة المؤسسة التربوية وكذا احداث تغييرات في سلوك الأعضاء.

- ان عملية الاتصال داخل المؤسسة لها اثر كبير على المناخين الأكاديمي وكذا الإداري في نظام المؤسسة كونها تضم جانبين نفسي وانفعالي (غريب، كراس، ساردو، 2018، ص 300).

فالإدارة المدرسية لابد ان ترمز الى الإدارة القادرة على الاهتمام بالعملية التعليمية بالإضافة الى التزامها برؤية المؤسسة وأهدافها وكذا التركيز على فلسفة الدمج بواسطة توفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق هذه العملية، من خلال وجود الكوادر الرئيسية المؤهلة التي تراعي سبل الممارسة والمساندة المهنية، كما تعمل على تحسين ظروف المؤسسة من خلال المشاركة الفاعلة في عملية التخطيط والتنفيذ للبرامج التي تسعى للمحافظة على مبادئ المؤسسة، و كذا لتنفيذ أهدافها من طرف الكادر التربوي بمشاركة جل العاملين في المؤسسة (عبابنة، الخمرة، 2020، ص 852).

فمن اهداف الإدارة المدرسية الفاعلة السعي الى الارتقاء بالأداء و تحسين وتيسير العملية التربوية، من خلال وعي الموظفين بواجباتهم ومسؤولياتهم عن طريق التوجيه التربوي الصحيح لهم وكذا السعي لترقية أداء المعلمين بغية تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المبتغاة منها، بالإضافة الى اهتمامها بتحقيق الأهداف الاجتماعية التي يرسخها المجتمع ويتمحور عمل هذه الأخيرة حول التلميذ، وذلك بتهيئة الظروف والامكانيات التي تعمل على تحقيق نموه العقلي والجسدي والنفسي السليم، وتهيئته لتحمل مسؤولياته والقيام بمهامه على اكمل وجه (يحيى، 2010، ص 4).

2- المعلم:

هو ذلك الجزء من المؤسسة الذي يؤدي رسالة تعليمية في المجتمع، فهو الشخص الذي يسهر على تنفيذ العامل الرئيسي و المهمة الاساسية وهي إيصال المعلومات والمعرفة العلمية والأخلاقية للتلاميذ ويتم ذلك داخل المدرسة، فهو المربي الذي يعمل على تدريس وتلقين كل المحتوى أو أغلبه ابتداءً من المرحلة الابتدائية، ودوره يتمركز حول تهيئة واعداد الظروف التعليمية التعلمية التي تواكب نمو التلميذ النفسي والجسدي والحسي والجمالي وكذا الاجتماعي والديني والأخلاقي (بن زاف، 2014، ص180، 181).

فمعلم الفصل الدراسي هو الذي يهتم بتدريس وتلقين كل او بعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وفق مضمون الصيغة التعليمية المذكورة في النظام الخاص بمعلم الفصل (شاهين، 1997، ص12). كونه يعتبر عنصر هام في أي نظام تعليمي والركيزة الأولى لكل إصلاح تربوي، فهو الأمين الأساسي لبدء العملية التعليمية بغية تحقيق أهدافها المرجوة بحيث يستطيع دفع المتعلمين إلى الرغبة في التعلم و بذل الجهد لذلك، في اطار جو ديمقراطي و تفاعلي وتعاوني يتسم بالرضا بين عناصره وكذا الاحترام المتبادل فيما بينهم (مرابطي، 2011، ص70).

كما انه يتوجب عليه معاملة كل الطلاب على قدم المساواة، بغض النظر عما قد يعرفه عن وضعهم الاجتماعي، فلا يتملق أحداً منهم من أجل مكانته أو مكانة والده الاجتماعية.

ففي نظام التعليم العام، يتمتع المعلمون بحرية واسعة لإدارة فصولهم الدراسية على النحو الذي يروونه مناسباً مادام نظامهم متوافق مع اللوائح التعليمية وتلك المفروضة عليهم، مما يتيح لهم القدرة على تنفيذ مجموعة متنوعة من التدخلات من اجل تحفيز المتعلمين وتأديبهم (عطية، 2014، ص296).

اذا يعمل المعلم على تلبية حاجيات المتعلم فيظل طلب المساعدة أو المشورة من طرف أخصائي تربوي او نفسي او من معلم التربية الخاصة، كما انه قد يحتاج الى بعض المواد والتجهيزات والأساليب الخاصة المناسبة لأولئك المتعلمين (قحطان، 2008، ص36).

و يطلب من المعلمين عادة اتمام جملة من المهام والمتمثلة فيما يلي:

- العمل على خلق جو تسوده الثقة والطمأنينة و كذا تشجيع المتعلمين على طلب المساعدة في حل مشاكلهم.

- إتاحة الفرصة امام كل متعلم للتعبير عن آرائه ومقترحاته عند طرح و مناقشة احد المواضيع.
- مساعدة طلابه على مواجهة التجارب المؤلمة التي أحبطت طموحاتهم ضمن نطاق كفاءته المهنية وبناءً على معرفته بالإرشاد النفسي، من خلال توظيف تلك المعارف في اطار خدمة طلابه بما يعود عليهم بالفائدة.
- يجب على المعلمين مساعدة المتعلمين على فهم تقاليد وأنظمة المدرسة.
- ينبغي أن يكون متقبلاً لأفكار المتعلمين الجديدة ويحترم دوافعهم لتحقيق أهدافهم وحُبهم للاستفسار وأسئلتهم المتكررة(بن دريدي، 2009، ص31،32).
- كما لابد من اخضاع المعلمين للتدريب بالإضافة الى امدادهم بالموارد الأساسية والضرورية للتعامل مع التعليم المخصص للأطفال حتى تكون عملية الدمج ناجحة.
- فمن المسلمات الاساسية هي أن المعلمين يلعبون دورا هاما في تنفيذ أفضل الممارسات التعليمية داخل الفصول الدراسية، بغية تعليم المتعلمين وفهم واحترام وتقبل الاختلافات والتنوع، بالإضافة الى تعليمهم القيم والمبادئ والمعرفة وتطوير التوقعات وكذا المسؤوليات المنوطة بهم تجاه المجتمع، فالمعلمين هم بمثابة نماذج وسيطة لتحقيق مبادئ واهداف ونظام التعليم (أبو خيران، وآخرون، 2019، 114).

3- المتعلم:

- المتعلم هو الطفل الذي عند بلوغه سن السادسة او السابعة يلتحق بالمدرسة وبالتالي تطرا عليه تغييرات كثيرة من الجانب الوجداني والانفعالي، فبعد ان تمحورت حدوده حول الاسرة فقط فنجدها تتسع لتتناول مواضيع جديدة في ظل التحاقه بالمدرسة لتشمل معلمه وزملائه والأنشطة المتنوعة، وبذلك يخرج المتعلم من تمركزه حول ذاته الى التفاعل وتحمل المسؤولية والعطاء والتسامح والتعاون(فوتية، 2010، ص14).
- باعتبار ان المتعلم محور العملية التعليمية وهدفها الأول لان من اجله تعد وتجهز المدرسة بمختلف الإمكانيات اللازمة، ساعية من خلال هذه الجهود الضخمة المبذولة لصالحه الى تكوينه وتنمية افكاره وجسده وروحه و معلوماته ومعارفه وتكوين اتجاهاته(سوفي، 2011، ص85).
- لان المدرسة تسعى الى تنشئته و تربيته وتوجيهه واعداده للمشاركة الفعالة في حياته الاجتماعية(عكسة، 2015، ص55).

فلمتعلمين قدرات واستعدادات ودافعية للتعلم مختلفة عن بعضهم البعض، وقد يحصل هذا الاختلاف خلال احد المراحل العمرية التي يمرون بها في سنوات الدراسة، ولذا لابد على المعلم التعرف على خصائص ومميزات المتعلمين اثناء كل مرحلة من مراحل الدراسة قصد اخذها بالحسبان في اساليبه التدريسية(عكسة، 2015، ص55).

4- المنهاج الدراسي:

هو عبارة عن لائحة بالمقررات الدراسية التي تدرس للمتعلمين والتي تتضمن اهداف عامة وخاصة وكذا طريقة اختيار وترتيب المضمون وأساليب تدريس معينة(الطراونة، 2006، ص4).

حيث يتم تقديمها وتنظيمها بغية تحقيق مجموعة من الأهداف، وتتضمن العمل على تنمية وتطوير المتعلمين في نواحي مختلفة ومساعدتهم على اكتساب المهارات الأساسية والضرورية لمواجهة تحديات الحياة، وأيضا العمل على زرع القيم والمبادئ والاتجاهات الإيجابية لدى كل متعلم تجاه ذاته واتجاه الآخرين واتجاه العالم اجمع، بالإضافة الى العمل على تعديل سلوكياتهم بما يناسب القيم التي اكتسبوها وكذا المهارات والمعارف التي تلقوها، فالمنهاج يضم مجموعة من المكونات وهي: الأهداف ، المحتوى، المقرر، طرائق التدريس واساليبه، النشاطات، الوسائل والمواد التعليمية، أساليب التقويم ، الكتب والمراجع، المرافق المدرسية(عيسى، 2018، ص19، 20، 24).

حيث يعتبر المنهاج بانه مخطط تربوي يشمل عناصر اشتقت في الأساس من أسس ومبادئ نفسية واجتماعية ومعرفية وفلسفية متعلقة بالمتعلم وخلفيته الاجتماعية، و قد تم تطبيقها في مواقف تعليمية سواء داخل المؤسسة او خارجها بغية المشاركة في الوصول الى نمو متكامل الجوانب سواء من الناحية العقلية او الجسدية او الوجدانية او الانفعالية لشخصية المتعلم، وكذا تقييم مدى تحققها لديه(فنتازي، مراد، 2018، ص68).

كما يركز على اتباع التعليمات واحترام مبادئ النظام العام وتعليم مبادئ التزام الطاعة، كما انه يعنى بتلقين المعارف والمعلومات والتعرف على الحقائق العلمية، هذا الامر الذي يطبق في العادة على المنهاج الدراسي العادي الذي لا يدعم نمو المتعلمين الذين يتميزون بالإبداع والخيال والتفكير النقدي، ويملكون اهتمامات متنوعة و رغبة عالية في البحث في مجالات أخرى(سليمان، 2001، ص243).

فالمنهاج عموما لابد ان يرتبط بإمكانات وحاجات ومجالات اهتمام المتعلمين لأنه متعلق بمدى النمو السليم لشخصياتهم، وبالتالي تنعكس على صحتهم النفسية التي تعتمد بدرجة كبيرة على مدى مراعاة مبادئ واسس نموهم وتعليمهم خصوصا المتصلة منها باستعدادهم عند تنظيم المواد الدراسية، فالمنهاج لا يعتبر سويا اذا ما دعم جهة واحدة لدى التلميذ كالتحصيل الدراسي على حساب النمو الانفعالي والاجتماعي مثلا.

فلا بد عند بناء المنهاج الدراسي مراعاة ان يكون يعمل على ما يلي:

- ان يتعامل مع المشكلات الدراسية الجدية بشكل فعال.
 - ان يعمل على التقليل من نسب التسرب والتأخر المدرسي.
 - ان يعمل على التأثير على سلوك المتعلمين بشكل إيجابي.
 - ان يعمل على بناء وكسب ثقة المتعلمين وكذا المجتمع تجاه التربية والتعليم (الهندال، 1997، ص28).
- كما انه لابد من تكييف المنهاج وكذا أساليب التدريس بما يتناسب وقدرات التلاميذ، بالإضافة الى ضرورة الاستعانة بمعلمين متخصصين في مجال تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لطبيعة محتوى المنهاج (ركاب، 2007، ص55).

5- الأنشطة المدرسية:

وتعرف وزارة التربية الوطنية الأنشطة المدرسية بأنها تلك البرامج التي تنظمها المدارس بالتنسيق مع البرامج التربوية والتي يقبل عليها المتعلمين برغبة ذاتية، بحيث تعمل على تجسيد اهداف تربوية محددة منها ما يرتبط بأسلوب تدريس المواد الدراسية او بترسيخ خبرات ومهارات جديدة، ومنها ما يرتبط بتكوين اتجاه معين علمي كان او عملي سواء داخل او خارج الصف الدراسي وخلال او بعد اليوم الدراسي، وذلك قصد تنمية ذات وقدرات وخبرات المتعلمين وكذا اتجاهاتهم التربوية والاجتماعية (ملياني، 2013، ص40).

فهي البرامج التي تطبق بإشراف من المدرسة، حيث تضم كلما له علاقة بالحياة المدرسية وأنشطتها المتنوعة والمتصلة بكل مادة دراسية، او ذات الصلة بالجانب الإنساني و الاجتماعي والبيئي او بالجوانب العلمية و العملية والرياضية وبالفنون كالموسيقى (ملياني، 2013، ص40).

حيث تعتبر الأنشطة سبيلا لإثراء معارف وخبرات و مهارات المتعلمين العلمية منها والحياتية وتعمل كذلك على تكوين اتجاهات إيجابية، وتحقيق مجال من الأمان الاجتماعي من خلال الاتصال فيما بينهم وبين اقرانهم ومعلميهم، كما تسعى الأنشطة المدرسية الى تشجيع روح المشاركة الفعالة والعمل بروح الجماعة مما يعمل على تجسيد قيم المواطنة لدى كل متعلم (محمد، 2017، ص439).

6- البيئة الفيزيائية:

يرى مصطفى الشرقاوي بأنه يجب عند بناء المدرسة اختيار الموقع المناسب وكذا التركيب البنائي الجميل الذي يسمح للمتعلمين بالتحرك بسهولة وعدم التمرکز في مكان واحد فقط، مع توفير قاعات لممارسة الأنشطة المختلفة. وكذا ملاعب بغية إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لإبراز قدراتهم الفكرية والجسدية والفنية بالإضافة إلى تهيئة الظروف الصحية الملائمة داخل الأقسام والمتعلقة بالتهوية والإضاءة... الخ

وتجهيزها بالوسائل المناسبة من الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية، بالإضافة إلى ضرورة المحافظة على نظافة المؤسسة ككل وتزيينها، مما يبيث الفرح والسرور لدى المتعلمين وكذا الموظفين بما يحفز على تكوين اتجاه ونظرة إيجابية اتجاه المدرسة (نواس، 2002، ص52).

حيث تعتبر قدرة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة على الوصول شرطاً أساسياً بغية الوصول إلى المعلومات والمعارف، ونعني بإمكانية الوصول تهيئة البيئة المدرسية لتتلاءم مع خصوصية وضعهم بحيث يمكنهم الدخول والتنقل والتفاعل دون مواجهة صعوبات، حيث تتأسس القدرة على الوصول على البنية التحتية للمؤسسة وكذا أساليب التدريس بالنسبة لهذه الفئة (Toubal.2013. p5).

لكون أن مكونات وعناصر محيط المدرسة قادرة على التأثير على التقدم المعرفي وكذا المردود الدراسي للمتعلمين، لأن تحسين مناخ التعلم قادر على الرفع من جودة التعليم بالإضافة إلى عمله على الإعداد لحوار بيداغوجي صحيح و ملائم، لأننا في إطار تفاعل معقد متصل بالمعارف المدرسية و لأن هذا الأخير لا يعني مجرد علاقة ودية (بن صافية، 2013، ص163، 167).

فالبيئة المدرسية بالإضافة لكونها غنية بالكثير من المعاني فهي معززة لها لدى المتعلمين، حيث أنها تتضمن معاني الإحساس بالانتماء والهوية والعدالة، حيث يعد الانتماء المدرسي عامل مهم في العملية التعليمية مما ينتج عنه ارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي، وكذا تأثيره القوي على الذات الأكاديمية للمتعلمين والمتعلقة بكفاءته وقدرته على الإنجاز والتفوق الأكاديمي (البشراوي، 2020، ص453، 454).

و لذلك لا بد من:

- استحداث وتكييف الأبنية المدرسية.

- توفير الوسائل والتجهيزات التربوية منها والتقنية الضرورية.

- تهيئة البيئة المجتمعية للمدرسة لاستقبال المتعلمين (تابت، وآخرون، 2012، ص12).

حيث لابد من تكييف البيئة الصفية أيضا خلال عمليتي التعليم والتعلم، خصوصا في مدارس الدمج والهدف من ذلك هو تحقيق التوازن بين المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وقرانهم العاديين في صفوف الدمج، وفي ظل إدارة الصف وضبط سلوكياتهم خلال عملية التعلم وما تتضمنه من أنشطة تتطلب احداث تغييرات وتعديلات تعمل على تكييف البيئة الصفية بما يتناسب مع كل من المعلم و المتعلمين في صفوف الدمج، وهذا لا يعني بالضرورة إمكانية اختصار المنهاج وكذا التقليل من سرعة الدرس، لذلك لابد من توفير التعديل في كل من المنهاج وأساليب التدريس وكذا التعديل في قوانين الصف وفي مساحته، حتي نضمن تكييف البيئة الصفية بشكل مناسب في الصفوف الدامجة (الشمري، 2019، ص50، 51).

والمستخلص مما سبق طرحه هو ان المتعلم لا يعتبر محور العملية التعليمية فقط وانما هو هدف العملية التعليمية، والذي من اجل نجاحه وتطوره التعليمي تسخر كل الإمكانيات المادية والبشرية المتنوعة، حيث تنطلق من تهيئة الظروف المادية للمدرسة لتناسب واحتياجاته، الى تهيئة المنهاج الدراسي وما يتضمنه من أنشطة تناسب عمره العقلي ومدى قدرته على الاستيعاب، كل ذلك تحت اشراف معلمين مؤهلين تحت تأطير إدارة مدرسية تضم طاقم اداري يسهر على مراقبة كل صغيرة و كبيرة ويتدخل في الوقت وبالكيفية المناسبة بما فيه صالح المتعلم سواء العادي او من ذوي الاحتياجات الخاصة.



الشكل رقم(02): يوضح عناصر المناخ المدرسي

- المناخ المدرسي الإيجابي:

مما هو متعارف عليه ان مناخ أي مؤسسة اما ان يكون إيجابيا ومشجع ومنتج او يكون سلبيا وغير مشجع ومحبط و ليس فعالا، فالمناخ المدرسي الذي يتصف بكونه صحي وإيجابي قادر على جعل أجواء العمل تتسم بالديمقراطية، ويولد ردود أفعال إيجابية، ويشجع الحوار، ويعزز حل المشكلات، ويسر قنوات التواصل وكذا المشاركة في عمليات صنع القرار، ويؤدي إلى التغيير، ويزود المدير بالمعلومات التي تسهل عليه عملية تحسين أداء وايضا رضا عمل المعلمين(نقيب،2016،ص9،10).

فالمناخ المدرسي يعمل على تحديد مستوى ومدى انتاجية المؤسسة ويحدد الأداء الأكاديمي للمتعلمين، ويحدد معدلات غياب المتعلمين وحضورهم وتسربهم من المدرسة، ويحدد سلوكياتهم و يساهم في يقدم عدة حلول لمعالجة المشكلات التي تقع داخل المؤسسة.

كما يلعب دوراً هاماً في تطوير وتحسين الأداء الأكاديمي، وفي قوة العلاقات بين مديري المدارس والمعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة (بما في ذلك المتعلمين وغيرهم)، والصحة النفسية للمعلمين، واتجاهاتهم، وعلاقتهم فيما بينهم وتفاعلهم مع المتعلمين و تعزيز سيادة الروح المدرسية، والعمل الجماعي واتخاذ القرار، وتعزيز الثقة واحترام الآراء والتعبير عنها بحرية، والتماسك، والروح المعنوية العالية، والإبداع، والاستقلالية، والقدرة على التكيف، والقدرة على حل المشكلات، وسيادة العلاقات الانسانية بين عناصر المؤسسة(ال عثمان، سالم،2017،ص227،228). وله ايضا تأثير كبير على دافعية المتعلمين ويمكن قياسه من خلال دقة الأنظمة والقوانين، وشعورهم بالمسؤولية، و بإدارتهم لذواتهم، ووعيهم بالمخاطر والتحديات المحيطة بهم، والمناخ الأسري السائد وان بيئة المدرسة ليس فيها صراع أو اختلاف أو تناقض.

ولأن البيئة المدرسية تؤثر بشكل واضح على العاملين فيها فإنها قادرة على التأثير دون قصد على التحصيل، وبالتالي النجاح الأكاديمي للمتعلمين وكذا تأثيرها على المعلمين واولياء الامور وغيرهم(المسرورية،2016،ص16). فالمناخ المدرسي الإيجابي يمكن ان يعزز التحصيل و النجاح الأكاديمي للمتعلمين والتنمية الاجتماعية والعاطفية الإيجابية، حيث تفترض نظريات البيئة الشخصية بان المناخ المدرسي الإيجابي يتعلق بالأداء الأكاديمي نتيجة زيادة الدافع والاهتمام بالتعليم، حيث تدعم هذه المفاهيم والآراء العلاقة بين كل من الأداء الأكاديمي و التعلم و كذا الرفاهية الاجتماعية والعاطفية ونظرة المتعلمين لأدائهم وقدراتهم الشخصية وخصائصهم وكذا تفضيلاتهم في سياق العمليات الاجتماعية التي تحدث بينهم (Chatters.joo.2018.p5).

حيث يتمتع المناخ المدرسي عموماً بالعديد من الخصائص الإيجابية التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- للمناخ المدرسي تأثيراً مباشراً على سلوكيات واتجاهات المعلمين والمتعلمين على حد سواء اتجاه المدرسة، فهو يرتبط ببناء علاقات إيجابية بين المعلمين والمتعلمين وكذا فيما بين المتعلمين ويساعد على تحسين تحصيلهم.
- المناخ المدرسي الإيجابي هو الذي بإمكانه تنسيق اهتمامات المعلمين، وكذلك المتعلمين انفسهم مع مراعاة الاختلاف في خصائصهم المميزة.

- تركيزه على نقاط القوة لدى المعلمين والمتعلمين، والتأكد من ان للمعلمين موقف ايجابي اتجاه المتعلمين.
- المناخ المدرسي الايجابي يعمل على وقاية المتعلمين من خلال تقديمه ظروف تعليمية صحية تجنبهم الانخراط في السلوكيات المنحرفة والمنافية لأخلاق واعراف المجتمع.
- ارتباط المناخ المدرسي بالرضا الوظيفي للمعلمين، وبزيادة الروح المعنوية لديهم، وبشعورهم بالانتماء للمدرسة، وأيضاً بأسلوب القيادة وسلوك المتعلمين ومخرجاتهم وإنجازاتهم (طرشي، اوزاينة، 2018، ص158، 159).
- وترى الباحثة انه مما لاشك فيه ان في كل مؤسسة تربوية مناخ مدرسي سائد فيها والذي يخلقه تواجد ظروف تدرس معينة، وان المناخ المدرسي الإيجابي ما هو الا انعكاس لسيادة ظروف تدرس صحية تلعب دور المحفز والدافع سواء بالنسبة للطاقم الإداري او التربوي ككل، من خلال تحمل كل فرد مسؤولية عمله وادائه بأمانة وبروز روح العمل كفريق واحد مما يخلق بيئة مفعمة بالإيجابية، والتي ينتقل تأثيرها للمتعلمين مما يدفعهم لتحقيق أداء اكااديمي متميز في ظل ارتياحهم بوجودهم تحت تأطير معلمين اكفاء من الناحية العلمية والعملية وحتى الإنسانية، وفي ظل طاقم تربوي يسعى لتوفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية الداعمة لهم.

- العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي:

للمناخ المدرسي جملة من العناصر المتصلة به والتي ينعكس تأثيرها عليه بصورة مباشرة وواضحة والتي نوردتها فيما يلي:

1- نوع القيادة في المدرسة:

فالإدارة هي العنصر الرئيسي المعني بتحقيق اهداف المؤسسة التربوية وذلك من خلال اللجوء الى افضل الأساليب بمساعدة العاملين في المؤسسة، لان إدارة المؤسسة لا يمكن تصورها دون واجبات لابد من تنفيذها وتشمل مسؤولياتها أنشطة البحث والتخطيط والتنظيم والمراقبة والتنسيق والتسجيل والاشراف ووضع الميزانية والتمويل ومن خلال هذه الوظائف التي تحقق اهداف العملية التعليمية والعملية الأخلاقية والاجتماعية (البناء، 2018، ص129).

وكذا اعداد مشاريع تنموية متعلقة بحاجيات واهداف المجتمع حيث تسعى الى التجديد والتحديث على نطاق واسع بعيدا عن الروتين، بغية جذب اهتمام عناصر المجتمع المدرسي وتنمي دافعيتهم وترضي طموحاتهم، مما يمنحهم شعورا بان هناك من يقدرهم ويقدر آرائهم وافكارهم ويجعلونهم يحسون بالاستقرار النفسي والشعور بالاعتراف بقيمتهم هذا في ظل اتباع أسلوب الإدارة التنموية السوي باعتباره الأسلوب الامثال والأفضل في تحقيق الأهداف المتوخاة والعكس صحيح بالنسبة للأساليب البيروقراطية الأخرى التي تؤثر سلبا على مناخ المدرسة (دميرال، 2021، ص137، 138).

2- العلاقة بين المعلمين:

ان أساس نجاح عمل المدرسة وبلوغها أهدافها التعليمية هو طبيعة العلاقات الإنسانية القائمة داخل المؤسسة التعليمية ، ومن بينها طبيعة العلاقات ما بين المعلمين، حيث ان هذه العلاقات لا بد ان تتأسس على الاحترام والاعتراف المتبادل بقيمتهم والتعاون فيما بينهم بغية رفع المستوى التعليمي، حيث تبني هذه العلاقة على الرغبة في العمل الدؤوب و المستمر من خلال التخطيط التعاوني والتنفيذ المناسب والجهود الكافية لخلق التطور التعليمي للمتعلمين، والذي يجب ان يقوم على التوجيه والمشاركة الفعالة في ممارسة المسؤوليات المهنية (الحيدري، الشاددي، 2019، ص94).

حيث يهتم المعلم الفعال ببناء علاقات جيدة مع الآخرين وخاصة زملائه، كون ان ذلك يعكس وجود مناخ مدرسي صحي وسليم ومناسب لتحقيق اهداف العملية التعليمية، و لكن في الواقع نرى انه ليس من السهل بناء مثل هذه العلاقات فالمعلمون هم جزء من المجتمع، وبالتالي يتبنون أفكارهم ومبادئهم وعاداتهم وتقاليدهم، بالإضافة الى طبيعتهم الإنسانية وخصائصهم وميولهم، فان كل ذلك ينعكس تأثيره على طبيعة وواقع العلاقات بين المعلمين ولكنه ليس مستحيل وهذا ما يميز المناخ المدرسي الايجابي (بوفارس، 2018، ص295).

3- العلاقة بين المعلمين و المتعلمين:

التلميذ هو حجر الزاوية في العملية التعليمية حيث تبذل الجهود بغية تربيته وتعليمه واعداده لمواجهة متطلبات الحياة المستقبلية، لذلك وجب على المعلم ان يحيط المتعلمين بكل رعاية واهتمام و ان يقيم علاقة شخصية جيدة معهم مبنية على العواطف التي تصنعهم، بحيث يشعر التلميذ بان المعلم مثل والده ولهذا يتبع تعليماته بقلب منفتح وواعي (الحيدري، الشاددي، 2019، ص94).

و يتيح ذلك لجميع المتعلمين بما في ذلك المتأخرين في دراستهم الفرصة للمشاركة في عمليات اتخاذ القرار والمساهمة بالأفكار والاقتراحات، حيث يشعرون ان دوافعهم تتأثر سلبا اذا ما فقدوا الحق في المشاركة (دميرال، 2021، ص138). حيث تلعب العلاقات الإيجابية بين كل من المعلمين والمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد دورا حاسما في نتائجهم التنموية، ولذلك نلاحظ وجود برامج وممارسات في المدارس تسعى الى تعزيز وتنمية العلاقات الإيجابية بينهم، و تزيد من القدرة على تحقيق الدعم اللازم لأولئك التلاميذ قصد بلوغ اهداف رامية الى تسهيل عمليات التعلم و التدريس (الشمري، 2019، ص72).

فالعلاقة الجيدة بينهم تعد من الضمانات الكبرى للنجاح الاكاديمي، وبصفة عامة هناك ثقة واحترام متبادل ما بين عناصر المجتمع المدرسي، حيث ان التواصل الفعال والمناخ الاجتماعي الإيجابي يدعمان النجاح الاكاديمي للمتعلمين وهي من سمات المدارس الفعالة (brault.2004. p31). وعليه:

- يجب ان يتمتع المعلمون والمتعلمين بروح الفريق الواحد.
- يجب على المعلم ان يكون مستعدا دائما لمساعدة كل متعلم.
- يجب على الجميع معاملة بعضهم باحترام وتقدير.
- يمكن اللجوء الى اية وسيلة خارجية تمكن المتعلم من اظهار روح التعاون.
- يجب ان يشعر المتعلمين بالتقدير (مرتايمر، 2004، ص11).

4. علاقة المتعلمين ببعضهم البعض:

تنعكس نوع العلاقات التي تربط المتعلم بزملائه على حياته داخل الفصل الدراسي وعلى تحصيله الدراسي، حيث لا يستطيع المتعلم لا نظريا ولا علميا ان يجعل نفسه بمعزل عن تأثيرات و انعكاسات العلاقات الودية او العدائية التي تربطه بأقرانه في الصف، حيث تساعد العلاقات الإيجابية بينهم على تحسين وتعديل اتجاهاتهم نحو التعلم داخل الفصل الدراسي، كما تعمل على التقليل من احساسهم بالتهديد والخوف وانعدام الأمان، مما ينعكس إيجابا على أدائهم الاكاديمي. كما ان دعم المعلم للمتعلم في بناء علاقات إيجابية بينهم يخدمهم من ناحية اشباع احتياجاتهم المتعلقة بالحب والانتماء وتطوير و تنمية شعورهم بالقبول الاجتماعي وبالكفاءة (بوفارس، 2018، ص294).

ويتم ذلك من خلال دفع التواصل والتفاعل الإيجابي الذي يحدث عبر العديد من القنوات ويتم التعبير عنه في عبارات سلوكية، ولكن أيضا من خلال ما يخفى على عناصر المجتمع المدرسي عن طريق مشاعرهم الخاصة في اطار ما استقوه في هذا المجتمع من التقدير و الاحترام المتبادل بين الافراد والثقة التامة في دعم ومساعدة الآخرين خصوصا تقبل ودعم اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة(شعباني،2010،ص169).

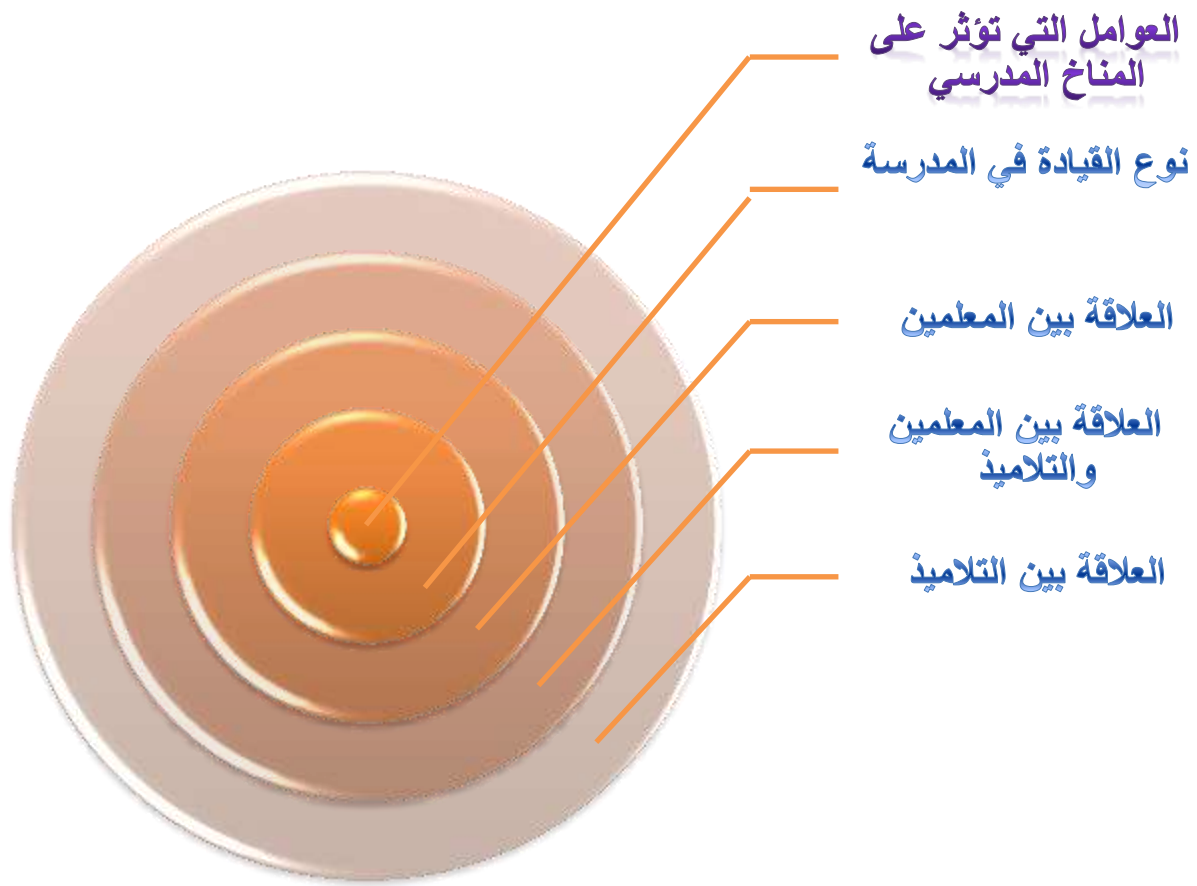
5- الاتجاه نحو الدراسة و المدرسة:

يشرح جودة العلاقات بين الأشخاص وهو تعبير واضح وصريح عن قبول المبادئ والمعايير و الأسس و الممارسات التربوية التي تتم عن صدق واحترام كل عنصر من عناصر المؤسسة، و الالتزام ببناء وتعزيز و تقدير الذات واحترامها وتنمية الثقة بالنفس والتي بفضلها يحس كل عنصر بالأمان النفسي، مما يتيح له الوصول الى الشعور بالأمان في اطار المجموعة التي يمثل أعضائها عنصر هام في التجربة التعليمية وأيضا في الحياة ككل خصوصا لدى ذوي الاحتياجات الخاصة(شعباني،2010،ص168).

