وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر- بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –
قسم علم النفس وعلوم التربية -
شعبة علم النفس

عنوان المذكرة:

تأثير دمج أطفال التوحد في المدرسة الابتدائية على العملية التعليمية (دراسة حالات بمدارس ولاية بسكرة)

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالب (ة) :
رفيدة بلقاسمي
سارة زرنوح

إشراف الأستاذ(ة):
أ د / عائشة نحوي عبد العزيز

السنة الجامعية
2024 /2023

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والعرفان

لا بّد لنا ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة تعود إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام ، الذين قدّموا الكثير ، باذلين بذلك جهودا كبيرة في بناء جيل الغد ، لتبعث الأمة من جديد ، الآن تفتح الأشرعة وترفق المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلاّ قنديل الذكريات ، وقبل أن نمضي نقدم أسمى آيات الشكر والامتنان والتقدير والمحبة .

إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة ، إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة ، إلى جميع الأساتذة دمتم لنا فخرا

وأمّا الشكر الذي من النوع الخاص ، أسمى عبارات التقدير والشكر و العرفان للدكتورة المشرفة " عائشة نحوي عبد العزيز " التي نقول لها بشراك قول رسول الله – ﷺ – " إن الحوت في البحر ، والطير في السماء ، ليصلّون على معلّم الناس الخير " ... إلى من علمتنا التفاؤل والمضي قدما .. إلى من رعتنا وحافظت علينا إلى من وقفت بجانبنا عندما ظللنا الطريق ولم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام المذكرة وأحسنت إشرافنا وتشريفنا ... شرفت ونورت

إلى حضرة سيادة المدير جامعة محمد خيضر بسكرة إلى جميع أساتذة وإداريين وعمال وقسم العلوم الاجتماعية.. إلى كل طلبة علم النفس عامة وطلبة علم النفس المدرسي خاصة .

إلى كل الطلبة بجامعة محمد خيضر بسكرة نهدي ثمرة عملنا هذا وأسمى باقة تزف بمعاني الشكر والتقدير والاحترام

إلى عيّنة الدراسة من معلمين ومديري المؤسسات التربوية وحالات الدراسة .

الإهداء :

إلى من تجرّع الكأس فارغا ... ليسقيني قطرة حب ... إلى من كلّت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة ... إلى من حصد الأشواك عن دربي ... ليمهد لي طريق العلم ... يا من أحمل اسمك بكل فخر ... أبي حفظك الله ورعاك " بلقاسمي محمد الصادق "

إلى حكمتي ... وعلمي ...إلى أدبي ... وجوهرة حلمي ... إلى ينبوع الصبر والتفاؤل والأمل ...إلى كل من في الوجود بعد الله ورسوله – ﷺ – إلى من ربتني وسهرت من أجلي و إلى قرة عيني أمي الغالية " قاسمي فطيمة الزهرة "

إلى من ربتني وأنارت دربي و أعانتني بالصلوات والدعوات وكل الحب ..إلى أغلى إنسان في هذا الوجود وأمي الثانية غاليتي " خالتي عبلة قاسمي "

إلى من أرضعتني الحب والحنان ..إلى رمز الحب وبلسم الشفاء ..إلى القلب الناصع بالبياض المرحومة جدتي " ساعد وناسة " طيب الله ثراها

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله إلى من آثروني على أنفسهم إلى من علّموني علم الحياة إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة إخوتي : " أسامة ، شعيب ، محمد ، يوسف ، عبد الله ، جنيدي ، حبيبتي الرميصاء ، غاليتي نسيبة " .

إلى أحبّ الناس على قلبي : علوي س ، حرزلي ن ، عمران إ ، درنون ز ، حميدي ك ،

بوراس م ، و إلى زوج أختي أخي لعيد بلقاسمي

وإلى براعمي الصغار ومهجة قلبي : غيث ، لطفي ، محمد لخضر ، آمنة هبة الرحمان ، قدر ، سلسبيل ، فاطمة الزهراء

إلى عائلة بلقاسمي صغيرهم وكبيرهم لهم مني أسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام

وعبر ممرات حياتي فزت " بهادي " أحلامي سقت من خلاله سفينة أيامي لترسو شاطئ بر الأماني لتنبت أقحوان ورود أقلامي وليبث لي العزيمة والإرادة وحب الدراسة وفزت بكوكب فيه النجمة الأم و أربعة نجوم متلألأة و نجمتين لامعتين و حفظهم الله ورعاهم " وأشكر كل النجوم جزيل الشكر " .

وإلى كل صديقة أسقتني طعم الأمل والتفاؤل من بداية مشواري الدراسي

إلى كل من ساعدني من قريب و بعيد إلى من سقط من قلمي سهوا إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل

" رفيدة بلقاسمي "

الإهداء :

أهدي ثمرة جهدي إلى التي حملتني ومنحتني الحياة وحرصت على تعليمي بصبرها وتضحيتها إلى من كان دعاؤها سر نجاحي " أمي " الغالية حفظها الله

إلى الذي دعمني في مشواري الدراسي وكان وراء كل خطوة خطوتها في طريق العلم والمعرفة " أبي " الغالي رعاه الله

إلى روحي وقلبي .....أبي وأمي عرفانا بفضلهما

إلى من وجدني ووجدته .....زوجي الحبيب ورفيق دربي

إلى كل من وقف بجانبي وقفة صادقة ومخلصة ومازال .....

إخوتي سندي وقوتي و انتمائي إسحاق ، يعقوب ، زكرياء ، ابراهيم

و صديقات العزيزات

إلى قرّة عيني ....أولادي زينة الحياة

" سارة زرنوح "

ملخّص الدراسة بالعربية :

- انطلاقا من الصعوبات المختلفة التي تواجهها المدارس الابتدائية في عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة و أطفال التوحد بصفة خاصة ، انبثقت دراستنا الحالية محاولة منّا للتّعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها المعلم داخل القسم ، مع وجود طفل توحديّ مدمج ، و مختلف مشكلات المواجهة وذلك بعنوان : تأثير دمج أطفال التوحد في المدرسة الابتدائية على العملية التعليمية ، وانطلاقا من التّساؤل العام ألا وهو : إلى أيّ مدى يؤثر دمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائية على العملية التعليمية ؟ ، وهدفنا الرئيسيّ توضيح ذلك ، مع الوصول إلى نتيجة مفادها أنّ المتّوحدين لهم عالمهم الخاص ، وطريقة خاصّة للتّعامل معهم .

اعتمدنا على المنهج المختلط الوصفي ودراسة الحالة ، كما ارتأينا النزول إلى الميدان وتطبيق الدّراسة على 32 معلما ومعلمة (30 طبق عليهم استبيان ، 02 طبقت عليهم مقابلة) ، وكان اختيارهم بطريقة قصدية في بعض ابتدائيات ولاية بسكرة ، و ذلك باستخدام استبيان مكوّن من 4 محاور ، وكلّ محور يتضمن 10 بنود ، و بالمجمل يتكون من 40 بندا ، كما طبقت مقابلة نصف موجهة بهدف البحث وهي تتكوّن من 5 محاور ، ويحتوي كلّ محور على 6 أسئلة ، وفي المجمل تتكوّن المقابلة على 36 سؤالا .

وفي الأخير توصلنا إلى :

- أنّ أغلب المعلمين يعارضون فكرة الدّمج وبشدّة لأطفال التّوحد داخل القسم في الابتدائيات .

- إضافة إلى أنّ التّكوين المعرفي والمهني للمعلمين غير مناسب ، وغير كاف لتدريس فئة أطفال التّوحد ، و المدارس الابتدائية لا تتوفر على مختلف الوسائل والظروف المناسبة لتدريس طفل توحديّ فيها .

- إنّ دمج أطفال التّوحد في أقسام المدارس الابتدائية يؤثر بشكل كبير على العملية التعليمية .

Abstract

Starting from the different difficulties that are faced by primary schools when it comes to integrate children with special needs in general and those who are suffering from autism specificlly , we carried out our recent study to know the various obstacles that are faced by the teacher inside the classroom with autistic child under the title : " The Effect of Integrating the Autistic Children in Primary School on Learning Process " . We raised the following question : What is the impact of integrating the autistic children in primary school on learning process ? To reach that the autistic children have their own special world and specific ways to deal with them and to integrate them with the educated people .

Within this study , we have relied on both the mixed descriptive method and case study . Also , we have done a practical study on 32 teachers (males and females) . We have submitted questionnaire to 30 teachers and we have conducted an interview with two of them. We have chosen them intentionally in some primary schools in Biskra . The questionnaire consists 4 chapters and each chapter contains 10 articles . The interview is formed by 5 chapters and each chapter contains 6 questions .

Finally , we have reached the following results :

- The majority of teachers refuse integrating the autistic children inside the classroom in primary schools .
- In addition to that those teachers do not have enough formation to deal with such these children . Also the primary schools do not have the appropriate materials and conditions to teach autistic child .
- Integrating the autistic children inside the classrooms in primary schools affects to a big extent on the learning process .

الفهـــــــرس

الموضوع	الصفحة
إهداء	
إهداء	
كلمة شكر وعرفان	
ملخص البحث	06
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الملاحق	
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول : الإطار العام للدّراسة	
إشكالية الدّراسة	14
تساؤلات الدّراسة	15
أهمية الدّراسة	15
أهداف الدّراسة	15
الكلمات المفتاحية	15
الفصل الثاني : دمج أطفال التّوحد في المدارس	
1 / إدماج أطفال التّوحد في المدارس	17
1 – 1 / التطور التاريخي للدمج المدرسيّ	17
1 – 2 / مدخل مفاهيمي للدمج المدرسيّ	17
2 / مدخل مفاهيمي لأطفال التّوحد	19
2 – 1 / خصائص الطفل المصاب بالتّوحد	20
2 – 2 / طرق التّواصل مع أطفال التّوحد	22
2 – 3 / أهداف عملية دمج أطفال التّوحد	22
2 – 4 / مهارات الطفل المتوحّد القابل للدّمج	23
3 / أساليب وطرق الدّمج المدرسي	23
4 / شروط ومعايير دمج أطفال التّوحد في المدارس	24
4 – 1 / متطلبات عملية الدّمج المدرسي	24
4 – 2 / طرق تدريس أطفال التّوحد	26
4 – 3 / الصعوبات التي تواجه عملية دمج أطفال التّوحد	26
4 – 4 / مزايا و سلبيات الدّمج المدرسيّ	27
الفصل الثالث : العملية التعليمية	
1 / العملية التعليمية	30
1 – 1 / مفهوم العملية التعليمية	30
1 – 2 / عناصر العملية التعليمية	31
1 – 3 / وسائل العملية التعليمية	32
1 – 4 / خصائص العملية التعليمية	34
1 – 5 / مراحل العملية التعليمية	34
1 – 6 / أهداف العملية التعليمية	35
1 – 7 / مبادئ العملية التعليمية	35
1 – 8 / القواعد الأساسية لبناء العملية التعليمية	36
2 / دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية	36

2 – 1 / دور المعلم في العملية التعليمية	36
2 – 2 / دور المتعلم في العملية التعليمية	37
3 / العوامل المؤثرة في العملية التعليمية	37
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع : منهجية الدّراسة	
أولا : منهج الدّراسة	41
ثانيا : حدود الدّراسة	41
ثالثا : حالات الدّراسة	41
رابعا : أداة الدّراسة	42
الفصل الخامس : عرض النتائج وتحليلها	
أولا : تحليل نتائج الدراسة (الاستبيان)	44
ثانيا : تحليل المقابلة مع الحالتين (معلمتين)	56
ثالثا : الاستنتاج العام للدّراسة	58
الخاتمة	59
قائمة المراجع	
الملاحق	

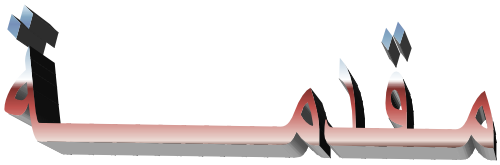
قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يمثل جنس أفراد العيّنة	44
02	يمثل سن أفراد العيّنة	44
03	يمثل المؤهل العلمي لأفراد العيّنة	44
04	يمثل الخبرة المهنية لأفراد العيّنة	45
05	يوضّح حركات الطفل النمطية	45
06	يوضّح أصوات الطفل المتوحّد وانفجارات الضحك	45
07	يوضّح هروب الطفل المتوحّد إلى الزوايا	45
08	يوضّح لعب الطفل المتوحّد بشكل متكرّر	46
09	يوضّح عدم التزام الطفل المتوحّد بقواعد الصّف	46
10	يوضّح الطفل المتوحّد لا يطيع الأوامر	46
11	يوضّح اعتداء الطفل المتوحّد على زملائه	46
12	يوضّح عدم انتباه الطفل المتوحّد للمعلم أثناء الحصة	47
13	يوضّح ضياع الطفل المتوحّد	47
14	يوضّح نوبات غضب الطفل المتوحّد	47
15	يوضّح الحرص على حراسة الطفل المتوحّد	47
16	يوضّح وصول المعلومة المقدمّة للتلميذ	48
17	يوضّح مراقبة الطفل المتوحّد عند الذهاب للحمام	48
18	يوضّح تعلّم الطفل المتوحّد مبادئ الكتابة	48
19	يوضّح تعلم الطفل المتوحّد مهارة القراءة	48
20	يوضّح تعلم الطفل المتوحّد ضبط السلوك	49
21	يوضّح السيطرة على غضب الطفل المتوحّد	49
22	يوضّح الخوف من السلوكات غير المسيطر عليها	49
23	يوضّح العثور على الطفل المتوحّد عند الضياع	49

24	يوضّح المراقبة المستمرة لسلوك الطفل المتوحّد	50
25	يوضّح عدم القدرة على التّحكم في سير الحصة مع الطفل المتوحّد	50
26	يوضّح عدم القدرة على التّواصل مع الطفل المتوحّد	50
27	يوضّح صعوبة أداء واجباته داخل القسم	50
28	يوضّح إهمال الطفل المتوحّد الواجبات المدرسية	51
29	يوضّح عدم تقبل الطفل المتوحّد لبيئة القسم المدمج فيه	51
30	يوضّح تنمر واعتداء رفاق الطفل المتوحّد	51
31	يوضّح تأثر الطفل المتوحّد بالدراسة لساعات طويلة	52
32	يوضّح وصول المعلومة للتلميذ	52
33	يوضّح صعوبات الحفظ والاسترجاع بالنسبة للطفل المتوحّد	52
34	يوضّح الطاولة غير المكيفة للطفل المتوحّد	52
35	يوضّح التّشتت البياني للتلاميذ	53
36	يوضّح ضغوط الإدارة	53
37	يوضّح ضغوط المرّتب والمعيشة	53
38	يوضّح ضغوط الأولياء وتدخلهم في النشاطات	53
39	يوضّح نقص الوسائل التعليمية	54
40	يوضّح الضّغط من خلال العدد مع التلاميذ العاديين	54
41	يوضّح كثافة البرنامج والالتزام بإنهائه	54
42	يوضّح مسؤولية مع إدارة الصّفوف	54
43	يوضّح الشّعور بالإحباط عند عدم القدرة من التّوصل لنتيجة مع التلميذ	55
44	يوضّح الاكتئاب من طبيعة العمل مع وجود طفل متوحّد	55