حيث ان الأساليب التي تتحكم في المناخ المدرسي وفي العملية التعليمية هي تلك التي تضبط السلوك الأخلاقي للمتعلمين حسب ميولهم و الذي يسعى الى اشباع رغباتهم ومتطلباتهم النمائية واذا كان العكس هو الصحيح، فانه بذلك يمكن ان يكون مصدرا للقلق والخوف والنفور والكرهية تجاه المدرسة مما ينعكس سلبا على مبادئهم و قيمهم، فجاح مدرسة ما في خلق جو أخلاقي و اجتماعي عام في المدرسة يؤدي الى خلق جو أخلاقي و اجتماعي في البيئة المقترنة بالمدرسة، ومن ثم يسود التعاون ويتسع ويتحمس ويتشجع الجميع قصد تحمل مسؤولية بناء وتطوير المجتمع و بذلك تصير المدرسة مركزا حقيقيا للتأثير العلمي و المعرفي والأخلاقي والثقافي على البيئة المجاورة لها، و المدرسة الجيدة هي التي تتمتع بصفات أخلاقية وعقلية وتتميز بالعديد من الصفات أهمها: احترام الشخص والحقيقة و المساواة والعدالة والمسؤولية، وتتعلق كل واحدة من هذه الخصائص بمجال ما من مجالات التعليم وتسمى هذه الخصائص بالفضائل التربوية الأولى(البناء،2018،ص128،1129).

وترى الباحثة انه باعتبار ان المناخ المدرسي جزء لا يتجزأ من النظام المدرسي فانه بطبيعة الحال يؤثر ويتأثر بعناصر ذلك النظام نتيجة التفاعل القائم بينهم، حيث نجد ان اتجاه المتعلم نحو الدراسة والمدرسة متوقف على مدى قدرته على التأقلم مع المجتمع المدرسي، من خلال قدرته على تكوين علاقات طيبة مع زملائه ام لا، وكذلك طبيعة علاقته مع المعلمين التي تحدد مستوى تحصيله، وكذلك طبيعة نوع القيادة السائدة اذا ما كانت ديمقراطية ام بيروقراطية.

وبالتالي طبيعة الجو العام في المدرسة والذي لا يؤثر على المتعلم فقط وإنما المعلمين أيضا وعلى طبيعة العلاقة القائمة بينهم أيضا وكذلك تأثيرها على جميع العاملين في المؤسسة، وعليه فإن طبيعة التفاعل القائم بين عناصر المنظومة التربوية ككل في المؤسسة يحدد مستوى النمو النفسي والاجتماعي والاكاديمي الإيجابي أو السلبي للمتعلم باعتباره أساس العملية التعليمية خصوصا المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وما يتعلق بقدرتهم على التكيف والتأقلم مع البيئة المدرسية العادية ام لا.



الشكل رقم(03): يوضح العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي

- النظريات المفسرة للمناخ المدرسي:

1. نظرية النظم الاجتماعية:

تعد نظرية النظم الاجتماعية الأساس لفهم المؤسسات باعتبارها نظاما اجتماعيا متكاملًا، ويفترض هذا التوجه ان المدرسة تتضمن جملة من المدخلات منظمة وفق أنماط ثابتة ومعقدة، وتلك الانماط في تفاعلها تشكل السلوك الإنساني في المدرسة من حيث التفاعل الديناميكي، نظرا لتفاعلاتها واعتمادها على البيئات الخارجية مما يسبب ويحدد الى حد كبير فعالية وكفاءة النظام(بوستة، عواريب، 2023، ص172).

وترى هذه النظرية ان كل المؤسسات هي أنظمة تؤثر وتتأثر ببيئتها وان هذه المؤسسة تعمل كما لو كانت في علاقة تكافلية مع بيئتها، لان استمراريته ونجاحها يعتمد على ما تتلقاه من بيئتها (المدخلات) وكيف تستخدمها (الكميات المدخلة) ويتوافق مع اهم النتائج المتحققة معها، ومن بين هذه العمليات تشمل البيانات المدخلة الى النظام من البيئة الخارجية وهي مهمة للغاية لأنها تضبط اما النجاح او الرسوب ومدى تأثيرها على العملية التعليمية، اما بالنسبة للعمليات الداخلية فهي التي تهتم بتحويل المدخلات التعليمية الى مخرجات قابلة للقياس(سليمان، 2021، ص612).

حيث تعتبر المدرسة مصنعا يعمل على تحويل المدخلات الى مخرجات، لكونه يعتمد هذا التحويل على افتراض وجود علاقة خطية ومباشرة ما بين المدخلات والمخرجات، ولذلك فان أي عجز في المخرجات ينسب الى عجز في المدخلات، وفقا لما يسميه البعض مثل اندرسون بنظرية المدخلات والمخرجات(بكر، يحيى، 2016، ص90.89).

باعتبار ان النظم التعليمية تتكون من عوامل وعناصر مرتبطة ببعضها البعض بشكل مباشر وغير مباشر وتضمن: وحدات النظام ومجموعاته الرسمية وغير الرسمية، وتوجهات افرادة ودوافع النظام والمدرسة السائدة فيها، و سبل بناءه، و البنية الشكلية والتفاعلات بين هياكله ومراكزه والسلطة التي يحتويها(سليمان، 2021، ص611).

والنتيجة هي خلق المناخ الإيجابي باعتباره نتيجة مرغوبة لأنه احد اهم العناصر الأساسية في العملية التعليمية والنتائج تكون مبنية عليه، فعندما يكون المناخ المدرسي ملائما للشعور بالراحة والاستمتاع ويتمتع بمستوى عال من التحفيز ويرضي احتياجات المتعلمين وجميع الأشخاص الاخرين ذوي الصلة بعمل المدرسة، فهنا يمكن القول ان المناخ إيجابي وكفاء لإنجاح العملية التعليمية(سليمان، 2021، ص612).

2. نظرية الاتجاه التفاعلي (التبادلي):

وترى ان المدرسة عبارة عن نظام يتضمن العلاقات الاجتماعية التفاعلية ما بين الاسرة والمعلمين والمتعلمين والاقربان، حيث تؤثر تلك العلاقات المتبادلة على مدى تحقيق الأهداف التعليمية (ابوجراد، محمد، 2021، ص111). ولذلك توجد علاقات تفاعلية بين المعلمين انفسهم، وبينهم وبين إدارة المدرسة وبين المعلمين والمتعلمين وإدارة المدرسة، وفق دور كل فرد في المدرسة و علاقاته مع الآخرين وبالتالي تتضح طبيعة المناخ المدرسي، والذي يتكون من أجزاء وأنظمة اجتماعية متوافقة وبالتالي يتم ضبط سلوك كل فرد ضمن هذا النظام، وعلى خلفية هذه السلوكيات تنشأ علاقات إنسانية و اجتماعية يمكن ان تكون سلبية او إيجابية ومن الممكن ان تنعكس على النظام الاجتماعي، ويمكننا بعد ذلك وصف المناخ المدرسي من خلال هذا النظام، أي نقول ان المناخ المدرسي مناسب للقيام بالأدوار المنوطة بالمعلمين وتبلغ المدرسة من خلاله أهدافها التربوية و التعليمية و الاجتماعية في المجتمع (العتيبي، 2007، ص37). ومن خلال هذا الاتجاه التبادلي والتفاعلي الحاصل ما بين الفرد والبيئة المدرسية نستطيع الوصول الى احسن وصف للمدرسة ومناخها وللمناخ الصفّي، الذي يدركه كل من المعلمين والمتعلمين (صولي، 2014، ص28). حيث يتم النظر الى سلوك المتعلمين كنتيجة للعمليات والأعراف والتوقعات الاجتماعية للمدرسة، وتختلف هذه النتائج التي توصلت اليها المدرسة في بيئة معينة عن نتائج بمدرسة أخرى (باشرة، 2012، ص39).

3. النظرية البيئية:

تجمع هذه النظرية ما بين اتجاه نظرية النظم الاجتماعية (المدخلات والمخرجات) حول انشاء وصيانة وتوزيع الموارد والابعاد المادية والبيئية، وما بين اتجاه النظرية التفاعلية التي تتناول العمليات الاجتماعية والثقافية والبيئية وكذا نوع السلوكيات الممارسة، حيث تبحث هذه النظرية حول إمكانية الكشف عن دور و وظيفة النظام باعتباره كلا عضويا متفاعلا (السبيعي، الغامدي، 2021، ص122-123).

4- نظرية الثقافة الخاصة:

تعتبر هذه النظرية جزء من التوجه السوسيولوجي الموضوعي كونها تهتم بتفسير أنماط سلوكيات معينة، والذي يتم بواسطة صياغة مصطلح الثقافة الخاصة بغية فهم تلك الأنماط السلوكية، حيث نلخص أهم ما تطرقت اليه هذه النظرية فيما يلي: (أبو جراد، محمد، 2021، ص110).

- يقوم المجتمع على جملة من القيم على حساب القيم الأخرى.
- تحدد تلك القيم جملة من الأهداف التي يمكن للفرد بواسطتها أن يحقق مكانة اجتماعية معينة تعطي لتلك الأهداف صفة المشروعية.
- يتم تحقيق الوسائل التي تجسد هذه الأهداف بصورة عامة.
- نظرا لعدم توفر الفرص المناسبة لدى المتعلمين قصد تحقيق أهدافهم، فإنه يتم الحكم عليهم بشكل سلبي من قبل المدرسة مما يسبب لهم الإحباط.
- فشل المتعلمين في تحقيق أهدافهم التعليمية تجعلهم يتمردون ويثرون على قيم المدرسة.
- إن القيم التي تبرزها المدرسة تؤدي مع مرور الوقت إلى ظهور قيم خاصة بالمتعلمين، والتي تتماشى مع قيم المجتمع.
- سيتم نقل تلك القيم عبر الأجيال القادمة، مما يحافظ على ثقافة المجتمع المدرسي و المجتمع ككل (ديدي، 2009، ص71).

5- النظرية البيروقراطية:

- تعتبر النظرية البيروقراطية انطلاقا لنظرية التنظيم العلمي وفق وصف ماكس فيبر لها، فقد أراد من خلال هذه النظرية ان يقدم وصفا للأجهزة الإدارية للمنظمات وتأثيرها على أداء وسلوك الجهاز التنظيمي (عربي، 2013، ص139).
- فقد ركز اهتمامه على دراسة المنظمات ذات الحجم الكبير والتي تتميز بعدم الكفاءة وتعاني أيضا من مشاكل في التنظيم، حيث انه قدم نموذج تنظيمي مثالي مقترح ويسمى النموذج البيروقراطي (ساكر، بوعطيط، 2021، ص286).
- وقد وضع فكرة البيروقراطية بانه يقصد بها تلك المنظمات التي تستطيع تحقيق قدر عالي من الكفاءة على المستوى الإداري، وأيضا قدرتها على تحديد الوسائل والسبل التي تسيطر بدقة على التنظيم الاجتماعي (عربي، 2013، ص139).
- و قد تميز النموذج البيروقراطي بعدة خصائص جعلته من بين أكثر أشكال التنظيم كفاءة في بلوغ الأهداف والتي نذكرها فيما يلي:

- توزيع الاعمال والتخصصات مع تحديد صلاحيات ومسؤوليات كل شخص بوضوح.
- يتم ترتيب المناصب وفق تسلسل هرمي للسلطة مما يؤدي إلى سلسلة من القيادات والامور.

- اختيار كل الموظفين يكون على أساس المؤهل والكفاءة بواسطة الامتحانات الرسمية أو على أساس التعليم و التدريب الإضافي.
 - الموظفين الإداريين يتقاضون مرتبات ثابتة جراء عملهم.
 - الموظف الإداري ليس له الحق في التصرف في الوحدة الإدارية على أساس انها ملكه الشخصي.
 - على الإداري ان يخضع لقوانين و ضوابط فيما يتعلق بسلوكه اثناء تأدية مهامه الرسمية.
 - لا بد من اخضاع الموظفين الإداريين الى رقابة مكثفة على سلوكياتهم وفق قوانين محددة خلال ادائهم للمهام الرسمية.
 - يتم تعيين الموظفين، وليس انتخابهم(ساكر، بوعطيط، 2021، ص286، 287).
- وترى الباحثة ان اختلاف النظريات راجع الى اختلاف وجهات النظر التي ترجع الى اختلاف زاوية رؤية الباحثين، حيث ان كل باحث يبحث في مجال ما او جزء معين من موضوع واحد وهو المناخ المدرسي ساعين الى تفسيره في ذلك المجال المحدد، حيث ترى نظرية النظم الاجتماعية ان المؤسسة نظام يتفاعل ويتعايش مع ظروف البيئة الخارجية ومما تتلقاه خلال هذا التفاعل وكيف تعمل المؤسسة على تحويل تلك الظروف الى مخرجات يمكن تقييمها. اما نظرية الاتجاه التفاعلي(التبادلي) فهي ترى ان المؤسسة تتضمن نظام تفاعلي من العلاقات الاجتماعية ما بين الاسرة التربوية والاولياء والتلاميذ، وبناء على هذه العلاقات يتحدد سلوك التلاميذ، وكذا مدى تحقق الأهداف التربوية. بينما ترى النظرية البيئية التي تجمع بين توجه النظريتين السابقتين، والتي سعت الى الكشف ما امكن عن دور النظام باعتباره كل متفاعل. كما تسعى نظرية الثقافة الخاصة الى تفسير سلوكيات محددة، في اطار مفهوم الثقافة العامة قصد فهم تلك السلوكيات. بالإضافة الى النظرية البيروقراطية والتي تعمل على وصف الجهاز الإداري وكذا تأثيره على الأداء والسلوك التنظيمي.
- وهذا الاختلاف في وجهات النظر المتنوعة ما هو الا اختلاف في زاوية الرؤية وليس اختلاف في الموضوع، حيث انهم سعوا الى خدمة وتوجيه عناصر المناخ المدرسي بشكل اكثر تفصيلا.

خلاصة:

نخلص الى ان المناخ المدرسي ما هو الا انعكاس لطبيعة الوضع السائد في المؤسسات التعليمية والذي يرتبط بكل من الظروف المادية والبشرية المحققة للتفاعل فيما بينها ساعية لإظهار صورة إيجابية عن المؤسسة، والتي تخدم في نهاية المطاف المتعلم من خلال توفير الدعم النفسي وتحقيق التفاعل الاجتماعي بين هذا الأخير وبين باقي عناصر المناخ المدرسي، وكذا توفير الإمكانيات المادية من تجهيزات ووسائل متنوعة وكوادر بشرية متخصصة انطلاقاً من تواجد طاقم اداري متحكم في زمام الأمور من مختصين في المجال الطبي والنفسي .. الخ، وكذا معلمين مدربين يهدفون الى تلبية حاجات المتعلم المتنوعة انطلاقاً من الدعم النفسي وصولاً الى التحصيل الاكاديمي الجيد وهو ما تهدف اليه المنظومة التربوية برمتها.

الفصل الثاني: الدمج المدرسي

تمهيد:

يعد الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة من التوجهات الحديثة القيمة التي تسعى الى تقديم الخدمات التعليمية و التربوية لهذه الفئة في ظل وجودهم في بيئة تعليمية عادية مع اقرانهم العاديين بغض النظر عن نوع الدمج المجسد، الامر الذي يجعلهم يشعرون بقيمة وجودهم وانتمائهم الى المجتمع، كونه يساعدهم على تجسيد التفاعل الاجتماعي في بيئة ممثلة للمجتمع ككل، ساعين الى إنجاح هذا النظام في ظل توفير موارد بشرية متخصصة و مهينة لتعامل مع هذه الفئة وكذا تهيئة الظروف المادية للمؤسسة المستقبلية، دون ان ننسي العمل على التعديل الإيجابي لتوجهات المجتمع تجاه هذه الفئة وكذا توجهات القائمين على تجسيد عملية الدمج في المؤسسة من اداريين وموظفين ومعلمين وكذا التلاميذ العاديين.

حيث سنتناول في هذا الفصل تعريف كل من الدمج المدرسي و ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ثم الاتجاهات نحو الدمج المدرسي، وكذا انواعه ومبرراته وعوامل نجاحه، وأيضا سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، والخلفية القانونية لدمجهم، وأخيرا إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي.

- تعريف الدمج المدرسي:

تعددت و تنوعت تعريفات مصطلح الدمج المدرسي نظرا لأهميته وقيّمته في إنجاح العملية التعليمية التعلمية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي نذكر منها:

- يعرفه كوفمان بانه: دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المؤهلين مع أقرانهم حيث يتم بشكل زمني وتعليمي واجتماعي، وفقاً لخطة وبرنامج واسلوب تعليمي مستمر يحدد بناءً على احتياجات كل طفل بشكل فردي، ويتطلب أن يكون هناك وضوح في المسؤوليات لدى الجهات الإدارية والتعليمية المتعلقة بالتعليم والتربية العامة(هارون،2013،ص131).

- هو احد التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، والتي تسعى الى وضع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة والقابلين للاستفادة من هذا النظام في ظل تواجدهم مع اقرانهم العاديين في فصول المدرسة العادية، وذلك وفق تصاميم وخطط تربوية مضبوطة وفق أسس معينة يتم فيها مراعاة امكاناتهم و قدراتهم(عوض،2014،ص 269).

- هو مفهوم يسهل تقديم الخدمات التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن البرامج الدراسية العادية مع توفير الامكانيات المادية والبشرية المتخصصة لخدمتهم ودعمهم، دون الحاجة الى وضعهم بفصول خاصة في مدارس خاصة، وهوما يتعارض مع المفهوم الآخر المقابل وهو البيئة الاقل تقييدا(وزاني،2020،ص78).

- هو عملية تجسيد التكامل والتوافق التعليمي والتربوي والاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بواسطة دمجهم في بيئة دراسية عادية، بغية تحريرهم من العزلة الاجتماعية عن طريق التخطيط التربوي المستمر، فالدمج يعمل على تحقيق التكامل المكاني لهذه الفئة بواسطة جعلهم يشاركون في الفصول الدراسية العادية مع أقرانهم العاديين، بالإضافة الى تحقيقه للتكامل الوظيفي بواسطة استخدام الامكانيات المتوفرة في المدرسة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية(السجاري، الكندري،2016،ص 86).

- هو الحاق الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية، إما من خلال الحاقهم بالأطفال العاديين في فصل دراسي عادي أو من خلال الحاقهم بفصل خاص لفترة من الزمن وفق احتياجاتهم التعليمية، بالإضافة الى توفير خدمات الدعم التي يقدمها فريق متعدد التخصصات مع احداث التغييرات المادية والبشرية لتعزيز فرص نجاحهم (العمرى،عويس،2015،ص264).

- الدمج هو أسلوب ومنهج تربوي تم تطبيقه مؤخراً في الحياة التعليمية والذي يدمج فيه الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من صعوبات في العملية التعليمية والتربوية، حيث يمتاز بانه عملية تعليمية مشتركة ما بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(حامد، 2011،ص5).

- هو الحاق الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول المدرسة العادية، مع اقرانهم العاديين اما بصفة مؤقتة او دائمة، مما يخلق فرص اكبر للتفاعل الاكاديمي و الاجتماعي(محمدي، 2019، ص164).
- هو التفاعل القائم ما بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي الإعاقة في نفس ظروف البيئة التعليمية، لذلك يتم دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية مع الاستعانة بتكنولوجيا خاصة لمساعدتهم على التعلم (ركاب، 2013، ص46).
- وترى الباحثة ان الدمج المدرسي وهو عملية تحقيق التفاعل الاكاديمي والاجتماعي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الحاقهم بالمدارس العادية وفق ما تسمح به قدراتهم، اما في اطار اقسام خاصة بصفة دائمة او لبعض الوقت او الحاقهم بالأقسام العادية مع اقرانهم العاديين بصفة دائمة، مع مراعاة توفير الإمكانيات المادية والبشرية التي تسمح بإنجاح هذه العملية قدر الإمكان.
- تعريف ذوي الاحتياجات الخاصة:**
- تعددت تعريفات مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا للخصائص التي تميزهم عن اقرانهم العاديين والتي نورد منها فيما يلي:
- هم الافراد الذين يختلفون بشكل كبير عن الافراد العاديين من حيث نموهم العقلي والحسي والعاطفي والحركي واللغوي، الامر الذي يتطلب من التربويين إيلاء اهتمام خاص بهم فيما يتعلق بالتحفيز وتطوير البرامج التعليمية وانتقاء أساليب التدريس الخاصة بهم(منصور، القول، 2021، ص41).
- هم الافراد الذين ينحرفون عن المتوسط بشكل واضح اما في قدراتهم الفكرية او البدنية او العاطفية او الاجتماعية او التعليمية، فهم بحاجة الى رعاية متخصصة وخدمات مختلفة حتي يتمكنوا من الوصول الى ما تسمح به ذروة قدراتهم(كرم الدين، 2008، ص40).
- هم الأفراد الذين يختلفون بطريقة ما عن أولئك الذين يعتبرهم المجتمع طبيعيين، ويختلف مستوى أدائهم العقلي او الجسدي او السلوكي عن مستوى اداء اقرانهم العاديين(ميلاط، 2018، ص121).
- هم الاطفال الذين تختلف قدراتهم العقلية او الجسدية او الحسية او خصائصهم اللغوية او التعليمية او السلوكية عن قدرات الاطفال العاديين، الى الحد الذي يتطلب توفير خدمات التربية الخاصة و كذا خدمات المساندة والدعم للاستجابة الى احتياجاتهم الفردية(عبد، هراطة، عبد الأمير، 2020، ص62).

- هم الأطفال الذين ينحرفون بشكل كبير عن المتوسط العام مقارنة بالعاديين في مستوى نضجهم العقلي و اللغوي والحسي والعاطفي والحركي، الامر الذي يتطلب عناية خاصة من الوالدين والمعلمين لهذه الفئة والمتعلقة بكيفية تشخيصهم و البرامج التعليمية و كذلك اختيار اساليب التدريس المناسبة لهم(القمش،2007،ص17).

- هم الأشخاص الذين ينقسمون الى فئتين أساسيتين حيث تتعلق الأولى بذوي الاحتياجات الخاصة الإيجابية و التي تضم الموهوبين والمتفوقين عقليا، اما الثانية فهي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة السلبية و التي تضم عدة فئات وهي: ذوي الاعاقات العقلية، والسمعية والبصرية، والحركية، وذوي اضطراب طيف التوحد، وذوي الاضطرابات الانفعالية، واضطرابات في النطق واللغة، وذوي صعوبات التعلم، وذوي فرط النشاط وقلق الانتباه (ميلاط،2018،ص123).

- هم الاشخاص الذين ينحرفون عن المستوى الطبيعي او المتوسط في صفة واحدة او في خاصية ما من خصائص الشخصية، الى حد ان احتياجاتهم تتطلب خدمات خاصة مغايرة عن تلك المقدمة لزملائهم العاديين، بهدف مساعدتهم على بذل قصار جهدهم لتحقيق النمو والانسجام مع غيرهم(حواوسة،2019،ص23).

- هم الأطفال الذين يبتعدون بشكل كبير عن المتوسط سواء من حيث القدرات الفكرية او التربوية او الاجتماعية او العاطفية او البدنية، وبالتالي يكونون بحاجة الى رعاية وخدمات خاصة لاستغلال قدراتهم الى اقصى حد لتحقيق أهدافهم(أبو النور، عبد الفتاح، عبد الفتاح،2014،ص17).

- وترى الباحثة ان الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم فئة تتمتع بإمكانيات محدودة في جانب من الجوانب العقلية او الحسية او الحركية وقد تكون في اكثر من جانب، الامر الذي يجعلهم بحاجة الى خدمات متخصصة خصوصا في الجانب التعليمي انطلاقا من المنهاج وصولا الى البيئة المدرسية الفيزيقية.

- الاتجاهات نحو الدمج المدرسي:

و ذكر يحيى (2005) أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية في فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يمكن ذكرها على النحو التالي: (عبد الفتاح، 2018، ص21).

الاتجاه الأول: ويؤيد أنصار هذا الاتجاه بقوة فكرة الدمج، لكونها تؤثر على تغيير المواقف الاجتماعية والقضاء على عزلة هؤلاء الأطفال، والتي غالبا ما تجلب معها وصمة القصور و العجز والعديد من السمات السلبية التي يمكن أن تؤثر على أنفسهم وعلى طموحاتهم و دوافعهم، وكذا يمكن ان ينعكس تأثيرها على كل من الأسرة و المدرسة و المجتمع بصفة عامة(لونيس،2019،ص230).

الاتجاه الثاني: ويرفض أنصار هذا الاتجاه بشدة فكرة الدمج، ويعتقدون أن تعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم الخاصة سيكون له اثار أكثر فاعلية وأماناً وملائمة لهم، وفي الوقت نفسه يحقق فوائد كبيرة بالنسبة للبرامج التدريسية (إسماعيل، 2018، ص173).

الاتجاه الثالث: يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة الحفاظ على الاعتدال والحياد، ويترحون ضرورة عدم تفضيل برنامج على آخر، ويرون بدلاً من ذلك أن هناك مجموعات ليس من السهل دمجها ويستحسن إلحاقهم بالمؤسسات الخاصة بهم، حيث يفضل هذا الاتجاه دمج التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية.

ولذلك من المهم فهم مواقف المعلمين تجاه فلسفة دمج التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية والتي تعتبر عامل اساسي، حيث تلعب هذه المواقف دوراً حاسماً في التأثير على توقعات المعلمين ومواقفهم اتجاه هؤلاء التلاميذ، و انه كلما كان للمعلمين اتجاهات أكثر إيجابية كلما كان ذلك أفضل وكان له تأثير كبير على نجاح عملية دمج هذه الفئة (عبد الفتاح، 2018، ص22).

وتؤيد الباحثة الفكرة التي جاء بها الاتجاه الثالث وهو الاتجاه الاعتدالي او المحايد، لأن بطبيعة الحال دمج التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة او عدم دمجهم متوقف على إمكانياته وخصائصه العقلية و الحسية والجسدية خصوصاً تلك التي تؤثر بشكل مباشر على مدى تحصيله العلمي، أي لا بد من تقييم قدرات هذا التلميذ من طرف مختصين مؤهلين الذين يؤكدون مدى إمكانية دمجهم من عدمه، بالإضافة الى الاخذ بعين الاعتبار مدى جاهزية المدرسة المستقبلية لهذه الفئة مادياً وبشرياً.

- أنواع الدمج المدرسي:

1- الدمج الكلي (الشامل):

وفيه يلتحق التلاميذ بالمدارس العادية، حيث يتم تسجيل التلاميذ العاديين و كذا التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصل دراسي واحد وفي اطار برنامج اكايمي مشترك و يتلقى فيه كلا الطرفين عملية التعلم (عبادة، 2014، ص27). في الصف الدراسي العادي بصفة مستمرة على ان يحصل معلم الصف العادي على الدعم التعليمي اللازم من المعلمين والمرشدين المختصين في هذا المجال (الشهراني، 2016، ص369).

حيث يتلقى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تعليمهم بغض النظر عن نوع او درجة اعاقاتهم في فصول ملائمة لأعمارهم مع زملائهم العاديين مع حصولهم على اكبر قدر ممكن من الدعم (عبد الرحيم، عبد الرحيم، 2021، ص 24).

2- الدمج الجزئي:

وهو دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم العاديين في احد المواد الدراسية او اكثر من مادة في الصفوف العادية (عبد الرحيم، عبد الرحيم، 2021، ص 24).

حيث يوضع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة مع زملائهم العاديين لفترة زمنية محددة كل يوم، بحيث يتم بعد هذه الفترة فصلهم في صف خاص بهم او في عدة فصول خاصة ويحصلون على الدعم التعليمي المتخصص لتلبية احتياجاتهم الاكاديمية الفريدة بواسطة معلمين متخصصين في كل من المواد الاكاديمية والمجالات الدراسية المحددة، ويخلق هذا النوع من الدمج فرصا للتفاعلات الاجتماعية حيث يشارك التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المنظمة مع زملائهم العاديين في الفصل العادي (الشهراني، 2016، ص 369).

3- الدمج الاجتماعي:

ونعني به التقليل من المسافات الاجتماعية ما بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وقرانهم العاديين، من خلال حثهم على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والتقائي وكذا المشاركة في كافة الأنشطة المنظمة من قبل المدرسة (بواب، 2021، ص 69).

وهذا يعني أنه يتم قبول التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة في اطار التعليم العادي إلى جانب التلاميذ العاديين، حيث يهدف هذا النوع من الدمج الى إعطاء الفرصة الملائمة للتفاعل الاجتماعي العادي فيما بينهم (الصمادي، 2010، ص 787).

و يعد هذا النوع من الدمج المرحلة الختامية في اطار مراحل تطوير وتحديث برامج التربية الخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يعكس هذا الأخير التوجه الاجتماعي الإيجابي اتجاه هذه الفئة وهدفه هو العمل على دمجهم في الحياة الاجتماعية الطبيعية (عبيد، 2000، ص 54).

والتقليل من وجود الفروقات فيما بينهم وبين اقرانهم اثناء مشاركتهم وتفاعلهم في واحدة من الأنشطة التعليمية المنظمة مثل الفنون التشكيلية والموسيقى والتعليم والرياضة (بواب، 2021، ص 69).

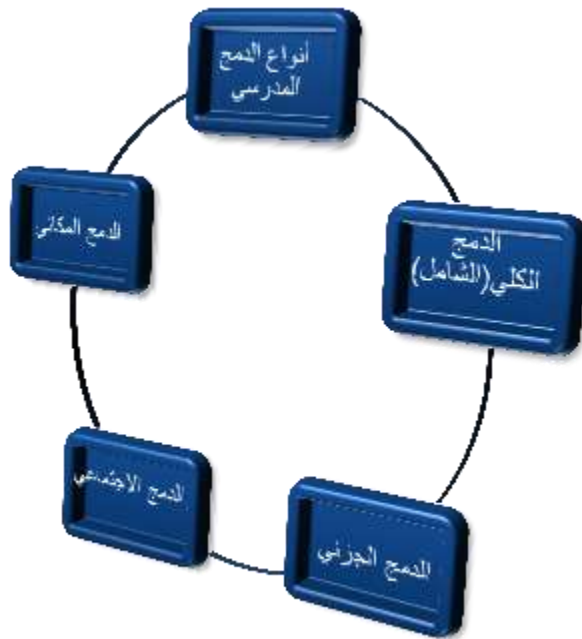
4- الدمج المكاني:

يتضمن هذا النوع من الدمج مشاركة التلاميذ العاديين و المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة لنفس المبنى المدرسي، من خلال تخصيص فصول في المدارس العادية للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يتلقون فيها البرامج التعليمية المخصصة لهم على يد معلم خاص (بوحفص، فرحات، 2020، ص145).

وقد يتجلى ذلك تحت مسمى الفصول الخاصة الملحقة في المدرسة العادية، والذي يقصد به تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول دراسية خاصة ضمن المدرسة العادية حيث يجتمعان في اطار البناء المدرسي فقط (شاش، 2016، ص71).

في حين ان لكل مدرسة خططها التعليمية وأساليبها التدريبية وهيئتها التدريسية الخاصة بها كما انه يمكن توحيد الإدارة (بخوش، جلاب، خوجة، 2020، ص460).

وترى الباحثة ان الاختلاف الحاصل في انواع الدمج المدرسي لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الأصل مبني على مكان ومدة تواجدهم داخل المدرسة العادية، فتواجههم جل الوقت في القسم العادي يطلق عليه الدمج الكلي او الشامل، وفي حال بقائهم لبعض الوقت في القسم العادي ثم يعودون الى قسم خاص فيطلق عليه بالدمج الجزئي، واذا ما كانت تلك الأقسام العادية متشاركة مع أقسام المدرسة الخاصة في المجال الجغرافي فقط فهنا يطلق عليه بالدمج المكاني، وكل تلك الأنواع تسمح للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من التفاعل مع اقرانهم العاديين نظرا لتواجدهم في نفس المحيط وهذا ما يطلق عليه باسم الدمج الاجتماعي.



الشكل رقم (04): يوضح أنواع الدمج المدرسي

- مبررات الدمج المدرسي:

- توجد العديد من المبررات التي تفرض على المؤسسات والمنظومات التربوية في مختلف دول العالم القيام بدمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والمؤسسات التعليمية العادية والتي نذكر منها:
- نتائج الدراسات والأبحاث التي اوصت بأهمية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك قصد تحقيق نتائج أكاديمية و نفسية واجتماعية ايجابية للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة عند تعامله مع اقرانه.
- الارتفاع الكبير في اعداد ذوي الاحتياجات الخاصة و ما قبله من عدم مقدرة المؤسسات الخاصة على الاهتمام بهم واحتوائهم وتقديم الخدمات الكافية لهم، مما ادى الى قيام المسؤولين والمشرفين والداعمين الى توفير البيئة المناسبة لهم والتي تكون اقل تقييدا والمناسبة لتسطير برنامج الدمج الملائم لكل واحد منهم.
- ضغوط أولياء أمور الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الممارسة على المشرفين لتطوير بدائل تعليمية افضل لهم من تلك التي كانت سائدة خلال فترة العزل السابقة(المبارك، 2007، ص31،32).
- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي في الفصول الدراسية والإعدادات المدرسية والأنشطة اللامنهجية.
- تغيير الوصمة الاجتماعية المتعلقة بمفهوم الحالات الخاصة و التالي تؤثر على الحالة النفسية للفرد(جرادات، 2010، ص29).
- ان تطبيق المنهج الدمجي اثبت فعاليته في الرفع من مستوى الأداء الاكاديمي و كذا اكتساب المهارات الاجتماعية.
- العزلة تعلم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الخوف من بعضهم البعض ومن اقرانهم، اما الاندماج فيمنح الفرصة لتنمية الصداقة والاحترام المتبادل ويعددهم للمشاركة معا في الحياة العامة (شاش، 2016، ص50،51).
- يعمل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في اطار النظام التعليمي العادي على تقليل الأعباء الملقاة على عاتق اسرهم، ويمكنهم من الإحساس بانهم اشخاص طبيعيين ويحررهم من المشاعر والاتجاهات السلبية المتعلقة بولادة طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم(الراجحي، 2015، ص5).
- يمكن دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على تربية نوعية وكذا على نفس التعليم الذي يحصل عليه أقرانهم و بالتالي حياة مشابهة لحياتهم في مجتمعهم.
- تهدف سياسة الدمج إلى تقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مناسب ومتوازن مقارنة مع ما يتلقاها اقرانهم العاديين باعتبارهم اشخاص متساوين في الحقوق(منصور، عواد، 2012، ص314،316).

- تواجد التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في اطار المدرسة العادية يساهم في تحقيق تكيفهم الاجتماعي من خلال تواصلهم مع أقرانهم، وبالتالي تقليل الفوارق الاجتماعية ما بين كل أفراد المجتمع المدرسي وبالتالي المجتمع بصفة عام (القريوتي، عباس، 2009، ص26).

- ان دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في اطار نظام التعليم العادي يمكن ان يقلل من تكاليف تشييد المراكز والمؤسسات التعليمية التي تعمل على خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة فقط، والتي تتطلب توفير معلمين ومتخصصين وكادر إداري مقارنة بعدد هذه الفئة (الراجحي، 2015، ص5، 6).