قائمة الملاحق

الرقم	الملاحق
01	تسهيل المهمة من طرف الجامعة
02	نموذج استبيان الدّراسة
03	المقابلة مع المعلمتين

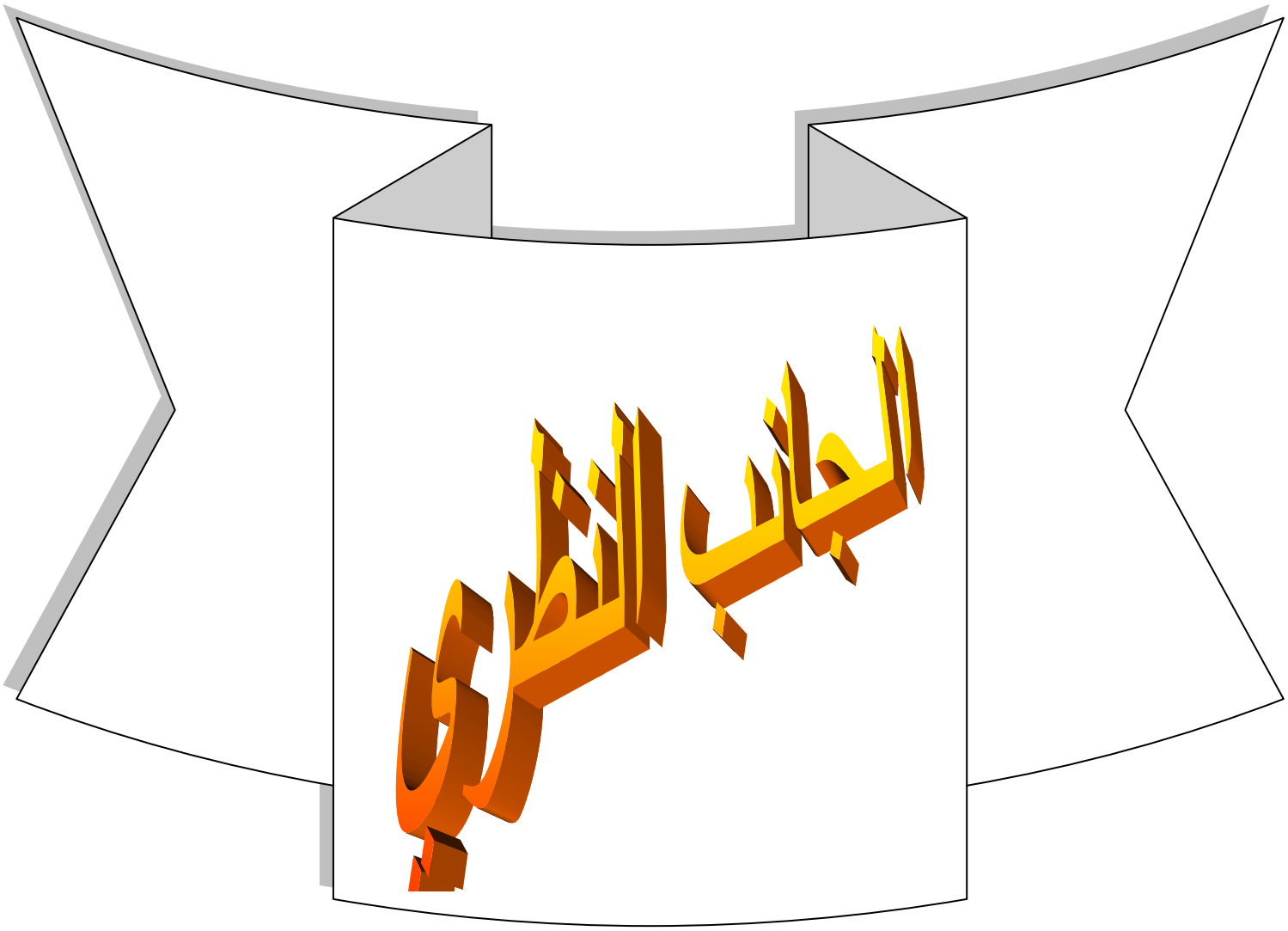


- تعدّ مشكلة تعليم أطفال التّوحد أحد التّحديات الرئيسية التي تواجه المجتمع التعليمي في العصر الحديث ، الذين يعانون من هذا الاضطراب ليس لديهم القدرة على الاندماج مع الآخرين بسبب خصائصهم المختلفة في التواصل والتفاعل ، وتقترح مجموعة من الدّراسات العلمية دعمًا لفكرة إدراج هؤلاء الأطفال في بيئة تعليمية مدمجة مع الأطفال العاديين في المدارس الابتدائية ، ولكن تبقى إشكاليات هذه العملية و تأثيرها على العملية التعليمية محل نقاش واسع بين قبول ورفض .

يهدف هذا البحث إلى استكشاف إشكالية الدّمج لأطفال التّوحد في المدارس الابتدائية وتحليل أثرها على العملية التعليمية ، إذ يتناول البحث التحديات التي تواجهها تلك المدارس في تنفيذ سياسات الدّمج ، بما في ذلك تحضير المعلمين ، وإفادتهم بالتّكوين اللّازم بهدف توفير الدّعم اللّوجستي والنّفسي لأطفال التّوحد وزملائهم في الصّف ، كما يُسلّط الضوء على الثغرات الموجودة في عملية الدمج و السّلبيات المحتملة له على جميع الأطفال ، بالإضافة إلى تقييم النّتائج التعليمية والاجتماعية لهذه العملية .

استخدمت الطالبتان منهجية البحث المختلط : المنهج الوصفي ودراسة الحالة التي تشمل المقابلات الشخصية مع المعلمين ، والاستبيان لجمع البيانات اللّازمة لتحقيق أهداف هذا البحث ، من المتوقّع أن تساهم نتائج هذه الدّراسة في توجيه السّياسات التعليمية ، والتّطويرات اللّازمة في نظام التّعليم لتحسين تجربة التّعلم والتّعليم لأطفال التّوحد وجميع الأطفال في المدارس الابتدائية .

باختصار ، يعدّ تحليل إشكالية الدّمج لأطفال التّوحد في المدارس الابتدائية ، و تقييم أثرها على العملية التعليمية خطوة أساسية نحو تحسين البرامج التعليمية ، و تعزيز الفرص التعليمية لهذه الفئة الهامّة من الطّلاب .
قسمنا بحثنا هذا إلى إطارين ، الأوّل نظري ويشمل ثلاثة فصول : الإطار العام للدّراسة ، و الفصل الثاني دمج أطفال التّوحد ، والفصل الثالث العملية التعليمية ، أمّا الإطار التطبيقي فشمل فصلين : الفصل المنهجي وإجراءات الدراسة ، والفصل الخامس عرض النتائج ومناقشتها .


الجانب النظري

الفصل الأول:
منهجية الدراسة

أوّلا : إشكالية الدراسة :

- تعتبر المؤسسة التعليمية نظامية هامة وضرورية في حياة الفرد ، وتقدم وتطور المجتمع ، حيث يتعلّم فيها مختلف العلوم ، ويكتسب مختلف المهارات ، وكذلك تساعد الفرد في النّمو المعرفي وتطوير قدراته المختلفة ، فالمدرسة في أغلب الدول تمرّ بعدة مراحل بدءا من الابتدائية ثم المتوسطة وتليها الثانوية وصولا إلى الجامعة ، والمدرسة نوعان إمّا حكومية نظامية أو مدرسة خاصّة ، وتعتبر المدرسة في الجزائر من أهم القطاعات ، وتولي لها الدولة أهمية بالغة من جميع النواحي سواء من خلال الميزانية أو من خلال الطاقة البشرية الهائلة التي تضمّها ، و دليل ذلك مجانية وإجبارية التّعليم فيها ، لاكتساب مختلف المعارف والخبرات و محاولة النهوض بالأمة ، وقد توسعت آفاق المدرسة الجزائرية لتضمّ مختلف فئات المجتمع و مختلف طبقاته ، وأيضا لم تستثن ذوي الاحتياجات الخاصّة بمختلف المشكلات التي يعانون منها ، ومن بين هذه الفئات نجد فئة الأطفال المتوحّدين ، الذي يعتبر إعاقة من بين اضطرابات النمو المعقّدة ، ويؤثر على الأطفال في طفولتهم المبكرة إلى حد كبير ، حيث أنّه إعاقة تؤثر على جميع جوانب نمو الطفل العقلية والعاطفية والاجتماعية والحركية وغيرها ، وإنّ أكثر جوانب القصور وضوحا عندهم هو الجانب التّواصلي والتفاعل الاجتماعي المتبادل .

عرّف التّوحد على أنّه : - كلمة مشتقة من Autism من الكلمة الإغريقية " aut" وتعني النّفس أو الذات وكلمة "ism" وتعني انغلاق ، والمصطلح ككل يمكن ترجمته على أنّه الانغلاق على الذات ، وتقترح هذه الكلمة أنّ هؤلاء الأطفال غالبا يندمجون أو يتوحّدون مع أنفسهم ، ويبدون قليلا من الاهتمام بالعالم الخارجي وتصف الطفل التّوحدي بأنّه عاجز عن إقامة علاقات اجتماعية ، ويفشل في استخدام اللغة لغرض التّواصل مع الآخرين ، ولديه رغبة ملحّة للاستمرارية في القيام بالسلوك نفسه ومغرم بالأشياء ، ولديه إمكانيات معرفية جيدة ، كما أنّ الأفراد التّوحديين يبدون سلوكات نمطية متكررة ومقيّدة ، وتحدث هذه الصفات قبل عمر الثلاثين شهرا من عمر الطفل . (فارق و الشريني ، 2011، ص 26).

- ويعرّفه " **شارون نيورث** " وآخرون بأنّه اضطراب عقليّ ينتج عنه قصور في القدرة على التّواصل وتكوين العلاقات مع الآخرين ، وإصدار استجابات اجتماعية غير ملائمة ، وبعض الأفراد التّوحديين ذوي المستوى الوظيفي المرتفع (ذوي الإعاقة الخفيفة) ، يقترب مستوى الذكاء والمحادثة لديهم من العاديين ، آخرون لديهم تخلف عقليّ أو خرس أو تأخر لغويّ ، والبعض يفرض على نفسه عزلة شديدة ، وينغمس في الأشغال بإصدار سلوكات نمطية كما يتسّم تفكيرهم بالجمود والتّصلب .

ويؤكد" **شارون"** وآخرون أنّه ليس من الضّروري أن تجتمع ، الأعراض نفسها وجوانب القصور السابقة في كل الأفراد التّوحديين، ولكن من المؤّكد اشتراكهم في وجود مشكلات اجتماعية ، وتواصليّة ، حركية وحسيّة . (القمش ، 2011 ، ص 23)

وأحد الخطوات التي اعتبرت مهمة لتأهيل أطفال التّوحد تكون عن طريق دمجهم داخل المدارس العادية مع الأطفال العاديين ، فالدّمج لاقى اهتمام العديد من الدّول ، ويعتبر مفهوم الدّمج لأفراد ذوي الاحتياجات الخاصّة من المفاهيم الرّائدة في مجال التربية الخاصة ، وأخذ يستحوذ على اهتمام الدّارسين والباحثين في هذا المجال ، فالدّمج يساعد الفئات الخاصّة على اكتساب مختلف المهارات اللّازمة ، والتّفاعل والتّواصل الاجتماعي السويّ مع أقرانهم العاديين ، فهو وسيلة هامة في تربية أطفال الفئات الخاصّة ، لأنّه يساعدهم على التّغلب على مشكلاتهم المختلفة ، ويكسبهم السلوك المطلوب والفرص التعليمية ، فالدّمج الأكاديمي يشرك أطفال الفئات الخاصّة مع العاديين ضمن البرنامج المدرسي .

ويعتبر الدّمج حقّ من حقوق بعض من ذوي الاحتياجات الخاصة ، فهو يخرجهم من حالة العزلة التي يكونون فيها ، ممّا يحقق طريقة لتعليمهم وتواصلهم ، وهذا ما يحسّن من حالاتهم ، فالدّمج يتيح لهم العديد من الفرص كتلقي التّعليم ، وأهمّ شيء الانخراط في المدارس العادية مع أقرانهم ، باعتبار أنّ التعليم حق أساسيّ وشرط إلزاميّ لضمان حياة أفضل لهم ، رغم تفردهم في عالم متسارع الخطوات ، وكذلك لضمان سير العملية التعليمة بشكل جيّد، إذ هذه الأخيرة هي مجموعة منظّمة ومنسقّة من الأنشطة التعليمية ، وهي نشاط علميّ يهدف بشكل مباشر إلى إكساب المتعلم أو مجوعة من المتعلمين (أطفال التّوحد ، الأطفال العاديين) جملة من

المعارف الأساسية في مراحل علمية مختلفة عن طريق اختيار الأساليب المناسبة لكلّ مرحلة ، وتعرّف أيضا على أنّها بعض الإجراءات الهادفة لتلبية الاحتياجات التعليمية الخاصّة بالمتعلمين ، سواء أطفال التّوحد أو الأطفال العاديين ، وذلك وفقا للشّروط والأهداف التي يحددها القائمون على التعليم ، ووفقا للعديد من المبادئ العامة للعملية التعليمية .

ثانيا : تساؤلات الدّراسة :

1 / التّساؤل العام :

ـ إلى أيّ درجة يؤثر دمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائية على العملية التعليمية ؟

2 / التّساؤلات الفرعية :

ـ ما هو تأثير دمج أطفال التّوحد في المدارس الابتدائية على العملية التعليمة للأطفال العاديين ؟
ـ ما هو تأثير دمج أطفال التّوحد على العملية التعليمية واكتسابهم للمعارف ؟

ثالثا : أهمية الدّراسة :

ـ فهم تأثير عملية دمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائية .
ـ الوقوف على نتائج دمج أطفال التّوحد في المدارس الابتدائية .
ـ تسليط الضّوء على فئة أطفال التّوحد من بين الفئات (أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة الابتدائية) .
ـ أثر دمج أطفال التّوحد على العملية التعليمية .

رابعا : أهداف الدّراسة :

هدف الدّراسة الرئيسيّ ألا وهو تأثير عمليّة دمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائيّة على العمليّة التّعليميّة ، ونتائجه من خلال دراسة تطبيقيّة نموذجيّة .

سادسا : الكلمات المفتاحية :

ـ الدّمج ـ أطفال التّوحد ـ العملية التعليمية .

الفصل الثاني :

دمج أطفال التوحد في المدارس

1 / إدماج أطفال التّوحد في المدارس

1- 1 / التّطور التّاريخي للدّمج المدرسي :

- ظهر الاتجاه نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، خاصة دمج أطفال التّوحد نتيجة للانتقادات التي وجهت لبرامج العزل ، و لقد حظي هذا الاتجاه باهتمام التربويين و المجتمع كافة ، و تطوّر الجدل والمناقشات حوله ، و تميز هذا النقاش بالمفاهيم و الافتراضات المتضاربة من قبل أنصاره و معارضيهم ، و كانت نقطة الاختلاف الرئيسية هي الفكرة الخاطئة التي تفيد بأنّه يجب أن يتّم إغلاق جميع الصفوف الخاصّة ، و وضع جميع الأطفال أصحاب الحالات الخاصّة في صفوف دراسيّة عاديّة .
وإنّ الهدف الحقيقي وراء الدّمج هو توفير فرص تعليميّة متساوية لجميع الطلاب الذين لديهم إعاقة بسيطة ، و ذلك بوضعهم في البيئة التي تعمل على تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم على أفضل و أكمل وجه .
وفي النصف الأول من القرن العشرين كان تعليم الأطفال المعوقين إعاقة شديدة مهملا إلى حدّ بعيد ، وأمّا المعوقون إعاقة بسيطة فقد تمّ وضعهم في مرافق منفصلة ، و استبعدت المدارس الحكوميّة ذوي الاحتياجات الخاصّة على أساس أنّهم كانوا يشكلون تهديدا للطلاب العاديين ، أو أنّه من غير الممكن تدريبهم بسبب نقص الموارد المالية للاستمرار في تقديم البرامج الخاصة ، كذلك فإنّ البيئات التعليمية للمدارس تجاهلت أسلوب التّفريد في التّعليم ، و اعتبرت التّنوع أمرا غير مرغوب فيه .
وبحلول منتصف القرن العشرين اجتمعت عدّة قوى لإدخال التغيير في التّعليم ليتجه نحو الدّمج ، فبدأت - الدراسات التي تتعلق بتعليم ذوي الحاجات الخاصة ومن بينهم أطفال التّوحد - بالظهور كما وفّرت هذه الدراسات الدافع لجهود الآباء و أنصارهم للمطالبة بأفضل وضع تعليميّ لأبنائهم .
شهد عقد الثمانينيات من هذا القرن ازدياد الحركة اتجاه دمج الطلاّب في البيئة التربوية العادية ، وكان من أهم العوامل التي ساهمت في هذه الحركة هو صدور عدد من القوانين التي طالبت بضرورة تعليم الطلاب غير العاديين في فصول التربية العادية ، و مع التّطور السريع الذي شهده الدّمج ظهرت العديد من المنظّمات التربوية الخاصّة بالدّمج مثل : مبادرة التربية العادية و المدرسة غير المتجانسة والتكامل والدّمج الجزئي و الدّمج الشّامل و غيرها من المسميات ، و لذلك احتاج الدّمج إلى تعريف أكثر وضوحا . (بن عابد ، 2006 ، ص 19)

إنّ دمج أطفال التّوحد مع الأطفال العاديين كان أمرا غير مرغوب فيه قديما ، ثم شهد المجتمع تطوّرا في حركة دمج هذه الفئة في المدارس العادية ، وذلك نتيجة لما جاء في مختلف القوانين التي نصّت على تعليم الفئات الخاصة مع الأطفال العاديين .

1 – 2 / مدخل مفاهيمي للدمج المدرسي:

إنّ مفهوم دمج المعوقين قد ظهر في عام 1981 ، وذلك من خلال شعار العام الدولي للمعوقين " **المساواة والمشاركة الكاملة** " ، حيث أنّ مفهوم الدّمج هو في جوهره هو مفهوم اجتماعي أخلاقي نابع من حقوق الإنسان، التي تنادي بعدم التمييز أو العزل نتيجة لإصابة الفرد بإعاقة ، وتقديم كافة الخدمات التي يحتاجها المعوقون في البيئة العادية التي يحصل فيها أقرانهم العاديون على الخدمات نفسها ، مع العمل على عدم عزلهم في أماكن منفصلة خاصّة بهم .
إنّ أسلوب الدّمج يقصد به تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل وللدمج قواعد وشروط علمية وتربوية لابدّ أن تتوافر قبل تطبيقه وأثناءه وبعده .
ويرى "**الصالح** "(2011) أنّ الدمج يهدف إلى تحقيق فرص المساواة والمشاركة التّامة للمعوقين في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين ، وهذا الأمر يتطلب تكوين اتجاهات اجتماعية إيجابية نحوهم ، وإزالة جميع مظاهر التمييز تجاههم ، حيث أنّ عملية الدمج ليست مقتصرة على الخدمات والوظائف والتعليم والتّنقل للمعاقين ، بل يشمل النواحي الاجتماعية والاقتصادية ، والصحيّة ، والنفسيّة ، والتربويّة .
الدّمج نقصد به الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة ، دمجا شاملاً وكاملاً وتلبية جميع احتياجاتهم بغض النظر عن شدّتها . (المرشد ، 2017 ، ص 40 - 41)

هنالك العديد من العلماء الذين أشاروا إلى مفهوم الدّمج ، حيث يشير العالم" **كوفمان** " ورفاقه في تعريف الدّمج إلى أنّه يعني الدّمج الأكاديمي والاجتماعي المؤقت للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين ، بالاعتماد على التخطيط التعليمي الفردي المتطور والبرمجة ، كما يتطلب توضيح مهام ومسؤوليات معلمي التربية والمعلم العادي جنبا إلى جنب .

ويعتبر تعريف (**Kauffman ,and akukic Gottlib)** من أكثر التعاريف شمولية وشيوعاً ، فهم يرون أنّ المقصود بالدّمج هو دمج الأطفال غير العاديين المؤهلين مع أقرانهم دمجاً زمنياً وتعليمياً واجتماعياً ، حسب خطّة وبرنامج وطريقة تعليمية مستمرة ، تقرّر حسب حاجة كل طفل على حدة ويشترط فيها وضوح المسؤولية لدى الجهاز الإداري والتعليمي والفني في التعليم العام والتعليم الخاص . (القمش ،2011، ص 320)

أشار "**الحديدي**" (1997) إلى أنّ مفهوم الدّمج هو تعليم الأطفال المعاقين في بيئة قريبة من البيئة التربوية العادية أو في البيئة التربوية العادية نفسها ، إضافة إلى ذلك نجد عبد الجبار (1998) يذهب إلى أنّ الدّمج هو وضع الطفل من ذوي الحاجات الخاصة في المدارس والفصول العادية مع العاديين والاهتمام بحاجاتهم الأخرى عن طريق غرفة المصادر ومعلم التربية الخاصة ، بينما يشير كل من "**الخطي**" وترى "**شاش**" (2002) أنّ المقصود من الدّمج هو وضع مجموعة من الأطفال في الفصول الملحقة مع الأطفال العاديين في المدرسة نفسها في أنشطة المهارات الاجتماعية .

بينما يرى " **نصر الله** " (2002) أنّ الدّمج عبارة " عن أسلوب ونهج تربوي اجتماعي متبع في الحياة ، وهو يحدث بين الأطفال ذوي الحاجات الخاصة والعاديين في مجال التربية والتعليم والمجتمع" .

ويضيف كل من "**عبد الجبار**" ، و"**مسعود** "(2002) أنّ الدّمج هو برنامج يلتحق به التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، سواء أكان الالتحاق في الفصول العادية لكامل اليوم ، أم لجزء منه في الفصول الملحقة بالمدارس العادية ، أم في استخدام غرف المصادر لجزء من اليوم الدراسيّ ، وذلك مع توافر الخدمات المساندة .

بينما ترى "**كاشف**" (2004) الدّمج أنّه إلحاق الأطفال المعاقين بفصول داخل المدارس العادية ، وتقصد به هنا الدّمج المكاني . (المبارك ، 2007 ، ص 18-17)

تباينت الإجراءات التي اتبعت مع ذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث بدأت بعزلهم عن العاديين حتى انتهت إلى فكرة دمجهم معهم كما هو الحال في وقتنا الحاضر .

فقد عرّفه "**السرطاوي**" بأنّه إعطاء الفرصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للتعلم داخل منظومة التعليم العام ، لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم ، ومواجهة المتطلبات التربوية الخاصة التي يحتاجها المعاق ضمن المؤسسات العادية ، ضمن طرق وأساليب ومناهج دراسية تعليمية ، ويشرف على تقديمها كادر متخصص مع المعلم العادي .

وعرّفه "**الروسان**" بأنّه "عملية يتّم من خلالها تعليم المعاقين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين ، وتهيئتهم للعمل في البيئة التي يعيشون فيها " .

وعرّفه كلا من "**هالاهان " و "كوفمان**" التربوية التي يحصل من خلالها طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تعليمهم في المدارس العادية بشكل كامل دون عزلهم عن أقرانهم ، إذ يلتحقون بالمدارس القريبة من سكنهم دون وجود ما يمنع ذلك ، حيث تتحمل المدارس العادية مسؤولية تعليمهم بشكل كامل وليس مراكز التربية الخاصة . (عمايرة ،2016 ، ص 14- 15)

وعليه فإن عملية الدمج المدرسي لأطفال التوحد هو عبارة عن التحاق الأطفال غير العاديين مثل أطفال التوحد القابلين للتعلم للمدارس العادية للدراسة مع الأطفال العاديين .

2 / مدخل مفاهيمي لأطفال التوحد

أ / التّوحد :

يعرّف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين بأنّه "إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التّواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي ، وتظهر الأعراض الدالّة عليه بشكل ملحوظ قبل سنّ الثالثة من العمر ، وتؤثر سلبيا على أداء الطفل التربوي ، ومن الخصائص والمظاهر الأخرى التي ترتبط بالتّوحد هو انشغال الطفل بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغير البيئي أو مقاومته للتغير في الروتين اليومي ، إضافة إلى الاستجابات غير الاعتيادية أو الطبيعية للخبرات الحسية " . (الزريقات ، 2010 ، ص 30)

-عرّفه المعهد القومي للحصة العقلية بأنه : "تشويش عقلي بطريقة غير مناسبة مع البيئة المحيطة بهم و بعض المتوحّدين قد يكونون متأخرين أو يعانون من تخلف عقلي ، أولديهم تأخر واضح في النمو اللغوي ، وبعضهم يبدون متعلقين أو محصورين داخل أنماط سلوكية متكررة ونماذج تفكير جامدة ، وأكثر هؤلاء يواجهون مشكلات اجتماعية ، ومشكلات حسيّة تتصل بالإدراك، و مشكلات اتصالية ، وعليه كل هذه المشكلات تؤثر على سلوكهم ، وبالتالي على قدرتهم على التّعلم ومن ثمّ قدرتهم على التّكيف مع الحياة" . (علي غزال ، 2012 ، ص 58)

اتفق هذان التعريفان على أنّ اضطراب التّوحد يؤثر على النمو اللغوي و التواصل اللفظي للطفل المصاب ، إضافة إلى السلوكات و الحركات التي يعاني منها الطفل التوحديّ لا إرادياً .

-يعرّف "**عادل الأشول**" على أنّه "اضطراب سلوكيّ يتمثل في عدم القدرة على التّواصل ، ويبدأ أثناء الطفولة المبكرة ، وفيه يتّصف الطفل بالكلام عديم المعنى ، وينسحب داخل ذاته ، وليس لديه اهتمام بالأفراد الآخرين" . (فاروق و الشربيني ، 2011 ، ص 27)

-أكّد هذا التعريف الخلل الذي يعاني منه الطفل التوحديّ في الجهاز اللفظي الذي يسبب له صعوبة في التواصل مع الآخرين .

وعليه نستنتج أن التّوحد هو اضطراب نمائي ، يصيب الطفل في السنوات الأولى من العمر ، يسبب له عدّة مشاكل في النمو العقلي واللّغوي والانفعالي والحسيّ ، ما يؤدي به إلى قصور في التفاعل الاجتماعي إضافة إلى مشاكل نفسية عديدة .

ب / أطفال التّوحد :

أطفال التّوحد هم الأطفال المصابون باضطراب نمائي ناتج عن خلل عصبي وظيفي في الدماغ ، يظهر في السنوات الثلاث الأولى من العمر ، ويتميّز فيه الأطفال بالفشل والتّواصل مع الآخرين ، وضعف واضح في التفاعل ، وعدم تطوير اللّغة بشكل مناسب وظهور أنماط من السلوك الشّاذ وضعف في اللعب التخيل . (إلهام ، 2015 ، ص 7)

- يؤكّد هذا التعريف على المشاكل التي يعاني منها الطفل التوحديّ منذ السنوات الأولى من المهد .

- بيّن هؤلاء الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ما بين سنوات 4-5 سنوات تم تشخيص التّوحد لديهم باستخدام dsm4 ، وتقييم شدّته باستخدام cars، فكانت شدّة توحدهم متوسطة . (جابر ، 2018 ، ص 6)

-أضاف هذا التعريف طريقة من طرق تشخيص اضطراب التّوحد .

وعليه نستنتج أن الطفل التوحديّ هو الطفل الذي يعاني من اضطراب التّوحد حيث يعاني من نقص واضح في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي ، و يكون منعزلا و منطويا عن الآخرين ، كما يعاني من عدّة مشاكل نفسية واجتماعية ، إضافةً إلى اضطراب في الشخصية .

2 – 1 / خصائص الطفل المصاب بالتّوحد:

أ / الخصائص الجسمانية :

ترى " **ثناء حسن"** أنّه لا يظهر على أطفال التّوحديين ما يميّزهم عن غيرهم جسميا للوهلة الأولى ، ولكن عندما نظر **"بترو"** لأذن الطفل يلاحظ تشوها بسيطا فيها ، يستدلّ هذا التشوه على وجود سبب خلقي للتّوحد ، حيث أنّ الدّماغ يتطور في المرحلة الجنينية بالتّزامن مع الأذن .
(ثناء ، 2007، ص17)
ترى الباحثة أنّ هناك خاصية جديدة وهي التّشوه في الأذن الراجع إلى سبب خلقي ، لم يذكر من قبل أن هناك أعراضا خلقية بالنسبة للطفل ألتوحديّ .