- تعتبر مواقف العاملين في القطاع التعليمي من أهم عوامل نجاح برامج الدمج، حيث أن المعلم هو أساس العملية التعليمية فإذا تبنى فكرة عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة سيكون لها أثر إيجابي على كافة التلاميذ في المدرسة وعلى المجتمع ككل (القريوتي، عباس، 2009، ص26).

وترى الباحثة ان إمكانية تطبيق نظام الدمج المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة متوقف على الإضافات المتنوعة التي سيسهم في تقديمها لهذه الفئة، والملاحظ ان من اهم الاسهامات التي يعمل على تقديمها هي عمله على تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي وحتى الاكاديمي لهذه الفئة، من خلال تهيئة المؤسسة من جميع الجوانب حتى تكون قادرة على جعلهم يشعرون بانهم تلاميذ عاديين كغيرهم و يتمدرسون في ظروف عادية قدر الإمكان الامر الذي يأخذ لصالح قابلية هذا النظام للتطبيق.

- عوامل نجاح الدمج المدرسي:

هناك عوامل متنوعة ومتعددة تؤثر بصورة مباشرة او غير مباشرة على مدى نجاح تطبيق نظام الدمج المدرسي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي نذكر منها:

- الاختيار الصحيح للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتم التخطيط لدمجهم.
- توفير نظام تسجيل دائم لتقدير مستوى تطور التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف الجوانب.
- التخطيط والتقييم لعملية الدمج خطوة بخطوة مع اتخاذ منحي واقعيًا بشأن التغييرات الواقعة (زعموشي، العزيز، 2021، ص888).

- وضع السياسات والإجراءات التي تمكن جميع التلاميذ سواء العاديين او من ذوي الاحتياجات الخاصة من المشاركة التامة في الأنشطة والفعاليات و من الاستفادة من الخدمات المتاحة في المدرسة العادية.

- تقديم الدعم المادي والمعنوي متى امكن للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وكذا أسرهم لضمان تعليمهم الشامل والناجح.
- لابد من إعداد المعلمين وتدريبهم بشكل مناسب للعمل بفعالية مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية (شنيكات، 2014، ص 919).
- إعادة تصميم المباني المدرسية بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الحرص على تقديم الخدمات المناسبة لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة مثل التغذية والنقل والخدمات الخاصة.
- دعوة المؤسسات المهتمة بالإحصائيات الدقيقة المتعلقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف الجوانب وتأسيس قاعدة بيانات خاصة بهم، لكي تسهل عملية اتخاذ القرارات المناسبة وكذا وضع خطط استراتيجية وفق أسس علمية دقيقة.
- تأسيس مكتبات ومراكز مختصة كمصادر متنوعة لتعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد، 2020، ص 817، 818، 819).
- توفير بيئة مدرسية خالية من العوائق وتوفير المتطلبات المكانية والتجهيزات التي تعمل على انجاح عملية الدمج بما في ذلك الأثاث والأرضيات والجدران ومناطق اللعب واللافتات التحذيرية وغرفة المصادر.
- تهيئة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة لقبول عملية الدمج وكذا التعرف على التغييرات الحاصلة والمسؤوليات الجديدة التي تنتج عنه (العاجز، عساف، 2014، ص 13، 14).
- يجب تنسيق عملية الدمج مع التعليم المبكر من طرف الأسرة من أجل مساعدتهم على القيام ببعض وظائف الحياة الأساسية مثل الكلام والحركة.
- يجب أن يكون المعلمين في المدارس العادية مدربين على سبل التعامل مع المواقف السلوكية الصادرة عن المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير معلم واحد على الأقل للتربية الخاصة في كل مدرسة يتم فيها تنفيذ برامج الدمج، حيث أن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى مستوى عالٍ من القبول والدعم وإلى القليل من المنافسة وبالتالي يحتاجون إلى معلمين مؤهلين.

- لا بد أن يكون حجم الصف الدراسي مناسب حتي يتمكن التلاميذ من التحرك بحرية وممارسة مختلف النشاطات داخله، بالإضافة إلى التهوية والإضاءة، إذ يلزم لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي جهود خاصة من طرف المعلم، لذلك كلما كان حجم الصف أكبر كلما أصبحت مهمة المعلم أسهل (سيد، طباع، 2021، ص 696).
- تحديد عدد الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يمكن دمجهم على الا يزيد عددهم عن ثلاثة اطفال.
- تحديد شكل الدمج الذي سيتم تنفيذه مسبقا اذا ما كان دمج جزئي او كلي.
- معرفة المعلمين بالاحتياجات و محتوى البرامج والأساليب التعليمية الفردية لكل تلميذ(الصمادي، 2010، ص 790).
- مراجعة وتطوير القوانين والتشريعات والنظم والسياسات المتعلقة بإجراءات قبول الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، و الوقوف على حقهم في التعليم إلى الحد الأقصى الذي يتناسب مع قدراتهم، وضمان الخدمات اللازمة لهم حسب مراحل حياتهم و تجسيد المساواة بينهم وبين اقرانهم العاديين دون تمييز قائم على أساس الوضع الخاص.
- الاهتمام الإيجابي والقبول غير المشروط لذوي الإحتياجات الخاصة في المدرسة العادية من طرف إدارة المدرسة والمعلمين والموظفين وأولياء الامور بغض النظر عن أوضاعهم الخاصة.
- المرونة والتنوع في البرامج الدراسية التي تمكن جميع التلاميذ من المشاركة في الخبرات التعليمية المتنوعة و متعددة المستويات التي تلبي احتياجاتهم الخاصة، مع التركيز على ربط محتوى البرنامج بالبيئة الواقعية والمواقف اليومية.
- ضمان مشاركة أولياء الأمور مع المعلمين والفاعلين في المدارس الدامجة في عمليات تخطيط البرامج التعليمية الفردية و مراقبة عملية التعلم المستمر في المنزل، مع تقديم الخدمات الاستشارية اللازمة وبرامج توجيهية لأولياء مساعدتهم بشكل فعال في اطار تفاعلهم مع الأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة(القريطي، 2010، ص 41، 43).
- توفير الأدوات الفنية والخبرات المتنوعة في مجال الدمج في المدرسة الدامجة.
- الحاجة إلى التهيئة الفكرية و النفسية للتلاميذ العاديين وخلق مناخ من التهيئة والتقبل والتعاون (تيقرين، بلعسل، 2021، ص 233، 234).
- وترى الباحثة ضرورة الاخذ بعين الاعتبار كل التفاصيل الصغيرة والكبيرة المتصلة بظروف المؤسسة العادية المستقبلية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لا بد من تهيئة الإمكانيات المادية المتنوعة والمتعددة من تجهيزات ووسائل ومعدات... وغيرها، بالإضافة الى الإمكانيات البشرية المتخصصة مع التهيئة النفسية للطاقت التربوي وللتلاميذ العاديين لتقبل تواجدهم مع هذه الفئة ومن ثم تدريبهم على كيفية التعامل معهم.

فكل تلك الإمكانيات المتنوعة تشكل عامل مؤثر بصورة مباشرة او غير مباشرة على مدى فاعلية نظام الدمج وعلى مدى تحقق أهدافه المرجوة وذلك انطلاقا من تقييم قابلية افراد هذه الفئة للدمج وصولا الى تقييم تحصيلهم الاكاديمي.

- سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة:

من الماكذ ان تطبيق نظام الدمج المدرسي يخضع لضوابط ومعايير محددة تختلف باختلاف فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تتمتع كل منها بخصائص ومميزات معينة مما يجعلهم بحاجة الى تكفل يتناسب وخصوصية كل فئة والتي نوردھا فيما يلي:

1-دمج ذوي الإعاقة العقلية:

تشير الإعاقة العقلية إلى حالة تتمثل في نقص القدرات العقلية و كذا انخفاض في درجة كل من الذكاء و الأداء العقلي بسبب توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله أو تأخره، نتيجة لأسباب وراثية أو بيئية مرتبطة بأحد السنوات الأولى من العمر والتي تؤثر على عمل الجهاز العصبي، مما ينتج عنها نقص في القدرات المتعلقة بالتعلم والتكيف(طاع الله، 2018،ص43).

و يصاحبه عجز كبير في واحدة أو أكثر من السلوكيات التكيفية و المتمثلة في: مهارات التواصل اللفظي، و الرعاية الذاتية، و التوجيه الذاتي، و التفاعل الاجتماعي، و المهارات الأكاديمية والاجتماعية، و الصحة والسلامة، ومواقيت العمل و الفراغ، والتي يظهر أثرها بصورة جلية خلال مراحل النمو(العرايضة،2014،ص160).

حيث تنقسم الإعاقة العقلية حسب درجة الذكاء إلى كل من إعاقة عقلية بسيطة و متوسطة و شديدة، ومن بين هذه الفئات يمكن ان تنظم فئة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الى نظام الدمج المدرسي والذين تكون نسبة ذكائهم على مقياس وكسلر بين (70 و 55) درجة، ويمثلون 80% من مجموع الأشخاص من ذوي الإعاقة العقلية والذين يعتبرون قابلون للتعلم(الشريف،2016،ص65).

ويتم دمج القابلين للتعلم من ذوي الإعاقة العقلية في المدارس العادية مع اتخاذ الإجراءات والتدابير و الترتيبات اللازمة لتزويدهم بالدعم التعليمي الملائم لاحتياجاتهم الخاصة، وذلك للحصول على أقصى استفادة يمكن الوصول إليها من البرامج التعليمية بشكلها الطبيعي بعد إضافة تعديلات عليها(عباس، لورسي،2016،ص208).

والذي يكون اما دمج اكليا ويتم من خلال وضع التلاميذ المعاقين ذهنياً في فصول عادية مع اقرانهم العاديين جل الوقت، مع تلقي معلم الفصل الدعم الاكاديمي بشكل مستمر من طرف المختصين حتى يتمكن من تلبية احتياجاتهم. او يكون دمجاً جزئياً والذي يتم من خلال وضع التلاميذ المعاقين عقلياً مع اقرانهم العاديين لفترة زمنية محددة كل يوم على أن يتلقوا بعد هذه الفترة تعليماً مستقلاً، أي تلقي دعم تعليمي خاص لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية الخاصة من طرف معلمين متخصصين اما في مواد دراسية محددة واما مواضيع معينة، و ذلك من خلال التعليم الفردي في غرفة المصادر الخاصة بالمدرسة العادية(عباس، لورسي، 2016، ص208، 209).

كما ان الدمج يأخذ صور أخرى لنفس الأنواع السابقة كالدمج المكاني والذي يقصد به تلقى التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية التعليم في فصول خاصة في المدارس العادية، وتلك الفصول الخاصة تكون متواجدة في مباني المدرسة العادية، بالإضافة الى الدمج الاجتماعي والذي يقصد به مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية المسجلين في الفصول الخاصة مع أقرانهم العاديين المنتمين لنفس المدرسة في الفعاليات و الأنشطة المتنوعة مثل الألعاب والرحلات وحصص الفنون(القمش، 2011، ص188).

لكون ان دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في المدارس العادية يزودهم بمهارات لغوية و كذا خبرات تعليمية وسلوكية متنوعة، ويسر قدرتهم على الحركة والاستغلال الأمثل للخدمات المتاحة في المجتمع وفق امكاناتهم ومهاراتهم و قدراتهم، وبذلك يتم تكوين نظرة إيجابية عن هذه الفئة(عاشور، 2019، ص525).

علاوة على ذلك فعندما يشاركون في فصول الدمج ويحظون بالترحيب والقبول من طرف الآخرين، فإن ذلك يمنحهم الاحساس بالثقة في النفس ويجعلهم يشعرون بقيمة حياتهم، مما يسمح له بتقبل إعاقته وإدراك إمكاناتهم وقدراتهم باكراً، ويجعلهم يشعرون انهم عضو من اعضاء المجتمع الذي يعيشون ضمنه.

وذلك يساعدهم على اكتساب مهارات جديدة، تمكنهم من تعلم كيفية مواجهة صعاب الحياة، ويمنحهم فرصاً عديدة للتعلم و يمنحهم ايضا نماذج اجتماعية تساهم في تحقيق نموهم الاجتماعي بصورة افضل وبشكل مناسب بالنسبة لهم(بواب، 2021، ص71).

فالدمج يعمل على التقليل من الوصم والتمييز المرتبط ببرامج العزل، بالإضافة الى توفيره الفرص الملائمة لبناء العلاقات الاجتماعية التي هم بحاجة اليها حتي يتمكنوا من العيش و كذا للمشاركة والتفاعل مع اقرانهم في الاعمال و النشاطات الترفيهية، كما ان الدمج يعمل على تشجيع المعاقين عقلياً على تنظيم حياتهم بشكل طبيعي أكثر مع امدادهم بنماذج سلوكية و شخصية واجتماعية حتي يتمكنوا من الفهم و التواصل و حتي يقل اعتمادهم على الآخرين، وكذا إضفاء الرابطة العقلية عند مشاركتهم اقرانهم في اللعب والتسلية(دلة، فرحات، 2021، ص652).

ويتحقق ذلك بواسطة:

- تنظيم وترتيب الموارد والتحكم في المحفزات بطريقة تحفز دافعية الطفل للتعلم، وكذا المحافظة على انتباهه وحثه على الغاء الأهداف غير المهمة.
- تجنب التدريب المكثف ما أمكن والاعتماد على التدريب المتباعد والمتنوع عندما تسمح الظروف بذلك.
- الاعتماد على التعزيز الإيجابي المناسب والمنظم و على التغذية الراجعة التصويبية الإيجابية.
- استخدام الأدوات والأساليب الطبيعية في التعليم والتدريب إلى أقصى حد ممكن حسب ما تسمح به الظروف (خاضر، قهار، شيبوط، 2021، ص221).

2- دمج ذوي الإعاقة السمعية:

فالمعاق سمعيا هو الذي يعاني من مشكلة في السمع وفق درجة معينة، بحيث يتطور نموه في الكلام واللغة ويكون بحاجة الى ترتيبات او مرافق خاصة لتربيته (بشاطة، شويعل، 2018، ص16).

اما الإعاقة السمعية فهي مصطلح يدل على وجود عجز في السمع ناتج عن مشكلة في أحد أجزاء الجهاز السمعي، والتي يمكن أن تحدث في الأذن الداخلية أو الوسطى أو الخارجية، كما قد تحدث في العصب السمعي المتصل بالمخ، ويمكن أن تختلف درجة فقدان السمع من حالة معتدلة إلى حالة شديدة العمق والتي تسمى بالصمم (الحلو، 2018، ص30).

فهي قصور وظيفي اما جزئي أو كلي يؤثر على حاسة السمع ويتضمن عدة مستويات وهي:

- فقدان جزئي للسمع ما بين 22 و 25 ديسيبل

- فقدان السمع المتوسط ما بين 25 و 30 ديسيبل

- فقدان السمع العميق ما بين 50 و 70 ديسيبل

- فقدان شديد للسمع ما بين 70 و 90 ديسيبل (مسعودان، 2006، ص202).

حيث تشهد العملية التعليمية و التربوية لذوي الإعاقة السمعية على التحولات التي طرأت عليها، لدرجة أنه تم استحداث بعض فصول للأطفال الصم وضعاف السمع بالمدارس العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية، إضافة الى دمجهم بشكل كلي في الفصول العادية مع اقرانهم العاديين (ركاب، 2013، ص46).

حيث ان عملية الدمج يسمح بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في البيئة التعليمية العادية وبالتالي يكون بإمكانهم المشاركة في فعاليات و أنشطة الفصول الدراسية العادية مع الأطفال العاديين (محمد، حماد، 2016، ص54).

حيث انه هناك أنواع مختلفة للدمج ومنها الدمج الكلي أو الشامل والذي يتم فيه الحاق هذه الفئة بالأقسام العادية مع اقرانهم العاديين في المدرسة العادية بصورة دائمة وأيضا الدمج الجزئي من خلال وضعهم في قسم خاص داخل بناء المدرسة العادية وقد يتم الحاقهم بالأقسام العادية مع اقرانهم العاديين لبعض الوقت من اليوم الدراسي. وفي ذلك تجسيد للدمج الاجتماعي الذي يهدف إلى إعطاء هذه الفئة الفرصة الملائمة واللازمة للتفاعل الاجتماعي و كذا الحياة الاجتماعية العادية ما بين التلاميذ العاديين وذوي الإعاقة السمعية(قنصوه، 2023، ص308).

وكذلك يمكن تجسيد الدمج المكاني والذي يعني دمج مدرسة خاصة في مدارس التعليم العام (المدارس النظامية) في مبنى مدرسي واحد، حيث يكون لكل مدرسة مناهجها وطرقها التدريسية وهيئتها التدريسية الخاصة ويمكن إدارة المدرستين بواسطة نفس الإدارة(قنصوه، 2023، ص308).

ومن أهداف دمج الاطفال المعاقين سمعياً في المدرسة العادية ما يلي:

- الرعاية المبكرة للطفل المعاق سمعياً بواسطة برامج ليست مغايرة لبرامج الطفل العادي.
- السماح للطفل الأصم بأن ينشأ في بيئة يتعلم فيها النظام الاجتماعي خصوصاً المتعلقة منها بسلوكه وطريقة تواصله(براهيمي، 2016، ص84).

- زيادة دافعية التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية للتعلم بنفس مستوى أقرانهم العاديين.

- تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية على تحقيق الاستقلالية و كذا تحمل المسؤولية.

- ابراز المكانة الاجتماعية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع.

- تهيئة التلاميذ العاديين على سبل التواصل والتفاعل مع زملائهم ذوي الإعاقة السمعية(القرشي، 2013، ص306).

حيث تتمثل الأهداف التربوية الرئيسية لبرامج التربية في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة السمعية، من خلال تقديم الخبرات التعليمية والاجتماعية المناسبة لدرجة الإعاقة التي يعاني منها واحتياجاته للتكيف مع البيئة وتساعد على تقبل نفسه و عاقلته، و كذا تحقيقه للتوافق النفسي بدرجة كبيرة(براهيمي، 2016، ص84).

3- دمج ذوي الإعاقة البصرية:

يشير مصطلح الإعاقة البصرية الى فقدان البصر بدرجات متفاوتة والتي تتراوح ما بين العمى الكلي والذي يتجلى من خلال عدم الإحساس بالإضاءة وكذا عدم القدرة على رؤية أي شيء، إلى درجة الاعتماد الكامل على الحواس الأخرى والتدريب على استخدامها كبديل في الحياة اليومية، بالإضافة إلى الإعاقة البصرية الجزئية أو الرؤية الجزئية والتي يتمكن أصحابها من التمييز البصري لتلك الأشياء المرئية، وتلك الرؤية المتبقية مهما كانت درجتها مما يتيح لهم أداء المهام التوجيهية والحركية والمدرسية سواء تم استخدام المعينات أم لا(القريطي، 2005، ص350).

فهو يشير إلى وضع صحي لا يمكن فيه تصحيح رؤية العين إلى المستوى الطبيعي، الامر الذي يجعل من الصعب إكمال المهام اليومية، وقد يكون سبب الاعاقة البصرية هو حدوث مشكلة في حدة الابصار مما يعني عدم مقدرة العين على رؤية الأشياء بوضوح، كما قد يكون سبب الاعاقة البصرية أيضًا هو فقدان المجال البصري وهو مجال الرؤية الإجمالي الذي يمكن للفرد رؤيته دون تحريك رأسه (الشربيني، 2017، ص35).

و المعاق بصريا هو شخص غير قادر على التعلم بالوسائل العادية بسبب الإعاقة، ولذلك يحتاج إلى احداث تعديلات خاصة في المواد الدراسية وفي طرق التدريس والبيئة المدرسية بأكملها (جبور، 2012، ص5). وبما أن التأثير الكبير للإعاقة البصرية يكمن في الحد من تجربة الفرد، فإن الدور الأكثر أهمية الذي يجب أن تلعبه البرامج التعليمية والتربوية لذوي الإعاقة البصرية هو مساعدتهم على اكتساب قدر كبير من المعلومات وكذا الإدراك بواسطة الحواس الاخرى (اللمس والسمع) (بلخيري، 2017، ص133).

حيث يعتبر الدمج طريقة تعليمية بسيطة ومرنة يمكن استخدامها لتطوير وتوسيع وتنويع الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال المعاقين بصريا، فالدمج يعد هؤلاء الأطفال للعيش بفعالية في عالم المبصرين بواسطة إكسابهم المهارات والقدرات التي يحتاجونها لتعلم العيش معهم، كما يمنحهم فرصة البقاء مع عائلاتهم أثناء دراستهم لانهم يكونون على اتصال مع أفراد عائلتهم (شنيكات، 2014، ص919).

وذلك في اطار تعليمهم في المدارس العادية من خلال اما الدمج الجزئي والذي يتم من خلال فتح فصول خاصة بالتلاميذ اما ناقصي السمع او المكفوفين في المدارس العادية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية بعد قرار مشترك ما بين وزارة التربية التابعة للقطاع وما بين وزارة التضامن وقضايا الاسرة، حيث يعتبر تلاميذ هذه الفئة تلاميذ نظاميين خاضعين لنظام واحد مع اقرانهم العاديين الملحقين بالأقسام العادية.

واما من خلال تطبيق نظام الدمج الكلي والذي يتم فيه دمج التلاميذ المعاقين بصريا في الفصول العادية مع التلاميذ العاديين تحت إشراف معلمي المواد التي يتم تدريسها، والذين يبذلون كل ما في وسعهم لضمان نجاح عملية الدمج وأن عليهم مسؤولية كبيرة، لان مسؤولية رعاية هذه الفئة صعبة عليهم اذا ما تم مقارنتها بمسؤولية رعاية التلاميذ العاديين (خلفاوي، ملاح، 2017، ص178).

حيث تساعد برامج الدمج أيضا على تحسين الحالة النفسية للكفيف، حيث يكتسب الثقة بالنفس، و يصبح قادر على التعبير عن أفكاره، وكذا يصبح متقبل وقادرة على المشاركة في الأنشطة والفعاليات المدرسية المتنوعة مع زملائه العاديين (عبدات، 2008، ص10).

كما تعمل برامج الدمج على إعادة بناء شخصيات التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، كون أن وجودهم في الفصول الدراسية العادية يزيد من ثقتهم بأنفسهم ويقلل من حواجز القلق الاجتماعي التي عاشوها، مما يسمح لهم بمغادرة الفصول الدراسية العادية و من ثم الدخول إلى المجتمع المدرسي ومن ثم الخروج إلى مجتمع العالم الخارجي بكل ثقة (عبدات، 2008، ص9).

وتتلخص اهداف دمج المعاقين بصريا عموما فيما يلي:

- منح المعاقين بصريا فرصًا تعليمية متساوية مع المبصرين.
- تعليمهم السلوك الإيجابي في اطار تفاعلهم مع الآخرين.
- قبولهم للقوانين وتحملهم المسؤولية في المستقبل.
- تكوين صداقات وجعلهم يشعرون بأنهم ينتمون إلى المجتمع.
- دفعة نوعية للاتجاه الرامي الى تطبيق حقوق الإنسان مما يؤدي إلى القضاء على التمييز (عزوز، 2021، ص83).

4دمج ذوي الإعاقة الجسدية:

الإعاقة الجسدية هي إصابة تمنع الشخص اما جزئيًا او كليا من القيام بالأنشطة العادية المناسبة لعمره وحالته الاجتماعية والثقافية (البطوش، 2020، ص1148).

وتتمثل في صعوبة تحريك كل من العضلات والمفاصل مما ينتج عنه صعوبة في الحركة، وبالتالي عدم القدرة على الوصول الى التكيف الاجتماعي وبناء العلاقات مع الآخرين، وكذا صعوبة في تطوير المهارات وصعوبات في التعلم (هادف، 2014، ص214).

وهي اما إعاقة خلقية أو مكتسبة تؤثر على أطراف الشخص أو عضلاته وتمنعها من أداء وظائف الجسم الأساسية (نتيل، 2004، ص26).

و أي إصابة بسيطة منها أو شديدة فإنها تؤثر سلبا اما على الجهاز العصبي المركزي أو على الجهاز الهيكلي أو على العضلات كما انها تؤثر على الوظائف الجسدية والحركية.

كما قد يحتاج الشخص المصاب بالإعاقة الحركية الى استخدام أجهزة تعويضية وفق مقاييس معينة، مثل الكراسي المتحركة او الاطراف الصناعية (دياب، 2018، ص41).

فهم يعانون من ضعف في المهارات الحركية أو النشاط الحركي الذي يؤثر على جوانب معينة من نموهم كالجانب العقلي والانفعالي والاجتماعي مما يتطلب تربية خاصة (غرغوط، عبيدي، زيدان، 2018، ص306).

وتتضمن عدة حالات مختلفة لدرجة انها يمكن ان تظهر بانها غير متصلة ببعض البعض لكنه ينتج عنها قيود وصعوبات حركية، وكذا تشكل عائق للجسم خلال قيامه بمهامه اليومية بصورة مستقلة، و الإعاقة الجسدية تشمل كل من:

- الاضطرابات العصبية منها: الشلل الدماغي، واستسقاء الدماغ، والصلب المفتوح (العمود الفقري المشقوق)، وشلل الأطفال والصرع.

- الاضطرابات العضلية - العظمية ومنها: هشاشة العظام، والتهاب المفاصل، و بتر الأطراف، والحنث العظمي (تضخم كاذب في العضلات)، وانحناء المفاصل، وانحناء العمود الفقري.

- الاضطرابات الصحية المزمنة: الربو القصبي، الهيموفيليا، وأمراض القلب، مرض السكري، فقر الدم المنجلي، التليف الحويصلي (النوايسة، 2013، ص196، 197، 198).

فالإعاقة الجسدية عموماً حالة تتمثل في ضعف في الجهاز العصبي أو العضلي أو العظمي يحتاج تدخلات علاجية وتربوية وأكاديمية مناسبة للحالة (القطراوي، 2013، ص10).

حيث يمكن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة الجسدية في المدرسة العادية إذا كان لديهم قدرات عقلية كافية، بالإضافة الى القدرة على التفاعل الاجتماعي والتواصل المفهوم، وان تكون لديهم الرغبة في الالتحاق بالمدرسة العادية، و ان يكونوا قادرين على العمل بشكل مستقل في الحياة اليومية مع الاستقرار الانفعالي لديهم (العزة، 2002، ص207، 208).

فغالبية المعوقين جسدياً لا يواجهون مشكلة العزلة كما هو الحال مع الإعاقات الأخرى، حيث أنهم يتميزون بقدرات عقلية ونفسية طبيعية في الغالب (بن كورة، 2016، ص273، 274).

ومن بين البدائل التعليمية المناسبة الحاقهم بالفصول الدراسية العادية، او الفصول الدراسية الخاصة، وغرفة المصادر، والفصول العادية تعتبر مناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات الجسدية الذين يتميزون بقدرات عقلية طبيعية.

ويتم تقدير وضع كل حالة بواسطة المتغيرات المحيطة كون ان تعليم هذه الفئة يحتاج توفير بعض المتطلبات الأساسية التي تمكنهم من الحركة والتنقل بأمان، بما في ذلك إجراء تغييرات على المباني والفصول الدراسية والأثاث المستخدم وترتيبه، بغية إعداد بيئة تعليمية مناسبة لهم (اللالا، وآخرون، 2011، ص381، 382).

وهناك أيضاً بدائل أخرى لدمجهم الا وهي الدمج المكاني والذي يتم فيه الحاق التلاميذ ذوي الإعاقة الجسدية في الفصول الخاصة في مبنى المدرسة العادية لضمان تفاعلهم مع اقرانهم العاديين، وكذا الدمج الوظيفي من خلال تقليص المسافة ما بين التلاميذ المعاقين جسدياً و بين التلاميذ العاديين بالاستعانة بنفس الأدوات وتدريب نفس أو أجزاء من المنهاج.

وأيضاً الدمج الاجتماعي والذي يتحقق من خلال دمج التلاميذ ذوي الإعاقة الجسدية في أدوار اجتماعية فعلية في إطار مجموعة الفصل الدراسي مع وجود تفاعل بينهم وبين زملائهم العاديين مما يجعلهم يشعرون بالتقبل والانتماء إلى تلك المجموعة (بن كورة، 2016، ص 273، 274).

5- دمج الموهوبين و المتفوقين:

يمثل الأطفال الموهوبين صفة خاصة تتميز بقدرة ممتازة على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز في مجالات متعددة مثل المجالات العقلية والابداعية والأداء الأكاديمي والقيادة الاجتماعية.

فالموهوبين هم الأفراد الذين يتم اكتشافهم من طرف أفراد مؤهلين، حيث يمتازون بالقدرة على تحقيق مستويات عالية من الإنجاز وبالتالي هم بحاجة إلى برامج تربوية خاصة، بالإضافة إلى خدمات إضافية تتجاوز ما يقدمه البرنامج العادي بغية تحقيق فوائد لأنفسهم وللمجتمع أيضاً (خنوش، 2017، ص 27).

أما المتفوقين فهم الذين وصل مستوى أدائهم إلى مستويات أعلى مقارنة بالعاديين حيث يزيد معدل ذكائهم عن 150 إلى 170 درجة إذا ما طبقنا مقياس ستان فورد - بينيه عليهم (العيد، 2023، ص 250. 251).

فالتفوق هو مستوى عالٍ من الأداء العقلي يدل على الرغبة أو القدرة على القيام بنشاط معين بدرجة مختلفة عن غيره، حيث تحتاج تلك القدرات و المهارات إلى التكفل برعايتها وتدريبها بشكل مستمر (الشريكة، 2005، ص 12).

فالطالب المتفوق يتمتع بقدرات عقلية عالية ويستخدمها بشكل مناسب ليتفوق بشكل ملحوظ على أقرانه من نفس عمره في بعض المواد الدراسية (العدوان، 2009، ص 10).

و هناك اختلافات أساسية بين تعريف التفوق والموهبة وهو ان:

- الموهبة هي قدرة فوق المتوسط بينما التفوق هو أداء متوسط.

- العنصر الرئيسي للموهبة هو الجانب الوراثي، في حين أن العنصر الرئيسي للتفوق هو البيئة.

- الموهبة هي طاقة مخفية، فيحين أن التفوق هو نتاج ذلك النشاط أو تجسيد لتلك الطاقة.

- قياس الموهبة من خلال اختبارات مقننة بينما يتم ملاحظة التفوق من خلال الممارسة العملية.

- التفوق يدل على تواجد الموهبة وليس العكس، حيث انه يجب أن يكون المتفوق موهوباً، و لكن لا يعتبر كل موهوب متفوق (صوص، 2010، ص 27).

حيث يتمتع الطلاب المتفوقون والموهوبون بصفات تميزهم، و أكثر اهمية والتي تكمن في الرغبة في الابتكار وطرح الأسئلة، مما يمكنهم من التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، و ايضا حاجتهم إلى التفرد والاختلاف حتي يتمكنوا من تحقيق امكاناتهم الخاصة (الدلماني، 2007، ص 30).

و يشير التكفل التربوي بهذه الفئة إلى إجمالي خدمات التربية المقدمة لمساعدة التلاميذ الموهوبين والمتفوقين على تنمية قدراتهم و ايضا تحقق اندماجهم في الحياة المدرسية والاجتماعية، بدءاً من الخدمات التي 1 يحتاجها التلاميذ الموهوبون والمتمثلة في الخدمات المباشرة والتي تضم الخدمات التوجيهية والتعليمية التي تقدم لهم داخل الفصل الدراسي(شريف، 2020، ص379).

حيث ان برامج الرعاية التعليمية والتربوية المقدمة للأطفال الموهوبين و المتفوقين عادة ما تقدم ضمن المدارس العادية، حيث يتم التكفل بهذه الفئة بطريقتين، وتتضمن الطريقة الأولى ألا يتم عزلهم في مجموعات خاصة بهم بل يتم رعايتهم في الفصول العادية حيث يتم إعطاء الفرصة لهم للقيام بأبحاث معمقة حول مواضيع المقرر حتى يتمكنوا من الاستفادة من طاقاتهم الطبيعية، اما الطريقة الثانية فتتضمن ترك هؤلاء الأطفال في فصولهم الخاصة داخل المدرسة العادية لفترات معينة حتي يتلقوا فيها تعليم مكثف ثم العودة إلى الفصول العادية لتلقي دروس الموسيقى و الرسم والتربية البدنية، مما يعني أنهم يقضون جزء من اليوم بين أقرانهم.

أي وجود ما يسمى بالفصول المنسحبة، وهي فصول يتم إنشاؤها من خلال إخراج تلاميذ هذه الفئة من الفصول العادية خلال أوقات محددة من اليوم الدراسي من أجل تلقي مقررات دراسية او نشاطات معينة خاصة بهم ومن ثم العودة إلى الفصول العادية(دغمان، 2022، ص296-297).

حيث تتميز دراستهم بمزيد من الدقة والعمق و يمنح المعلمين فرصة التعامل مع مجموعة لها العديد من الخصائص المتشابهة فمن السهل عليهم تقديم محتوى تعليمي بطرق مصممة خصيصاً وفق خصائص هذه المجموعة، بالإضافة الى انه يضمن الحد الأقصى من النمو في شخصياتهم وقدراتهم من خلال المنافسة الشديدة مما يساعدهم على تحقيق الإلتقان، وتقليل احتمالية الإحساس بالغطسة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص(عبدالرؤف، 2015، ص131-132).

ومن الاستراتيجيات التعليمية لتعليم الأطفال الموهوبين في اطار برامج الدمج: والمتمثلة في الاستراتيجية القائمة على تسريع العملية التعليمية و تجاوز او تخطي بعض السنوات الدراسية والتي يتم فيها السماح للتلاميذ الموهوبين والمتفوقين من التقدم بشكل أسرع مقارنة بالتلاميذ العاديين، أي ان هؤلاء التلاميذ بإمكانهم الانتهاء من مستوياتهم التعليمية في عمر ابرك حيث انه هناك عدة طرق لتحقيق التسريع، ومن اكثرها أهمية الدخول المبكر إلى رياض الأطفال وتجاوز الصفوف أي اجتياز المستوى الأكاديمي في وقت أقصر.

وكذا استراتيجية الإثراء التعليمي والتي تتم على مستوى الفصول العادية و المتمثلة في تزويد هؤلاء التلاميذ بغض النظر عن مستواهم التعليمي بأنواع جديدة من خبرات التعلم التي تساعد على تحسين خبراتهم المتعلقة بالبرنامج

التعليمي، بحيث تكون هذه الخبرات مختلفة عن تلك التي تقدم للتلاميذ العاديين في الفصول العادية حيث ينقسم الإثراء إلى نوعين وهما الإثراء الأفقي والإثراء العمودي. فالإثراء الأفقي يعني إكساب تلاميذ هذه الفئة خبرات ثرية ومتنوعة في مختلف المواد الدراسية، و يعني الإثراء العمودي تقديم خبرات ومعارف غنية في احد الموضوعات المدرسية لتلاميذ هذه الفئة (عبيد، 2000، ص78.76.75).

6- دمج ذوي اضطراب طيف التوحد:

اضطراب طيف التوحد هو نوع من أنواع الاضطرابات النمائية العصبية التي تحدث في مرحلة ما من مراحل الطفولة المبكرة، و الذي يمتاز بعجز او قصور في بعدين أساسيين والمتمثلان في التواصل والتفاعل الاجتماعي وكذا الأنماط السلوكية المقيدة، و حدوث سلوكيات خارجة عن المألوف وتكون متكررة وغير عادية تؤدي إلى ضعف كبير في كل من الأداء الاجتماعي والمهني، ويحتوي على ثلاثة مستويات وهي: (شليحي، العوالي، 2022، ص 839).

- مجموعة التوحد البسيطة.

- مجموعة التوحد المتوسطة.

- مجموعة التوحد الشديدة (قيروود، 2020، ص28.27).

إن تعريف التوحد كطيف يوضح أن هناك مستويات متعددة من شدة الأعراض وسلسلة متصلة من الضعف في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى مجموعة متنوعة من أعراض الاضطراب والتطور المحتمل لتلك الأعراض على مدار الحياة (الموري، جغلول، 2021، ص299).

كونه اضطراب نمو شامل يصيب الأطفال في السنوات الأولى من عمرهم ويجعلهم ينسحبون إلى أنفسهم ويحاولون قدر الامكان تجنب الآخرين، بالإضافة الى صعوبة في التواصل معهم ويشعرون بالقلق بشأن التغييرات المحتملة حدوثها في حياتهم، وينبهرون بالجماد ولا سيما أجزاء محددة (دومي، حميسي، 2017، ص59).

حيث ان تواجد التلاميذ المصابين باضطراب طيف التوحد في ظل بيئة مدرسية عادية يعد أيضًا أمرًا مثيرًا للاهتمام للتلاميذ الآخرين ويمنحهم الفرصة للقاء مع ما يعرفه مارسيل نوس بالتلاميذ ذوي القدرات المختلفة. وبالتالي التواصل معهم منذ الصغر حيث ان قدرة الفرد على الاستقلال تركز على الخلفية التعليمية لكل واحد منا وبالتالي فإن النجاح في هذه الدورة الدراسية سيعمل على النجاح في الحياة التعليمية و يكون شخصا مسؤولا

(Allal.2021.p55)

حيث يتم دمج التلاميذ المصابين باضطراب طيف التوحد وفق اشكال معينة وهي اما الدمج الشامل والذي يتم فيه وضع هؤلاء الأطفال في فصل يتواجد فيه الأطفال العاديين مع الإبقاء على نفس البرامج التعليمية ويشرف على الفصل معلم الفصل العادي مع تلقيهم الدعم الاكاديمي من متخصصين في التربية الخاصة، وهذا يعني أن هؤلاء المعلمين يتلقون تدريباً خاصاً حول التوحد حتى يتمكنوا من معرفة خصائصه وسبل التعامل مع هذه الفئة.

وقد يكون الدمج جزئياً والذي يتم فيه وضع هؤلاء الأطفال مع اقرانهم العاديين في الفصول العادية لفترة زمنية محددة كل يوم، على ان يتم فصلهم خلال الفترة الزمنية المتبقية من أجل حصولهم على دعم تعليمي متخصص (قيروود، 2020، ص119).

وكذا الدمج المكاني و الذي يعني مشاركة كل من مؤسسة تعليمية متخصصة في التربية الخاصة و كذا مدرسة التعليم عام في نفس بناء المدرسة تحت اطار إدارة موحدة، بحيث يكون لكل مؤسسة مشاريعها الخاصة وطرق التدريس والكادر التربوي. بالإضافة الى الدمج الاجتماعي والذي هو أبسط طريقة لدمج هذه الفئة مع اقرانهم العاديين بواسطة مشاركتهم في الأنشطة المدرسية و المتمثلة في السفر والرياضة والفنون والمخيمات وغيرها (بريطل، ميدون، 2022، ص523).

حيث يعتبر الدمج الوسيلة الأفضل لخفض مستوى القلق لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد وعندما يتم تضمينهم في سياق تعليمي شامل رفقة أقرانهم العاديين، فان ذلك يحسن من مهاراتهم الاجتماعية و يجعلهم يتفاعلون بشكل أكبر مع أقرانهم، لأنه غالبا ما تعاني هذه الفئة من عدم القدرة على التنظيم الذاتي داخل الفصل الدراسي، وبفضل وجود معلم مختص في المدرسة بتعليمهم فإنه يسهل كل خطوة من خطوات التنظيم الذاتي، بالإضافة الى برامج التدخل التي يتلقاها هؤلاء الاطفال في المدرسة والمتمثلة في تعزيز نقاط قوتهم وتنمية شعورهم بالرضا بالإضافة الى المشاركة في الأنشطة المدرسية (زعابطة، صادقي، 2022، ص196).

و يساعد الدمج على تغيير اتجاهات الأطفال العاديين تجاه الأطفال المصابين بطيف التوحد حيث نجح بشكل ملحوظ في حث هذه الفئة على التفاعل مع الأشخاص الطبيعيين وجعل سلوكهم الاجتماعي مقبولا مع أقرانهم، كما يساهم هذا الأخير في الرفع من مستوى الأداء الاكاديمي لهذه الفئة وكذا دفعهم نحو ابراز مواهبهم وقدراتهم التي يمتلكونها من خلال تفاعلهم مع اقرانهم العاديين.

بالإضافة الى مساهمته في تغيير اتجاهات الوالدين نحو اطفالهم المصابين بطيف التوحد حيث يشاهدون نمو اطفالهم وتفاعلاتهم مع زملائهم كما يوفر لهم سبل جديدة لتعليمهم، كما يمنح هذه الفئة إمكانية تحسين مردودهم الدراسي من خلال تفاعلاتهم والمنافسة الإيجابية مع أقرانهم العاديين وفتحه ايضا المجال امامهم لتحسين مهاراتهم الحياتية(حسين، 2021، ص253).

7- دمج ذوي الاضطرابات السلوكية والانفعالية:

يعد الاضطراب السلوكي والانفعالي أسلوب من الأفكار والعواطف السلوكية غير العادية التي تؤدي الى حدوث مشكلة او سوء في التكيف.

و يعتبر أيضا أنه سلوكيات غير مرغوب فيها يمارسها الطفل والتي تكون نتائجها غير جيدة وغير مقنعة لمن حوله و التي تتميز بالتكرار، وتظهر المشاكل السلوكية من خلال وجود مشكلة التبول اللاإرادي، والعدوان، والكذب وغيرها من المشاكل (القشاعلة، 2017، ص108).

ويتفاعلون عموما بصورة واضحة ومباشرة مع بيئاتهم وفق استجابات مرفوضة اجتماعيا أو يستجيبون بشكل غير لائق، والذين بإمكانهم تعلم السلوكيات الشخصية والاجتماعية المقبولة.

كما يظهرون سلوكيات مؤذية وغير مفيدة لأنه بالإضافة إلى كونهم يؤثرون سلبا على الآخرين فإنهم يؤثرون على أدائهم الأكاديمي أو أداء اقرانهم، وتتجلى هذه الاضطرابات عند ما يقومون بسلوكيات خارجة عن المعيار الاجتماعي و يحدث هذا الاخير بشدة و تكرر يمكن للبالغين الذين يتفاعلون مع هؤلاء الأطفال من اصدار حكم حول هذا السلوك بكونه سلوك مضطرب(سليمان، 2001، ص171).

حيث يجب أن يظهر الأطفال المضطربين سمة واحدة أو أكثر من السمات التالية على مدى فترة من الزمن:

- عدم مقدرتهم على التعلم و الذي لا يمكن تفسيره كنتيجة لأسباب اما عقلية أو حسية أو صحية.
- عدم مقدرتهم على إقامة والحفاظ على العلاقات الشخصية الإيجابية القائمة بينهم وبين المعلمين وكذا مع زملائهم.
- حدوث أنماط سلوكية غير ملائمة في المواقف العادية.
- مزاج عام يتضمن الاكتئاب والحزن.
- الميل إلى تطوير مشاكل جسدية كالآلم أو قلق متعلق بالمشاكل الشخصية والمدرسية(عروسي، صغيري، 2020، ص13).

فالاضطرابات الانفعالية والسلوكية تضم كل من الاضطرابات الموجهة داخليا مثل القلق والحزن والخوف و الخجل والاكنتاب والانسحاب الاجتماعي وأحلام اليقظة وغيرها، وتضم ايضا الاضطرابات الموجهة خارجيا مثل العصيان والتمرد والإساءة اللفظية والقسوة والسرقة واتلاف الاشياء والتهديد وغير ذلك (القريطي، 2013، ص235-237).

ودمج التلاميذ المضطربين انفعاليا وسلوكيا يعني تقديم الخدمات التعليمية والتربوية لهم في المدارس العادية مع زملائهم العاديين بمساعدة معلمين الفصول العادية وبدعم من معلمين التربية الخاصة مع تقديم خدمات متعددة ومتنوعة التي تعمل على تحقيق دمجهم.

واغلب برامج هذه الفئة مصممة لتتناسب مع الحالات الخفيفة والمتوسطة حيث انه في الماضي، كانت غالبية المدارس تتضمن فصول خاصة بهم، ولكن التوجهات الحديثة أصبحت تتوجه نحو معلمين غرفة المصادر الذين يعملون جنباً إلى جنب مع معلمين الفصول العادية للحفاظ على اندماج الطفل بقدر المستطاع (الخطيب، واخرون، 2013، ص204).

فمن الاستراتيجية التي عرفت انتشار واسع هي وضعهم في غرفة للمصادر لفترة معينة من الزمن أو وضعهم في فصول خاصة وإحاقهم بمدارس خاصة لفترة قصيرة من الزمن بغية دمجهم لاحقا مع اقرانهم العاديين (الخطيب، واخرون، 2013، ص205).

ودمج الأطفال ذوي الاضطرابات العاطفية والسلوكية عموما يكون اما في فصول خاصة ملحقة بالمدرسة العادية والتي يتلقون فيها برامج تعليمية مصممة للتناسب معهم في اطار تواجدهم معا في فصول خاصة مع الاعتماد قدر الإمكان على استخدام الموارد والوسائل المتاحة في غرفة المصادر مع خلق جو مدرسي عادي.

كما يمكن دمجهم في الفصول العادية في المدرسة العادية، حيث يتبعون في تعليمهم البرامج والمناهج المقررة لأقرانهم العاديين، مع مراعاة احتياجاتهم في ظل تواجدهم في الفصول العادية (قنفي، حراوية، 2022، ص894).

8- دمج ذوي صعوبات التعلم:

تشير صعوبات التعلم الى اضطراب يتمثل في واحدة او اكثر من العمليات العقلية أو النفسية الأساسية والتي تتضمن الانتباه والإدراك والذاكرة وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، والذي يتجلى صداه في عدم المقدرة على تعليم الطفل الذي يعاني منه كل من القراءة والكتابة والحساب والاملاء خاصة في المدارس الابتدائية (إبراهيم، 2010، ص30).

فالطفل ذو صعوبات التعلم هو الطفل الذي يتمتع بذكاء عقلي متوسط أو فوق المتوسط، لكونه يعاني من ضرر في الدماغ يكمن في الجهاز العصبي المركزي مما ينعكس على القدرات التعليمية والفكرية، والمتمثلة في عملية الفهم والإدراك والحفظ والتركيب والتمييز في مجالات التعلم كالقراءة والكتابة والعد، مما يؤثر على سلوكه وقدرته على التكيف والتوافق مع البيئة (بادي، 2015، ص58).

ويتم تصنيف صعوبات التعلم الى صنفين وهما: صعوبات التعلم النمائية والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالعمليات ما قبل الاكاديمية و المرتبطة بوظائف الدماغ و كذا العمليات العقلية و المعرفية والتي يعتبر التلاميذ بحاجة اليها في التحصيل الاكاديمي و المرتبطة بالانتباه و الادراك و التفكير و الذاكرة و اللغة (المياح، 2010، ص20). وكذا صعوبات التعلم الاكاديمية والتي تتمثل في صعوبات الأداء المعرفي في المدرسة والمرتبطة بالمواد الدراسية الرئيسية وتتجلى في صعوبات في القراءة و الكتابة والإملاء والتعبير الكتابي والحساب (المياح، 2010، ص43). و تتراوح شدة صعوبات التعلم من الخفيفة إلى الشديدة، ويكون معدل ذكاء هذه الفئة من التلاميذ في اطار المعدل العام او اعلى او اقل منه بقليل (ابونيان، 2015، ص24).

حيث تعتمد عملية دمجه على افتراض مهم وهو أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يمكنهم الاستفادة من المناهج الدراسية العادية في الفصول العادية، على أن يتم توفير بعض الخدمات الخاصة، فمن خلال تفاعلهم واحتكاكهم مع أقرانهم العاديين يتعلمون بعض المهارات السلوكية المناسبة (مركون، 2021، ص199). لذا لا يجب أن نمنعهم من هذا النوع من التعليم كونهم يعانون من نقص في واحدة او اكثر من المهارات الأساسية والمتمثلة في القراءة والكتابة والحساب وغير ذلك، مما يعني أن لديهم فرصة جيدة للاستفادة من البرامج الدراسية العادية (كوافحة، 2011، ص163).

ويتم ذلك بواسطة احداث تغييرات في اتجاهات كل من المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال تقديم ورشات عمل مستمرة للمعلمين والتي تحتوي بالإضافة إلى طرق التدريس على معلومات عامة حول هذه الفئة وكل ما يتعلق بها من خصائصهم وصفاتهم و كذا أشكال صعوبات التعلم وغيرها من المعلومات (الحوامدة، 2019، ص153).

و من الممكن وضع خطة تعليمية فردية لكل تلميذ يواجه صعوبة تعليمية محددة أو أكثر و كل خطة تتضمن أهداف عامة لابد من تحقيقها خلال فترة زمنية معينة، كما و لابد من التأكيد على أن تحديد الأهداف العامة المتعلقة بالخطة يجب ان تكون من طرف معلم المادة وكذا معلم التربية الخاصة، وهذا ما يؤكد على أن مسؤولية المعلمين تتمثل في مساعدة هؤلاء التلاميذ. كما تراعي الخطة طرق التكفل سواء داخل او خارج الفصل، كما تراعي الوسائل والأنشطة التي يتم استخدامها بغية تحقيق الأهداف المحددة مسبقاً (عبد السلام، 2009، ص 99).

كما يمكن وضعهم في فصول خاصة، حيث أن هذا هو النظام التعليمي المعمول به في اغلب البلدان اليوم ويسود في هذا النظام أسلوب التعليم الجمعي، حيث يتم فيه تجميع عدد معين من التلاميذ في فصل واحد وفق معايير محددة مسبقاً، بحيث يستفيدون معاً وفي ذات الوقت من نفس البرامج التعليمية المسطرة في نفس المنهاج الدراسي خلال العام الدراسي (فرحات، الهادي، 2014، ص 194).

وذلك بفتح فصل خاص أو استخدام احد الفصول الدراسية كمساحة لدعم التدريس باعتبارها غرفة للمصار إن أمكن لاستيعاب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين هم بحاجة إلى تعليم فردي في اطار الجدول الزمني المحدد خلال الأسبوع لسير الحصص الدراسية أو ان يقسم التلاميذ الى مجموعات صغيرة تتضمن 4 الى 5 تلاميذ وذلك وفق ما يتناسب مع وضع كل تلميذ، او بإلحاقهم في الفصول العادية مع اقرانهم العاديين (علي، 2011، ص 209).

و بشكل عام يساعد الدمج هذه الفئة على بناء الصداقات كما انه يمنحهم الشعور بالانتماء إلى الجماعة، و يعمل على تنمية مهاراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم، ويساعدهم ايضا على تعويض النقص الموجود لديهم ويعلمهم اتباع قواعد النظام و كذا تحمل مسؤولياتهم و يعلمهم أيضاً حسن التصرف والانسجام والتكيف مع الآخرين، و بالتالي إزالة فكرة عزلهم والتي تعد ممارسة تقليدية تجاههم، والهدف من الغاء وإزالة فكرة العزل هو تغيير نظرة وتوجهات افراد المجتمع السلبية تجاه هذه الفئة (غانم، بن صغير، 2021، ص 108).

وترى الباحثة ان الاختلاف في سبل تطبيق الخدمات التعليمية والتربوية نابع من اختلاف إمكانيات وقدرات كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وانه من الضروري لنجاح نظام الدمج مراعاة إمكانيات المؤسسة المستقبلية ومدى قدرتها على استيعابهم ومنه العمل على تكييف النواقص بما يتناسب وطبيعة الاحتياجات التعليمية للفئة المستقبلية، وبالتالي سيتحدد نوع الدمج الذي سيطبق على كل تلميذ منهم وفق إمكانياته ومن ثم يخضع للمتابعة والتقييم المستمرين.

- الخلفية القانونية للدمج المدرسي:

بالعودة الى الدساتير الجزائرية المتتالية نجد ان الحق في التعليم بشكل عام وحق الأشخاص ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم بشكل خاص، يعدان من أهم الحقوق الرئيسية التي كرسها الدستور الجزائري، بدءا من المادة 11 من دستور 1963 حيث تم بموجب هذه المادة المصادقة على اتفاقية حقوق الإنسان سنة 1948، والتي كرست الحق في التعليم في مضمون المادة 01/26 منه والتي ورد فيها ان لكل فرد الحق في التعليم، وقد أرسى دستور 1976 أساساً قانونياً دستورياً لضمان الحق في التعليم، والذي تجلى في المادة 66 منه، والتي تنص فقرتها الأولى على انه لدى المواطنين الحق في التعليم(الصادق، مومني، 2021، 136، 137).

وتضمن المرسوم 257/87 الصادر في 1 ديسمبر 1987 تأسيس المركز الوطني لتدريب المهنيين المتخصصين، من خلال تأكيده على الزامية توفير التدريب المتخصص في ميدان الإعاقة للأشخاص المكونين في هذا المجال(بن النوي، 2021، ص32).

ومع خروج الجزائر من فترة الأحادية الحزبية و انطلاق مرحلة التعددية الحزبية، أتى دستور 1989 أيضا ليسهل ويضمن الحق في التعليم والذي برز في المادة 0111/50 منه، و التي نصت على ان الحق في التعليم مكفول(الصادق، مومني، 2021، 136، 137).

ليأتي بعده دستور 1996 والذي ضمن هو الآخر لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة الحق في التعليم وذلك وفقا للمادة 65 منه و التي نصت على ما يلي: الحق في التعليم مكفول وتلتزم الدولة بتحسين جودته بصورة مستمرة.

- لتعليم العام مجاني بموجب الشروط التي يشرف على تحديدها القانون.
- يعد كل من التعليم الابتدائي و كذا المتوسط إلزاميين، كما تشرف الدولة على تنظيم نظام التعليم الوطني.
- تكفل الدولة حياد المؤسسات التربوية، بالإضافة الى محافظتها على طابعها التعليمي والعلمي بغية حمايتها من كل تأثير سواء سياسي أو عقائدي.

- اعتبار نقد المدارس مبدأ أساسيا في التربية على المواطنة.

- تضمن الدولة المساواة في الحصول على التعليم والتدريب المهني(بن حمودة، 2022، ص381، 382).

كون ان التعليم يعتبر حقا دستوريا لجميع أطفال الجزائر، رغم اختلاف أوضاعهم الصحية والاجتماعية. حيث تعمل وزارة التربية الوطنية على تحقيق الدمج المدرسي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (حفظ الله، 2021، ص27).

حيث أصدرت كل من وزارة التربية الوطنية و كذا وزارة التضامن الوطني جملة من القوانين، والقرارات و اتخاذ مجموعة من الإجراءات و التنظيمات الرامية إلى دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في خضم ظروف البيئة المدرسية العادية(بوشارب،حافزي،2022،ص202).

وقد تم ذلك بموجب القرار الوزاري الأول المشترك و الصادر في 10 ديسمبر 1998 والذي نص على استحداث اقسام مخصصة للأطفال ضعاف الحواس في المؤسسات التربوية العادية، حيث تعمل تلك الأقسام على تنفيذ كل من التعليم الأساسي والثانوي بالاعتماد على الأساليب والتقنيات المكيّفة وفقاً لطبيعة الإعاقة.

حيث يجب ألا يزيد عدد التلاميذ عن 10 في كل قسم، و التي يعود قرار إنشائها الى قرار صادر عن مديرية التربية الوطنية وأيضاً مديرية النشاط الاجتماعي على نطاق كل ولاية من ولايات الوطن(عزوز،2021،ص89).

وايضاً قانون وزارة التضامن الصادر في مايو 2002 بشأن النهوض بالمعوقين والذي تضمن الزامية التكفل المبكر، و اتاحة التعليم والتدريب المهني وأيضاً العمل على دمجهم في ظل الحياة الاجتماعية والاقتصادية ضمن بيئة مفتوحة أبعد ما يكون عن التمييز في سياق الحياة الطبيعية والتركيز على فتح اقسام في المدارس العادية(بلخيري،2017،ص162).

وأيضاً المادتين 14 و 15 من القانون 09/02 اللتان تضمنتا ضرورة تقديم الرعاية المبكرة للأطفال المعوقين وإلزامهم بالدراسة الاجبارية في المؤسسات التعليمية والمهنية التي تعد لهم عند الضرورة، بغية اكسابهم المعرفة التي تسمح لهم بدخول ميدان العمل و تحقق لهم الاندماج الاجتماعي(دوش،2021، ص 788).

بالإضافة الى تجهيز فصول وفروع خاصة في هذا المجال عند الضرورة في الميدان المدرسي والمهني وكذا الوسط الاستشفائي، بالإضافة الى استفادتهم عند اجتيازهم للامتحانات في ظل ظروف ملائمة تتيح لهم إمكانية اجرائها في وضع عادي(كبار، 2005،ص85).

وفي 17 مايو 2003 صدر القرار المشترك ما بين كل من وزارة التشغيل والتضامن الوطني وكذا وزارة التربية الوطنية بشأن طريقة تنظيم التقييمات و كذا الامتحانات المدرسية للتلاميذ ذوي الإعاقات الحسية، والذي تضمن ما يلي: اعتماد نفس إجراءات التقييم التي أقرتها وزارة التربية الوطنية والمنصوص عليها في المادة 4 منه، وأيضاً تجهيز الوسائل اللازمة وفقاً للمادة رقم 5 من نفس القرار(عزوز،2021،ص89).

كما تضمن المنشور رقم 229 الصادر بتاريخ 18 مارس 2010 بعض الضوابط التنظيمية المتعلقة بالأقسام الخاصة والتي من ضمنها:

- اعتبار التلاميذ ذوي الإعاقة الحسية الذين يدرسون في فصول خاصة بانهم تلاميذ نظاميين، حيث يخضعون للإجراءات التنظيمية نفسها الخاضع لها التلاميذ العاديين المتواجدين في الفصول العادية، على ان يتم تسجيلهم في السجلات الرسمية للمؤسسة المضيفة.

- يتم الإشراف البيداغوجي على الفصول المدمج بها تلاميذ يعانون من ضعف في الحواس من قبل معلمين متخصصين وأخصائيين نفسيين وتربويين تابعين للقطاع الوطني للتضامن والأسرة.

- عند توجيه التلاميذ إلى شعب وتخصصات وايضا عند اختيار المدرسة الثانوية لا بد ان تؤخذ إرادتهم بعين الاعتبار قدر الإمكان(خلفاوي، ملاح، 2017، ص173).

وكذلك القرار الوزاري المشترك الصادر بتاريخ 13 مارس 2014، والذي تضمن تحديد قواعد فتح فصول خاصة بهذه الفئة في المؤسسات التربوية المرتبطة بقطاع التربية الوطنية، حيث سعى الى استحداث فصول خاصة للأطفال المعوقين سواء في المدارس او في مراكز التدريب المهني(بن النوي، 2021، ص32).

كما تم تحديد الحد الأدنى والحد الأقصى لإعداد التلاميذ في كل فصل حسب طبيعة الإعاقة، ما بين 8 الى 12 تلميذ بالنسبة لذوي الإعاقة السمعية والبصرية، وحوالي 6 تلاميذ كأقصى حد بالنسبة لذوي الإعاقة العقلية الخفيفة وذلك وفق ما تضمنته المادتين 5 و 6 من نفس القانون. بالإضافة الى تأكيده على الزامية تهيئة الفصول المخصصة للدمج وفق ما يتناسب مع سبل التربية الخاصة وكذلك وفق طبيعة الإعاقة، مع توفير الإقامة والاكل والنقل تحت وصاية مديرية التضامن وذلك وفقا لمضمون المواد 6-7-8-9-10-11 من القانون ذاته.

وبموجب المادة 12 من نفس القانون فانه يشرف على تأطير الفصول الخاصة معلمين التربية المتخصصة، بالإضافة إلى موظفين متخصصين مؤهلين منتمين للأسلاك الخاصة لقطاع التضامن، و بالنسبة للموظفين او المستخدمين المشمولين بالمادة 12، فانهم ملزمون بتطبيق اللائحة الداخلية للمؤسسة التعليمية العامة التي تستضيف الأقسام الخاصة وذلك وفق ما تضمنته المادة 13 من ذات القانون.

حيث يستفيد معلمين التربية المتخصصة المعنيون بتدريس تلاميذ الفصول الخاصة من عمليات التدريب والتكوين التي يتكفل بتنظيمها مديرية التربية، ويلزمهم على المشاركة فيها وذلك وفقا للمادة 14 من ذات القانون(يعلاوي، 2021، ص733.732.731).

وأكدت وزارة التضامن الوطني، في التقرير الأولي المتعلق بتنفيذ اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق المعوقين الصادرة في جنيف بتاريخ 29 أغسطس 2018، بأن تعداد المؤسسات الخاصة بتعليم ذوي الإعاقات قد بلغ 232 مؤسسة خلال الموسم الدراسي 2017-2018. حيث تعمل الجزائر على تجسيد الدمج الكلي لهذه الفئة في إطار نظام تعليمي شامل للأطفال ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الوطنية (حفظ الله، 2021، ص28).

وكذلك المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 3 سبتمبر 2019 والذي تطرق للتذكير بالإجراءات والأساليب المتعلقة بتعليم وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يعتبر هذا المنشور ملخصا وجمعا لما قيل في مختلف القرارات المذكورة أعلاه، حيث تناول ما يلي: التذكير بأشكال الكفالة- إجراءات التسجيل والتوجيه - كيفية فتح فصول خاصة - الاشراف على الفصول الخاصة - الإجراءات المرتبطة بالمراقبة - الإجراءات المرتبطة بالمراقبة النفسية وكذا الرعاية الصحية - الإجراءات المرتبطة بضبط الأنشطة الصفية و اللاصفية- الإجراءات المرتبطة بالتقييم البيداغوجي وكذا الامتحانات المدرسية - الإجراءات المرتبطة بدعم التمدرس - إجراءات الاعلام والتحسيس - إجراءات اعداد الماطرين في مجال الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة (بوشارب، حافزي، 2022، ص202-203-204-205-206-207).

- إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي:

يعد الدمج المدرسي كأى نظام تربوي هناك ما له من إيجابيات وهناك ما عليه من سلبيات ترجع الى أسباب متعددة منها ما هو مرتبط بذوي الاحتياجات الخاصة ومنها ما هو مرتبط بما يدور حولهم والتي نوردتها فيما يلي:

- إيجابياته:

- تحرير الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و كذا أسرهم من الاحساس بالذنب والإحباط والوصم الذي قد ينشأ عن وجودهم في مؤسسة خاصة.

- الدمج يمكن من تنمية الصداقات بين التلاميذ العاديين و التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية العادية، حيث لا يوجد مناخ مشابه في المدارس الخاصة المعزولة كما يقلل من الفروقات النفسية و الاجتماعية بينهم (النواصره، منسي، 2018، ص2359، 2360).

- من المحتمل الاستمرارية في البرامج الأكاديمية في جميع المستويات الدراسية.

- يمكن لمعلمي التربية الخاصة توظيف جملة من أساليب التدريس بشكل أكثر فعالية والتي تفيد جميع التلاميذ.

- يستفيد التلاميذ بصورة أفضل من أوقات الدراسة لأنهم لا يضطرون إلى الانتقال من فصل إلى آخر لكي يتلقوا خدماتهم الخاصة (القمش، المعايطه، 2007، ص368).

- يظهر التلاميذ العاديين جملة من النماذج السلوكية الإيجابية التي يمكن للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ملاحظتها ومحاكاتها عن طريق عملية الدمج.
- وجود التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تعليمية دامجة يوفر فرصة المشاركة والاندماج في الأنشطة الاجتماعية المتنوعة.
- يوفر فرصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لكي يتعلموا كيفية التواصل و العمل مع عينات مختلفة من التلاميذ الامر الذي مكنهم من المشاركة بشكل فعال في الحياة الاجتماعية عندما يكبرون (أبو العلا، 2020، ص 204، 205).
- يوفر الدمج التعليمي للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة امكانية البقاء في المنزل مع أسرهم طيلة سنوات الدراسة.
- يهدف الدمج التعليمي إلى تقليل مركزية عملية تقديم كل الخدمات التعليمية، مما يسمح للمجتمعات المحلية بالتأثير الإيجابي على سيرورة العملية التعليمية لأبنائها.
- الآثار الإيجابية للدمج على احداث تغيير في السلوك التكيفي وعلى تنمية المهارات التي لا تزال في طور النمو لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الرفع من مستوى تقدير الذات و التكيف الشخصي والاجتماعي للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد الموجود، 2018، ص 637).
- تسمح عملية الدمج للتلاميذ العاديين بمراقبة أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة والتعرف عليهم عن كثب في المواقف الأكاديمية والاجتماعية، مما يؤدي إلى مواقف أفضل لدى التلاميذ العاديين تجاه أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة وقبولهم بشكل أكبر.
- يتيح الدمج لذوي الإحتياجات الخاصة امكانية اكتساب خبرات ميدانية وواقعية متنوعة من خلال التعامل مع المشكلات الاجتماعية و كذا من خلال التفاعل والتعامل مع أقرانهم العاديين، وبالتالي اكتساب مفاهيم و أفكار أكثر واقعية حول أنفسهم وحول الحياة والعالم الذي ينتمون و يعيشون فيه.
- يناسب الدمج وضع العديد من المجتمعات النامية و التي تعاني من قصور امكانياتها من انشاء مؤسسات ومدارس قادرة على استيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يسمح الدمج على بلوغ الأهداف المتوخاة من فلسفة التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة والمتعلق بإرجاعهم الى المجتمع وليس عزلهم عنه، حيث ان وضعهم في مدارس عادية مع اقرانهم العاديين يجعلهم يشعرون بانهم يعيشون في بيئة طبيعية (مقداد، 2008، ص 20).

- سلبياته:

- يمكن أن تشكل عملية الدمج عبئاً كبيراً على المعلمين والتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة المشاركين في التعليم العام.
- عدم توافق المناهج والأنشطة المقررة في التعليم العام مع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة (عبد الحميد، 2016، ص118).
- يمكن للمواقف السلبية التي يمكن أن توجد بين معلمي الفصول الدراسية العادية والتلاميذ العاديين جعل عملية الدمج تجربة سلبية (العنزي، العيدي، العوض، 2019، ص1100).
- صعوبات في تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ بشكل عام ولذوي الإحتياجات الخاصة بشكل خاص حتى يتمكنوا من إعداد برامج تعليمية في الصفوف العادية تلبي احتياجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية.
- صعوبات في تطوير المناهج والتقييمات المناسبة والبرامج التعليمية والمهارات الحياتية لهذه الفئة (غانم، 2015، ص261).
- حيث أنهم غالباً ما يتم استبعاد التلاميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة من المشاركة في الأنشطة التعليمية مما يؤدي إلى عزلتهم.
- هناك مشكلة كبيرة تحدث حالياً في أقسام التعليم الخاص وهي أن غالبية التلاميذ المسجلين هناك لا يستوفون المتطلبات الأساسية للالتحاق بهذه المجموعات المحددة (دحمانى، خلاصي، 2018، ص76).
- يمكن أن يؤدي الدمج إلى توسيع الفجوة بين التلاميذ العاديين وبين ذوي الإحتياجات الخاصة إذا ما تم النظر إلى الأداء الأكاديمي على أنه عامل النجاح الوحيد لتقييم التلاميذ.
- يمكن أن يؤدي نقص عدد المعلمين المؤهلين والمدرسين تدريباً جيداً في عملية الدمج إلى فشله وبالتالي عدم تحقق الأهداف المرجوة.
- يساعد الدمج على تعزيز فكرة الفشل لدى التلاميذ من ذوي الإحتياجات الخاصة، خاصة عندما تتجاوز المتطلبات الأكاديمية في المدارس العادية امكاناتهم و قدراتهم، وهذا بالتأكيد سينعكس عليهم من خلال الإحساس بالإحباط والقلق والخوف من المدرسة وحتى كراهيتها (المشاقبة، أبو قويدر، 2021، ص297).
- الرفض الاجتماعي لفكرة الدمج وتخوفهم من تجسيد هذه التجربة.
- المساحة المحدودة للمدرسة مما يمنع الزيادة من اعداد الفصول الخاصة، مما يجعل من المستحيل توسيع التجربة و كذا صعوبة استيعاب اعداد اكبر من الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة (حامد، 2011، ص49).

- يمكن أن تؤدي عملية الدمج إلى قيام الطفل العادي بتقليد حركات الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- قد ينتج عن عملية الدمج غياب الاهتمام الفردي بذوي الاحتياجات الخاصة من حيث الأساليب والوسائل والأدوات التعليمية الفردية المتاحة في المدارس العادية (الصمادي، 2010، ص789).
- وترى الباحثة ان إيجابيات وسلبيات الدمج المدرسي مستمدة من التجارب السابقة في هذا المجال وهي تعتبر بمثابة بوصلة تعمل على توجيه المؤسسات التي تعمل على تطبيق نظام الدمج المدرسي، وحتى التي طبقته حتى يتمكنوا من تدارك الأخطاء وإصلاحها وكذا الاستفادة من الحلول السابقة في حل المشاكل التي لم يستطيعوا إيجاد حل لها، وبهذا تتشكل لديهم رؤية واضحة ويتمكنون من وضع خطة شاملة كاملة متوازنة خلال تبني هذا النظام.