ب / الخصائص السلوكية والاجتماعية :

1 / الخصائص التّواصلية :

يمكن إجمال صعوبات التّواصل إلى ثلاث مجموعات وهي :
م 1: وهم الذين لا يتكلمون أو يعانون من تأخر واضح في اللغة المنطوقة ،وتظهر نسبتهم حوالي.% 50 .
م 2: هم الأطفال الذين يظهرون لغة نمطيّة متكررة ، وغير وظيفية تبلغ نسبتهم.%25 .
م 3: تشمل الذين يطورون مهارات اللغة الطبيعية مع ظهور بعض الصعوبات مثل : كيفية بدء بالمحادثة أو المحافظة على استمرارية ، أو كيفية التوقف وإنهاء المحادثة ، وتبلغ نسبتهم 25 % .
حيث ترى الباحثة أنّ اللغة المنطوقة تتعلق بشدة الإصابة ، فهي تختلف من طفل لآخر حسب شدّة الإصابة ، فنلاحظ أنّ نسبة الأطفال الذين لا يتكلمون آو يعانون من تأخر واضح 50 % ، أي أنّ الأطفال شديدو الإصابة هم الأكبر نسبة ، بينما الأطفال الذين يظهرون حركات نمطية متكررة تتراوح نسبتهم % 25 ، وأنّ الفئة التي يطورون مهاراتهم مع وجود بعض الصعوبات ، أيضا تتراوح نسبتهم إلى % 25 أي أنّ النسبة التي تفشت هي الفئة شديدة الإصابة .

2 / ضعف التواصل الاجتماعي :

- تناولت الدراسات التالية Joan**1980** Khinetals1992, Sodian Frith1992, Ozonoffetals1991 Medougle et Als 1995 مجموعة من السمات وهي :

- قصر أو عجز تحقيق تفاعل اجتماعي أو اتصال اجتماعي متبادل .
- رفض التلامس الجسدي وعدم الرغبة في الاتصال العاطفي البدني .
- عدم التأثر بوجود الآخرين أو الاقتراب منهم .
- قصور في التواصل البصري فيتجنب النظر في وجه الآخرين .
- عدم الاستجابة لانفعالات الآخرين أو مبادلتهم المشاعر .
- يفضل العزلة على الوجود مع الآخرين .
- يفضل اللعب بمفرده ولا يرد الابتسامة للآخرين .
- عدم الرغبة في تكوين صداقات أو علاقات مع الآخرين . (القمش ، 2010 ، ص48)

3 / السلوكات النمطية :

قام Compbell et Atlas 1990 بدراسة مدى شيوع السلوكيات النمطية والمتكررة على 244 من أطفال التّوحد وجد أنّ :

- 25 % من هؤلاء الأطفال يتعلقون بالأشياء .

➢16 % يظهرون رفرفة اليدين .
➢15 %يقومون بأرجحة جسدهم .
➢12 % يقومون بضرب رؤوسهم بالحائط .
➢18 % يظهرون سلوكات نمطية للجزء العلوي من الجسم .
➢6 %يبدون سلوكات إيذاء الذات . (ريما ، 2015 ، ص31)

ترى الباحثة أنّ الخصائص السلوكية والاجتماعية تختلف من طفل لأخر حسب نوع الاضطراب وشدته ، ولكن هناك خصائص يجتمع عليها كل أنواع التّوحد ، فنلاحظ أنّ السلوكيات النمطية اختلفت مابين طفل وآخر بحيث كانت النسبة الكبيرة من الأطفال يتمحور سلوكهم في التعلق بالأشياء ، وكانت أكبر نسبة للسلوكيات النمطية هم الأطفال الذين يتعلقون بالأشياء ، أمّا النسبة الأقل كانت عند الأطفال الذين يقومون بسلوكيات إيذاء الذات.

ج / الخصائص الحسيّة:

ـ ضعف الاستجابة للمثيرات الخارجية : يبدو على الأطفال التّوحد كما لو أنّ حواسهم قد أصبحت عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازهم العصبي ، كما أنّه يميل إلى الخلط بين الشكل و الأرضية ، ويكاد يوزع نظره على الأشياء دون تركيز ، ويعانون أيضا من عدم الإحساس الظاهر بالألم ، وعدم تقديرهم للمخاطر ، وقد يظهرون انهيارا ببعض الإحساسات مثل التفاعل المبالغ مع الضوضاء أو الروائح ، كما يجب إمساك وتفحص الأجسام الدقيقة كحبات الرمل أو بذور الأعشاب ، ويبدو كأنّه لا يشعر بشيء قد يسبب الألم . (شاكر ، 2010، ص 45)

د / الخصائص المعرفية :

تعتبر مهارات التفكير والانتباه والتّذكر من أهم الوظائف المعرفية التي على الطفل اكتسابها وتعلمها ، وإنّ أيّ مشكلة في هذه المهارات تؤثر على أداء الطفل في جميع المجالات الأخرى ، وتعتبر الخصائص المعرفية ميزة أساسية لاضطراب التوحد وأهم الخصائص هي :

1 /الانتباه : إن غالبية أطفال التّوحد يعانون من صعوبات في الانتباه ، وتختلف من شخص لآخر.

2 /صعوبات التفكير والإدراك : يكون لديهم مشكلة في إصدار وإطلاق الأحكام وفهم معنى الأشياء ، ويركزون على التفاصيل ، وغير قادرين على رؤية الكل، أو كيف تجتمع الأجزاء .

3 /مشكلات في التعميم : يعتبر التعبير بمثابة التحدي لهم ، فنجد على سبيل المثال أطفالا قادرين على ربط حذائهم في البيت وغير قادرين على ذلك في المدرسة .

4 /الذكاء : إنّ حوالي (70%-75%) منهم يعانون من إعاقة ، ولكن بنسبة قليلة منهم قد يظهرون تميزا في مجال من المجالات ، وهذا ما يسمى" جزر الذكاء " ، كالقدرة على تركيب متاهة مكوّنة من 400 قطعة بسرعة فائقة .

5/الدافعية : يتصف الطفل بنقص في الدافعية و يعزى هذا الانخفاض إلى تدني القدرات العقلية لهم .

6/الذاكرة : يعاني من مشكلة استرجاع المعلومات من الذاكرة ، وتزداد الصعوبة إذا كانت المعلومات لفظية ، حيث تشير" **تمبل جراندن** "أنّها بالرغم من موهبتها إلّا أنّها لا تستطيع أن تتذكر مجموعة من خطوات إلا إذا كانت مكتوبة . (ريما ، 2015 ، ص34)

ترى الباحثة أنّه حتى ولو توفرت بعض هذه الخصائص المعرفية في الطفل التّوحدي ، فهذا لا يدل على تطور وتحسن هذا الطفل دون أخصائي من اجل تدريبه وتأهيله ، للتغلب على الإعاقة العقلية المصاحبة له ، حيث أنّ (70%- 75%) منهم يعانون إعاقة عقلية ، فهذه الإعاقة تؤثر على الوظائف الأخرى، مع العلم أنّ بعض الأطفال لديهم القدرة في مجالات أخرى كقدرة الحفظ مثل اسبرجر والقدرة على تركيب متاهة مكونة من 400 قطعة بسرعة فائقة وسميت هذه الأخيرة ب " جزر الذكاء" .

إنّ للطفل التّوحدي مجموعة من الخصائص ألا وهي : الخصائص الجسمانية / الخصائص السلوكية والاجتماعية / الخصائص الحسية / الخصائص المعرفية .

2 – 2 / طرق التواصل مع أطفال التوحد :

أ /لغة الإشارة : وينقسم إلى أسلوبين :

ـ لغة الإشارة الأمريكية : وهي لغة تستخدم من جانب الأفراد الصّم ، ونادرا ما تستخدم مع أطفال التّوحد .
ـ لغة الإشارة الانجليزية : تستخدم لتعليم الأطفال ذوي اضطراب التّوحد ، ومن مميزاتها سهولة التطبيق واعتمادها على العملية البصرية ، ومن عيوبها أنّها تتطلب مهارة حركية في العمل بالأيدي ، ويتم تعلمها من خلال التقليد .

ب /التواصل الميسر : وهي تتلخص في استعمال الشخص لوحة مفاتيح أشبه بلوحة مفاتيح الكمبيوتر ، بها أزرار متعددة سواء كانت أحرفا أم صورا ، ويستطيع أن يضغط على صورة زر معين ، يعبر فيه عمّا يريد ، حيث يصدر هذا الزّر صوتا مسجلا ، ويتلقى الشخص الذي يستعمله دعما ومساعدة حركية من معلمه مثل حركة اليد والذراع .

ج /نظام التواصل بتبادل الصور : يمرّ التواصل باستخدام نظام تبادل الصور بست مراحل :

المرحلة 1: الهدف الأساسي منها هو أنّه عند رؤية شيء محبّب جدا لدى الطفل ، فإنّه سيقوم برفع صورة هذا الشيء ويتجه نحو المدرّب .
المرحلة 2: الهدف منها هو أن يذهب الطفل إلى ملّف التّواصل، وينتزع الصورة نحو المدرّب ، ويضع الصورة بين يديه لذا ينبغي :
- ➢ زيادة المسافة تدريجيا بين المدرب والطفل .
- ➢ زيادة المسافة تدريجيا بين الطفل والصورة .
- ➢ زيادة عدد الأشياء التي يتطلبها الطفل .

المرحلة 3: الهدف منها هو أن يطلب الطفل ما يحبه من خلال التوجه إلى ملف التّواصل ، واختيار الشيء الذي يريده من بين عدة صور ويتوجه بها إلى المدرب ، وهنا ينبغي أن :
- ➢يتعلم الطفل الانتباه للصورة ومحتواها .

المرحلة 4: تهدف إلى أن يقوم الطفل بطلب الأشياء الموجودة وغير الموجودة أمامه ، من خلال استخدام جمل مكونة من عدّة كلمات .
المرحلة 5: وتهدف إلى أن يقوم الطفل بطلب أشياء متعددة تلقائيا ، وأن يتمكن من الإجابة عن السؤال التالي - : ماذا تريد ؟
المرحلة 6: وتهدف إلى أن يجيب الطفل عن الأسئلة : ماذا تريد ؟ ماذا ترى ؟ ما عندك ؟ وأسئلة أخرى عندما توجّه إليه . (شحاته ، 2015 ، ص 122)
ترى الباحثة أنّ طرق التواصل تختلف من طفل لآخر ، فطريقة لغة الإشارة هي نوعان لغة الإشارة الأمريكية وتختص بفئة الأطفال التّوحيديين شديدي الإعاقة ، أي الأطفال الذين لا يتكلمون ، بينما لغة الإشارة الانجليزية فهي تستخدم للأطفال الذين لديهم مهارة حركية في الأيدي وتعتمد على البصر ، أمّا طريقة تبادل الصور ، تعتمد على 6 مراحل لكل مرحلة هدف ، لكن كل المراحل تهدف إلى تعليم وتدريب الطفل التّوحدي للوصول به لطلب ما يريد ، والإجابة على الأسئلة المطروحة عليه .

2 – 3 / أهداف عملية دمج أطفال التوحد :

تتمثل أهداف عملية الدّمج كما جاء بها **"خليفة"** و **"عيسى"** في :
- تقديم كافة الخدمات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة .

- توفير فرصة التّعلم للجميع دون استثناء، للاندماج مع الأقران العاديين في المدارس العادية ، و مساعدتهم على تطوير قدراتهم التعليمية .
- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين كاتجاه تربوي حديث ، يحقق العديد من الأهداف القومية و الشخصية ، ولمحاربة العزلة عن المجتمع .
- الدّمج حق لكل ذوي الاحتياجات خاصة كأي طفل عادي .
- تعديل اتجاهات المعلمين و المدربين و التلاميذ العاديين وأولياء الأمور ، و نظرتهم نحو هذه الفئة الخاصة .
- إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في الحياة الطبيعية .
- التّأكد من قدرة ذوي الاحتياجات الخاصة على متابعة الدراسة في أقرب مدرسة إلى جانب أقرانهم .

(السيد و عيسى ، 2015 ، ص53) .

2 – 4 / مهارات الطفل التوحدي القابل للدمج :

- اقترح **"باول"** Pawell1992 And Osterling : إنّ الطفل التّوحدي يحتاج إلى تعلّم المهارات التالية كحد أدنى ، لكي يتمكن من الالتحاق ببرامج الدّمج والاستمرار فيها :

- ➢ إتباع أوامر المعلم ، سواء ذكرت على مقربة من التلميذ أو بعيدا عنه .
- ➢ أخذ الدور .
- ➢ الجلوس بهدوء خلال الأنشطة ولاسيّما الجماعية منها .
- ➢ رفع اليد لطلب المساعدة أو مناداة المعلم .
- ➢ السير في الصّف أو الطّابور .
- ➢ استخدام الحمام لقضاء الحاجة وفي حمامات مختلفة ودون مساعدة .
- ➢ التعبير عن الاحتياجات الأساسية .
- ➢ اللعب بالألعاب وبطريقة مناسبة ، عوضا عن ترتيبها في صفوف ، أو اللعب بجزء واحد منها .

و بالإضافة إلى ذلك :

- ➢ تقبل وجود أطفال آخرين ، والمبادرة في اللعب والتواصل معهم .
- ➢ القدرة على إكمال النشاطات المطلوبة خلال وقت محدّد .
- ➢ مهارات إدراكية تشمل الألوان والمطابقة والإعداد والحروف .
- ➢ التقليد لكي يتمكن التلميذ من التّعلم من خلال مراقبة الآخرين في فصله .
- ➢ المهارات الأساسية من بينها الاعتماد على النفس كالأكل والشرب ولبس الملابس وخلعها . (القمش ، 2011، ص 338)

ترى الباحثة أنّ جميع الأطفال ليسوا قادريين على اكتساب هذه المهارات خلال السنوات الأولى ، ويرجع هذا إلى عدّة عوامل ، تؤثر على مدى تقدم الطفل ، واتسامه للخصائص المذكورة سابقا وهذا ما يتطلب اهتماما وتعاونا من طرف الأسرة والمعلم ومعلم التربية ، من أجل تعليمهم وتدريبهم على المهارة المتطلبة ، كما أثبتت الدراسات أنّ الأطفال الذين يكتسبون المهارات لديهم فرصة الدّمج في المدارس العادية .

3 / أساليب وطرق الدّمج المدرسي :

- بعد ما تمّ التعرف عن عملية الدمج و عن مدى أهميتها ، و لتنفيذ هذه الأخيرة على أكمل وجه يجب علينا معرفة آليات و أساليب الدمج حسب ما أشار إليها **"السهلي"** :

➢ **الفصول الخاصة :** و هي فصول بالمدرسة العادية يلحق بها ذوي الاحتياجات الخاصة في بادئ الأمر مع إقامة الفرصة أمام أقرانه العاديين أطول فترة ممكنة من اليوم الدراسي .

➢ **غرفة المصادر :** يتلقى فيها ذوو الاحتياجات الخاصة مساعدة خاصة بصورة فورية بعض الوقت حسب جدول ثابت بجانب وجوده في الفصل العادي .

➢**الخدمات الخاصة :** يقدمها معلم متخصص يزور المدرسة العادية من 2_3 مرات أسبوعيا لتقديم مساعدة فردية منتظمة في مجالات معينة لبعض ذوي الاحتياجات الخاصة .

➢**المساعدة داخل القسم :** يلتحق الطفل بالأقسام العادية مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل القسم .

➢**المعلم الاستشاري:** بعد أن يلتحق الطفل ذو الاحتياجات الخاصة بالقسم العادي يقوم المدرس العادي بتعليمه مع أقرانه العاديين ، و يتّم تزويد المعلم بمساعدات عن طريق المعلم الاستشاري (السهلي وعوض، 2018 ، ص 23)

4 / شروط و معايير دمج أطفال التّوحد :

- إنّ عملية الدمج ليست عملية سهلة ، و لا يكون طريقا سهلا ، و إنّما هو صعب و يحتاج إلى شروط ومستلزمات وتهيئة وإعداد لنجاح هذه العملية ، وأهمّ ما في الأمر كيف نصّ معلمو الأطفال العاديين على قبول أطفال التّوحد ، وكيف نهيئ الأسرة على تعلم السلوكيات التي تساعد أبناءها على اكتساب السلوكيات وعدم فقدانها ، واختيار الفئة المدمجة ، لذا نقدم لكم شروط الدّمج :

تطرق الدكتور **"مصطفى"**(2011) إلى مجموعة من الشروط و المعايير لضمان نجاح عملية دمج أطفال التّوحد في المدارس العادية نذكر منها :

- تعليم الطفل المهارات اللازمة التي سلف ذكرها لمدة تتراوح بين سنة إلى ثلاث سنوات تقريبا .
- تحديد المدارس التي تستقبل هذه الفئة .
- على معلم التعليم العام الإلمام بجميع المعلومات حول الطفل المصاب بالتّوحد .
- ملاحظة الطرق المستخدمة في الانتقال من نشاط إلى آخر .
- تقويم المثيرات الحسيّة مثل الأجراس و صراخ الأطفال في القسم و في الساحة ، ومراجعة حساسيات الطفل المدمج.
-تحديد أيّ مهارات أخرى قد يحتاجها الطفل المدمج ليتماشى مع أقرانه في القسم .
- تدريب الطفل المدمج على تقبل مختلف المثيرات . (القمش ، 2011، ص 341)

أشار كذلك " **علي**" و"**الظاهر**" (2013) جملة من الشروط نذكر منها :

- التعامل مع أولياء الأمر .
- التشخيص و القياس للإعاقة .
- أن يكون التلميذ متكيّفا نفسيا و انفعاليا مع أقرانه .
- اختيار الحالات القابلة للدمج في المؤسسة .
- توفير مجمل الإمكانيات التي يحتاجها التلميذ المدمج .
- توفير الكوادر البشرية من معلمين، أخصائيين نفسانيين ، مدربة نطق .

بناء على ما تمّ ذكره تستخلص الباحثتان بأنّ لنجاح عملية الدّمج لطفل التّوحد يجب مراعاة مختلف الشروط والمعايير التي تمّ ذكرها ، و توفير البيئة الملائمة من أجل تعليمه و توافقه مع المحيط و مع المعلم و الزملاء. (علي و الظاهر ، 2013، ص41)

4 – 1 / متطلبات عملية الدّمج:

- ليس من السهل دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم مباشرة ، ومن هذا كان من الضروري توفير مجموعة من المتطلبات وهي :

أولا : التّعرف على الاحتياجات التعليمية : من أولويات عملية الدّمج معرفة الاحتياجات التعليمية لجميع الأطفال بشكل عام ، وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص ، حتى يمكن إعداد البرامج من الناحية الاجتماعية والتعليمية في الصفوف العادية ، لأنّ لكل طفل قدرته العقلية وقدرته الجسدية ومتطلباته النفسية التي تختلف من طفل معاق إلى آخر ، فالهدف ليس دمج الطفل لمجرد الدّمج ، بل لمراعاة توفير الاحتياجات

التعليمية حسب نوع الإعاقة القابلة للدّمج ، مع توفير كافة المستلزمات للمعاق ، ومرونة المناهج ، ووجود المعلمين المدربين الذين لهم القدرة والخبرة في التّعامل مع الاحتياجات الخاصة .

ثانيا: تهيئة العاملين في المدرسة وتدريبهم : لابدّ من تهيئة كل من يتصل بعملية الدّمج من مدير ومعلمين ومشرفين تربويين لفهم عملية الدمج ، وكيفية التّعامل مع الطلبة المدموجين ، لكي تحقق المدرسة الدّامجة هدفها ، وليساهموا في إنجاح عملية الدّمج بشكل إيجابي ومثمر ، فمدير المدرسة الدّامجة له دور كبير في إنجاح عملية الدّمج ، لأنّه يؤمن بمبدأ تكافؤ الفرص بين الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة . وكذلك العملية التعليمية في المدرسة الدّامجة ، واتخاذ القرارات وتطبيق التشريعات التي تكفل نجاحها .

ثالثا: إعداد المعلمين : بين **"سميث وآرثر"**(Smith &Others , 1995) أنّ كل طالب يمكن أن يتعلم إذا لبّت طرائق التدريس متطلباته التعليمية ، وذلك بأن يتعاون كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة في تعليم الطالب المعاق ، وكلّما كان المعلم العادي على معرفة بالفروق الفردية بين الطلبة من ذوي الاحتياجات خاصة وأقرانهم العاديين في الصف الواحد كان أقدر في تطبيق عملية الدمج ، وتحقيق الهدف المراد منها ، وهذا الأمر يدفعهم إلى استخدام وسائل تعليمية مناسبة مع احتياجهم إلى معلمي التربية الخاصّة لمساعدتهم ، والعمل معهم كفريق واحد أو كمستشارين أو مساعدين لهم من أجل تحقيق أفضل الأساليب في تدريس الطّلاب المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة .

رابعا : إعداد وتهيئة الأسر : من الضروري التّعاون مع الأسر في تحديد فلسفة برنامج الدّمج وإشراك الأمور المتعلقة بالبرامج التعليمية التي تخصّ أطفالهم ، لأنّ تزويدهم بتلك المعلومات حول برنامج الدّمج والأساليب التي تنفذ مع أطفالهم تساعد على تنفيذ برامج الدّمج بشكل أسرع وأقوى ، كما يساعد في تغيير وجهات نظرهم اتجاه دمج أطفالهم في الصفوف العادية ، فدمجهم أفضل من عزلهم في مراكز الرعاية الخاصة .

خامسا: إعداد الطلاب وتهيئتهم : من حق جميع الطلبة في المدرسة الدّامجة سواء أكانوا عاديين أم مدموجين أن يكونوا على معرفة وإطلاع بما يدور حولهم في البيئة التعليمية الدّامجة ، فالأطفال العاديون ينبغي تعريفهم ببرنامج الدّمج الحاصل في مدرستهم ، و تدريبهم على الكيفية التي سيتعاملون فيها مع أقرانهم ، بذلك تتكون عندهم خبرة ولو بسيطة عن كيفية التّعامل معهم ومشاركتهم بالأنشطة اليومية ، وإكسابهم مهارات سلوكية ايجابية ، والأطفال المدمجون يحتاجون أيضا أن يتعرّفوا على البيئة الدّامجة الجديدة ، وأن يعطوا وقتا كافيا للتّكيف معها ، وهذا الأمر يسهم في نجاح عملية الدّمج .

سادسا: إعداد البرامج والمناهج : من الضروري إعداد مناهج دراسية وبرامج تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة مجالا للتعليم وتطوير المهارات الذاتية والاجتماعية والتربوية والحياتية لديهم ، وذلك من خلال تفاعلهم مع أقرانهم العاديين داخل البيئة المدرسية الدّامجة .

سابعا : اختيار الأطفال الصالحين للدّمج : فالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يختلفون حسب درجة إعاقتهم ، فهناك إعاقات: بسيطة ، ومتوسطة ، وشديدة ، و شديدة جدا ، لذلك فمنهم من يعاني من تأخر لغوي ، ومنهم من يعاني من الانسحاب أو بعض المشكلات الاجتماعية أو السلوكية ، فليس كل طفل يمكن دمجه في المدارس العادية ، فالطفل المدموج يراعى أن يكون ضمن المرحلة العمرية المدمج فيها مع أقرانه العاديين ، وأن يكون قادرا على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته الشخصية ، وأن يكون سكنه قريبا من المدرسة الدّامجة ، وأن يختار من قبل لجنة في المدرسة لبيان قدرته العقلية والجسمية للدخول ضمن برامج الدمج . (عمايرة ، 2016، ص23- 26)

4 – 2 / طرق تدريس أطفال التّوحد :

الطرق:

➢الأطفال المصابون بأمراض التّوحد لهم احتياجات جماعية خاصة ترتبط باحتياجاتهم الفردية بجانب الاحتياجات العامة المشتركة .
➢أساليب طرق التدريس الخاصة بالمصابين بالتّوحد يمكن أن تستفيد منها مجموعات أخرى ، بالرغم من أنّها لا تفيد جميع الأطفال .

المنهج الدراسي:

➢رفض نموذج تصميم المنهج الدراسي العالمي ، حيث يؤدي التصميم إلى تعديلات ترتبط بالاحتياجات التعليمية الخاصة ، والتساؤل حول تحديد ما هو المنهج الدراسي العام لأنّ الحلول تحتاج إلى ما هو أكثر من إدخال تعديلات ، وارتباط ذلك بصفات المدرّس ، وتهميش النموذج العلاجي للتعليم .
➢ المنهج الدراسي العام لا يمكن صياغته إلاّ بالمعنى العام ، بحيث يحجب الفروق الحقيقية ويخفيها .
➢ الأطفال المصابون بأمراض التّوحد يكونون مهيئين لتلقي منهج دراسي عام ووثيق الصلّة بهم ، وليس متوازنا بالضرورة .
➢ أسلوب المنهج الدراسي يعوض مشكلات الوصول ، و يعمل في الوقت نفسه على تطوير أساليب علاجيّة .

المعرفة :

➢معارف المدرس ومهاراته واتجاهاته تعتبر عناصر مهمّة في المناهج الدراسية المناسبة للمصابين بالتّوحد .
➢يحتاج المدرسون إلى معرفة الاختلافات والفروق المميّزة للمصابين بأمراض التّوحد لتحديد الاحتياجات الفردية للأطفال .

الفروق الفردية مقابل الفروق الجماعية كأساس لطرق التّدريس :

- تم تبني حالة الفروق العامة ، يحتاج التلاميذ أحيانا إلى أساليب مختلفة ، وليس إلى أساليب كثيرة مماثلة ، والأطفال المصابون بالتّوحد لهم احتياجات فردية يتم التعرف عليها من خلال الفروق الجماعية ، ولكنّها لا تحددها . (شاهين ، 2008 ، ص200)

4 – 3 / الصعوبات التي تواجه عملية دمج أطفال التّوحد:

أ / اجتماعية :

➢ندرة وجود أندية داخل المدرسة بين التلاميذ العاديين و أقرانهم من ذوي اضطراب التّوحد .

➢الافتقار لبرامج التّوعية التأهيلية لتهيئة جميع منسوبي المدرسة لإقبال التلاميذ من ذوي اضطراب التّوحد قبل البدء بعملية الدّمج .

- المرتبطة بالخدمات المدرسية :

➢ندرة وجود أخصائي مخصّص في اضطرابات السلوكيّة و التّوحد .

➢ افتقار تصميم المبنى المدرسي لمتطلبات ذوي اضطراب التّوحد .

➢ افتقار الوحدة الصحية بالمدرسة .

➢ غياب طرق التدريس (**تيتش ، لوفاس ، هيتاشي**)

➢ غياب أخصائي اجتماعي داخل المؤسسة .

➢ افتقار قاعة التربية الفنية و الرياضية . (بن سعيد ، 2010 ، ص 119)

ب/ أكاديمية :

➢ وجود تلاميذ من ذوي اضطراب التّوحد مختلفي القدرات داخل الصّف الواحد .
➢ غياب التّدعيم و التّشجيع من طرف المعلم .
➢ غياب التفاعل مع الأقران (الأطفال العاديين) .
➢ نقص خبرة المعلم في اختزال المهام إلى مجموعة من الخطوات البسيطة .
➢ غياب التّواصل بين المعلم و الأخصائي النفسي .(بهجات ، 2007 ، 211)

- ترى الباحثة في أرض الواقع أنّ المعلمين ومعظم الطاقم الإداري لديهم معلومات قليلة حول استراتيجيات التّدريس ، وطرق التّواصل مع أطفال التّوحد ، وليس عندهم أدنى فكرة حول غرفة المصادر ، وعدم وجود معلم التربية الخاصّة داخل الابتدائيات ، أو مستشار التوجيه ، إذ أنّ الأخصائي النفسي يزور المؤسسات مرة أو مرتين في السنة من أجل التّطعيم ، ومن الصعوبات التي لخّصتها هي عدم تقبل بعض الأولياء أنّ أطفالهم مصابون بطيف التّوحد ، وهذا بعد تشخيص الطفل من طرف الأخصائي أو مستشار المقاطعة ، وذلك بعد ظهور بعض الأعراض عليهم ، وأيضا رفض بعض المعلمين وجود أطفال التّوحد داخل أقسامهم ، فهم يرون أنّ الطفل التّوحدي يعرقل المعلم أثناء أداء واجبه .

4 – 4 / مزايا وسلبيات الدّمج :

أولا : مزايا الدّمج :

- يعدّ موضوع الدّمج من الموضوعات الهامّة التي هي محلّ جدل فيما يتعلق بإيجابياته وسلبياته ، إلاّ أنّ العديد من التربويين يشيرون إلى أنّه وإن كانت له سلبيات ، فإنّ إيجابياته متعددة ويصعب حصرها . (المبارك و شوقي ، 2007 ، ص 33)

وإنّ من مزاياه أنّه أعاد مسؤولية التربية الخاصة للفرد وأسرته ، ومدرسته ومجتمعه المحليّ بدل أن كان في السابق مقتصراً على المدرسة بمفردها .