خلاصة:

نخلص الى التأكيد على ان نجاح عملية الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة متوقف على التخطيط والتنظيم الجيد والمتابعة المستمرة لمدى تقدم هذه الفئة، فالتخطيط والتنظيم يتعلقان بضبط الفئة القابلة للدمج بعناية من طرف جهات مختصة، وكذا تهيئة المؤسسة المستقبلية انطلاقا من ضبط الإدارة المدرسية لخطة عمل على مدار زمني معين يتناسب واحتياجات هذه الفئة بالإضافة الى اخضاع المعلمين لتدريب متخصص، وتهيئة ظروف البيئة الفيزيكية لتناسب مع امكاناتهم، وكذلك توفير كادر متخصص لمتابعة مدى تقدم هذه الفئة من اخصائيين نفسانيين واجتماعيين، وارطفونيين، وكذا اخصائيين في التربية الخاصة وغيرهم من الاخصائيين لدعم ومتابعة سير العملية، أي ان نجاح العملية متوقف على وجود فريق متنوع ومتخصص قصد رصد افضل تقدم ليس الاكاديمي منه فقط بل في مجالات متنوعة تخدم التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

الاطار الميداني

الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

بعد عرضنا في الفصول السالفة للاطار النظري المتعلق بموضوع دراستنا سوف نتنقل في هذا الفصل الى عرض تفاصيل ومجريات الدراسة الميدانية انطلاقا من جمع المعطيات والمعلومات الأولية حول ميدان التطبيق، من خلال التطرق الى معطيات الدراسة الاستطلاعية من حيث الأهداف والحدود والعينة والاداة، تليها معطيات الدراسة الأساسية من حيث حدودها وعينتها واداتها والخصائص السيكومترية للأداة، مع تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة ، بغية الوصول في النهاية الى التحقق من فرضيات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

تتنمى دراستنا الى فئة الدراسات الوصفية في اطار المنهج الوصفي التحليلي المقارن، نظرا لسعيها الى معرفة دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، لكونه المنهج الذي يعمل الباحث من خلاله الى تقديم وصف دقيق ومفصل للظواهر المختلفة الطبيعية منها او الاجتماعية كما هي عليه، مستعينا بتحليل والتفسير وكذا التصنيف والمقارنة والتقويم بغية الوصول الى حقائق ونتائج يمكن تعميمها مما يساهم في الزخم المعرفي حول الظاهرة المدروسة وبالتالي إمكانية التنبؤ بها والتخطيط لها مستقبلا (برو، 2014، ص66).

2- الدراسة الاستطلاعية:

1.2. اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الاستطلاعية الى:

- التعرف على مجتمع الدراسة بغية ضبط واختيار العينة الأساسية.
- الاحتكاك بعينة الدراسة و التحقق من مدى تجاوبها مع أدوات الدراسة.
- التعرف على العراقيل التي يمكن ان تواجهنا وبالتالي العمل على تهيئة الظروف المناسبة لإتمام اجراء الدراسة الأساسية.
- التأكد من وضوح عبارات المقياس و سلامتها بغية تعديلها اذا لزم الامر.

2-2- حدود الدراسة: والتي تمثلت في:

1.2.2. الحدود الزمانية: تم اجراء الدراسة الاستطلاعية من أكتوبر الى غاية ديسمبر 2023.

2.2-2. الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة على مستوى بعض المدارس الابتدائية بكل من ولايتي المسيلة وباتنة وفق ما

هو موضح في الجدول رقم (01) ادناه:

المؤسسة	مكان تواجدها
ابتدائية شوق محمد	المسيلة
ابتدائية حفيظي رابح	المسيلة
ابتدائية اول نوفمبر	المسيلة
ابتدائية عيشوش محمد	المسيلة
ابتدائية جحيش شعبان	المسيلة

ابتدائية الأمير عبد القادر	باتنة
ابتدائية سكيانة بنت الحسين	باتنة
ابتدائية احمد المقرري	باتنة
ابتدائية محمد بخوش	باتنة
ابتدائية فاطمة زهراء	باتنة

3.2. عينة الدراسة:

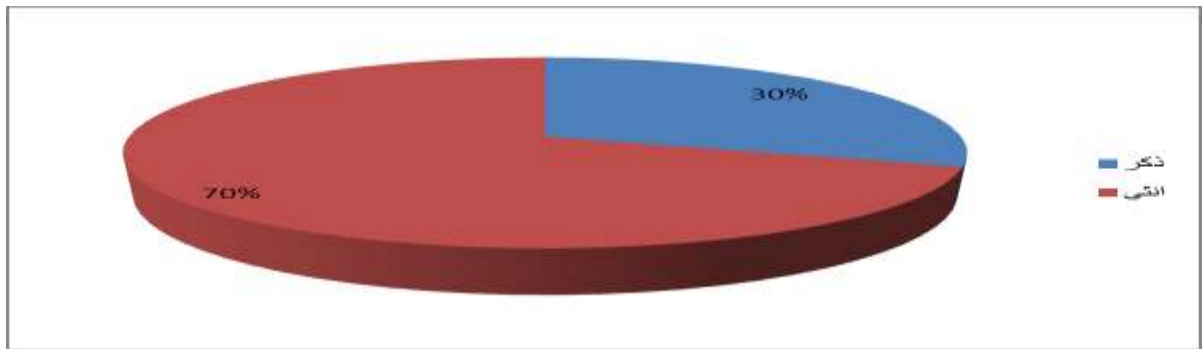
والتي تمثلت في معلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في المدارس الابتدائية العادية والبالغ عددهم 30 معلم ومعلمة، حيث شملت العينة (9) معلمين و(21) معلمة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية بغية الوصول الى اهداف الدراسة، وفيما يلي عرض لخصائص هذه العينة:

أولاً: الجنس:

الجدول رقم (02) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	9	30,0
انثى	21	70,0
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (30) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور بلغ (9) بنسبة بلغت 30%، في حين بلغ حجم الاناث (21) بنسبة بلغت 70%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



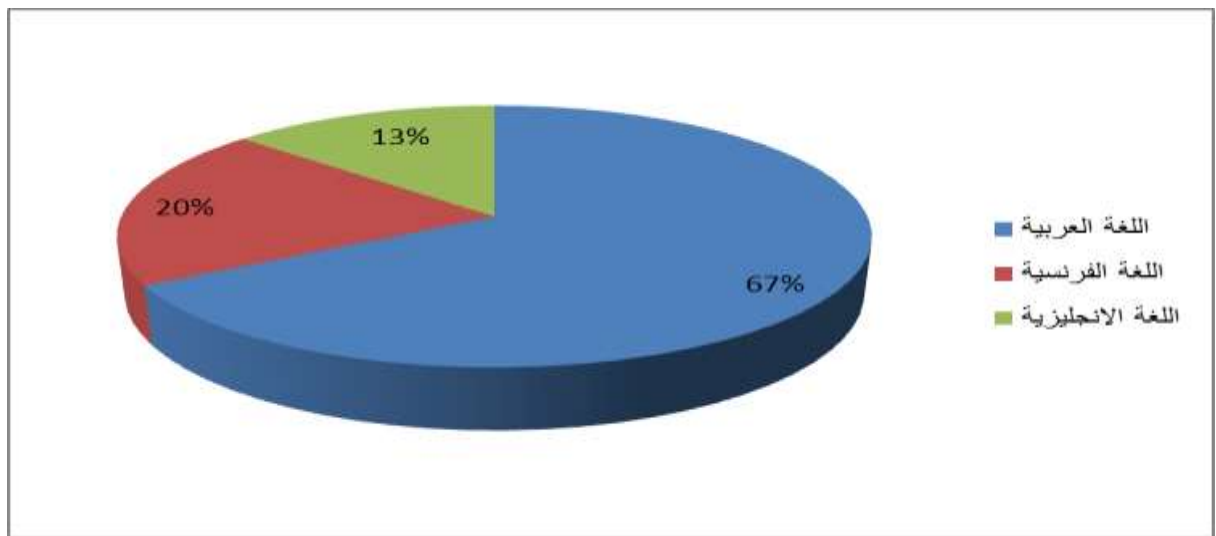
الشكل رقم (05) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

ثانيا: المادة المدروسة:

الجدول رقم (03) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة المدروسة

المادة المدروسة	التكرارات	النسبة المئوية
اللغة العربية	20	66,7
اللغة الفرنسية	6	20,0
اللغة الإنجليزية	4	13,3
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن (20) من أفراد العينة يدرسون مادة (اللغة العربية) بنسبة بلغت 66,7%، ونلاحظ أن (6) من أفراد العينة يدرسون مادة (اللغة الفرنسية) بنسبة بلغت 20,00%، أما مدرسي مادة (اللغة الإنجليزية) فبلغ عددهم (4) بنسبة بلغت 13,3%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



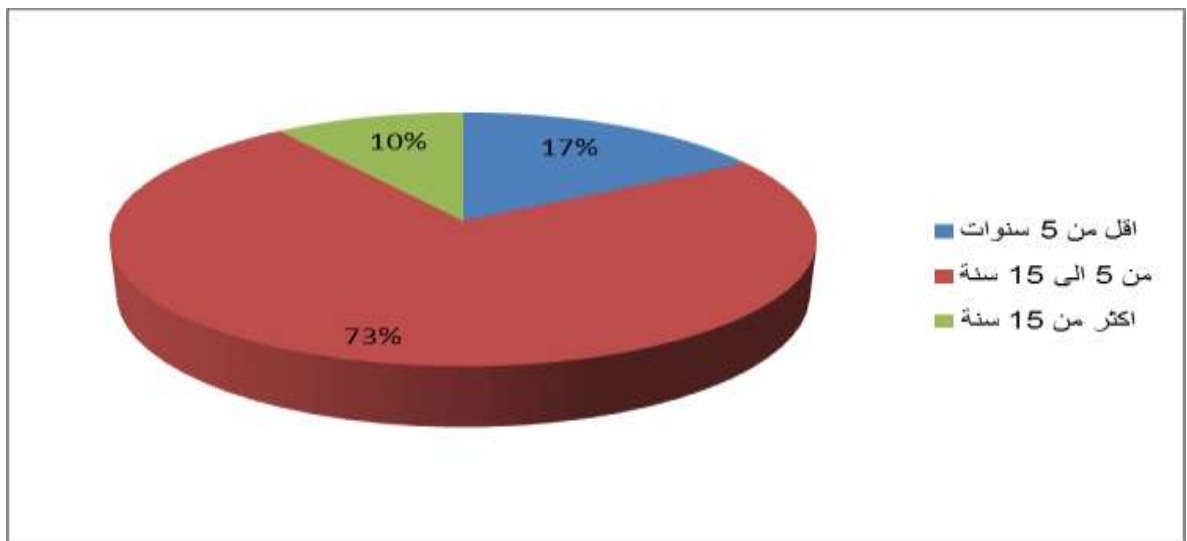
الشكل رقم (06) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة المدرسة

ثالثاً: الخبرة:

الجدول رقم (04) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	5	16,7
من 5 الى 15 سنة	22	73,3
أكثر من 15 سنة	3	10,0
المجموع	30	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (30) فرداً، نلاحظ أن (5) من أفراد العينة لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة بلغت 16,7%، ونلاحظ أن (22) من أفراد العينة لديهم خبرة (من 5 الى 15 سنة) بنسبة بلغت 73,3%، أما من لديهم خبرة (أكثر من 15 سنة) فبلغ عددهم (3) بنسبة بلغت 10 %، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



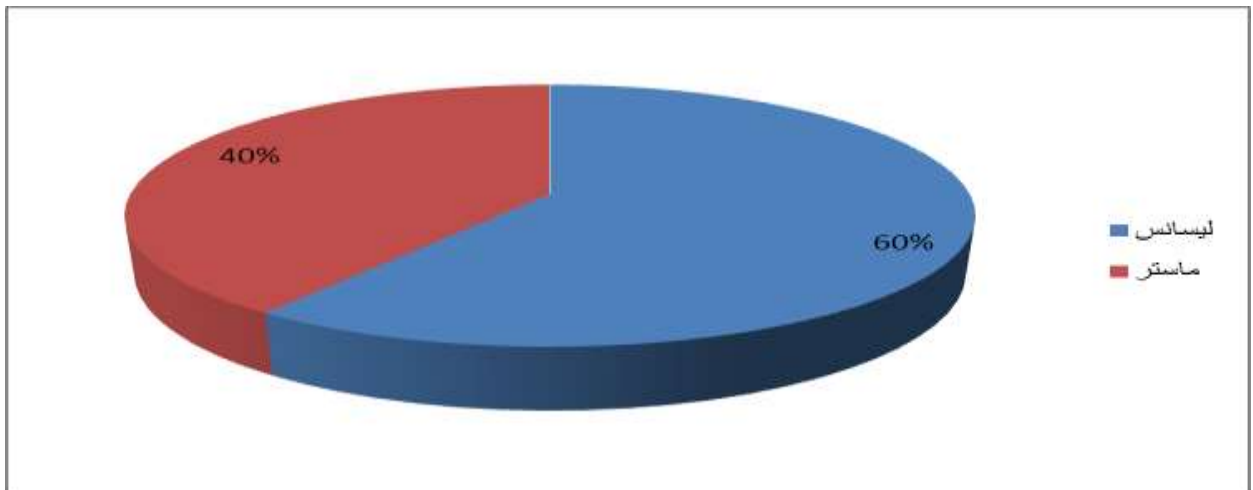
الشكل رقم (07) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

رابعاً: المؤهل العلمي:

الجدول رقم (05) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	18	60%
ماستر	12	40%
المجموع	30	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (30) فرداً، نلاحظ أن (18) من أفراد العينة لديهم مستوى (ليسانس) بنسبة بلغت 60%، ونلاحظ أن (12) من أفراد العينة لديهم مستوى (ماستر) بنسبة بلغت 40%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (08) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

4.2. أداة الدراسة:

تم الاستعانة بأداة المقابلة بصورة مفتوحة وذلك بغية البحث في تفاصيل اعمق حول الوقائع السائدة واكتشاف آراء وجهات نظر مختلفة تولد أفكار جديدة حول جوانب بحثية جديدة ومتنوعة تخدم الدراسة الحالية، وذلك في ظل إعطاء مجال أوسع لهذه العينة في سرد وقائع الحال من خلال الأسئلة المطروحة، و التي راعينا فيها السهولة والوضوح والمرونة وعدم تجاوز الحدود المهنية المسموح بها.

3. الدراسة الأساسية:

1.3. حدود الدراسة: والمتمثلة في:

1.1.3. الحدود الزمانية: امتدت إجراءات الدراسة الاساسية من جانفي الى غاية ماي 2024.

2.1.3. الحدود المكانية: حيث تم اجراء الدراسة على مستوى بعض المدارس الابتدائية بكل من ولايتي المسيلة وباتنة

وفق ما هو موضح في الجدول رقم(06) ادناه:

المؤسسة	مكان تواجدها
ابتدائية سالمى سليم	المسيلة
ابتدائية الشهداء	المسيلة
ابتدائية غياط فطوم	المسيلة
ابتدائية بوضريسة عبد المجيد	المسيلة
ابتدائية بورزق عبد الرحمان	المسيلة

المسيلة	ابتدائية عريوة قانة
المسيلة	ابتدائية بن المخفي محمد
المسيلة	ابتدائية موياسة فوضيل
المسيلة	ابتدائية عاشور العربي
المسيلة	ابتدائية بيبي الشريف
المسيلة	ابتدائية محمد الأخضر الشاذلي
المسيلة	ابتدائية عطابي احمد
المسيلة	ابتدائية غرابي الشلاي
باتنة	ابتدائية رؤى
باتنة	ابتدائية فطيمة جغوري
باتنة	ابتدائية محمد عرعار
باتنة	ابتدائية علي بوخالفة
باتنة	ابتدائية سمية
باتنة	ابتدائية حدة فرحي
باتنة	ابتدائية عمار مناصرية بن منصر

2.3. عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في معلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة التابعين للمدارس الابتدائية العادية والبالغ عددهم (120) معلم ومعلمة، حيث شملت العينة (47) معلم و(73) معلمة، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية بغية الوصول الى اهداف الدراسة، وفيما يلي عرض لتوزيع العينة وفق الخصائص المولية:

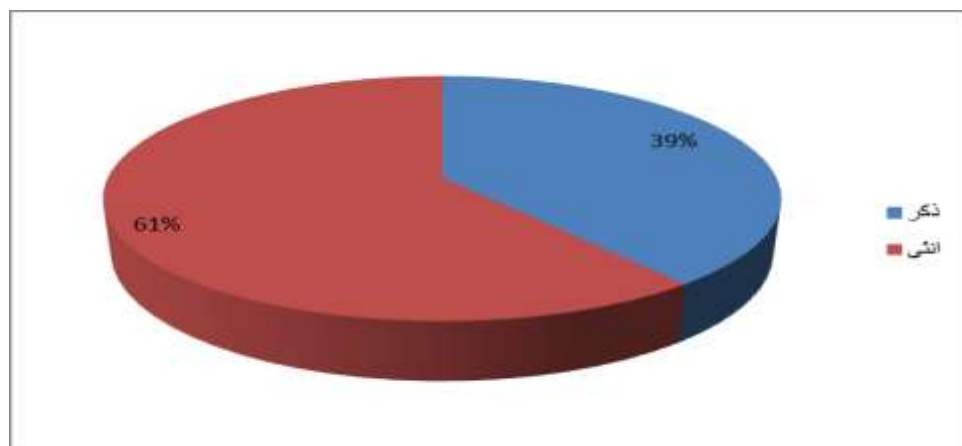
أولاً: الجنس:

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	47	39,2%

انثى	73	%60,8
المجموع	120	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (120) فرداً، نلاحظ أن حجم الذكور بلغ (47) بنسبة بلغت 39,2%، في حين بلغ حجم الاناث (73) بنسبة بلغت 60,8%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



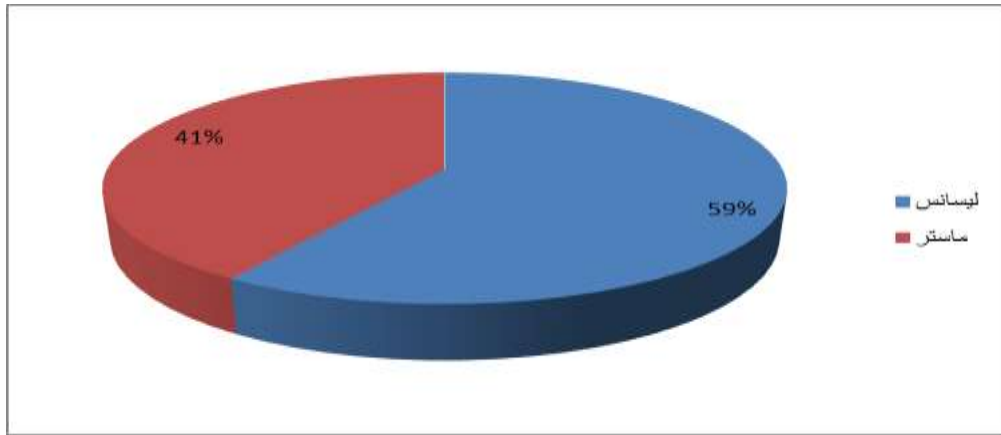
الشكل رقم (09) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

ثانياً: المؤهل العلمي:

الجدول رقم (08) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل

المؤهل	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	71	%59,2
ماستر	49	%40,8
المجموع	120	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (120) فرداً، نلاحظ أن (71) من أفراد العينة لديهم مستوى (ليسانس) بنسبة بلغت 59,2%، ونلاحظ أن (49) من أفراد العينة لديهم مستوى (ماستر) بنسبة بلغت 40,8%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



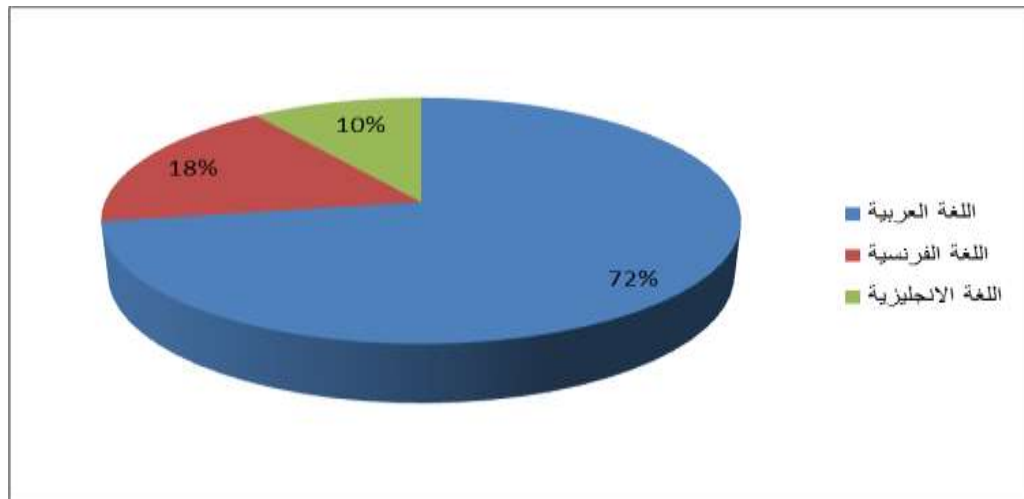
الشكل رقم (10) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: المادة المدرسة:

الجدول رقم (09) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة المدرسة

المادة المدرسة	التكرارات	النسبة المئوية
اللغة العربية	87	%72,5
اللغة الفرنسية	21	%17,5
اللغة الإنجليزية	12	%10
المجموع	120	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (120) فرداً، نلاحظ أن (87) من أفراد العينة يدرسون مادة (اللغة العربية) بنسبة بلغت %72,5، ونلاحظ أن (21) من أفراد العينة يدرسون مادة (اللغة الفرنسية) بنسبة بلغت %17,5، أما مدرسي مادة (اللغة الإنجليزية) فبلغ عددهم (12) بنسبة بلغت %10,0، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



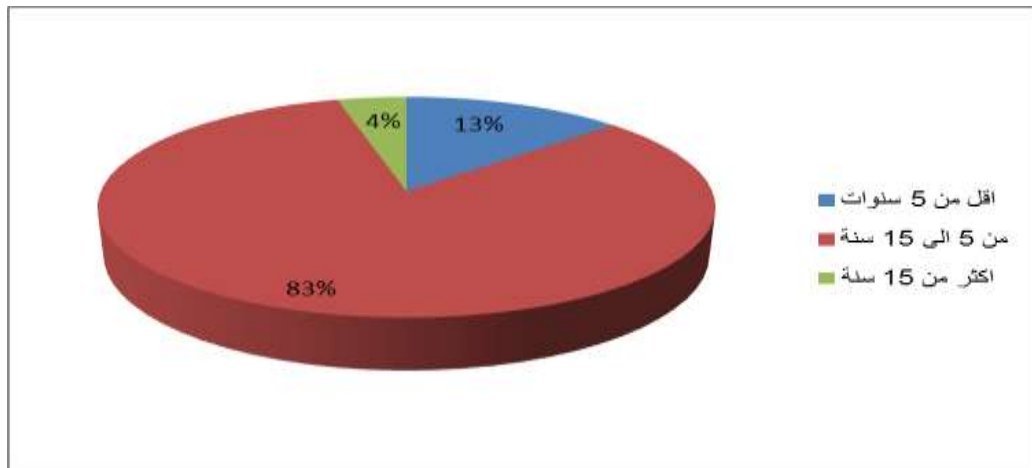
الشكل رقم (11) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المادة المدرسة

رابعاً: الخبرة:

الجدول رقم (10) يوضح: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية%
اقل من 5 سنوات	16	13,3%
من 5 الى 15 سنة	99	82,5%
اكثر من 15 سنة	5	4,2%
المجموع	120	100%

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالاً (120) فرداً، نلاحظ أن (16) من أفراد العينة لديهم خبرة (اقل من 5 سنوات) بنسبة بلغت 13,3%، ونلاحظ أن (99) من أفراد العينة لديهم خبرة (من 5 الى 15 سنة) بنسبة بلغت 82,5 %، أما من لديهم خبرة (اكثر من 15 سنة) فبلغ عددهم (5) بنسبة بلغت 4,2%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (12) يوضح: توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

3.3- أداة الدراسة:

تم الاستعانة باستمارة استبان والذي تم تصميمه من طرف الباحثة للتعرف على دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، وذلك بالاطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع بالإضافة الى استطلاع آراء المختصين والعاملين في هذا المجال، حيث تضمن المقياس 40 عبارة موزعين على أربعة ابعاد وهي: بعد العلاقات الإنسانية (11) عبارة، بعد المناخ الأكاديمي (11) عبارة، بعد المناخ الانفعالي (9) عبارات، بعد المناخ المادي (9) عبارات.

حيث يتم الإجابة على تلك العبارات باختيار احد بدائل مقياس ليكرت الخماسي وهي: دائما، غالبا ، أحيانا، نادرا، ابدا. و تتم عملية تصحيح هذا المقياس باختيار احد البدائل الخمسة (دائما، غالبا ، أحيانا، نادرا، ابدا)، حيث يعطي لكل بديل في كل عبارة درجة تتراوح ما بين 1 إلى 5، والتي تتوقف على طبيعة مضمون العبارة اذا ما كان ذات دلالة موجبة او سالبة، ففي حالة العبارات الموجبة تكون درجات الإجابة على كل بديل على النحو التالي: دائما (5)، غالبا (4)، أحيانا (3)، نادرا (2)، ابدا (1).

وفي حالة العبارات السالبة تكون درجات الإجابة على كل بديل على النحو التالي: دائما (1)، غالبا (2)، أحيانا (3)، نادرا (4)، ابدا (5)، أي بصورة عكسية.

4.3. الخصائص السيكمترية:

1.4.3- الصدق:

و يتم حساب صدق هذا المقياس من خلال الاعتماد على عدة طرق:

أولاً: صدق المحكمين:

حيث تم عرض الاستبانة في بداية الامر وفي شكلها وصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة التابعين لكلية العلوم الانسانية والاجتماعية تخصص علم النفس وعلوم التربية والتابعين للجامعات الجزائرية، والذين بدورهم قدموا جملة من الملاحظات والتي من خلالها تم احداث تعديل وتغيير في بعض العبارات.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي او صدق التكوين:

والذي يتم حسابه بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح: العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد العلاقات الانسانية	بعد المناخ الأكاديمي	بعد المناخ الانفعالي	بعد المناخ المادي								
ع1	0,680**	0,000	ع12	0,637**	0,000	ع22	0,702**	0,000	ع31	0,648**	0,000
ع2	0,677**	0,000	ع13	0,611**	0,000	ع23	0,541**	0,002	ع32	0,689**	0,000
ع3	0,698**	0,000	ع14	0,841**	0,000	ع24	0,505**	0,004	ع33	0,753**	0,000
ع4	0,498**	0,005	ع15	0,775**	0,000	ع25	0,555**	0,001	ع34	0,707**	0,000
ع5	0,665**	0,000	ع16	0,738**	0,000	ع26	0,633**	0,000	ع35	0,587**	0,001
ع6	0,556**	0,001	ع17	0,624**	0,000	ع27	0,618**	0,000	ع36	0,736**	0,000
ع7	0,632**	0,000	ع18	0,571**	0,001	ع28	0,487**	0,006	ع37	0,784**	0,000
ع8	0,673**	0,000	ع19	0,739**	0,000	ع29	0,579**	0,001	ع38	0,583**	0,001
ع9	0,518**	0,003	ع20	0,575**	0,001	ع30	0,470**	0,009	ع39	0,527**	0,003
ع10	0,714**	0,000	ع21	0,410*	0,024	//////////			ع40	0,537**	0,002
ع11	0,734**	0,000				//////////					

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

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

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط فقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01)، حيث تراوحت معاملاتها بين (0,784**) في الفقرة رقم (37) من محور (المناخ المادي) و (0,470**) من محور (المناخ الانفعالي)، مما عدى العبارة رقم (21) من محور (المناخ الأكاديمي) جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,05) حيث قدر معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,410*)،

وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية.

الطريقة الثانية: عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (12) يوضح: العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية.

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
بعد العلاقات الإنسانية	0,904**	0,01
بعد المناخ الأكاديمي	0,931**	0,01
بعد المناخ الانفعالي	0,868**	0,01
بعد المناخ المادي	0,847**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$)، حيث تراوحت بين (0,84) و (0,93) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية.

ثالثاً: صدق المقارنة الطرفية او الصدق التمييزي:

حيث تم ترتيب استجابات المبحوثين تصاعدياً أولاً، ثم القيام بأخذ (27%) من الاستجابات العليا ومقارنتها بـ (27%) من الاستجابات الدنيا أي 8 أفراد في العليا و 8 أفراد في الدنيا، حيث حصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (13): يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية

الطرفين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	اختبار التجانس	قيمة T	درجة الحرية	الدلالة	الفرق في المتوسط
الاستبيان العليا	8	143,000 0	8,22887	2,90934	F=2.011	8,022	14	0,000	46,2500

0				Sig=0.1 78 غير دال	4,97763	14,0788 6	96,7500	8	الدنيا	ككل
دال	الحكم	////////////////////////////////////								

من خلال الجدول أعلاه ومن خلال قيمة متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات المجموعة الدنيا في الاستبيان ككل حيث جاء متوسط درجات المجموعة العليا أكبر من متوسط درجات المجموعة الدنيا حيث بلغ في المجموعة العليا (143,0000) أما في المجموعة الدنيا فبلغ (96,7500)، ومن خلال قيمة الانحرافات المعيارية الضعيفة ما يدل على تشتت قليل ومن خلال قيمة (T) البالغة في المقياس ككل (8,022) عند درجة حرية (14) وبدلالة (0.00) وهي أصغر من (0.05) ما يبين وجود دلالة احصائية، أي أن الاداة تتميز بصدق تمييزي عالٍ.

2.4.3- الثبات:

تم التأكد من ثبات استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من خلال طريقتين:

أولاً: حساب معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي:

حيث من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من ابعاد هذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:
الجدول رقم (14): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية.

أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية.	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
بعد العلاقات الإنسانية	0,847	11
بعد المناخ الأكاديمي	0,760	10
بعد المناخ الانفعالي	0,735	9
بعد المناخ المادي	0,850	10
الاستبيان ككل دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي	0,942	40

الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,67 و 0,72) وللاستبيان ككل (0,79) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن الاستبيان يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ثانياً- حساب التجزئة النصفية:

حيث تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح: ثبات استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية عن طريق التجزئة النصفية		
0,933	الارتباط بين النصفين	استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية
0,966	معامل سبيرمان براون	
0,965	معادلة جتمان	

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية 0.933 مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي المقياس، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا الاستبيان الكلي (0,966)، أما بمعادلة جتمان فقد معامل الثبات بين النصفين (0,965) وبالتالي يمكن القول بأن هذا الاستبيان ثابت.

4- الأساليب الإحصائية:

وقد استعنا في دراستنا الحالية بغية البيانات المتحصل عليها بالأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

- اختبار كولموغروف سميروف.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار كاي تربيع بالنسبة للعينة الواحدة.
- اختبار مان ويتني.
- اختبار كروسكال واليز.

خلاصة:

تعتبر إجراءات الدراسة الميدانية من الإجراءات الضرورية واللازمة والحاسمة، لكونها تحسم مجرى سير عملية التطبيق الميداني للدراسة بواسطة الضوابط والتوجيهات التي تشملها والتي توجه مسار هذه العملية، من خلال تحديد منهج الدراسة وأدواتها وحدودها هذا من جهة ومن جهة أخرى تعمل على ربط الأطر والافاق الأولية للباحث والتي كللت بالبحث في الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة و التي تم التطرق إليها في الفصول السابقة ومن ثم اجراء الدراسة الاستطلاعية الأولية حول الموضوع ومنه التطرق لمعطيات الدراسة الاساسية.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل الى عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل اليها، من خلال اجراء المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة وفق الأساليب الإحصائية المناسبة بالاستعانة ببرنامج الspss او برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وذلك بغية الوصول الى تأكيد الفرضيات او نفيها، وفيما يلي عرض لتلك النتائج.

- عرض نتائج الدراسة:

1- عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

والتي نصت بأن: للمناخ المدرسي دور إيجابي ومرتفع في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كاي² للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16) يوضح: إختبار كاي² للكشف عن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين

مستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	00	%00	24,0	-24,0	323,250 ^a	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	3	%2,5	24,0	-21,0				
متوسط	15	%12,5	24,0	-9,0				
مرتفع	102	%85,0	24,0	78,0				
مرتفع جدا	00	%00	24,0	-24,0				
الاجمالي	120	%100	///	///				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين والبالغ عددهم إجمالا (120) فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "منخفض جدا" وقد بلغ عددهم (00) فردا بنسبة مئوية بلغت 00%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "منخفض" والبالغ عددهم (3) افراد بنسبة مئوية قدرت بـ 2.5%، أما المجموعة الثالثة الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "متوسط" والبالغ عددهم (15) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 12,5%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد

الذين أكدوا أن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفع" والبالغ عددهم (102) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 85,0%. في حين نلاحظ أن ما نسبته 00% فتمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "مرتفع جدا" والبالغ عددهم (00) فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ 323,250^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، و بالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الرابعة (مرتفع).

و منه يمكن القول بأن دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، أي نستنتج تحقق الفرضية العامة.

2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي نصت بان: مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، ولتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا² بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17) يوضح: اختبار كا² للكشف عن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	00	%00	24,0	-24,0	258,583 ^a	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	1	%0,8	24,0	-23,0				
متوسط	20	%16,7	24,0	-4,0				
مرتفع	93	%77,5	24,0	69,0				
مرتفع جدا	6	%5,0	24,0	-18,0				
الإجمالي	120	%100	///	///				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين والبالغ عددهم إجمالاً (120) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "منخفض جداً" وقد بلغ عددهم (00) فرداً بنسبة مئوية بلغت 00%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "منخفض" والبالغ عددهم (1) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 0.8%، أما المجموعة الثالثة الذين فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "متوسط" والبالغ عددهم (20) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 16,7%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفع" والبالغ عددهم (93) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 77,5%، في حين نلاحظ أن ما نسبته 5% تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين "مرتفع جداً" والبالغ عددهم (6) افراد، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ 258,583^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، و بالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الرابعة (مرتفع).

ومنه يمكن القول بأن مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين ايجابي ومرتفع. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

والتي نصت بأن: مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على إختبار كا² بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح: إختبار كا² للكشف عن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	1	0,8%	24,0	-23,0	192,250 ^a	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	4	3,3%	24,0	-20,0				
متوسط	30	25,0%	24,0	6,0				
مرتفع	81	67,5%	24,0	57,0				
مرتفع جدا	4	3,3%	24,0	-20,0				
الإجمالي	120	100%	///	///				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور مساهمة المناخ الأكاديمي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية و البالغ عددهم إجمالاً (120) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "منخفض جداً" وقد بلغ عددهم (1) أفراد بنسبة مئوية بلغت 0.8%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "منخفض" والبالغ عددهم (4) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـ 3.3%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى تعامل الإدارة مع المعلمين "متوسط" والبالغ عددهم (30) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 25%.

أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفع" والبالغ عددهم (81) فردا بنسبة مئوية قدرت بـ 67,5%. في حين نلاحظ أن ما نسبته 3,3% تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفع جدا" والبالغ عددهم (4) أفراد، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ 192,250^a وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، و بالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الرابعة (مرتفع).