إنّ الأساس التّربوي للرؤية المستقبلية لرعايتهم يرتكز على تغيير النّظرة التقليدية التي كانت تنظر إليهم -على أنّه يجب عزلهم في مؤسسات خاصة - إلى إمكانية إدماجهم في المدارس العادية مع أقرانهم و للتعليم العام للعاديين ، ولعلّ من أهمّها ما يشير إليه كل من (**الروسان** 1998 ، **و لينش و سمير** 1999 ، و **هارون** 2000 ، و **الخشرمي** 2000 ، و **شاش** 2002 ، و**الخطيب** 2004 ، و **الموسى** 2004 ، و **شقير** 2005) وهي :

1- إزالة التّسميات أو التصنيفات لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ، ممّا يعطي حالة من الشعور بالمساواة والثقة بالنفس لهم ولذويهم ، حيث إنّ الدّمج يعمل على تساوي الأطفال مع بعضهم بعضاً ، وإحساسهم بأنّهم مع أقرانهم العاديين في مدرسة للعاديين، و ليس في مؤسسة أو مركز خاصّ بإعاقة معينة تميزهم عن غيرهم .

2- زيادة فرص التّعلم والتّفاعل الاجتماعي ، حيث إنّ الدّمج يزيد من التّعلم و التّواصل والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول والمرافق الأخرى في المدرسة ، وكذلك في الأنشطة الصّفية واللاصّفية .

3- يؤدي الدّمج إلى تغيير وتعديل الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الطلاب والمعلمين والإداريين ، وذلك من خلال التّعرف إليهم والتّعامل معهم عن قرب .
4- يساعد الدّمج ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو في جوانب متعدّدة ، منها الأكاديمية والنفسية والاجتماعية .
5- يؤدي الدّمج إلى استقطاب جلّ فئات ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي الخدمات التربوية المناسبة مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية .
6- يساعد الدّمج على إدخال طرق ومهارات ووسائل وأجهزة جديدة يستفيد منها جميع المعلمين العاديين ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية .
7- يقلّل دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من التكلفة المالية الباهظة ، وعدد معلمي التربية الخاصة مقارنة مع تكلفة المدارس الخاصة ومعلميها .
8- يساعد الدّمج على تعميق فهم المربين والمتخصّصين للفروق الفردية بين الأطفال ، وبأنّ أوجه الشبه بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصّة أكبر من أوجه الاختلاف .
9- يساعد الدّمج معلمي ذوي الاحتياجات الخاصّة والمعلمين العاديين والاختصاصيين الآخرين على تقديم الدّعم والعمل كفريق .
10- إنّ الدّمج يحقق دعما نفسيا عاليا لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، وذلك بتوفيره فرص تربوية متساوية لأطفالهم .
11 -إنّ من مزايا فصول الدّمج أنّها أنتجت موظفي المستقبل ممن تكونت لهم اتجاهات إيجابية نحو الأشخاص المعاقين .
12- إنّ من أعظم المكاسب التي يحققها الطلاب العاديون الذين تعلموا مع أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصّة أنّهم تعلموا قيما تمكنهم من دعم الدّمج لجميع الأفراد في المجتمع وفي جميع مناحي الحياة .

ثانيا : سلبيات الدّمج :

- على الرغم من كثرة الإيجابيات التي يمكن تحقيقها من عملية الدّمج إلاّ أنّه توجد اتجاهات تعارض فكرة الدّمج بقوة ، من خلال ما يرونه بأنّ للدّمج سلبيات عديدة لا يمكن التّخلص منها وهي على النحو الآتي :

1- عدم تجهيز المبنى المدرسي ومرافقه ليتلاءم مع حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة .
2- الضعف في قناعة القائمين والدّعم والمساندة والتقييم لبرامج الدمج يؤدي إلى تأخر التّطور والنجاح له . (المبارك ، 2007 ، ص34- 36)
3- تؤدي الاتجاهات السلبية لفكرة الدّمج من قبل المعلمين والإداريين والأقران في المدرسة المدمجة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى صعوبة في تقبلّهم والتّعامل والتّعاون معهم .
4- ينظر البعض للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بأنّهم يحتاجون لجهد ووقت مضاعف ، وأنّهم إذا كانوا مع الأطفال العاديين في فصل واحد فإنّ المعلم لن يستطيع تعليم جميع الأطفال ، لأنّهم يستهلكون الوقت والجهد منه .
5- ينظر بعض أولياء الأمور إلى أنّ دمج ذوي الاحتياجات الخاصة العاديين سوف يؤثر في تقدم وتعلم أبنائهم .
6 - سوف يؤدي دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين إلى زيادة الهوة بينهم، خاصة إذا كانت القدرات والإمكانات لهم لا تتماشى مع أقرانهم في تقبلّ أبنائهم العاديين .
7- إنّ عدم تأهيل المعلمين العاديين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة سيؤدي إلى عدم فشل الدّمج .
8 -إنّ عدم توافر المعلمين المستشارين ومعلم غرفة المصادر وغرفة المصادر المهيأة في المدارس العادية المدمجة سيؤدي إلى فشل عملية الدّمج فيها . (المبارك ، 2007 ، ص 37)

الفصل الثالث:

العملية التعليمية

1 / العمليّة التعليمية

1 – 1 / مفهوم العمليّة التعليمية :

أ / مفهوم العمليّة :

هي مجموعة من الأنشطة المصمّمة لتحقيق هدف محدّد ، وهي التّصميم لبداية مسار أيّ عمل ، وتنفيذه وتحديد الأشخاص الذين يمكنهم المشاركة في كل خطوة منه ، وتحديد المعلومات المطلوبة لاستكمال ذلك العمل بشرط أن تكون هذه المعلومات موثوقة ، وعلى ترتيب محدّد . (قطامي ، 2008 ، ص18)

ب / مفهوم التعليمية :

تنحدر كلمة التعليميّة من حيث الاشتقاق اللّغوي من أصل يوناني Didactikes ، أو Didaskon وتعني التّدريس ، أطلقها اليونان على الشعر التّعليمي الذّي يتناول بالشّرح المعارف العلمية والتقنية . (آيت مومن ، ص 66)
- التعليمية تنمّ عن التّعليم ، و منه نجد مادة (علم) في لسان العرب لابن منظور هي : " العلم : نقيض الجهل ، علم علما وعلم هو نفس ، ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيهما جميع ، وعلمت الشيء أعلمه علما عرفته ." (حساني ، 1986، ص 138)
وهي علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط ، للوضعية البيداغوجية ، وكيفية تنفيذها ، ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة . (ابن منظور ، 1990 ، ص 246)
و انطلاقا من هذه التعاريف نلاحظ أنّ التعليمية ، يتبلور مفهومها حول النقاط التالية : هي ممارسة بيداغوجية وتعتبر من أفضل الوسائل توصيلا للمعلومات من المدرّس إلى المتّعلم في عمله اليومي .

ج / العمليّة التعليمية :

- تعددت تعريفات العمليّة التّعليمية بتعدّد الباحثين واختلاف آرائهم ، إلّا أنّ هذه التعريفات لا تخرج عن الإطار العام لمفهوم العملية التعليمية ، حيث يعرفها **"يوسف لازم كماش "** على أنّها تلك العملية المقصودة والمبرمجة وفق خطّة وهدف ، ووسيلة قوامها المعلم والتلميذ معا إذ يكتسب التلميذ من المعلم معرفة جديدة، تتناول جميع مظاهر السلوك الإنساني .

كما تعرّف أيضا بأنّها موقف تربويّ تعليميّ منظّم بين المربي المعلم و بين الفرد المتعلم ، يحدث فيه تعامل وتفاعل في الأنشطة والبرامج التعليمية ، والفعاليات والخبرات ، وما يصاحبها من أدوات وأجهزة مساعدة ، قصد إكساب المتعلم معارف ومعلومات جديدة تحقق الأهداف المنشودة .(لكماش ، 2011، ص 24)

- وعليه نستنتج أنّ العملية التعليمية تتضمن الأهداف التي سطرّها المعلم في تحقيق النجاح للمتعلمين ، والتّحصيل العلمي لديهم ، فالعملية التعليمية تشمل كلّ ما يحدث داخل القسم من النشاطات و غيرها ، يسعى المعلم من خلالها إلى إكساب المتعلمين مهارات ومعارف جديدة و العمل على إحداث تغيير في سلوكهم ، وذلك باستخدام أساليب ووسائل وطرائق مختلفة ، وتقاس مدى نجاح العملية بالمشاركة الفعّالة و الإيجابية للمتعلم وتحقيقه لنتائج جيدة . (سلامي ،2021 ، ص33)

ويرى **"المبروك عثمان"** (1990) أنّ المقصود بالعملية التعليمية هي تلك العمليّة المقصودة و المبرمجة وفق خطّة وهدف ، وسيلة قوامها المعلم والتلميذ معاً ، إذ يكتسب التلميذ من المعلم معرفة جديدة تتناول جميع مظاهر السّلوك الإنساني ، فالتعليم يشمل آداب السلوك ومهارات القراءة والكتابة والحساب ، وكلّ العلوم النظرية والتطبيقية والطبيعية ، وجميع المهارات .

-أمّا **"خليفة إبداح"** (1992) فيرى أنّ العمليّة التعليمية موقف تربوي تعليمي منظّم بين المربي المعلم وبين الفرد المتعلم ، يحدث فيه تعامل و تفاعل في الأنشطة و البرامج التعليمية و الفعاليات و الخبرات ، و ما

يصاحبها من أدوات و أجهزة مساعدة بقصد إكساب المتعلم معارف و معلومات جديدة تحقق الهدف أو الأهداف المنشودة . (لكماش ،2011 ، ص 24)

عرّفها البعض أنّها عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصّف ، ضمن تدريس فعّال وتسلسله في شرحها .

و تعرّف بأنّها الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي ، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية أو اتجاهات إيجابية ، فهي نظام معرفي يتكون من مداخلات و معالجة ومخرجات، فالمداخلات هم المتعلمون ، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات و فهمها و تفسيرها وإيجاد العلاقة بينهما، وربطهما بالمعلومات السابقة ، أمّا المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين . (قطامي ، 2008، ص 18)

كما أنّها نشاط يتضمن أربعة مراحل هي :
- مرحلة تنظيمية : يتّم فيها اختيار الوسائل المناسبة ، وتحدّد الأهداف والغايات .
- مرحلة التّدخل : أي تطبيق استراتجيات ، و إنجاز تقنيات تربوية داخل القسم .
- مرحلة تحديد وسائل القياس : لقياس النتائج وتحليل البيانات .
- مرحلة التقويم : تقوّم المراحل كلّها، وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف ، و فعالية النشاط التعليمي. (العالية ، 2020، ص 3)

وعليه في الأخير نخلص إلى : أنّ العملية التعليمية هي جملة الإجراءات والنشاطات و التفاعلات والحوارات ، التّي تحدث داخل الفصل الدّراسي ، والتّي تهدف إلى اكتساب المتعلمين معرفة نظرية ، أو مهارة عملية ، أو اتجاهات إيجابية ، أي بتعبير آخر: "كلّ تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفية التّي يسلك وفقها الآخر .
إنّ العملية التعليمية هي تلك الظاهرة التي يوجد فيها المتعلم في موقف تعليمي ، لديه الاستعداد العقلي و النفسي لاكتساب خبرات و معارف و مهارات ، أو اتجاهات و قيم تناسب قدراته و استعداداته ، من خلال وجوده في بيئة تعليمية ، تتضمن محتوى تعليمي و معلما و وسائل تعليمية ليحقق أهدافا تربوية منشودة . (الحيلة ، 2007، ص 30)

وعليه فالعمليّة التعليمية تهدف إلى إكساب المتعلمين اتجاهات و معارف و خبرات ، تساهم في تنمية مهاراتهم المعرفية و الوجدانية ، و تسعى إلى خلق تفاعل بين المعلم و المتعلم ، و تحقيق الأهداف التعليمية التي تطمح المنظومة التربوية إلى الوصول إليها .

1 – 2 / عناصر العمليّة التّعليمية :

وتتكون العمليّة التعليميّة من العناصر التالية :
تتضمن العمليّة التعليمية مجموعة عناصر، لتحقيق أهداف المنظومة التربويّة ، و لتهيئة جيل متعلّم ، ومن أهم العناصر التّي تقوم عليها العمليّة التعليميّة نجد : (العامري ، 2006 ، ص13)

أ / المعلّم : يعدّ المعلّم الرّكيزة الأساسية لإنجاح عمليّة التّعليم ، بصفته شخص مكوّن وموجّه للتّعليم . يعتبر محور الرّسالة التربويّة ، أو الرّكيزة الأهمّ في نجاحها ، فمهما كان الكتاب المدرسيّ وافي الفكرة ، فإنّه لن يحقق الهدف المنشود ، إذ لم يتمّ تدريسه من طرف المعلّم الذي يتمتع بالكفاءة ، إذن المعلّم هو القائد التربويّ الذّي يتصدّر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربويّة ، وتوجيه السّلوك لدى المتعلّمين . إذ هو أساس المنظومة التربوية ، والمحرّك الأهمّ في تطوّرها ونجاحها ، والنائب الوحيد في إعداد وتربية التّلاميذ .

ب / المتعلّم (الطّالب/التّلميذ) : يعدّ المتعلم محور العملية التعليمية ، وهو أهمّ عنصر فيها ، حيث يتمّ على أساسه ، تطوير الأهداف واختيار المادة الدراسيّة ، والأنشطة التربويّة ، وطرق التّدريس والوسائل اللّازمة التي تتماشىّ مع خصائصه العقلية والنفسية ، وما تجدر الإشارة إليه أنّ المتعلّم في التقليدي لا يملك

أيّ دور في العملية التعليمية ،باستثناء تلقيه للمعلومات التي تملى عليه ليحفظها بهدف استرجاعها وقت الامتحان ، فإنّ المقاربة الجديدة للمناهج تعمل على إشراكه مسؤولية القيادة وتنفيذ عمليّة التعلّم .
(بن ميسة ، 2011 ، ص 9)

ج / المنهاج التعليميّ : يمثل المنهاج التعليميّ مجموعة الخبرات التربويّة الاجتماعية ، الثقافيّة ، و الرياضيّة والفنية و العلميّة التّي تخططها المدرسة ، وتقوم بتهيئتها لطلابها داخل المدرسة أو خارجها ليقوموا بتعلّمها بهدف اكتسابهم أنماط من السّلوك أو التّعديل أو تغيير أنماط أخرى . (مرعي و الحيلة ، 2001 ، ص 90)
معنى ذلك أنّ المعلّم هو محور العملية التعليميّة ، فهو مرشد وموجّه للمتعلّم ، وهو المنظّم والمربيّ ، وذلك لما يمتلكه من معارف وقدرات تساعد المتعلّم على المعرفة وتحقيق هدفه .

د / مصادر المعرفة : تتعدّد المصادر فهي كثيرة ومتنوعة ، فالإنسان يستقي معلوماته من عدّة مصادر كالكتب والمذكّرات ، والمجالات والمدارس والمعاهد ، والبيئة المحيطة به ، و المجتمع الذي يعيش فيه يتبادل عن طريقه الخبرات والمعلومات (التأثير والتأثر) .
فالوسائل التعليميّة لها دور كبير في عمليّات التّعليم والتّعلم . (على السيد ، 2008 ، ص 43)

1 – 3 / وسائل العمليّة التعليميّة :

- تتنوع الوسائل التعليميّة بتنوّع تصنيفاتها ، فمنها ما يعتمد على السّمع ومنها ما يعتمد على البصر، أوهما معا ، ومنها ما هو قديم ومنها ما هو حديث ، فبالرغم من كلّ هذا التّنوع والاختلاف إلّا أنّها تسعى لتحقيق هدف واحد ألا وهو تحسين وتسهيل العمليّة التعليميّة ، ومن هذه الوسائل نذكر :

أوّلا : الوسائل التعليميّة القديمة :

1. **السّبورة :** تعتبر السّبورة من أقدم الوسائل التعليميّة في حقل التّعليم ، حيث تمثّل القاسم المشترك في جميع الدّروس ، ومختلف الصّفوف والمدارس ، وهي أكثر الوسائل شيوعا ، ويعود ذلك لسهولة استخدامها من طرف المعلّم والمتعلّم ، وهي إحدى الوسائل البصريّة التي لا يمكن للمعلّم الاستغناء عنها . (أبا نمي ،1993 ، ص94)
2. **البطاقات واللّوحات:** تعدّ البطاقات واللّوحات من الوسائل البصريّة ، وهي عبارة عن قطع من الورق المقوّى ، تكون لها أحجام مختلفة ، تختلف باختلاف الغرض منها ، وهي إمّا أن تعرض بطريقة الخطف السرعة ، أو تعرض أمام التّلاميذ على المقاعد أو على حافة اللّوح . (جابر ، 2013، ص367)
3. **الرسوم التعليميّة :** الرّسوم التعليميّة هي إحدى أنواع الوسائل التعليميّة، وأكثرها استخداما ، فهي المواد المرسومة والرّموز الخطيّة البصريّة التي تمّ تصنيفها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها ، والتّعبير عنها بأسلوب علميّ ، والتي تستخدم كوسائل تعليميّة ، تخدم عمليّة التّعليم والتّعلم خصوصا تلك الموضوعات التي يصعب فهمها باللغة اللّفظية فقط ، كموضوعات العلوم والجغرافيا .
(الجبالي، 2006 ، ص45)
4. **الكتاب المدرسي :** يعتبر الكتاب المدرسي من أهم وسائل تعليم المواد الدّراسية بصفة عامّة، فهو أداة العمليّة التعليميّة ، وهو الوعاء الذي ينهل منه الطلبة ما يحتاجون إليه في الدّراسة،ويعدّ الكتاب المدرسي أحد الأركان الأساسيّة في العمليّة التربويّة ، وأحد الوسائل المهمّة لمحتويات المنهج وأهدافه وأداة مهمّة من أدوات الثقافة ووسيلة تعليميّة ذات قيمة كبيرة بما يتضمنه من رسوم ومصورات وأشكال توضيحية للمادة الدّراسية . (بوزائد،علاوي ،2021 ،ص17)
5. **الرّحلات :** تعدّ الرّحلات الميدانية (الحقليّة - العلميّة) بمثابة أنشطة تعليميّة تعلميّة منظّمة وهادفة تنفذ خارج نطاق المدرسة ، يخطط لها المعلّم من أجل تحقيق قيم وغايات تربويّة علميّة إضافة إلى تحقق نتاجات تعلميّة مرتبطة بمبحث دراسيّ .

إنّ استخدام الرّحلة الميدانية في التّدريس يسهم في ديمومة احتفاظ المتعلّم بالخبرة التعليميّة التي تمّ المرور بها جراء تبصرهم بدارسة هذه الخيّرة اعتمادا على ذكائهم وحواسهم من جهة ، إضافة إلى أثر المتعة التي تتحقّق يفعل مثل هذه الزيارة الميدانيّة .

6. **المعارض التعليميّة :** تعدّ المعارض التعليميّة من الوسائل الجيّدة في نقل المعرفة لعدد كبير من المتعلمين ، لهذا فإنّها تشكل دافعا للخلق والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليميّة ، وجمع العديد منها لإبراز النّشاط المدرسي ، وتشمل المعارض التعليميّة كل ما يمكن عرضه لتوصيل أفكار ، ومعلومات معينة إلى المشاهد ، وتتدرج محتوياتها من أبسط أنواع الوسائل ، والمصورات والنماذج إلى أكثرها تعقيدا كالشّرائح والأفلام . (حجازي ، 2009، ص135)
7. **الخرائط :** تعرّف الخريطة بأنّها عبارة عن لوحة يرسم عليها سطح الكرة الأرضيّة أو جزء منه بشكل مسطّح ، وتعتبر الخرائط أحد الأمثلة التي تستخدم فيها الرسومات الخطيّة عادة لعرض سطح الكرة الأرضيّة أو جزء منه ، وتوضيح العلاقات بين المساحات المختلفة منها ، والمعالم التي تقع عليها باستخدام مقاييس الرّسم والرّموز التي تساعد على قراءة الخريطة وفهم معنى العلاقات التي تبرزها .

ثانيا : الوسائل التعليميّة الحديثة :

1 -**الحاسوب :** يمكن تعريف الحاسوب بأنّه آلة إلكترونية يمكن برمجتها ، لكي تقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها ، وإجراء العمليات الحسابيّة والمنطقيّة عليها ، وجهاز الحاسوب يقوم بتحليل وعرض ونقل المعلومات information بأشكالها المختلفة ، والمعلومات لها أشكال متنوعة قد تتمثل على هيئة أرقام أو أحرف للنّصوص المكتوبة أو المرسومة ، وصور وأصوات أو حركة كما في الأفلام والكتابات للمتحركة .

2 -**الأنترنت :** إنّ الأنترنت هي أكبر وأقوى شبكة حاسوب في العالم ، وهذا فإن أصبح مفتوحا أمام المدرسّين عن بعد ، بحيث يصبح بمقدورهم التّغلب على المسافة و الزّمن من أجل الوصول إلى الطلّاب. (بوزائد ، علاوي ، 2021 ، ص17)

3 -**التّلفاز:** يعتبر التّلفاز من الوسائل السّمعية البصريّة ، وهو جهاز كهربائي ينقل صورا متحركة أو ثابتة مصحوبة بالصّوت عبر الفراغ الجوّي ، أو عبر أسلاك خاصّة ، حيث يعدّ التّلفاز من أكثر الوسائل التعليميّة تمثيلا للواقع ، لأنّ ما يعرضه من مشاهد حقيقية مصوّرة بألوان طبيعيّة مصحوبة بالصّوت الحقيقي يجذب المتعلّم ، أو أيّ فرد لمتابعة العرض . (سليمان ، 2003 ، ص191)

4 -**الإذاعة المدرسيّة :** وهي من الوسائل السّمعية ، حيث تعدّ الإذاعة المدرسيّة ملمحا مهمّا في البيئة المدرسيّة ، وقد برزت كأحد ألوان النّشاط المدرسيّ ، واستطاعت أن تتبوأ مكانا مرموقا في النّشاط اللاّصفي ، والذي يعدّ أساسا متينا من مقوّمات التربيّة الحديثة . (بوزائد ، علاوي ،2021 ، ص17)

5 -التّسجيلات الصوتية :

أ – **الأسطوانات :** تعدّ الأسطوانات من أهمّ الوسائل السّمعية التي تخدم أغراضا تعليميّة في مختلف موضوعات الدّراسة خصوصا في تعليم اللّغات ، وتدريس مادة القرآن الكريم والأحاديث ، وتعليم الأطفال التّمييز بين الأصوات .

ب – أشرطة التّسجيل : تحتوي هذه الأشرطة على تسجيلات جاهزة ، وهي تعدّ نموذجا هاما من الوسائل السّمعية في الميدان التّربوي . (أبا نمي ، 1993 ، ص101)

1 – 4 / خصائص العمليّة التعليمية :

- تتصف العملية التعليمية باعتبارها علما تطبيقيا ومهمة إنسانية بالخصائص التالية :
- ✓ مراعاة الخلفية المعرفية للتلميذ ، و قدراته و إمكاناته و اهتماماته ، و حاجاته العلمية و النفسية والاجتماعية ، فهذه المراعاة تتيح تفاعلاً مبصراً لكل من المعلم والتلميذ ، حيث أنّ التلميذ يمثل محور العملية التربوية ، وأنّ مراعاة حاجاته المختلفة يؤدي إلى إنتاج مجتمع مدرسي جيدّ ، تنعكس نتائج إنجازاته وسلوكياته على المجتمع العام بالنّمو الإيجابي والاستمرار والتناغم .
- ✓ أن تتناسب العملية التعليمية مع حالة التلميذ العقلية و القيمية و الجسمية ، ويستخدم مع ذوي الاحتياجات الخاصة طرقاً تختلف عن التلاميذ العاديين .
- ✓ تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ، ويجب على المعلم ألاّ يحصر نفسه في دراسة الماضي وتعليمه لذاته ، بل يستخدمه كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والمستقبل والتنبؤ بها .
- ✓ إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته .
- ✓ تحفيز التّعاون بين التلاميذ و تشجيع العمل الفريقي .
- ✓ احترام شخصية التلميذ وتنميتها .
- ✓ التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق عملية .
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتوفير فرص التّعلم المناسبة للميول والقدرات المختلفة .
- ✓ توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس .
- ✓ إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة .
- ✓ التّدرج في العملية التعليمية بالانتقال من المعلوم إلى المجهول ، ومن السّهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقّد .
- ✓ المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقف التعليمي ومجرياته .
- ✓ الكشف عن طاقات التلاميذ ومواهبهم وتشجيعهم على استخدامها ، وحثّهم على المشاركة والقيام بمسؤولياتهم ، وإثارة ما يجول في أذهانهم من آراء وعواطف وميول .
- ✓ العملية التعليمية الجيّدة هي عملية صقل وبناء إنساني ، تستخدم مع التلاميذ مواقف تربوية تتطلب منهم جهداً جادّاً وفكراً أصيلا .
- ✓ الإبداع والتّجديد وتشجيع تنويع الآراء والحلول .
- ✓ توفير البيئة التعليمية المحفّزة للمبادرات والمسؤوليات الفردية والتخمين والتنبؤ والافتراض من قبل التلاميذ ، دون شعورهم بالخوف أو التّردد .
- ✓ العمل على تطوير قدرات المتعلم في التّحليل والتّفكير والإبداع .
- ✓ الانطلاق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلّما تجديديا .
- ✓ تشخيص صعوبات التّعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التّعلم والتّحصيل .
- ✓ اعتبار المعلم شريكا في اتخاذ القرار بينه وبين المتعلمين .
- ✓ إعطاء مكانة بارزة للتقويم ، وخاصة التقويم التكويني للتأكّد من فعالية النشاط التعليمي .

(الحريري ، 2010 ، ص23 - 24)

مما سبق كيف للطفل المتوحّد الاستمتاع والاكتساب في العملية التعليمية نظرا لفيزيولوجية التّعلم ومطالب التّعلم الصحيّة النفسية والعقلية والاجتماعية ، إذا نظرنا إلى سمات شخصية الطفل المتوحّد وسلوكياته ، وهذا ما سنجيب عنه في الجانب التّطبيقي .

1 – 5 / مراحل العمليّة التعليميّة :

العمليّة التعليميّة دراسة تهدف إلى فهم وتفسير ظواهر التّعليم داخل مؤسسات المدرسة، و مؤسسة التّكوين، وتقتصر الدّراسة على محاولة تفكيك ظاهرة مشخّصة من صلب الواقع المدرسيّ ، وهي ظاهرة أثناء إنجاز الدّرس ، وتنحصر العمليّة التعليميّة في أبعد مراحل وهي :

أ / مرحلة التّنظيم : ويتّم فيها تحديد الغايات العامّة والخاصّة ، كما يتمّ فيها اختيار الوسائل الملائمة التي تساعد في فهم الدّروس ، وتحقيق نسبة كبيرة من التّحصيل .

ب / مرحلة التّدخل : أي تطبيق استراتجيات وإنجاز تقنيات تربويّة داخل القسم .

ج / مرحلة تحديد وسائل القيّاس : لقياس النّتائج وتحليل العمليات .

د / مرحلة التّقويم : وفيها يتمّ تقييم المراحل كلّها بامتحان لمعرفة مدى انسجام الأهداف ، وفعاليّة النّشاط التّعليميّ . (فرحاني ، 2019 ، ص 46)

1 – 6 / أهداف العمليّة التّعليمية :

- التّأكيد على أنّ الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنّة والأخذ به واجب ديني ووطني ، وأنّه من سمات العصر الذي نعيشه ، وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية التربوية .
- تحقيق نقلة نوعية في عملية التّربية والتعليم ، تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاّب .
- الاهتمام بمستوى الأداء لدى الإداريين والمعلمين والموظفين والمتعلمين في المدارس من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللاّزمة .
- الوقوف على المشكلات التربوية التعليمية في الميدان ، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة ، واقتراح الحلول المناسبة لها ، ومتابعتها في المدارس التي تطبق نظام الجودة
- التّركيز على المتعلّم وتحسين نوعية التّعلم وتنميته بدرجة سليمة في كافة مجالات النّمو باعتباره أهمّ المخرجات التعليمية المطلوبة ، والتركيز على التّعاون والتّفاهم والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بدرجة تسهم في إنجاح العمل .
- المرونة في التّعامل مع المتغيرات التي تؤثر على العمل التّعليمي و عدم الجمود الفكري في الأداء .
- ضبط أدوار العاملين داخل المؤسسة التعليمية .
- التّجديد المستمر في المناهج و مراعاة التّحديث العالمي و التكنولوجي .

التّركيز على التّعليم الذاتي للمتعلّم ، وأنّ دور المعلّم هو تسهيل عملية التّعلم . (بشيري ، 2015 ، ص 34)

- توفير القدر الأساسي من المعارف والمهارات اللاّزمة لإدماج الطفل في مجتمع متمدن ، والمتناسبة مع سمات النّمو في هذا العمر بصورة تسمح للطفل بالمشاركة بفعاليّة في عملية التّعلم .
- إكساب الطفل مهارات الاتّصال اللّغوي الأساسية ، فهماً وقراءة وتعبيراً خطياً وشفهياً ، مع تحفيز الميول إلى المطالعة .
- تنمية قدرات المتعلّم الفنيّة والرياضيّة والحركيّة وحسّه الجمالي .
- تعزيز ثقة المتعلّم بنفسه واستقلاليته وممارسة السّلوك المتمدن والعمل التعاوني داخل المدرسة وخارجها
- إكساب المتعلّم مجموعة من المعارف والمهارات ، والقيّم المتعلقة بمجتمعه من النّواحي الجغرافيّة والتاريخيّة والحضاريّة والسكانيّة .
- إكساب المتعلّم قيماً إيجابيّة تجاه العلم والعمل والبيئة والتّقدم والأخلاق والحضارة والآخر ، أكان فرداً أم جماعة أم شعباً . (شاهين ، 2009 ، ص17)

1 – 7 / مبادئ العمليّة التعليميّة :

من خلال ما سبق من شرح المفهوم نخلص إلى أنّ التّدريس المعاصر ومرتكزاته ، أوجز التربويون المبادئ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التّدريس والتي سنستعرض بعضا منها :

- ❖ يمثل التلميذ في التّدريس المعاصر محور العمليّة التربويّة ، دون المعلّم أو المنهج أو المجتمع .
- ❖ تتلاءم مبادئ وإجراءات التّدريس المعاصر الحالة التلاميذ الإدراكية والعاطفية والجسمية ، فتختلف الأساليب المستخدمة في التّدريب باختلاف نوعية التلاميذ .