ومنه يمكن القول بأن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

والتي نصت بأن: مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا² بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح: اختبار كا² للكشف عن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	00	%00	24,0	-24,0	166,750 ^a	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	1	%0,8	24,0	-23,0				
متوسط	12	%10,0	24,0	-12,0				
مرتفع	76	%63,3	24,0	52,0				
مرتفع جدا	31	%25,8	24,0	7,0				
الاجمالي	120	%100	///	///				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور مساهمة المناخ الانفعالي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية و البالغ عددهم إجمالاً (120) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، حيث تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "منخفض جداً" وقد بلغ عددهم (00) أفراد بنسبة مئوية بلغت 00%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "منخفض" والبالغ عددهم (1) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 0.8%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "متوسط" والبالغ عددهم (12) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفع" والبالغ عددهم (76) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 63,3%، في حين نلاحظ أن ما نسبته 25,8% تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفع جداً" والبالغ عددهم (31) فرداً، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ 166,750^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الرابعة (مرتفع).

ومنه يمكن القول بأن مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين ايجابي ومرتفع، وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

5- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

والتي بأن: مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين ايجابي ومرتفع، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار كا² بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار حسن المطابقة أو جودة التوفيق، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح: إختبار كا² للكشف عن مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض جدا	2	1,7%	24,0	-22,0	143,333 ^a	4	0.000	دال عند 0.01
منخفض	6	5,0%	24,0	-18,0				
متوسط	54	45,0%	24,0	30,0				
مرتفع	58	48,3%	24,0	34,0				
مرتفع جدا	00	00%	24,0	-24,0				
الاجمالي	120	100%	///	///				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور مساهمة المناخ المادي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية والبالغ عددهم إجمالاً (120) فرداً قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ المادي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "منخفض جداً" وقد بلغ عددهم (2) أفراد بنسبة مئوية بلغت 1.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ المادي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "منخفض" والبالغ عددهم (6) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 5%، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ المادي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "متوسط" والبالغ عددهم (54) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 45%، أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين أكدوا أن المستوى "مرتفع" والبالغ عددهم (58) فرداً بنسبة مئوية قدرت بـ 48,3%، في حين نلاحظ أن ما نسبته 00,00% تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين أكدوا أن مستوى مساهمة المناخ المادي في تحقيق دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية "مرتفعاً جداً" والبالغ عددهم (00) فرداً، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـ 143,333^a وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، و بالتالي فإن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الرابعة (مرتفع).

و منه يمكن القول بأن مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع. وعليه نستنتج تحقق الفرضية البحثية.

6- عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

والتي تنص بأنه: توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مان ويتني للدلالة الفروق في مستويات تقدير المعلمين لدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير الجنس، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح: إختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات تقدير المعلمين لدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير الجنس.

الجنس	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
بعد العلاقات الانسانية	ذكر	47	55,51	1481,000	0,205	غير دال عند 0.05
	أنثى	73	63,71			
	الإجمالي	120	////////////////			
بعد المناخ الأكاديمي	ذكر	47	57,86	1591,500	0,503	غير دال عند 0.05
	أنثى	73	62,20			
	الإجمالي	120	////////////////			
بعد المناخ الانفعالي	ذكر	47	57,43	1571,000	0,435	غير دال عند 0.05
	أنثى	73	62,48			
	الإجمالي	120	////////////////			
بعد المناخ المادي	ذكر	47	59,48	1667,500	0,795	غير دال عند 0.05
	أنثى	73	61,16			
	الإجمالي	120	////////////////			
المناخ المدرسي	ذكر	47	57,09	1555,000	0,388	غير دال عند 0.05
	أنثى	73	62,70			

			////////////////	120	الإجمالي	
--	--	--	------------------	-----	----------	--

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الجنسين (ذكور/إناث) في أبعاد إستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/ المناخ الأكاديمي / المناخ الانفعالي / المناخ المادي)) والدرجة الكلية للاستبيان، حيث بلغت متوسطات رتب مجموعة الذكور على التوالي: (59,48/57,43/57,86/55,51) في حين بلغت متوسطات رتب مجموعة الإناث على التوالي (61,16/62,48/62,20/63,71)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب الإناث أكبر من متوسط رتب الذكور الا أن قيم (Mann-Whitney) التي بلغت على التوالي: (1667,500/1571,000/1591,500/1481,000) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لإستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية فقد بلغ متوسط رتب مجموعة الذكور (57,09)، في حين بلغ متوسط رتب مجموعة الإناث (62,70)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب الإناث أكبر من متوسط رتب الذكور الا أن قيمة (Mann-Whitney) التي بلغت (1555,000) حيث جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.05)$.

وعليه يمكننا رفض الفرضية البحثية وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق والتي نصت على أنه " لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

7- عرض نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

والتي نصت بأنه: توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة (أقل من 5 سنوات/من 5 الى 10 سنوات/من 11 سنة فما فوق)، وللتحقق منها تم اللجوء إلى إختبار كروسكال واليز فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

(

جدول رقم (22) يوضح: إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير الخبرة.

الخبرة	حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
بعد العلاقات الإنسانية	أقل من 5 سنوات	61,09	0,120	2	0,942	غير دال عند 0.05
	من 5 الى 15 سنة	60,67				
	أكثر من 15 سنة	55,30				
	الإجمالي	120				
بعد المناخ الأكاديمي	أقل من 5 سنوات	44,03	4,851	2	0,088	غير دال عند 0.05
	من 5 الى 15 سنة	62,40				
	أكثر من 15 سنة	75,50				
	الإجمالي	120				
بعد المناخ الانفعالي	أقل من 5 سنوات	56,06	1,649	2	0,438	غير دال عند 0.05
	من 5 الى 15 سنة	60,30				
	أكثر من 15 سنة	78,70				
	الإجمالي	120				
بعد المناخ المادي	أقل من 5 سنوات	34,97	10,268	2	0,006	دال عند 0.05
	من 5 الى 15 سنة	64,06				
	أكثر من 15 سنة	71,70				
	الإجمالي	120				
المناخ المدرسي	أقل من 5 سنوات	45,56	4,066	2	0,131	غير دال عند 0.05
	من 5 الى 15 سنة	62,18				
	أكثر من 15 سنة	75,10				
	الإجمالي	120				

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (120) أفراداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين لديهم خبرة " أقل من 05 سنوات " وقد بلغ عددهم (16) ، أما المجموعة الثانية فتتمثل الأفراد الذين لديهم خبرة " من 05 الى 15 سنة " وقد بلغ عددهم (99)، أما المجموعة الثالثة فتتمثل الأفراد الذين لديهم خبرة " أكثر من 15 سنة " وقد بلغ عددهم (05).

حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي /المناخ الانفعالي /المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى (أقل من 05 سنوات) على التوالي: (45,56/34,97/56,06/44,03/61,09)، في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية (من 06 الى 10 سنوات) في أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي /المناخ الانفعالي /المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي: (62,18/64,06/60,30/62,40/60,67). أما بالنسبة للمجموعة الثالثة (من 11 سنة فما فوق) فقد بلغت متوسطات الرتب في أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي /المناخ الانفعالي /المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي: (75,10/71,70/78,70/75,50/55,30).

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ (4,066/10,268/1,649/4,851/0,120). وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) بالنسبة للبعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للاستبيان، وبالتالي فإنه ليس هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث في البعد الأول والثاني والثالث والدرجة الكلية للاستبيان، في حين جاءت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) بالنسبة للبعد الرابع (المناخ المادي) وبما أن اختبار كروسكال واليز لا يحدد لصالح من هاته الفروق تم اللجوء إلى اختبار مان ويتني حيث كشف أن هاته الفروق كانت لصالح فئة ذوي الخبرة الأعلى (من 5 الى 15 سنة) كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح: إختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (المناخ المادي) تبعا لمتغير الخبرة.

الخبرة	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
البعد الرابع (المناخ المادي)	اقل من 5 سنوات	16	33,97	543,50	0,002	دال عند 0.01
	من 5 الى 15 سنة	99	61,88	6126,50		
	الإجمالي	115	//////////	407,500		
	اقل من 5 سنوات	16	9,50	152,00	0,046	دال عند 0.05
	اكثر من 15 سنة	5	15,80	79,00		
	الإجمالي	21	//////////	16,000		
	من 5 الى 15 سنة	99	52,18	5165,50	0,625	غير دال عند 0.05
	اكثر من 15 سنة	5	58,90	294,50		
	الإجمالي	104	//////////	215,500		

8- عرض نتائج الفرضية الفرعية السابعة:

والتي نصت بانه: توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمستوى التعليمي (ليسانس/ ماستر)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار مان ويتني للابارامتري لدلالة الفروق في مستويات تقدير المعلمين لدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير المستوى التعليمي، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح: إختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات تقدير المعلمين لدور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

المستوى التعليمي	حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney	مستوى الدلالة	القرار
بعد العلاقات الإنسانية	ليسانس	60,48	4294,00	1738,000	0,994	غير دال عند 0.05
	ماستر	60,53	2966,00			
	الإجمالي	120	////////////////			
بعد المناخ الأكاديمي	ليسانس	56,20	3990,00	1434,000	0,102	غير دال عند 0.05
	ماستر	66,73	3270,00			
	الإجمالي	120	////////////////			
بعد المناخ الانفعالي	ليسانس	58,63	4163,00	1607,000	0,477	غير دال عند 0.05
	ماستر	63,20	3097,00			
	الإجمالي	120	////////////////			
بعد المناخ المادي	ليسانس	58,92	4183,50	1627,500	0,548	غير دال عند 0.05
	ماستر	62,79	3076,50			
	الإجمالي	120	////////////////			
المناخ المدرسي	ليسانس	57,17	4059,00	1503,000	0,206	غير دال عند 0.05
	ماستر	65,33	3201,00			
	الإجمالي	120	////////////////			

تشير النتائج في الجدول أعلاه الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات ذوي المستوى التعليمي (ليسانس/ماستر) في أبعاد إستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي/المناخ الانفعالي/المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان حيث بلغت متوسطات رتب مجموعة ذوي المستوى التعليمي (ليسانس) على التوالي: (58,92/58,63/56,20/60,48)

في حين بلغت متوسطات رتب مجموعة ذوي المستوى التعليمي (ماستر) على التوالي (62,79/63,20/66,73/60,53)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب ذوي المستوى التعليمي (ماستر) أكبر من متوسط رتب ذوي المستوى التعليمي (ليسانس) إلا أن قيم (U de Mann-Whitney) التي بلغت على التوالي: (1627,500/1607,000/1434,000/1738,000) جاءت غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

أما بالنسبة للدرجة الكلية لإستبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية فقد بلغ متوسط رتب مجموعة ذوي المستوى التعليمي (ليسانس) (57,17)، في حين بلغ متوسط رتب مجموعة ذوي المستوى التعليمي (ماستر) (65,33)، حيث نلاحظ أن متوسط رتب ذوي المستوى التعليمي (ماستر) أكبر من متوسط رتب ذوي المستوى التعليمي (ليسانس) إلا أن قيمة (U de Mann-Whitney) التي بلغت (1503,000) حيث جاءت غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

وعليه يمكننا رفض الفرضية البحثية وقبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق والتي نصت على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً في مستوى دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس/ ماستر)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%

9- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثامنة:

والتي نصت بانه: توجد فروق دالة احصائياً في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية)، وللتحقق منها تم اللجوء إلى إختبار كروسكال واليز فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (25) يوضح: إختبار كروسكال واليز للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة.

الخبرة	حجم العينة	متوسط الرتب	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العلاقات الإنسانية	اللغة العربية	87	5,235	2	0,073	غير دال عند 0.05
	اللغة الفرنسية	21				
	اللغة الانجليزية	12				
	الإجمالي	120				
المناخ الأكاديمي	اللغة العربية	87	0,369	2	0,832	غير دال عند 0.05
	اللغة الفرنسية	21				
	اللغة الانجليزية	12				
	الإجمالي	120				
المناخ الانفعالي	اللغة العربية	87	8,304	2	0,016	دال عند 0.05
	اللغة الفرنسية	21				
	اللغة الانجليزية	12				
	الإجمالي	120				
المناخ المادي	اللغة العربية	87	0,660	2	0,719	غير دال عند 0.05
	اللغة الفرنسية	21				
	اللغة الانجليزية	12				
	الإجمالي	120				
المناخ المدرسي	اللغة العربية	87	2,951	2	0,229	غير دال عند 0.05
	اللغة الفرنسية	21				
	اللغة الانجليزية	12				
	الإجمالي	120				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالاً (120) فراداً قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، حيث تمثل المجموعة الأولى الأفراد الذين يدرسون مادة " اللغة العربية " وقد بلغ عددهم (87) فرداً، أما المجموعة الثانية فتتمثل الأفراد الذين يدرسون مادة (اللغة الفرنسية) وقد بلغ عددهم (21) فرداً، أما المجموعة الثالثة فتتمثل الأفراد الذين يدرسون مادة (اللغة الانجليزية) وقد بلغ عددهم (12) فرداً، حيث نلاحظ أن متوسطات الرتب في أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي /المناخ الانفعالي /المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان قد بلغت بالنسبة للمجموعة الأولى (مدرسي اللغة العربية) على التوالي: (63,59/61,78/65,82/60,00/64,91)، في حين بلغت متوسطات رتب المجموعة الثانية (مدرسي اللغة الفرنسية) في أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي /المناخ الانفعالي /المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي: (49,29/54,95/42,31/59,31/50,24).

أما بالنسبة للمجموعة الثالثة (مدرسي اللغة العربية) فقد بلغت متوسطات الرتب في أبعاد استبيان دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية (بعد العلاقات الإنسانية/المناخ الأكاديمي /المناخ الانفعالي /المناخ المادي) والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي: (57,71/60,92/53,79/66,21/46,46).

وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بالنسبة للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي بـ (2,951/0,660/8,304/0,369/5,235). وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) بالنسبة للبعد الأول والثاني والرابع والدرجة الكلية للاستبيان، وبالتالي فإنه ليس هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعات الثلاث في البعد الأول والثاني والرابع والدرجة الكلية للاستبيان، في حين جاءت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) بالنسبة للبعد الثالث (المناخ الانفعالي) وبما أن اختبار كروسكال واليز لا يحدد لصالح من هاته الفروق تم اللجوء إلى اختبار مان ويتني حيث كشف أن هاته الفروق كانت لصالح فئة مدرسي اللغة العربية كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح: إختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين مستويات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تبعا لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية).

الخبرة		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann- Whitney	مستوى الدلالة	القرار
البعد الثالث (المناخ الانفعالي)	اللغة العربية	87	57,70	5019,50	635,500	0,012	دال عند 0.05
	اللغة الفرنسية	21	41,26	866,50			
	الإجمالي	108	////////////////////				
	اللغة العربية	87	50,29	4375,00	497,000	0,757	غير دال
	اللغة الانجليزية	12	47,92	575,00			
	الإجمالي	99	////////////////////				
	اللغة الفرنسية	21	15,40	323,50	92,500	0,109	دالغير
	اللغة الانجليزية	12	19,79	237,50			
	الإجمالي	33	////////////////////				

خلاصة:

من خلال نتائج الدراسة نتوصل الى مدى تحقيق اهداف الدراسة الحالية و التي تمثلت في فرضيات الدراسة، حيث تحققت الفرضية الرئيسية والتي اكدت على ان للمناخ المدرسي دور إيجابي ومرتفع في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين، وتحققت كل من الفرضية الجزئية الأولى والثانية والثالثة والرابعة والذين اكدوا بان مستوى مساهمة كل من بعد مناخ العلاقات الإنسانية وبعد المناخ الاكاديمي وكذا البعد الانفعالي وبعد المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع، في حين لم تتحقق الفرضية الجزئية الخامسة حيث توصلت الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس، بينما تحققت الفرضية الجزئية السادسة والتي توصلت الى انه توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة و لصالح فئة ذوي الخبرة الأعلى (من 5 الى 15 سنة)، في حين لم تتحقق الفرضية الجزئية السابعة والتي توصلت الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس/ ماستر)، بينما تحققت نتائج الفرضية الجزئية الثامنة والتي توصلت الى انه توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية)، والتي كانت لصالح فئة مدرسي اللغة العربية.

الفصل السادس: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

بعدما تم عرض نتائج الدراسة المتوصل اليها في الفصل السابق، سنتطرق في هذا الفصل الى مناقشة وتفسير هذه النتائج، في ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة و كذا في اطار التراث النظري المعد من طرف الباحثة.

- مناقشة و تفسير نتائج الدراسة:

1- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرئيسية:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى ان للمناخ المدرسي دور إيجابي ومرتفع في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه كل من دراسة شعيب(2014)، والتي توصلت الى ان المناخ السائد بمدارس التربية الخاصة وفق رؤى المعلمين كان إيجابيا ومرتفع، ودراسة الزعبي و الحسن (2014)، التي توصلت الى ان اتجاهات المعلمين إيجابية نحو دمج التلاميذ المعوقين، و دراسة السويطي (2016)، التي توصلت الى ان اتجاهات المعلمين في التعليم العام نحو دمج الأطفال غير العاديين بالمدارس الابتدائية العادية كانت إيجابية. وكذا دراسة الحبيب(2018)، التي توصلت الى ان اتجاهات المعلمين والاداريين إيجابية نحو دمج الصم بالمدارس العادية. ودراسة دراسة لونيس(2019)، التي توصلت الى ان المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، و دراسة بوعبد الله، مناصرية(2022)، التي توصلت الى ان المناخ السائد وفق رؤى المعلمين بمدارس الإعاقة السمعية إيجابي، ودراسة بوفرة، المقروض(2022)، التي توصلت الى ان اتجاهات المعلمين إيجابية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الابتدائي، و دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، تنازورا، جمعة(2023)، والتي توصلت الى ان اتجاهات الاءاء والمعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية كانت إيجابية.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه كل من دراسة طه، عكاب(2013)، التي توصلت الى ان المناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين سلبي، و دراسة جميعان، الشهري(2013)، التي توصلت الى ان اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الحكومية كانت محايدة، ودراسة زحلق، سلهب(2017)، التي توصلت الى ان المناخ المدرسي السائد بمدارس المتفوقين من وجهة نظر الإداريين والمدرسين كان متوسطة، وكذا دراسة قطناني(2019)، التي توصلت الى ان اتجاهات المديرين و المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية كانت متوسطة، ودراسة الضيفيري(2021)، التي توصلت الى ان اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة الذهنية بالمدارس العادية كانت متوسطة.

ويمكن تفسير ذلك بكون ان المناخ المدرسي هو الذي يحكم إمكانية تطبيق عملية الدمج المدرسي في المدارس العادية من عدمه، والذي يتجلى من خلال اراء وتقييمات العاملين بتلك المؤسسة وخصوصا المعلمين الذين يتعاملون ويحتكون بصورة اكبر مع تلك الفئة، وبالتالي رؤاهم حول إمكانية تطبيق فكرة الدمج لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة في اطار تقديرهم الإيجابي للظروف العامة التي تتحكم في إمكانية نجاح العملية بحيث تكون الآراء المتعلقة بظروف المناخ المدرسي العامل المحدد لتوضيح وضع الحال في المؤسسة الدامجة، فتقييمهم يكون مبني على عدة مجالات وجوانب نفسية وانفعالية وتربوية وإدارية واجتماعية وحتى مادية لان كل تلك العوامل تتلاحم لتشكل في الأصل ما يسمى بالمناخ المدرسي بأبعاده المختلفة، والذي يرى العميان(2005) بأنه هو عبارة عن بيئة تتضمن نظام اجتماعي كلي للعاملين فيه حيث يشمل القيم والأعراف والتقاليد، وكذا أنماط السلوك والمعتقدات الاجتماعية وسبل العمل المتنوعة التي تنعكس على الأنشطة والفعاليات وايضا كل من التفاعل الإنساني والاقتصادي داخل هذا النظام(يحيوي، رريب الله، 2020، ص673).

كون ان هذا الاخير يتحكم بدوره بعملية الدمج المدرسي للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبارهم فئة تحتاج الى رعاية خاصة ودقيقة في شتى المجالات خصوصا في المجال التعليمي نظرا لوضعهم الخاص وبالتالي خدمات تعليمية وتربوية مهيئة، مع التأكيد على الأهمية البالغة للمناخ المدرسي في نجاح تحقيق اهداف العملية التعليمية التعليمية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة على وجه التحديد في اطار تواجدهم في بيئة تعليمية دامجة.

حيث ذهبت نظرية النظم الاجتماعية لتؤكد على ان خلق المناخ الإيجابي هو نتيجة مرغوبة لان المناخ المدرسي هو احد اهم العناصر الأساسية في العملية التعليمية والنتائج تكون مبنية عليه، فعندما يكون المناخ المدرسي ملائما للشعور بالراحة والاستمتاع، ويتمتع بمستوى عال من التحفيز ويرضي احتياجات المتعلمين وجميع الأشخاص الاخرين ذوي الصلة بعمل المدرسة، فهنا يمكن القول ان المناخ إيجابي وكفاء لإنجاح العملية التعليمية(سليمان، 2021، ص612).

2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى ان مستوى مساهمة مناخ العلاقات الانسانية في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي ومرتفع. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بدر (2022)، التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين درجات ابعاد المناخ المدرسي المدرك وكذا درجات ابعاد فاعلية الذات التدريسية لدى معلمين المرحلة الابتدائية. في حين توصلت دراسة محاسنة، شموط، العظامات (2022)، الى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية ما بين الاغتراب المدرسي و كذا المناخ المدرسي، و أيضا وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية ما بين كل من الاغتراب المدرسي و كذا التحصيل الدراسي.

ونفسر بذلك بكون ان مناخ العلاقات الإنسانية وما يتضمنه من متفاعلات إيجابية سواء بين المتعلمين انفسهم او بين المتعلمين والمعلمين او بين المتعلمين وباقي الطاقم الإداري والتربوي فانه بذلك يعطى صورة إيجابية تعكس نفسها للعيان، كونها تؤثر على المتعلمين بدرجة كبيرة و بشكل مباشر وسريع منذ اللحظات الاولى لتواجدهم في البيئة المدرسية في اطار الحفاظ على الصحة النفسية و تحقيق الانتماء المدرسي للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل تواجدهم في المدارس الدامجة والتي تتجلى اثرها غالبا على المردود الدراسي لهذه الفئة، فالعلاقات الإنسانية هي بمثابة همزة وصل لتحقيق اهداف برامج الدمج المدرسي، فكون فئة ذي الاحتياجات الخاصة فئة حساسة هذا لا يعنى عدم قدرتهم على الإحساس بما يدور حولها من ظروف وبالتالي انتقال الطاقة الإيجابية او السلبية اليهم، والتي بدوها يمكن ملاحظتها بسهولة من قبل معلمهم والتي تتجلى من خلال سلوكياتهم ومزاجهم و مدى تفاعلهم بدرجة كبيرة، وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة المعروضة سالفًا.

حيث تؤكد أيضا نظرية الاتجاه التفاعلي (التبادلي) على ضرورة وجود علاقات تفاعلية بين المعلمين انفسهم، وبينهم وبين إدارة المدرسة وبين المعلمين والمتعلمين وإدارة المدرسة، وفق دور كل فرد في المدرسة و كذا علاقاته مع الآخرين ومنه تتضح طبيعة المناخ المدرسي، والذي يتكون من أجزاء وأنظمة اجتماعية متوافقة، وبالتالي يتم ضبط سلوك كل فرد ضمن هذا النظام، وعلى خلفية هذه السلوكيات تنشأ علاقات إنسانية و اجتماعية يمكن ان تكون سلبية او إيجابية ومن الممكن ان تنعكس على النظام الاجتماعي ويمكننا بعد ذلك وصف المناخ المدرسي من خلال هذا النظام، أي نقول ان المناخ المدرسي مناسب للقيام بالأدوار المنوطة بالمعلمين وتبلغ المدرسة من خلاله أهدافها التربوية و التعليمية و الاجتماعية في المجتمع (العتيبي، 2007، ص37).

كما أكد لثيودور أن المناخ المدرسي يرمز إلى الجودة في التواصل والحياة عموماً داخل المدرسة، بحيث يتوافق مع طبيعة المناخ السائد في العلاقات الاجتماعية وكذلك الاتجاهات والمشاعر والقيم المشتركة بين العناصر الفاعلة في المؤسسة التربوية (saouli.2019.p38).

3- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

بعد إجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا إلى أن مستوى مساهمة المناخ الأكاديمي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من جهة نظر المعلمين إيجابي و مرتفع. حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بلبل (2020)، التي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية ما بين المناخ المدرسي وكذا التفاعل الأكاديمي عند معلمين الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة، بحيث بالإمكان التنبؤ بالتفاعل الأكاديمي من خلال درجات المناخ المدرسي و كذلك درجات أنماط إدارة الفصل الدراسي عند المعلمين.

وتوصلت دراسة يحيوي فضيلة (2021)، إلى وجود علاقة ارتباطية ذات تأثير متبادل ما بين كل من المناخ المدرسي والصحة النفسية وكذا المردود التربوي للمتعلمين، حيث أنه إذا كان المناخ المدرسي مفتوح فإنه يرتفع مؤشر الصحة النفسية للمتعلمين ومنه يرتفع المردود التربوي وهكذا هو الحال بالنسبة للوضعية العكسية. وتوصلت دراسة باي، عشوي (2023)، إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة قوية ما بين المناخ المدرسي وكذا جودة التعليم بالمدارس الابتدائية.

وتوصلت دراسة يركوفيتش، راليتش (2024)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة كبيرة ما بين المناخ المدرسي وكذا المشاكل الداخلية عند كلا المجموعتين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ونفسر ذلك بكون أن المناخ الأكاديمي بمكوناته المختلفة قادر على إحداث فروق جوهرية في مسار العملية التعليمية التعليمية في برامج الدمج، من خلال سعي جهود تلك المؤسسات دائماً إلى العمل على تطويره وتحسينه ليبدو في أفضل الحالات في إطار السعي نحو خلق ما يعرف بالجودة في العملية التعليمية و التربوية، باعتبار أن الجهود المادية والبشرية تعمل على طرح البرنامج التربوي في ظل توفير معايير ذات جودة عالية تسهم في تثمين تلك المعلومات والأفكار أي تسعى لإخراجها في أفضل حلة، وبالتالي إنتاج علمي رزين ومتوازن وكذا أداء أكاديمي يرقى لمستوى تطلعات العاملين على تطبيق برامج الدمج وخصوصاً المعلمين.

من خلال توفير العوامل المساعدة على خلق الجو التعليمي المناسب النفسي منه و المادي من وسائل وادوات وتقنيات واستراتيجيات حديثة ومكيفة لتناسب وتدعم التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا التنوع في أساليب التدريس لتتلاءم مع قدراتهم والحرص على خلق جو اسري داخل وخارج القسم، وكذا الاعتماد على الدعم والشجيع، والتحفيز المادي والمعنوي، وتجنب العقاب البدني واعتماد أسلوب التصويب، وهو ما اكدت عليه ما توصلت اليه نتائج الدراسات سألقة الذكر .

كما يرى الخولي(2011) بانه يتضمن البيئة النفسية والاجتماعية المتجلية في المدرسة عن طريق التفاعلات ما بين الافراد المتواجدين في المدرسة، حيث تسعى لقياس مدى الاهتمام المولى للطلاب من طرف مدرسيهم، ومدى تقبل الطالب للمدرسة واهتمامه وحبها لها عموما، والاهمية المقدمة من طرف الإدارة المدرسية للمعلمين والطلاب وكذا الأنشطة والفعاليات المدرسية(أبو جراد، محمد، 2021، ص107).

حيث اكدت نظرية النظم الاجتماعية على ان كل المؤسسات هي أنظمة تؤثر وتتأثر ببيئتها وان هذه المؤسسة تعمل كما لو كانت في علاقة تكافلية مع بيئتها، لان استمراريته ونجاحها يعتمد على ما تتلقاه من بيئتها (المدخلات) وكيف تستخدمها (الكميات المدخلة) ويتوافق مع اهم النتائج المتحققة معها، ومن بين هذه العمليات تشمل البيانات المدخلة الى النظام من البيئة المدرسية الخارجية وهي مهمة للغاية لأنها تضبط اما النجاح او الرسوب وتؤثر على العملية التعليمية، وبالسبب للعمليات الداخلية فهي التي تهتم بتحويل المدخلات التعليمية الى مخرجات قابلة للقياس(سليمان، 2021، ص612).

4. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى ان مستوى مساهمة المناخ الانفعالي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين إيجابي و مرتفع. حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فراج(2021)، والتي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة ما بين أبعاد المناخ المدرسي والانفعالات المتعلقة بالتحصيل في القسم الدراسي(القلق والملل، الخجل والغضب والياس)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة مع بعد (الاستمتاع والفخر).

ونفسر ذلك بكون ان المناخ الانفعالي من العناصر الفاعلة في نجاح عملية الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة، فهو انعكاس لطبيعة التفاعل القائم بين مكونات نظام المدارس الدامجة باعتبار ان الانفعالات تعتبر نتيجة، من حيث ان المناخ المدرسي بأبعاده المختلفة في اطار تفاعلها فيما بينها وكذا تفاعلها مع باقي عناصر ومكونات البيئة المدرسية فإننا بذلك ننتظر حدوث انفعالات وردود فعل إيجابية نتيجة وجود طاقم تربوي متوازن نفسيا وانفعاليا

وقادر على مواجهة جميع الظروف بصورة سوية بعيدا عن الضغوطات النفسية والعكس صحيح.

كما تعتبر الانفعالات من جهة أخرى غاية كونها تتحكم وتوجه توجهات القائمين على خلق بيئة تعليمية دامجة متوازنة في المدارس العادية، من خلال التحكم في ابعاد المناخ الانفعالي المختلفة وجعلها تتسم بالإيجابية وبالتالي تصلح وتتلاءم مع ظروف الدمج، فالمناخ الانفعالي العام في تلك المؤسسات بصفة عامة لا يرتبط بالتلميذ فقط وانما يرتبط أيضا بباقي أعضاء ومكونات العملية التربوية مما يزيد من أهميته ويؤكد على صعوبة المهمة محل التطبيق خصوصا لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة وهو ما أكدت عليه نتائج الدراسة سالفه الذكر.

حيث تفترض نظرية النظم الاجتماعية التي تعد الأساس لفهم المؤسسات باعتبارها نظاما اجتماعيا متكاملًا، ان المدرسة تتضمن جملة من المدخلات منظمة وفق أنماط ثابتة ومعقدة، وتلك الانماط في تفاعلها تشكل السلوك الإنساني في المدرسة من حيث التفاعل الديناميكي، نظرا لتفاعلاتها واعتمادها على البيئات الخارجية مما يسبب ويحدد الى حد كبير فعالية وكفاية النظام (بوستة، عواريب، 2023، ص172)

كما ترى نظرية الاتجاه التفاعلي (التبادلي) ان سلوك المتعلمين يعد نتيجة للعمليات والأعراف والتوقعات الاجتماعية للمدرسة، وتختلف هذه النتائج التي توصلت اليها المدرسة في بيئة معينة عن نتائج أي مدرسة أخرى (باشرة، 2012، ص39).

5- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى ان مستوى مساهمة المناخ المادي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين ايجابي و مرتفع.

حيث اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة الزعبي و الحسن (2014)، الى انه لم يتم تطبيق مؤشرات الدمج في البيئة المدرسية في كل المدارس التي تعد صديقة الطفولة في مدينة حسكة.

ودراسة عمايرة (2016)، التي توصلت الى ان درجة تطبيق المعايير الوطنية في المدارس الدامجة لذوي الاحتياجات الخاصة تعد متوسطة من وجهات نظر المعلمين بلواء بني عبيد.

وتوصلت دراسة حسين (2021)، الى ان هناك جملة من المعوقات لتحقيق الدمج الشامل والتي من بينها توجهات المعلمين، بالإضافة الى: ضعف مهارة المعلم في بناء اختبارات تحصيلية لتقييم أداء الأطفال التوحيدين، نقص الدورات التدريبية المعنية بكساب المعلم تقنيات تعليم الطفل التوحيدي، وكذا قلة البرامج المعنية بالتوعية المجتمعية حول سمات وخصائص ومميزات وإمكانيات الطفل التوحيدي، وندرة الحوافز المادية المقدمة للمعلمين وكذا القائمين على تسيير إجراءات الدمج الشامل.

ونفسر ذلك بكون ان المناخ المادي احد الأولويات الاولى لأي مدرسة التي تسعى لتنفيذ برنامج الدمج المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة، كونه يعكس الانطباع الأول عن مدى جاهزية المؤسسة لتجسيد هذه العملية على ارض الواقع والذي بدوره لا يمكن حتى التطلع لفكرة الدمج وحتى في مدى تحقيق اهداف الدمج لتلك الفئة بعد تجسيد العملية أي تأثيره على نتائج تلك العملية لاحقا وبصورة ملحوظة، فالمتعلمين من هذه الفئة هم بحاجة الى امكانيات مادية مهيئة لتخدم حاجاتهم وتلبي متطلباتهم وتتناسب وقدراتهم من مباني سهلة التنقل ووسائل تعليمية متنوعة وغيرها لا العكس، فتوفير العوامل المادية المناسبة لهم يعد من الضروريات الأساسية التي لها الأولوية المسبقة عن باقي التنظيمات الأخرى، لان بدونها لا يمكن انشاء بيئة تعليمية كافية لتلبي احتياجات كل متعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة في اطار تواجدهم في مدارس عادية، فتهيئة المناخ المادي ضروري لتسهيل الحياة المدرسية وتعزز التكيف المدرسي لهذه الفئة ومنه نجاح عملية الدمج المدرسي، وما يؤكد ذلك هو ما توصلت اليه الدراسات سالفة الذكر .

فالدمج يتمثل في الحاق الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة العادية، إما من خلال الحاقهم بالأطفال العاديين في فصل دراسي عادي أو من خلال الحاقهم بفصل خاص لفترة من الزمن وفق احتياجاتهم التعليمية، بالإضافة الى توفير خدمات الدعم التي يقدمها فريق متعدد التخصصات مع احداث التغييرات المادية والبشرية لتعزيز فرص نجاحهم (العمرى، عويس، 2015، ص264).

حيث اكدت النظرية البيئية حول اهمية انشاء وصيانة وتوزيع الموارد المدرسية والابعاد المادية والبيئية بها (السبيعي، الغامدي، 2021، ص122-123).

6- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة طه، عكاب(2013)، التي توصلت الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائية بين المعلمين في ادراكهم للمناخ المدرسي وفقا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة الزعبي و الحسن (2014)، الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا في توجهات معلمين التلاميذ المعوقين نحو دمجهم تبعا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة السويطي (2016)، الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا بين المعلمين و الإداريين في توجهاتهم نحو دمج المعوقين تعزى لمتغير الجنس.

و توصلت دراسة الحبيب (2018)، الى انه ليس هناك فروق بين توجهات المعلمين والاداريين نحو دمج الطلبة الصم تبعا لمتغير الجنس.

و توصلت دراسة لونيس (2019)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائية في توجهات المعلمين نحو دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة الضفيري (2021)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائية لدى معلمين و معلمات ذوي الإعاقة الذهنية تجاه دمجهم تبعا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة حسين (2021)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائية بين توجهات المعلمين نحو معوقات دمج الأطفال المتوحدين تبعا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة بوعبد الله، مناصرية (2022)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائية بين ادراكات معلمين المعوقين سمعيا لطبيعة المناخ المدرسي تبعا لمتغير الجنس.

وتوصلت دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، تنازورا ، جمعة (2023)، الى انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات المعلمين والاباء تجاه دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغير الجنس.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة جميعان، الشهري (2013)، التي توصلت الى ان هناك فروق دالة إحصائية في توجهات المعلمين للدمج تبعا لمتغير الجنس ولصالح فئة المعلمات الاناث. ودراسة شعيب (2014)، التي توصلت الى انه هناك فروق دالة إحصائية لدى المعلمين والمعلمات في ادراكهم لطبيعة المناخ المدرسي السائد تعزى للجنس ولصالح فئة المعلمات.

ودراسة بوفرة، المقروض (2022)، والتي توصلت الى انه هناك فروق في توجهات الأساتذة تجاه دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لمتغير الجنس.

ونفسر عدم وجود فروق بين توجهات ورؤى الجنسين في عينة الدراسة حول الفكرة المطروحة بانها مرهونة بعدة أمور من بينها الخلفية الثقافية المشتركة سواء بين افراد العينة او المجتمع المدرسي او المجتمع العام الذي نسعى الى تطبيق فكرة الدمج على أبنائه، وكذلك عدم وجود اختلاف في ادراك خصائص البيئة التربوي في المدارس الدامجة، وكذا مدى الامكانيات المادية والبشرية المتوفرة، بالإضافة الى العديد من العوامل الأخرى المباشرة والغير مباشرة، أي بصفة عامة وجود عدة عوامل مشتركة تحكم رؤى الجنسين في اطار تقييمي ممنهج حتى لوكان ذلك التقييم ذاتي، الا انهم يعرفون جيدا ما يجب ان يكون وما يجب ان نعمل على توفيره في اطار ادراكهم المشترك لما فيه مصلحة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة بالرغم من اختلاف ظروف كل مؤسسة دامجة، فالمناخ السائد في مؤسسة تربوية ليس بالضرورة

ان يكون نفسه المناخ السائد في باقي المؤسسات، فكل منها تعمل وفق امكانياتها المادية المتاحة ووفق قدراتها وامكانيات كادرها البشري المتنوع مما يعنى وجود ثقافة حول عوامل نجاح الدمج المدرسي، وهو ما اكدت عليه نتائج الدراسات سائلة الذكر.

فالمناخ المدرسي حسب حجي(2005): يشير الى طبيعة ادراك المعلمين لأوضاع بيئة العمل في المؤسسة التعليمية، حيث يتضمن في المنظمات التعليمية جو العلاقات المختلفة النفسية منها والإنسانية والاجتماعية وكذا طاقم التربية، ويتأثر بنوع القيادة الإدارية في المؤسسة وشخصيات الافراد المشاركين، وايضا بالتنظيمات الرسمية والغير الرسمية(مقدم، مصايح، لحول، 2021، ص457).

7- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى انه توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة و لصالح فئة ذوي الخبرة الأعلى (من 5 الى 15 سنة).

حيث اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة طه، عكاب(2013)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في ادراكهم للمناخ المدرسي تبعا لمتغير الخبرة.

وتوصلت دراسة شعيب(2014)، والتي توصلت الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائيا لدى المعلمين والمعلمات في ادراكهم لطبيعة المناخ المدرسي السائد تعزى للخبرة التدريسية.

وتوصلت دراسة الزعبي و الحسن (2014)، الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا في توجهات معلمين التلاميذ المعوقين نحو دمجهم تبعا لمتغير الخبرة.

وتوصلت دراسة السويطي (2016)، الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا بين المعلمين و الإداريين في توجهاتهم نحو دمج المعوقين تعزى لمتغير لسنوات الخبرة.

و توصلت دراسة زحلق، سلهب(2017)، الى انه ليس هناك فروق بين توجهات المدرسين والاداريين في ادراكهم للمناخ المدرسي تعزى الى متغير الخبرة.

وتوصلت دراسة الحبيب (2018)، الى انه ليس هناك فروق بين توجهات المعلمين والاداريين نحو دمج الطلبة الصم تبعا لمتغير الخبرة.

وتوصلت دراسة قطناني (2019)، الى انه ليس هناك فروق دالة احصائية بين توجهات المعلمين نحو دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وتوصلت دراسة حسين (2021)، الى انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين نحو معوقات دمج الأطفال المتوحدين تبعا لمتغير الخبرة.

وتوصلت دراسة الضيفيري (2021)، الى انه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية لدى معلمين و معلمات ذوي الإعاقة الذهنية تجاه دمجهم تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

وتوصلت دراسة بوعبد الله، مناصرية (2022)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائية بين ادراكات معلمين المعوقين سمعيا لطبيعة المناخ المدرسي تبعا لمتغير الخبرة.

وتوصلت دراسة أبو المعاطي، شرشور، العجمي، ترازورا، جمعة (2023)، الى انه ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في توجهات المعلمين والاباء تجاه دمج فئة ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

ونفسر ذلك بكون ان عامل الخبرة كان لصالح فئة المعلمين ذوي الخبرة الاقدم لأنها تعد انعكاس لمدى امامهم بالتجارب الحية لعملية الدمج وما يقابلها من ظروف المناخ المدرسي المتهيء بأبعاده المختلفة، والتي ولدت لديهم رؤى اكثر دقة مقارنة بأقرانهم حول عوامل نجاح الدمج المدرسي وحتى المجريات الصحيحة والمناسبة لهذه العملية، كونهم قضوا فترات طويلة في التعليم وبالتالي الاحتكاك بفئات متنوعة مع المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ولفترات طويلة من الزمن ومنه معرفة الامكانيات المادية والبشرية التي تلبى احتياجاتهم والتي لا بد من توفيرها، وايضا طرق الانسب في التعامل معهم وحتى كيفية التعامل مع مشكلاتهم، والانفعالات الصادرة عنهم وكذا مجريات المناخ الاكاديمية السوى والفعال، حيث ان وقوفهم على كل تلك المجريات ساعد على توجيه حكمهم حول مدى قابلية تطبيق برنامج الدمج في تلك المؤسسة من عدمه وحتى توجيهه التوجيه الصحيح.

فالمناخ المدرسي هو نمط واسلوب الحياة في المدرسة حيث يعتمد على التصورات والأفكار التي يكونها الافراد نتيجة تجربتهم للحياة المدرسية، والتي تعكسها المعايير والقيم والاهداف المتوخاة، وكذا التدريس و العلاقات الشخصية وأيضا الممارسات الإدارية والهيكل التنظيمي المعتمد في المدرسة (guerdouh.rouag.2017.p86).

8- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية السابعة:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى انه لا توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس/ ماستر).

حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة طه، عكاب(2013)، الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في ادراكهم للمناخ المدرسي تبعا لمتغير المؤهل الدراسي.

وتوصلت دراسة جميعان، الشهري(2013)، الى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في توجهات المعلمين للدمج تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وتوصلت دراسة الزعبي و الحسن (2014)، الى انه ليس هناك فروق دالة احصائيا في توجهات معلمين التلاميذ المعوقين نحو دمجهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وتوصلت دراسة الحبيب (2018)، الى انه ليس هناك فروق بين توجهات المعلمين والاداريين نحو دمج الطلبة الصم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وتوصلت دراسة حسين (2021)، الى انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين توجهات المعلمين نحو معوقات دمج الأطفال المتوحدون تبعا لمتغير المؤهل الدراسي.

و دراسة بوعبد الله ، مناصرية(2022)، التي توصلت الى انه ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين ادراكات معلمين المعوقين سمعيا لطبيعة المناخ المدرسي تبعا لمتغير المستوى التعليمي.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة زحلق، سلهب(2017)، الى ان هناك فروق بين توجهات المدرسين والاداريين في ادراكهم للمناخ المدرسي تعزى الى متغير المؤهل العلمي.

ونفسر ذلك بكون ان المستوى التعليمي للمعلمين لا يقف حائل دون ادراك الواقع المعاش في البيئة المدرسية التي يعملون بها، والتي يتواجد بها متعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة والذين يتطلب تواجدهم في تلك البيئة الدامجة جملة من العناصر والظروف المتنوعة و التي لابد ان تهيئ لتتكيف مع احتياجاتهم والتي بدورها تقع تحت مسمى المناخ المدرسي بصفة عامة، والذي لا يمكن الاستغناء عنه بل بالعكس لابد من العمل على استحداث جميع مكونات ابعاده بصورة انية وفق التقدم العلمي والتكنولوجي المتجدد الحاصل في اطار ما يخدم هذه الفئة، وذلك بمشاركة جميع الأعضاء القائمة على تنظيم العملية التعليمية والتربوية ومن بينهم المعلمين الذين يأخذون أدوار فاعلة ومتنوعة انطلاقا من التخطيط الى التنفيذ ومن ثم تقييم مدى نجاح تلك الاستراتيجيات والأساليب المتبعة والعمل على الاتيان بما هو

جيد مع تدارك النقائص، ومنه فان الدرجة العلمية للمعلمين لا تؤثر على طبيعة ومدى ادراكهم لطريقة سير العملية التعليمية التعليمية لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة نظرا لخبرتهم المكتسبة من الواقع التعليمي الذي يعتبرون احد ركائزه.

9- مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الفرعية الثامنة:

بعد اجراء المعالجة الإحصائية للفرضية توصلنا الى انه توجد فروق دالة احصائيا في متوسطات رتب درجات دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية العادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المادة المدرسة (اللغة العربية/ اللغة الفرنسية/ اللغة الإنجليزية)، والتي كانت لصالح فئة مدرسي اللغة العربية.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة جميعان، الشهري(2013)، الى انه هناك فروق دالة إحصائية في توجهات المعلمين نحو الدمج تبعا لمتغير التخصص الدراسي.

ونفسر ذلك بكون ان الاختلاف في المادة المدرسة ينتج عنه اختلاف في مدة العمل وبالتالي مدة البقاء في المؤسسة والاحتكاك بالمتعلمين وباقي أعضاء المؤسسة، مما يولد رؤى وتوجهات عميقة ودقيقة بشكل اكثر تفصيل عن غيره حول الإيجابيات والسلبيات من خلال معرفة مدى توفر الإمكانيات المادية والبشرية من عدمها، وبالتالي يكونون اكثر تفاعل مع ابعاد المناخ المدرسي من حيث العلاقات الإنسانية، بالإضافة الى توليهم مسؤولية التحكم في زمام المناخ الاكاديمي والانفعالي السائد في القسم أطول وقت ممكن وبالتالي يكون لذلك اثر أطول، وهذا ما ولد الاختلاف بين مدرسي مختلف المواد و جعل الكفة ترجح الى فئة مدرسي اللغة العربية، مقارنة بمدرسي اللغة الفرنسية و اللغة الإنجليزية نظير تواجدهم مدة اقل في المؤسسة وبالتالي تكون فرصة الملاحظة و ملامسة الوقائع اقل من غيرهم وبالتالي تكون المسؤولية الكبرى ملقاة على عاتق مدرسي اللغة العربية اكثر من مدرسي اللغات الأجنبية.

خلاصة:

ان مرحلة مناقشة وتفسير نتائج الدراسة تعد من اهم مراحل البحث العلمي كونها تعمل على ربط البيانات الخام التي تم التوصل اليها وتحويلها الى نتائج ذات الصلة بالدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، حيث قمنا في هذا الفصل بتلخيص النتائج وتفسيرها وربطها ومقارنتها بنتائج تلك الدراسات مع مراعاة معطيات التراث النظري.

الخاتمة والتوصيات

انطلقت دراستنا من منطلق السعي للتعرف على دور المناخ المدرسي في دمج المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين، وقد اسفرت النتائج عن وجود دور ايجابي ومرتفع للمناخ المدرسي في تحقيق عملية الدمج المدرسي لهذه الفئة، نظرا لأهمية متغير المناخ المدرسي وما يحمله من ابعاد ومضامين وتفاعلات تعكس وتفرض نفسها في البيئة المدرسية بصورة رسمية وضرورية وحتى حتمية لسير وانجاح العملية التعليمية التعلمية، خصوصا في البيئة التي ستواجه بها فئة تستحق اهتمام دقيق ومفصل وذو عناية فائقة كما تتطلب تكاتف جل الفئات داخل المدرسة وخارجها، وتتطلب أيضا تسخير كل الإمكانيات المتاحة والعمل على توفير الغير متاحة منها باعتبار ان عملية الدمج المدرسي تتطلب تخطيط محكم يشمل كل ما هو كائن وما يجب ان يكون، لان الهدف الاسمي من العملية هو إنجاح المسار الاكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف الفئات المعنية بالدمج منهم مع مراعاة امكانياتهم وقدرتهم، وبالتالي تقدمهم المستمر في ظل الجهود المادية والمعنوية المحينة والمستحدثة وفق متطلبات كل وضع وفي كل حين تزامنا مع تطور المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة وكذا مع التطور البحثي المتعلق بهذا المجال والذي بدوره يخدم تطور هذه الفئة، وأيضاً بالتزامن مع متطلبات الفئة العمرية التي تتلقى تعليمها في المرحلة الابتدائية وبالتالي مراعاة مجريات العملية التعليمية والتربوية في تلك المرحلة التي تعتبر تحديداً، لان الحمل الأكبر سيكون على عاتق المدرسة التي تعد احد اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية خصوصا لدى هذه الفئة كونها تلعب أدوار عديدة بالنسبة لهم، فهي تعمل على تربيتهم وتعليمهم وكذا تسمح لهم بالانفتاح على المحيط الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية من ذلك المنبر، وكل هذا لا يمكن ان يكون دون مراعاة وقائع المناخ المدرسي في المؤسسات الدامجة.

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية تم التوصل الى جملة من التوصيات والتي نوردتها فيما يلي:

- استعانة المؤسسات التربوية القابلة لتطبيق برنامج الدمج المدرسي بخبراء واهصائيين في مختلف المجالات النفسية والاجتماعية والتربوية...الخ، لتقييم مدى قابلية وجاهزية المؤسسات لاستقبال التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك متابعتهم.
- انشاء لجنة وطنية متخصصة تشرف على تهيئة وتكييف المناخ المادي في المدارس القابلة لتطبيق برنامج الدمج المدرسي بما يتناسب واحتياجات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اعداد و تهيئة جميع عمال المؤسسة التربوية الدامجة لاستقبال التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، انطلاقاً من استقبالهم وتقبلهم الى سبل التعامل السليم معهم من خلال إقامة دورات تكوينية تسبق تنفيذ برنامج الدمج.
- إقامة دورات تكوينية محينة لفائدة المعلمين حول سبل واستراتيجيات التدريس الفعالة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توسيع نطاق الاهتمام ليشمل جوانب أخرى متنوعة للمناخ المدرسي في دراسات أخرى تجرى في مراحل دراسية أخرى.

قائمة المراجع

- احمد السيد عبد القوي قنصوه(2023)، المساندة الاجتماعية كمنبئ بالثقة بالنفس لدى ضعاف السمع من التلاميذ المدمجين بالمدارس العادية، مجلة علوم الانسان والمجتمع، المجلد12، العدد1، ص297-334.
- احمد الظاهر قحطان (2008)، مدخل الى التربية الخاصة، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
- احمد عجيل ياور دميرال(2021)، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالمناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مركز البحوث النفسية، المجلد32، العدد1، ص125-176.
- احمد فرحات، عوين محمد الهادي(2014)، نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الاكاديمية قائم على بيداغوجيا الادمج "دراسة ميدانية"، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، العدد5، ص186-201.
- احمد كامل إسماعيل(2018)، اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين، مركز البحوث النفسية، العدد27، ص165-202.
- احمد محمد احمد محمد حسين(2021)، معوقات الدمج الشامل لأطفال التوحد بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد21، العدد241، ص243-272.
- احمد محمود الحوامدة(2019)، استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم، ط1، دار ابن النفيس للنشر و التوزيع، الأردن.
- احمد مسعودان(2006)، رعاية المعوقين واهداف سياسة ادماجهم الاجتماعي بالجزائر من منظور الخدمة الاجتماعية الدراسة الميدانية بالمركز الوطني للتكوين المهني للمعاقين بدنيا خميسي - ولاية تيبازة، رسالة دكتوراه، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري - قسنطينة.
- اريج إبراهيم عبد الحميد، ماجدة حمد اسويب(2020)، وسائل الاعلام وطرائق تناولها لقضية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم "تصور مقترح للإعلام المتخصص الاجتماعي"، مجلة العربي للدراسات الإعلامية، العدد5، ص96، 70.
- اريج عقاب احمد عبد الفتاح(2018)، اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة مع اقرانهم في مدارس محافظة سلفيت الحكومية، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا و البحث العلمي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- أسماء حريز ، امال لزرق(2023)، الدمج المدرسي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريع الجزائري، سلسلة الانوار، المجلد13، العدد1، ص58، 72.
- اسيا محمد عيسى(2018)، المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين، ط1، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان.
- الدراجي عروسي، رايح صغييري(2020)، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد5، العدد19، ص22-9.
- الشيخ الطيب حسين دفع الله(2011)، المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتفكير الابتكاري(دراسة ميدانية مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية بمعتمديتي حلفا الجديدة ونهر عطبرة قطاع حلفا الجديدة بولاية كسلا)، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.
- الطاهر قيرو(2020)، دراسة تقييمية لأساليب التكفل بأطفال التوحد بالجزائر "دراسة ميدانية بولاية باتنة"، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

- العربي غريب، الهواري كراس، حسان ساردو(2018)، الاتصال التربوي كأحد ابعاد المناخ التنظيمي المدرسي وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر المعلمين - دراسة استكشافية بمدينة وهران .، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد33، ص306-297.
- الهادي دوش(2021)، سياسة الرعاية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر (دراسة في المضامين التشريعية وإجراءات التكفل)، مجلة العلوم القانونية والسياسية، المجلد12، العدد2، ص778-793.
- امال عباس، عبد القادر لورسي (2016)، الادماج المدرسي للأطفال المعاقين ذهنيا (إعاقة خفيفة) القابلين للتعليم في ظل المقاربة بالكفاءات مدخل نظري، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، العدد11، ص221-197.
- امال مقدم، فوزية مصابيح، فايضة لحو(2021)، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية عين الدفلى)، المجلد10، العدد2، ص471-451
- امير إبراهيم القرشي(2013)، التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- انيسة ركاب(2013)، الدمج المدرسي للمعاق سمعيا التجربة الجزائرية، مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد10، ص45-51.
- انيسة ركاب(2007)، الاندماج المدرسي والاجتماعي للطفل الاصم دراسة ميدانية مقارنة بمدينتي(الجزائر والبلدية)، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- ابتسام غانم، كريمة بن صغير(2021)، التكنولوجيا التعليمية ودورها في الدمج الاكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المجلد3، العدد1، ص95-113.
- إبراهيم القريوتي، محمود السيد عباس(2009)، اتجاهات المديرين والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد3، العدد1، ص46-24.
- إبراهيم سعد ابونيان(2015)، صعوبات التعلم طرق التدريس و الاستراتيجيات المعرفية، ط2، دار الناشر الدولي، السعودية.
- احسان شكرى عطية(2014)، العدالة المدرسية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، العدد16، ص325-288.
- ادريس جرادات(2010)، التجربة الفلسطينية في دمج ذوي الاعاقات الجسدية والحركية في المدرسة الحكومية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد4، ص42-19.
- إسماعيل علي العمري(2019)، واقع المناخ المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في مدينة الحسكة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة دمشق، المجلد35، العدد1، ص2014-187.
- اكرام سامي ابو خطاب، منور عدنان نجم(2023)، المناخ المدرسي وعلاقته بأداء المشرفين التربويين في المدارس الابتدائية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، مجلة العلوم وفاق المعارف، المجلد3، العدد1، ص177-148.
- ايمان صولي(2014)، المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

- ايمان ماجد يوسف مهنا(2019)، دور الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظة فلسطين الجنوبية في تنمية المناخ المدرسي الداعم للإبداع وسبل وتطويره، رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بتول مصلح غانم(2015)، واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين، مجلة جامعة الأقصى، المجلد 19، العدد 1، ص292-257.
- بدرية بنت ناصر بن راشد المسروقية(2016)، المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- بديع عبد العزيز القشاعلة(2017)، الأساس في التربية الخاصة، ب ط، دار الهدى عبد زحالة، اليرموك.
- بشير بوسته، الأخضر عواريب(2023)، نمط المناخ المدرسي السائد في المدارس الثانوية من وجهة نظر التلاميذ دراسة ميدانية على بعض ثانويات ولاية ورقلة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد 16، العدد 1، ص183-169.
- بشير جبور(2012)، التواصل التعليمي عند المعاقين بصريا السنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا، رسالة ماجستير، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة السانبا، وهران.
- بوجمعة نقيل(2016)، المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 1، ص17-1.
- تجاني منصور، إبراهيم بيض القول(2021)، إرشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة واهم المشكلات التي تعاني منها تلك الاسر، مجلة سوسيولوجيا، المجلد 5، العدد 2، ص55-33.
- جمال الخطيب، منة الحديدي، إبراهيم الزريقات، جميل الصمادي، خولة يحيى، موسى العمايرة، فاروق الروسان، ميادة الناطور، ناديا السرور(2013)، مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ط6، دار الفكر، الأردن.
- جمال حواوسة(2019)، دور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة "دراسة ميدانية بالمركز الطبي التربوي بولاية قالة"، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 29، ص38-19.
- جميلة بن زاف(2014)، تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية. دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة-، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- جويرية بريطل، مباركة ميدون(2022)، الدمج المدرسي لحالة تعاني من اضطراب طيف التوحد - دراسة حالة لطفل توحد يعاني من صعوبات التعلم النمائية بالمركز البيداغوجي للمعوقين ذهنيا ورقلة-، مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، المجلد 6، العدد 2، ص535- 514.
- حاتم محمد عاشور(2019)، فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي لتنمية المهارات اللغوية وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين فكريا المدمجين بالمدارس، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 42، ص547-518.

- حسن عبد الرؤوف القطراوي(2013)، (المساندة الاجتماعية- الإهمال) والرضا عن خدمات الرعاية وعلاقتها بالصلافة النفسية للمعاقين حركيا بقطاع غزة، رسالة ماجستير، قسم الارشاد النفسي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- حسينة طاع الله(2018)، برنامج تدريبي لتنمية المهارات الأساسية للأطفال المعاقين عقليا- برنامج موجه لأولياء الأمور-، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- حكيمه حاجي، فتيحة فضيلي(2022)، واقع المناخ المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا على ضوء متغير الجنس والمنطقة التعليمية، مجلة البحوث والدراسات، المجلد 19، العدد 1، ص262-227.
- حكيمه طرشي، عمر اوزانية(2018)، المناخ المدرسي كمدخل الاندماج الاجتماعي للمتعلم، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 26، الجزء 1، ص143-164.
- حليلة شريف(2020)، واقع التكفل النفسي والتربوي بذوي الموهبة والتفوق في المدرسة الابتدائية - دراسة ميدانية في مدينة المسيلة-، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 9، العدد 2، ص374-395.
- حليلة عكسة(2015)، تصورات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية باتنة-، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 1، العدد 1، ص169-187.
- حنا مرتايمر(2004)، دليل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في سنوات العمر الأولى، ط1، هلا للنشر والتوزيع، مصر.
- حورية جميلة تيقرين، فتيحة بلعسل (2021)، أنواع الدمج الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، الياته ومتطلبات تطبيقه، مجلة سوسيولوجيا، المجلد 5، العدد 2، ص217-240.
- حياة بادي(2015)، سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس بمدينة بسكرة-، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.
- خالد بن هادي ال دغمان(2022)، مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية، المجلد 19، العدد 2، ص281-318.
- خليدة يعلاوي(2021)، الخلفية القانونية لتجربة الجزائر في الدمج المدرسي لذوي الاعاقة، حوليات جامعة الجزائر 1، المجلد 35، العدد 3، ص722-737.
- خليل علي خليل أبو جراد، محمد صالح عبد الرؤوف محمد(2021)، المناخ المدرسي وعلاقته بالاحترق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة، مجلة ريحان للنشر العلمي، العدد 9، ص130-99.
- ديبية الزين(2014)، قابلية طلبة جامعة الأقصى نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في التعليم الجامعي وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة الدولية لنظم إدارة التعلم، العدد 2، ص184-161.
- راجح شليحي، عديلة العوالي(2022)، تكييف البيئة المدرسية لدمج الطفل التوحيدي لتحقيق الجودة في التربية الدامجة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2، ص827-859.
- رامي اسعد إبراهيم نتيل(2004)، السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا في ضوء بعض

- المتغيرات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- ربيعة مرابطي(2011)، بعض العوامل المفسرة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب آراء المعلمين - دراسة ميدانية بولاية قسنطينة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- رشيد دحماني، خلاصي(2018)، اقتراح برنامج تعليمي في الرياضيات واللغة العربية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتفعيل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد9، عدد خاص، ص107.66.
- رضوان بواب(2021)، برامج التربية الخاصة ودورها في دمج الطفل المعاق ذهنيا، مجلة حقائق للدراسات النفسية و الاجتماعية، المجلد6، العدد2، ص74.62.
- رضوان زعموشي، وردة العزيز(2021)، اتجاهات المعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بين مؤيد ومعارض - قراءة سيكولوجية في الدراسات العربية والأجنبية، مجلة أبحاث، المجلد6، العدد2، ص894-885.
- رفيقة حفظ الله(2021)، التكفل بالأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في الجزائر، مجلة الاسرة والمجتمع، المجلد9، العدد2، ص32.20.
- روجي مروح عبدات(2008)، المشكلات التي تواجه الدمج التعليمي لذوي الإعاقة البصرية في دولة الامارات العربية المتحدة، سلسلة دراسات واقع الإعاقة في دولة الامارات، العدد1، ص42.1.
- زياد كامل اللالا، صائب كامل اللالا، مأمون محمد جميل حسونة، وائل امين العلي، شريفة عبد الله الزبيري، فوزية عبد الله الجلامدة، وائل محمد الشرمان، يحيى احمد القبالي، يوسف محمد العايد(2011)، اساسيات التربية الخاصة، ب ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الرياض.
- زيد الشمري(2019)، تدريس الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج النظرية والتطبيق، ط2، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
- زينب عبد الله بن كورة(2016)، دمج المعاقين حركيا في المجال التربوي، المجلة الليبية للدراسات، المجلد6، العدد11، ص278.268.
- سامي محمود نواس(2002)، المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سجي احمد محمود يحيى(2010)، درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- سحر حسين عبده(2020)، التتمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد4، العدد14، ص834-809.
- سعاد براهيم(2016)، ادماج الطفل المعاق سمعيا في المدرسة العادية، مجلة دراسات لجامعة الاغواط، العدد43، ص89.80
- سعيدة زارع(2023)، دور المستودعات الرقمية في تحقيق نفاذ ذوي الاحتياجات الخاصة للمعلومة العلمية:

- المستودعات الرقمية لجامعات باتنة، بسكرة، قسنطينة نماذجاً، رسالة دكتوراه، قسم علوم الاعلام والاتصال وعلم المكتبات، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- سعيدة لونيس(2019)، اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو الدمج التربوي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحوث والدراسات، المجلد16، العدد1، ص225-244.
- سعيدة لونيس(2020)، القدرة التنبؤية للمناخ المدرسي (المفتوح المغلق) في ظهور سلوك العنف في ضوء متغير النوع الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد13، العدد3، ص167-179.
- سعيد حسني العزة(2002)، المدخل الى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.
- سلطان عبدالله المياح(2010)، صعوبات التعلم التعريف . التدريس . الأساليب، ط1 ، دار الزهراء، الرياض.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010)، المرجع في صعوبات التعلم" النمائية و الاكاديمية و الاجتماعية و الانفعالية"، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- سليمة بوسعيد(2020)، التقنيات و الوسائل التعليمية المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة دراسات في علوم الانسان و المجتمع، المجلد3، العدد3، ص134-154.
- سماح عبد الفتاح محمد مرزوق(2012)، دليل تربوي لتهيئة معلمة الروضة لتدريب الأطفال المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة على ممارسة حقوقهم، جرش للبحوث و الدراسات، المجلد14، العدد2، ص186-215.
- سماح فتحي علي الحلو(2018)، فعالية برنامج مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية في مدارس الإعاقة السمعية بقطاع غزة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سميرة محمد شند، طه ربيع طه، وسام سمير محمود الزحلان(2015)، الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية، مجلة الارشاد النفسي، العدد43، ص433-460.
- سهام صوكو(2009)، واقع القيم لدى المراهقين في المؤسسة التربوية . دراسة ميدانية بثنائية بوحنة مسعود فرجوة ميلة، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري - قسنطينة.
- سهير محمد سلامة شاش(2016)، استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- سيرين هاجر زعابطة، نورة صادقي(2022)، دراسة تحليلية للأسس الرائدة عالمياً في دمج الطفل التوحيدي في المدارس العادية، مجلة النص، المجلد9، العدد1، ص187-210.
- شافية عزوز(2021)، الأسس النظرية والتشريعية للدمج الأكاديمي للمعاقين بصرياً في الجزائر، مجلة سوسيولوجيا، المجلد5، العدد2، ص75-93.
- شاكر محمد احمد البشراوي(2020)، العدالة المدرسية وعلاقتها بالانهماك بالتعلم والانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، مجلة مركز البحوث النفسية، المجلد31، العدد1، ص441-488.
- شفيق ساعد، شفيقة كحول(2020)، معوقات ارشاد اسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "دراسة ميدانية في ضوء اراء المختصين النفسانيين بمدينة بسكرة"، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد20، العدد01، ص803-814.

- شهرة زاد بوعالية، يوسف بن تيشة(2017)، الخدمات الارشادية لأسر أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، العدد26، ص 110- 121.
- شوقي بن مهدي بن محمد المبارك(2007)، اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون نحو دمج الطلاب التوحديين بمدارس البنين بالمنطقة الشرقية بالسعودية، رسالة ماجستير، قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- صالح بن حمود البرجس(2000)، الابعاد النفسية لسمات مدير المدرسة وعلاقتها بمدى ملائمة المناخ المدرسي لرعاية الطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- صالح عبد الله هارون(2013)، افاق مستقبلية لدمج ذوي الاعاقات البسيطة في الفصل العادي، مجلة التربية الخاصة، العدد3، ص 128-146.
- صالح هادي العنزي، احمد محسن السعيد، عبد العزيز صادق العوض(2019)، الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر العاملين في نفس المجال(دراسة مقارنة بين الوضع الحالي والوضع المأمول)، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد20، ص1093-1114.
- صباح عايش(2013)، واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد12، ص 35- 54.
- صبرينة ميلاط(2018)، التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قراءة في المفهوم و الأهداف، مجلة أبحاث نفسية وتربوية، المجلد9، العدد3، ص119-134
- صلاح محمد احمد دياب(2018)، الحماية القانونية لذوي الإعاقة بين الواقع والمأمول في مملكة البحرين "دراسة مقارنة في ضوء المعايير الدولية لحقوق الانسان"، ط1، المؤسسة الوطنية لحقوق الانسان، البحرين.
- طارق عبد الرؤوف(2015)، المتفوقون و الموهوبون، ب ط ، الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر .
- عائشة بن النوي(2021)، الجهود الجزائرية في تأهيل وادماج ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية، المجلد03، العدد02، ص22-36.
- عائشة بن صافية(2013)، المناخ المدرسي ودوره في تفعيل تنافسية المؤسسة، مجلة دراسات في علم اجتماع المنظمات، المجلد1، العدد1، ص153-171.
- عاتكة غرغوط، يمينة عبيدي، جميلة زيدان(2018)، واقع التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التكوين المهني بالجزائر- دراسة ميدانية على فئة المعاقين حركيا بمركز التكوين المهني والتمهين محمد تاجويمات بقورصو، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد26، ص301-314.
- عادل خوجة(2021)، مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة من الجانب النظري والتشريعي في الوسط الجزائري، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد15، العدد1، ص151-138.
- عبد الرحمان بوفارس(2018)، البيئة الثقافية وعلاقتها بتطبيق ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية(دراسة ميدانية

- بالمؤسسات التعليمية بولاي ادرار)، رسالة دكتوراه، علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، وهران.
- عبد الرحمان بوفارس(2018)، المناخ التنظيمي المدرسي: ماهيته، انماطه ومحدداته في المؤسسة التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد35، ص302-291.
- عبد الرحمن سيد سليمان(2001)، المتفوقون عقليا خصائصهم، اكتشافهم، تربياتهم، مشكلاتهم، ب ط، مطبعة زهراء الشرق، القاهرة.
- عبد الرحمن سيد سليمان(2001)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة "الجزء الأول: ذوو الحاجات الخاصة "المفهوم والفئات"، ط، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- عبد الرحيم بن صالح بن الماس الراجحي(2015)، الضغوطات النفسية الناجمة عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات التكيف المستخدمة من قبل المعلمين العاديين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- عبد العزيز بن عبدالله ال عثمان، عبد الباقي محمد عرفة سالم(2017)، المناخ المدرسي السائد في مدارس دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة المجمعة كما يدركه المعلمون، مجلة العلوم التربوية، العدد1، الجزء1، ص249-221.
- عبد الفتاح عبد المجيد الشريف(2016)، أساليب رعاية المعاقين عقليا وحركيا وبصريا و سمعيا، ط1، المكتب العربي للمعارف، القاهرة.
- عبد القادر الصادق، احمد مومني(2021)، الضمانات القانونية لتعليم الطفل المعاق في الجزائر، مجلة اسهامات قانونية، المجلد1، العدد1، ص144-132.
- عبد القادر خاضر، صبرينة قهار، لخضر شيبوط(2021)، الية تكييف الأطفال المعاقين عقليا بما يسمح لهم بالدمج المدرسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد7، العدد3، ص226-213.
- عبد القادر عرابي (2013)، النظريات الاجتماعية رؤية نقدية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
- عبد الكريم ملياني(2013)، فاعلية النشاط الاجتماعي المدرسي في رفع مستوى أداء المؤسسة التربوية. دراسة مقارنة بمتوسطات ولاية المسيلة، رسالة ماجستير، في علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- عبد اللاه صابر عبد الحميد(2016)، الاحتياجات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين المرتبطة بالعمل مع حالات التلاميذ ذوي الإعاقة بمدارس الدمج الشامل، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد39، ص402-363.
- عبدالله حسين محمد الحيدري، صالح محسن علي الشداوي(2019)، المناخ المدرسي في مدارس التعليم الثانوي في محافظة اربيل، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، العدد5، ص117-82.
- عبد الله كبار(2005)، المجتمع المدني ودوره في التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة - دراسة ميدانية لجمعيات المعوقين حركيا لولاية غرداية، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- عبد المالك قنيقي، ليندة حراوية(2022)، إمكانية الدمج المدرسي وتحسين الصحة النفسية للطفل التوحيدي من منظور معلمي الابتدائي "دراسة ميدانية بمدارس ولاية سطيف"، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد22، العدد1، ص904-890.

- عبد المطلب امين القريطي(2010)، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام دواعيه وفوائده واشكاله ومتطلباته، مجلة الارشاد النفسي، العدد27، ص27-9.
- عبد المطلب امين القريطي(2013)، ارشاد ذوي الاحتياجات الخاصة واسرهم، ب ط ،دار عالم الكتب، القاهرة.
- عدة بن عتو، مختارية مويلح، إبراهيم ماحي(2017)، مساهمة المناخ المدرسي المفتوح، المغلق، الجنس، والمستوى التعليمي في التنبؤ بسلوك الاستقواء لدى تلاميذ التعليم الثانوي بوهران، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد42، ص104-91.
- عزوز كتفي(2009)، الاتصال في الإدارة المدرسية الجزائرية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة العقيد الحاج لخضر، باتنة.
- عزيزة خلفاوي، فاطمة الزهراء ملاح(2017)، الدمج المدرسي للمعاقين بصريا في الجزائر (قراءة نظرية)، الباحث الاجتماعي، العدد13، ص169-180.
- عزيزة شعباني(2010)، واقع العلاقات الإنسانية في مؤسسات التعليم الثانوي وعلاقتها باتجاهات التلاميذ نحو المناخ المدرسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد5، ص159-186.
- علياء عيسى شاهين(1997)، كفايات معلم الفصل لتلبية احتياجات التلميذ المتفوق عقليا في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: الواقع والمأمول، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- علي داود سليمان(2021)، الذات المهنية وعلاقتها بالمناخ المدرسي لدى المرشدين التربويين في المدارس الثانوية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد18، العدد70، ص601-634.
- علي محمد علي الصمادي(2010)، اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد18، العدد2، ص785-804.
- عودة دلة، نادية فرحات(2021)، اتجاهات المعلمين والمدراء نحو استراتيجية دمج المعاقين ذهنيا بالمدارس الابتدائية، المجلد6، العدد2، ص642-663.
- غيث محمد عبابنة، حاتم انس الخمرة(2020)، واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد28، العدد5، ص847-871.
- فاطمة جميل عبد الله صوص(2010)، استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- فاطمة عبد الحفيظ عبد العليم عبد الموجود(2018)، اليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج، مجلة الطفولة، العدد30، ص609-682.
- فاطمة عبد الرحيم النوايسة(2013)، ذوو الاحتياجات الخاصة التعريف بهم وارشادهم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.
- فتيحة جخدم(2022)، المناخ المدرسي، إيجابيات التنظيم وعوائقه - دراسة ميدانية لدى عينة من المعلمين بمرحلة التعليم المتوسط .، مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، المجلد7، العدد3، ص596-613.

- فتيحة فوتية(2010)، مدى نجاعة الدعم البيداغوجي في النجاح المدرسي عند التلاميذ المعاقين سمعياً المدمجين في الأقسام العادية دراسة حالات، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، الجزائر.
- فرحان عارف المشاقبة، ايمان احمد أبو قويدر(2021)، اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 29، العدد 4، ص 714-690.
- فريال شنيكات(2014)، مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، العدد 2، ص 914-931.
- فضيلة يحيوي، محمد ربيب الله(2020)، المناخ المدرسي وعلاقته بالمردود الدراسي للمتعلم في المؤسسات التربوية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 12، العدد 3، ص 682-671.
- فلاح حمود حسين الشريكة(2005)، كفايات معلمي الطلبة المتفوقين في دولة الكويت، رسالة ماجستير، قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.
- فؤاد بن مضيف الطلحي، ادريس بن بكر بكر(2018)، المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 19، ص 303-253.
- فؤاد علي العاجز، محمود عبد المجيد عساف(2014)، تصور مقترح لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة التعليم الأساسي الفلسطيني، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 22، العدد 2، ص 33-1.
- فوزي الشربيني(2017)، تطبيقات في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، ط 1، مركز الكتاب للنشر، مصر.
- فوزي بن دريدي(2009)، المناخ المدرسي دراسة ميدانية، ط 1، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.
- فوزية صالح الشمري، عهود علي الهزاني(2021)، دور قائدات مدارس الدمج في اكتشاف ورعاية مواهب طالبات ذوات الإعاقة العقلية بمدينة الرياض، المجلد 29، العدد 5، ص 187-159.
- فوزية محبي(2019)، اتجاهات الأساتذة نحو دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في اقسام التعليم العادية، مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع، المجلد 2، العدد 1، ص 178-161.
- فيصل النواصره، حسن منسي(2018)، اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون/الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 32، العدد 12، ص 2390-2357.
- كريمة فنتازي، فاطمة الزهراء مراد(2018)، دور المناهج الدراسية في تحقيق الاندماج الدراسي لذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 6، ص 76-59.
- كريم عبد ساجر، عبد السلام جواد كاظم(2018)، أساليب رعاية وتأهيل ودمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة اشراقات تنموية، العدد 12، ص 295-281.

- كمال باشرة(2012)، المناخ المدرسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهق - دراسة على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط -، رسالة ماجستير، معهد علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة وهران، وهران.
- كنزة دومي، محمد علي حميسي(2017)، تجربة جمعية تواصل لأطفال التوحد في التكفل بفئة ذوي التوحد- دراسة ميدانية بجمعية تواصل -، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، المجلد2، العدد1، ص68-57.
- ليلي كرم الدين(2008)، الاتجاهات الحديثة في اعداد وتأهيل معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد04، ص36-60.
- ليندة عبد الرحيم، خديجة عبد الرحيم(2021)، اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف التعليمية للعاديين في الجزائر، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد6، العدد2، ص17-39.
- ماجدة السيد عبيد(2000)، تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة "مدخل الى التربية الخاصة"، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
- ماجد مسيهيج مفرج قبلان الدلماني(2007)، المشكلات السلوكية للطلاب المتفوقين والعاديين في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، دراسة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- محمد احمد شحادة العمري، بثينة الياس موسى عويس(2015)، اتجاهات مديري ومعلمي المدارس العادية الحكومية للمرحلة الأساسية نحو دمج المعاقين في مدارس محافظة عجلون، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد47، ص262-280.
- محمد النوبي محمد علي(2011)، صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات بين المهارات و الاضطرابات، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.
- محمد برو(2014)، الموجه في منهجية العلوم الاجتماعية(علم النفس - علم الاجتماع - علوم التربية)، ب ط، الامل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو.
- محمد بلخير(2017)، تقدير الذات وعلاقته بالتوافق الدراسي عند المعاقين بصريا- دراسة مقارنة بين المدمجين وغير المدمجين -، رسالة ماجستير، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.
- محمد بن ناصر ال معتق الشهراني(2016)، الامن والسلامة المدرسية لطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد2، العدد1، ص362-381.
- محمد صبحي عبد السلام(2009)، صعوبات التعلم و التأخر الدراسي عند الأطفال، ط1، مؤسسة اقرا للنشر و التوزيع و الترجمة، القاهرة.
- محمد عبد التواب أبو النور، امال جمعه عبد الفتاح، احمد سيد عبد الفتاح(2014)، التقويم و التشخيص في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط1، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.
- محمد عبد القادر عبد الرحمن مصطفى(2019)، واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس ذوي الإعاقة الذهنية

البسيطة القابلة للتعلم من وجهة نظر معلمهم في فلسطين، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

- محمد عبد المحسن ضبيب العتيبي(2007)، المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدراس الحكومية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

- محمد عوض الطراونة(2006)، بناء مقياس تقديرات المعلمين لدرجة مساهمة المعلم، والمنهاج، والمناخ المدرسي في تنمية التفكير، رسالة ماجستير، قسم الارشاد والتربية الخاصة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.

- محمد قماري، مغنية قوعيش، هوارية يبو(2023)، واقع دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية (دراسة ميدانية على أساتذة التعليم الابتدائي بمقاطعات ولاية مستغانم)، مجلة دراسات نفسية وتربوية، المجلد16، العدد1، ص228-243.

- محمد مقداد(2008)، اعداد معلمي التلاميذ العاديين للتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء أساليب الدمج، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد4، ص10-35.

- محمد وزاني(2020)، إشكالية التكفل النفسي الاجتماعي وفق البرامج التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة "دراسة ميدانية ل 3 حالات"، المجلة المغربية للدراسات التاريخية و الاجتماعية، المجلد12، العدد02، ص69-95.

- مختار بن حمودة(2022)، الحماية القانونية لذوي الاحتياجات الخاصة في المواثيق الدولية والتشريع الجزائري، مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، المجلد11، العدد1، ص375-399.

- مرتا تابت، شارلوت حنا، رنا إسماعيل، ايفا غصيبة، كورين عازار، هنا أبو خضرا سالم(2012)، الخطة الوطنية التربوية لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة، ب ط، المركز التربوي للبحوث والانماء، الجمهورية اللبنانية.

- مروة جبرو عبد الرحمن عبد المولى(2020)، دور مجالس الإباء والمعلمين في تعزيز المناخ المدرسي ببعض المدارس الابتدائية بإدارة اسوان التعليمية، مجلة كلية التربية، العدد1، ص1-85.

- مريم بوشارب، زهية غنية حافري، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الجزائرية العادية بين النصوص التنظيمية والواقع، مجلة دفاتر البحوث العلمية، المجلد10، العدد1، 2022، ص195-214.

- مشاعر هاشم محمد حامد(2011)، اتجاهات والدي ذوي الاحتياجات الخاصة نحو دمج أبنائهم في رياض الأطفال وعلاقتها بالمستوى الاقتصادي "دراسة ميدانية بمحليتي الخرطوم وام درمان بولاية الخرطوم"، رسالة ماجستير، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.

- مصطفى القمش، خليل المعايطه(2007)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- مصطفى نوري القمش(2011)، الإعاقة العقلية النظرية والممارسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

- مصلح عبد الله البطوش(2020)، مستوى تقدير الذات لدى المعاقين حركيا بجامعة حائل وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لديهم، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة ام البواقي، المجلد7، العدد3، ص1143-1164.

- مفلح كوافحة(2011)، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، ط4، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الأردن.
- منصور رجاء عواد(2012)، تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول(دراسة مقارنة)، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد 1، ص 301-358.
- منير بشاطة ، سامية شويلع (2018)، اثر الدمج المدرسي في مفهوم الذات لدى المعاق سمعيا، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد8، ص38-12.
- منيرة نائف السبيعي، نوال غرم الله الغامدي(2021)، المناخ المدرسي وعلاقته بالانتماء لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد5، العدد9، ص140-117.
- مها السجاري، يعقوب يوسف الكندري(2016)، اتجاهات الوالدين نحو دمج أبنائهم مع الطلبة من ذوي الإعاقة في الفصول الدراسية في المجتمع الكويتي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد27، ص106-74.
- مها حسن بكر، بان صباح يحيى(2016)، المناخ المدرسي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة أربيل/ المركز، العدد51، ص108-84.
- ناريمان سلامة عبادة(2014)، اساسيات الدمج التربوي، ب ط، دار امجد للنشر و التوزيع، عمان.
- نبيل لموري، دليلة جغلول(2021)، تأثير جائحة كورونا (كوفيد-19) على التكفل الارطوفوني بأطفال طيف التوحد بالوسط الجزائري، مجلة الروائر، المجلد5، العدد1، ص312-297.
- نجاه ساسي هادف(2014)، دور التكوين المهني في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الإداريين والأساتذة - دراسة ميدانية بمؤسستي ذوي الاحتياجات الخاصة مدرسة المعوقين سمعيا والمركز النفسي البيداغوجي للمعوقين ذهنيا بولاية سكيكدة. رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
- نعمتي عدنان أبو خيران، اشرف محمد أبو خيران، خيسوس دومينجو، بوريفيكاشيون بيرث(2019)، الصعوبات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف العادية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد13، ص 138-111.
- نعيمة سوفي(2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، رسالة ماجستير، قسم علم النفس والعلوم التربوية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- نوال احمد البدوي سيد أبو العلا(2020)، فاعلية برنامج ارشادي تدريبي في تعديل اتجاهات التلاميذ الاسوياء في مرحلة الطفولة المتأخرة نحو اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ص200-223.
- نوال سيد، فاروق طباع(2021)، اعداد معلمي المدارس العادية كمطلب أساسي لنجاح الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة، حليات جامعة الجزائر 1، المجلد35، العدد3، ص702-684.
- نوال فهم البنا(2018)، متطلبات تهيئة المناخ المدرسي لتنمية اخلاقيات مجتمع المعرفة لدى طلاب الحلقة الأولى

- من التعليم الأساسي بمصر، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد19، ص117-150.
- هبة محمد إبراهيم سعد(2021)، اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو دمج الطلبة الصم والمعاقين عقليا في المدارس العادية وعلاقتها بالتوافق المهني لديهم، مجلة كلية التربية، العدد33، ص332-370.
- هبة مركون(2021)، برامج تكنولوجيا التعليم كمدخل للتكفل بذوي صعوبات التعلم، المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، المجلد3، العدد1، ص189-209.
- هبة عاطف السيد محمود عوض(2014)، دور الجمعيات الأهلية في تفعيل حماية حقوق المعاقين "دراسة ميدانية على الأطفال ذوي الإعاقة بمحافظة الدقهلية"، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع الدراسات العليا، كلية الادب، جامعة المنصورة، العراق.
- هدى ساكر، جلال الدين بوعطيط (2021)، المقاربات النظرية للمناخ التنظيمي - دراسة نظرية تشخيصية -، مجلة ابحاث نفسية وتربوية، العدد1، المجلد11، ص275-298.
- هدى سعود عبد العزيز الهندال(1997)، العوامل المدرسية المؤدية للمشاكل السلوكية من وجهة نظر الطلبة المتفوقين عقليا في الصف الرابع متوسط بدولة الكويت، رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- هدى شعبان محمد، محمد احمد حماد(2016)، مهارات حل المشكلات الاجتماعية وفاعلية الذات الاجتماعية لدى مرتفعي ومنخفضي الفهم الانفعالي من المعاقين سمعيا في برامج الدمج، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد3، العدد11، الجزء الثاني، ص35-88.
- هند عبد الرزاق بدر(2022)، الصعوبات التي تواجه المعلمين في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام(دراسة ميدانية على عينة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة البيضاء)، مجلة المختار للعلوم التربوية، المجلد2، العدد5، ص224-249.
- وفاء يوسف عبد الله عضيات(2015)، المهارات الفنية والإدارية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش وعلاقتها بالمناخ المدرسي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة جرش، الأردن.
- ولاء محمد إسماعيل العدوان(2009) المشكلات الأكاديمية للطلبة المتفوقين دراسيا في الصف الأول الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن.
- وليد العيد(2023)، التعريف بالموهوبين و المتفوقين ضمن احدث التعريفات العالمية والعربية إشكالية المفاهيم المرتبطة ب:الموهبة والتفوق، مجلة الرسالة للدراسات و البحوث الإنسانية، المجلد7، العدد8، ص247-257.
- وليد بخوش، مصباح جلاب، أسماء خوجة(2020)، واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي "دراسة ميدانية بولاية المسيلة"، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد20، العدد1، ص455-472.
- fattoum ouali(2023)'The quality of the school climate in light of the prevailing

educational relations' El mesbah journal' Volume3' Number1' P115-135.

-Guerdounh moufida'Rouag hamoudi(2017)' Les effets du climat scolaire sur le comportement violent de l'adolescent en milieu scolaire' Les cahiers du LAPSI' N14' P81-102.

-marie-christine brault(2004)' l'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle ?'mémoire de maître'département de sociologie' Faculté des arts et des sciences'université de montréal.

-nirine saouli(2019) , l'impact du climat scolaire sur la satisfaction des enseignants dans la région de beyrouth, Sawt al-jamiaa, N3, P29-46.

-saud G.albeshir,faisal F.sloom(2022),the degree of empowerment of school leaders in the integration programs for students with hearing impairment in the light of change management in the city of riadh,journal of arts,literature,humanities and social sciences,nu81,p166-185.1

-toubal brahim(2013) , l'intégration éducative de l'étudiant handicapé,passerelle de l'intégration sociale;le rôle des N.T.

-Sénia amel allal(2021)' l'intégration scolaire des enfants en situation de handicap'aleph'langues'médias et sociétés'vol8'nu2'p45-57.

-Seriashia chatters, Hyungyung joo(2018),dimensions of school climate associated with reports of bullying and victimization in a setting serving predominantly latino youth,international journal of psycho-educationl sciences,vol7,issue1,p51-67.

الملاحق

الملحق 1:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التحرير

٥١

السادة : محبوري

مدارس ابتدائيات بلديات - اقسمة
(للإعلام والتربية)

مديرية التربية لولاية المسيلة

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب الشكاوى

الرقم : 519 / 2024

demaila.sfi@gmail.com

الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

تَرْخِيصٌ بِإِجْرَاءٍ دَرَامَةِ مِيدَانِيَّةٍ

بناء على مرسلة جامعة بامكة 01 كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم النفس وعلوم التربية والارمقوتيا
تحت رقم: 2024/087 المؤرخة بتاريخ: 2024/02/18
ورخص للطالب (G):

الرقم	اللقب والأسم	تاريخ الإجابة	رقم التحق	التخصص
01	بو عبد الله مولاف	1998/09/12	3/113	زينة خاصة
موضوع الدراسة				الحجاز الجاهل البدائي لاطروحتها في الدكتوراه

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

إلى المؤسسة المذكورة أعلاه خلال الفترة الممتدة من 2024/02/25 إلى غاية نهاية السنة باستثناء فترة القروض والاعتبارات و أيام العطل .

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التعرض إلى ما يمس الشرف الوطني
- ✓ الاستغلال العمومي للمحصل عليه خلال الترشح في خدمة الجانب الوطني لا غير
- ✓ وضع وثيقة عمل فائقة الترشح من طرف الملتحق الأول من المؤسسة
- ✓ مراعاة السيرة العادية لأئمة المؤسسة

ع/مدير التربية

Handwritten signature and official stamp of the Ministry of Education, Higher Education and Scientific Research, Iraq.

الملحق 2:

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

مدير التربية
إلى السيدات و السادة:
مديري الابتدائيات لولاية باقنة
تحت إشراف المفتش الإداري

مديرية التربية لولاية باقنة
مصلحة التكوين والتفنيش
الرقم: 2024/0.71.743

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

المرجع: رسالة نهاية السنة لما بعد التخرج كلية العلوم الإسلامية والاجتماعية المورقة في 2024/02/18.

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه،
أعظمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: سولاف بوعبد الله دكتوراه م.د تخصص
تربية خاصة بإجراء دراسة ميدانية بمؤسساتكم لاجاز مشروع الدكتوراه حول دمج
تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة و هذا ابتداء من 2024/02/19 إلى غاية نهاية الدراسة
الميدانية .

ملاحظة : - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنة في : 2024/02/18

عن مدير التربية وتكوين
رئيس مصلحة التوجيه والإرشاد

مدير التكوين بباقنة

الملحق 3:

أسئلة المقابلة

البيانات الأولية:

الجنس:	ذكر	انثي
المادة المدرسة:	لغة عربية	لغة فرنسية
الخبرة:	اقل من 5 سنوات	من 5 الى 15 سنة
المؤهل العلمي:	ليسانس	ماستر

التعليمات:

الرجاء منكم حضرت الأستاذة والاستاذات الكرام بالإجابة على أسئلة البحث بصورة مفتوحة ومعقدة ومفصلة، وناكد لكم ان هذه البيانات ستبقى ضمن اطار السرية ويتم استخدامها في حدود متطلبات البحث العلمي فقط.

1/ ما هو شعور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج في العادة؟

وكيف يمكن للمعلمين جعلهم يشعرون بالتقبل؟

2/ كيف يعمل المعلمين على جعل التلاميذ العاديين يتقبلون الأفكار الإبداعية لأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة؟

3/ هل يتقبل التلاميذ العاديين تواجد اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة معهم في نفس المدرسة؟ وكيف يتم ذلك؟

4/ ما طبيعة العلاقة السائدة بين المعلمين داخل المدرسة؟

5/ هل تنظم أنشطة تشاركية بين تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واقرانهم العاديين؟

وفيما تتمثل هذه الأنشطة التشاركية؟

وما طبيعة التفاعل القائم بينهم؟

وكيف يتم ضبط النشاطات التفاعلية التشاركية من طرف الإدارة المدرسية؟

6/ كيف يتم حل المشاكل التي يمكن ان تعترض المدرسة خلال تطبيقها لبرنامج الدمج ؟

وما دور المعلمين في حلها؟

7/ كيف يدعم ويشجع المعلمين تقدم و نجاح التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج؟

8/ هل يقترح المعلمين حلولاً للمشاكل التي تواجه التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

ماهي اكثر المشكلات التي تعترضهم؟ وما هي الحلول التي تم اقتراحها ؟

9/ هل يتوفر بالمؤسسة اخصائيين نفسانيين وتربويين لتكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وما هي سبل التكفل المعتمدة من طرفهم؟

10/ كيف تتسم تصرفات التلاميذ العاديين تجاه اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة عادة؟

11/ ما طبيعة العلاقة القائمة بين الإدارة المدرسية و المعلمين و اولياء الأمور؟

12/ ما هي الاعمال المهنية و الهوايات التي توليها المدرسة أهمية كبيرة بالنسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وهل هي اكثر أهمية بالنسبة لهم مقارنة بالمواد الدراسية؟

وفيما تتمثل هذه المواد الدراسية؟

13/ هل يراعي المنهاج الدراسي قدرات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

وهل بتناسب مع رغباتهم؟

14/ ما هي المواد الدراسية ذات المحتوى الطويل بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة؟

وماهي المواد الدراسية المملة بالنسبة لهم؟

15/ ماهي مواد المقرر الدراسي التي يستفيد منها تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وماهي مواد المقرر الدراسي التي لا يستفيدون منها؟

16/ ماهي المواد الدراسية المشوقة بالنسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

17/ هل يتم تلخيص محتوى كل الدروس في نهاية كل حصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وهل يستفيدون من تلخيص الدروس؟

18/ ماهي أساليب التدريس المستخدمة مع تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

19/ هل يلاحظ تفاعل تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة اثناء تقديم و شرح الدرس من قبل المعلمين ؟

20/ ما هو مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

21/ هل الأهداف التعليمية تتناسب مع إمكانيات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

22/ ماهي أساليب تعديل السلوك التي يستخدمها المعلمين مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

23/ هل يتم توعية وتحسيس التلاميذ العاديين من قبل المدرسة حول طرق التعامل السليم مع اقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة؟

24/ ما طبيعة السلوكيات و التصرفات الغير مرغوبة و الصادرة عن تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وكيف تكون ردة فعل المعلمين اتجاهها؟

وكيف يتعاملون معها؟

25/ كيف يحفز المعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على التفاعل الإيجابي مع أقرانهم العاديين؟

26/ هل يتم منح حرية الاختيار والتصرف لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة أثناء الفعاليات والأنشطة؟

27/ هل تقدم الإدارة المدرسية وكذا المعلمين مكافآت مادية ومعنوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نظير مجهوداتهم؟

وفيما تتمثل هذه المكافآت؟

28/ ما هي سبل تعزيز المعلمين لثقة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تجاه أنفسهم وقدراتهم؟

29/ هل يقدم الاختصاصيين النفسانيين والتربويين المتواجدين بالمدرسة الرعاية وخدمات المتابعة الانية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

30/ كيف يوجه المعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الى التصرفات والسلوكيات السوية؟

31/ هل تتوفر المدرسة على هياكل قاعدية مهيئة لتتناسب ووضعيات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

32/ هل تتوفر المدرسة على وسائل تعليمية وأجهزة مساعدة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وفيما تتمثل هذه الوسائل؟

33/ هل تتوفر المدرسة على عامل الانارة والتهوية؟

34/ هل تهتم المدرسة بالنظافة والنظام والأمان؟

35/ هل تتوفر المدرسة على اثاث وعتاد مدرسي وتجهيزات تتناسب ووضعيات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وفيما يتمثل هذا العتاد؟

36/ هل توفر المدرسة وسائل المواصلات لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

37/ هل تتوفر المدرسة على تجهيزات مناسبة لممارسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالأنشطة المدرسية؟

وفيما تتمثل هذه التجهيزات؟

38/ هل توفر المدرسة بيئة صحية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وكيف يتم ذلك؟

39/ هل تتوفر المدرسة على حديقة وأماكن الترفيه في أوقات الفراغ لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وهل هي معدة لتناسب وطبيعة حالتهم؟

40/ هل تتوفر المدرسة على حواسيب موصولة بشبكة الانترنت؟

وهل يستفيد منها التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وكيف يستفيدون منها؟

41/ كيف يقيم المعلمين تقدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

وما هي الاساليب المعتمدة من طرفهم؟

42/ هل يكفل معلمي التربية الخاصة مرافقة عملية الدمج بالتعاون والتنسيق بينه وبين معلمي القسم الدامج؟

وكيف يتم ذلك؟

43/ هل تحرص المدرسة على اخضاع معلمي الأقسام الدامجة للتكوين بصفة مستمرة في مجال التربية الخاصة؟

وكيف يتم ذلك؟

44/ هل يتم برمجت حصص تعليمية مشتركة بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وقرانهم العاديين؟

45/ هل يوجد قسم خاص معد بكافة الإمكانيات اللازمة لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

الملحق 4:

مقياس المناخ المدرسي في صورته الأولى:

البيانات الأولى:

الجنس: ذكر	الجنس: أنثى	
المادة المدرسة: لغة عربية	لغة فرنسية	لغة انجليزية
الخبرة: اقل من 5 سنوات	من 5 الى 15 سنة	اكثر من 15 سنة
المؤهل العلمي: ليسانس	ماستر	

التعليمات

الرجاء منكم حضرت الأستاذة والاستاذات الكرام بوضع علامة × امام العبارة التي ترونها مناسبة، وناكد لكم ان هذه البيانات ستبقى ضمن اطار السرية ويتم استخدامها في حدود متطلبات البحث العلمي فقط.

البعد	العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
بعد العلاقات الإنسانية	يشعر التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج المدمج بالتقبل					
	يحث المعلمين على تقبل الأفكار الإبداعية لدى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من طرف اقرانهم					
	يتقبل التلاميذ العاديين اقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج					
	تشيع روح الالفة والمحبة بين المعلمين في مدارس الدمج					
	لا تنظم أنشطة وفعاليات متنوعة يشارك فيها التلاميذ العاديين واقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة					
	يتعاون المعلمين في مدارس الدمج فيما بينهم لحل المشكلات التي تعترضهم					
	يحفز ويشجع المعلمين في برامج الدمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة					
	يساعد المعلمين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة على حل مشكلاتهم					
	تتخذ الإدارة المدرسية كل الإجراءات لتكفل النفسي والتربوي لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة					
	التلاميذ العاديين لا يتصرفون بوعي مع اقرانهم من ذوي الاحتياجات					

					الخاصة	
					تشجيع روح التعاون بين المعلمين في برامج الدمج والإدارة المدرسية وأولياء الأمور	
					لا تهتم المدرسة بأعمال مهنية أو هوايات يعتقد انها أكثر أهمية من المواد الدراسية بالنسبة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	بعد المناخ الأكاديمي
					المنهاج الدراسي يتوافق مع رغبات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					محتوى المواد الدراسية طويل وممل بالنسبة لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					لا يستفيد التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من بعض مواد المقرر الدراسي	
					بعض المواد تكون مشوقة بالنسبة لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					يلخص المعلمين محتوى الدرس لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في نهاية كل حصة	
					يستخدم المعلمين أساليب مختلفة لشرح محتوى المقرر لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					يتفاعل التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة مع المعلمين اثناء تقديم الدرس	
					التحصيل الدراسي لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة جيد	
					يمكن لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعت لأجلهم	
					يستخدم المعلمين أساليب تعديل السلوك المناسبة لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بعيدا عن العنف، العقاب البدني...	بعد المناخ الانفعالي
					لا تنظم المدرسة حملات توعوية وتحسيسية لتلاميذ العاديين حول سبل المعاملة السليمة لأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					يتقبل المعلمين السلوكيات والتصرفات الغير مقصودة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة	
					يوجه المعلمين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة الى التصرفات والسلوكيات السوية	
					أحيانا لا يتقبل المعلم والزملاء أفكار التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					تمنح الفرصة لتلاميذ من ذوي	

					الاحتياجات الخاصة للاختيار والتصرف بحرية في الأنشطة والفعاليات	
					تشجع الادارة المدرسية والمعلمين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم مكافآت وحوافز مادية	
					يدعم ويعزز المعلمين ثقة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بأنفسهم وقدراتهم	
					لا يحظى التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة برعاية نفسية وتربوية تامة من طرف الاخصائيين والمؤهلين في مدارس الدمج	
					الهيكل القاعدية للمدرسة الدامجة غير مهيئة ومعدلة لتناسب التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (المداخل، الأرضية...)	بعد المناخ المادي
					تتوفر المدرسة على وسائل تعليمية وأجهزة مساعدة لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة(شاشة عرض، مكبر صوت...)	
					تتوفر المدرسة على عامل الإضاءة والتهوية	
					تهتم المدرسة بالنظافة والنظام والأمان	
					تتوفر المدرسة على اثاث وعتاد مدرسي يناسب وضعية التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة (السبورة، المقاعد، الطاولة...)	
					توفر المدرسة وسائل المواصلات لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة	
					تتوفر المدرسة على تجهيزات مناسبة لممارسة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة المدرسية (قاعة رياضة، اشغال يدوية، العاب..)	
					توفر المدرسة بيئة صحية لتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة من عيادة طبية مجهزة مطعم معقم ودورات مياه نظيفة ومجهزة	
					تتوفر المدرسة على حديقة و أماكن للترفيه في أوقات الفراغ	
					توفر المدرسة حواسيب موصولة بشبكة الانترنت	

الملحق 5:

استبيان المناخ المدرسي في صورته النهائية:

البيانات الأولية:

الجنس: ذكر	انثي	
المادة المدرسة: لغة عربية	لغة فرنسية	لغة انجليزية
الخبرة: اقل من 5 سنوات	من 5 الى 15 سنة	اكثر من 15 سنة
المؤهل العلمي: ليسانس	ماستر	
التعليمات:		

الرجاء منكم حضرت الأستاذة والاستاذات الكرام بوضع علامة × امام العبارة التي ترونها مناسبة، وناكد لكم ان هذه البيانات ستبقى ضمن اطار السرية ويتم استخدامها في حدود متطلبات البحث العلمي فقط.

العبارات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
يشعر التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج الدمج بالتقبل					
يحث المعلمين التلاميذ العاديين على تقبل الأفكار الإبداعية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
يتقبل التلاميذ العاديين اقراهم ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج					
تشيع روح اللفة والمحبة بين المتعلمين في مدارس الدمج					
يتم تنظيم أنشطة تشاركية متنوعة بين التلاميذ العاديين واقراهم من ذوي الاحتياجات الخاصة					
يتعاون المعلمين في مدارس الدمج فيما بينهم لحل المشكلات التي تعترضهم					
يحفز المعلمين في برامج الدمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
يساعد المعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على حل مشكلاتهم					
تتخذ الإدارة المدرسية كل الإجراءات لتكفل النفسي والتربوي بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
التلاميذ العاديين لا يتصرفون بوعي مع اقراهم ذوي الاحتياجات الخاصة					
يشيع روح التعاون في برامج الدمج بين الإدارة المدرسية والمعلمين واولياء الأمور					
تهتم المدرسة بأعمال مهنية و هوايات يعتقد انها أكثر أهمية من المواد الدراسية بالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.					
المناهج الدراسي يتوافق مع رغبات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
محتوى بعض المواد الدراسية طويل وممل لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					

				يستفيد تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من اغلب مواد المقرر الدراسي
				بعض المواد تكون مشوقة بالنسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
				يلخص المعلمين محتوى الدرس لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في نهاية كل حصة
				يستخدم المعلمين أساليب مختلفة لشرح محتوى المقرر لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
				يتفاعل التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مع المعلمين اثناء تقديم الدرس
				التحصيل الدراسي لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة جيد
				يمكن لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعت لأجلهم
				يستخدم المعلمين أساليب تعديل السلوك المناسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بعيدا عن العنف اللفظي والجسدي
				تنظم المدرسة حملات توعوية وتحسيسية لتلاميذ العاديين حول سبل المعاملة السليمة مع أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة
				يتقبل المعلمين السلوكيات الغير مقصودة الصادرة من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
				يوجه المعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الى التصرفات والسلوكيات السوية
				يشجع المعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على التفاعل الإيجابي بينهم وبين أقرانهم
				تمنح الفرصة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للاختيار والتصرف بحرية في الأنشطة والفعاليات
				تشجع الادارة المدرسية والمعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تقديم وحوافز مادية ومعنوية
				يدعم ويعزز المعلمين ثقة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بأنفسهم وقدراتهم
				يحظى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة برعاية نفسية وتربوية تامة من طرف اخصائيين مؤهلين في مدارس الدمج
				الهيكل القاعدية للمدرسة الدامجة غير مهيئة لتناسب وضع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة
				تتوفر المدرسة على وسائل تعليمية وأجهزة مساعدة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
				تتوفر المدرسة على عامل الإضاءة والتهوية
				تهتم المدرسة بالنظافة والنظام والأمان
				تتوفر المدرسة على عتاد مدرسي يناسب وضعية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

					توفر المدرسة وسائل المواصلات لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
					تتوفر المدرسة على تجهيزات مناسبة لممارسة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة للأنشطة المدرسية
					توفر المدرسة بيئة صحية لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
					تتوفر المدرسة على حديقة و أماكن للترفيه في أوقات الفراغ
					توفر المدرسة حواسيب موصولة بشبكة الانترنت