- ❖ يهدف التّدريس المعاصر إلى تطوير القوى الإدراكية والعاطفية ، والجسميّة والحركيّة للتّلاميذ بصيغ متوازنة ، مراعيا أهميّة كلّ منها لحياة الفرد والمجتمع دون حصر اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى .
- ❖ يهدف التّدريس المعاصر إلى تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ، ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته .
- ❖ يمثل التّدريس المعاصر مهنة علميّة مدروسة ، تبدأ بتحليل خصائص التلاميذ وتحديد قدراتهم ، ثم تطوير الخطط التعليميّة ، واختيار المسائل ، والأنشطة والمواد التعليميّة التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها .
- ❖ يبدأ التّدريس المعاصر بما يملكه التلاميذ من خبرات ، وكفايات وخصائص ، ثمّ يتولى المعلم صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها .
- ❖ يهدف التّدريس المعاصر كعمليّة إيجابيّة مكافئة إلى نجاح التّلاميذ بإشباع رغباتهم ، وتحقيق طموحاتهم ، لا معاقبتهم نفسيا أو جسديّا أو تربويّا بالفشل والرّسوب كما هي الحال في الممارسات التعليميّة و التعلميّة التقليدية .
- ❖ يرعى التّدريس المعاصر مبدأ التّفرد في مداخلاته وممارساته . (أبو سمور ،2015 ، ص13)

1 – 8 / القواعد الأساسيّة لبناء العمليّة التعليميّة:

- ➢ **التّدرج من المعلوم إلى المجهول :** فإذا ارتبطت المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ ، فإنّها عندئذ تفهم ، وفي دروس اللّغة العربية نستطيع أن نفيد من هذا المبدأ بأن نبدأ بتدريب التّلاميذ في القراءة على الصورة التي يعرفها صورة الأب والأم ، ثم نتدرج في تعريفه على الرّمز الدّال عليها وهو المجهول .
- ➢ **التّدرج من السّهل إلى الصّعب :** ويقصد بالسّهل والصّعب ما يراه التّلميذ سهلاً أو صعباً ، لا ما تراه أنت ، ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللّغة العربية البدء في تعليم التّلاميذ المفردات أو الجمل التي تتكوّن من حروف مقطّعة مثل : دار ، رأس ، دور ، والتّدرج بعد ذلك إلى الكلمات أو الجمل المتّصلة مثل : سمير ، سعيد ، بيت وغيرها .
- ➢ **التّدرج من الكلّ إلى الجزء :** وهذا المبدأ يساير طبيعة الذّهن في إدراك الأشياء ، فالنّاظر إلى شجرة يراها كلاًّ متكاملاً ثم يبدأ في النّظر إلى جزئياتها ، وهي السّاق والفروع والأوراق والثمر ، ومن الأمثلة على هذه القاعدة في اللّغة العربية قراءة الجملة أو الكلمة ثمّ تحليلها إلى مقاطعها وحروفها .
- ➢ **التّدرج من المحسوس إلى شبه المحسوس**: فالمجرّد والطفل يدرك الأشياء من حوله بهذه الطريقة ، فهو يعرف حيوانات البيئة عن طريق رؤيته لها في البداية ، ثمّ في مرحلة تالية يعرفها عن طريق الصورة ، وأخيراً يستطيع إدراك الأشياء إدراكاً مجرّداً حين سماعها أو ذكرها . (جابر ،2013 ، ص34)

2 / دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية

2 – 1 / دور المعلّم في العمليّة التعليميّة :

دور المعلّم عظيم فهو المحور الرّئيسي في العمليّة التعليميّة ، ولذلك يجب أن يكون المعلّم إعداده مرتبطاً بما ينبغي أن يقوم به بعد تخرجه ، وما تتطلبه مهنته من كفايات ومسؤوليات ومهارات ، واتجاهات ومعلومات وأنماط سلوكيّة متباينة ، وبالتّالي فإنّ الواجبات والأدوار والمهمّات التي كان يمارسها المعلّم سابقاً ، تختلف عمّا يمكن أن يقوم بها المعلّم من مسؤوليات في الوقت الحاضر، ونجد أنّ المسؤوليات والمهام التي يقوم بها المعلّم هي :

- ✓ نقل المعارف والمعلومات إلى التّلاميذ .
- ✓ تلقين هذه المعلومات للتّلاميذ، والتّأكد من حفظها وترديدها .

- ✓ إكساب الطلبة بعض المهارات المتعلقة بالمنهج الدراسي .

أمّا في الوقت الحاضر فإنّ دور المعلّم قد يختلف عمّا كان عليه سابقاً لأنّ دور التّربية في المجتمع قد تغيّر كثيراً ، وأصبح هذا الدّور يركزّ على تلبية حاجات المجتمع لجميع الأنشطة الاقتصاديّة والاجتماعيّة والنفسيّة بالإضافة إلى تلبية حاجات الفرد ، وإكسابه الخبرات والمهارات والاتجاهات والمعلومات ، وغرس القيم الدينيّة والخلقيّة والاجتماعيّة ، ومن هذا المنطلق فإنّ دور المعلّم أصبح هو :

- ✓ مساعدة التّلاميذ على تعديل سلوكهم وتوجيههم التّوجيه السّليم ، فدوره مرشّد وموجّه للطّلاب .
- ✓ المعلّم أداة للتّجديد والتّغيير في المجتمع والبيئة .
- ✓ يعتبر المعلّم حلقة اتّصال بين المدرسية والبيئة .
- ✓ التّعاون مع المؤسسات الاجتماعيّة والتعليميّة .
- ✓ تنظيم الأنشطة التربويّة (اللاصفيّة) .
- ✓ دوره في إعداد المناهج وتقويمها. (عايل ، المنوفي ، 1998 ، ص286)

وليس هناك شكّ أنّ العمليّة التعليميّة لا يكون لها نجاح ما لم تأخذ بعين الاعتبار تكامل وتفاعل عناصرها فيما بينها ، والأستاذ أو المعلّم واحد من العناصر الرئيسيّة التي يجب أن تحظى بأكبر عناية ممكنة ، ولا يتأثر ذلك إلاّ بتوّفر مجموعة من المهارات التعليميّة الضروريّة فيه وهي :

- ✓ التّخطيط للتّدريس وتوزيع الوقت المخصّص على الأنشطة والأساليب .
- ✓ تحديد استعداد الطّلبة للتّعلم الجديد .
- ✓ تحفيز الطّلبة وإثارة دافعيتهم للتّعلم .
- ✓ العرض والتّواصل .
- ✓ إثارة تفكير التّلاميذ باستخدام أسئلة مثيرة للتّفكير .
- ✓ تعظيم دور التّلاميذ .
- ✓ تشجيع العمل التّعاوني .
- ✓ القدرة على إدارة الصّف وحفظ النّظام والمتابعة واليقظة .
- ✓ تقويم تعلّم التلميذ .
- ✓ تنويع أساليب التّدريس بما يناسب الأهداف التعليميّة .
- ✓ مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ والتّعامل معها بتخطيط جيّد .

2 – 2 / دور المتعلّم في العمليّة التعليميّة:

يعتبر المتعلّم الطرف الثاني والأساسي في العمليّة التعليميّة والتربويّة ، فهو الغاية و الوسيلة لعمليّة التربيّة وبؤرة اهتمام المصمّم والمنّفذ للمناهج على حد سواء ، ولذلك يستوجب على كل تخطيط تربويّ الاهتمام به من الناحية النفسيّة والاجتماعيّة والجغرافيّة ، وذلك من خلال مراعاة العوامل التالية :

- النّضج العقلي للتّلميذ والاستعداد الفطري والدّوافع والانفعالات ، وحتىّ القدرات الفكريّة والمهارات و مستوى الذكاء ، وما يؤثر فيه من عوامل بيئيّة في البيت والمجتمع .
- فالمتعلّم هو ذلك الشّخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات ، فهو مهيّأ سلفا للانتباه و الاستيعاب ، ودور الأستاذ هنا الحرص على التّدعيم المستمرّ لاهتماماته وتعزيزها ، ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطبيعيّ الذي يقتضيه استعداده لتعلّم ناجح . (العالية ، 2020 ، ص5)

فإنّ التّلميذ (الطّالب) المتعلّم هو المستهدف من وراء العمليّة التعليميّة ، حيث تسعى التّربية إلى توجيه التّلميذ وإعداده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة مثمرة ، ولكي يتحقّق ذلك يجب معرفة احتياجات المتعلّم وسلوكه . (بوزائد ، علاوي ، 2021 ، ص17)

3 / العوامل المؤثرة في العمليّة التعليميّة :

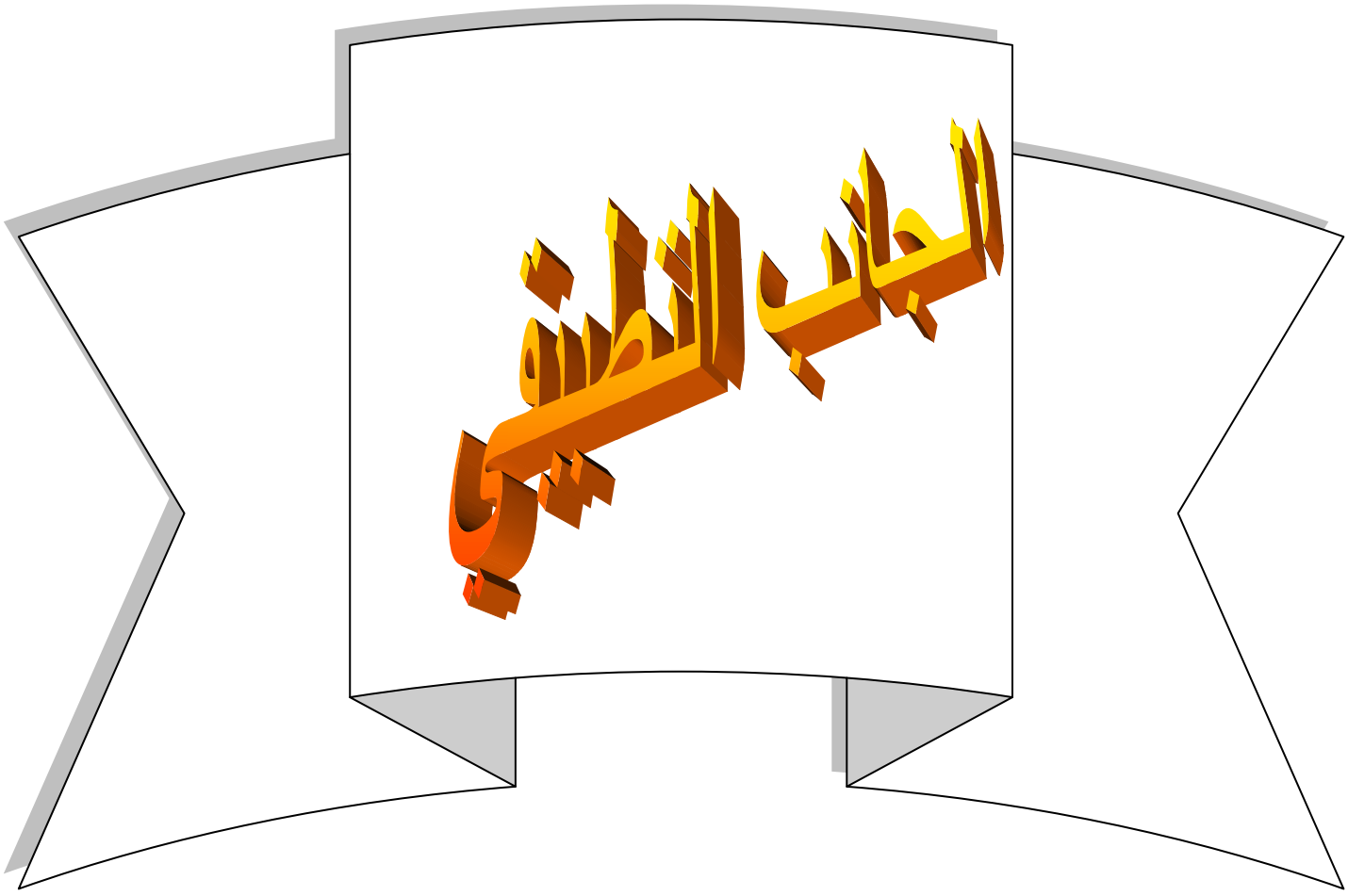
هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تصميم التّدريس أبرزها ما يلي :

- ✓ **فيما يتعلق بالمعلّم :** ويشمل هذا البند قدرات المعلّم العلميّة والثقافيّة والتربويّة والفنيّة وعلاقته بالتلاميذ ومدى ثقتهم به ، و قابليتهم للتّفاعل معه ، وعلاقته بالإدارة المدرسيّة وأجهزتها المساعدة .

- ✓ **فيما يتعلق بالتّلاميذ :** المقصود بذلك قدرات التّلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم واهتماماتهم ، إضافة إلى علاقتهم بالمادة الدراسيّة ، وميولاتهم الإيجابية أو السلبيّة نحوها ، وعلى عددهم في حجرة الصّف .
- ✓ **فيما يتعلق بالمدرسة :** المرحلة التعليميّة وخصائصها ، والفكر التربويّ السائد فيها وتطبيقاته في النّمط الإداري ، وتنظيم المناهج والنّشاطات التّربوية ، والإمكانات المدرسيّة المتاحة الماديّة منها والبشريّة .

- ✓ **فيما يتعلق بالمادة الدراسيّة** : أي طبيعة المادة الدراسيّة وخاصيتها، وأهدافها العامة وعلاقة المادة الدراسيّة بالمواد الدراسيّة الأخرى من حيث الأهداف والطبيعة.
- ✓ **فيما يتعلق بالدّرس :** ويعني موضوع الدّرس فيما إذا كان تطبيقيّاً أو نظريّاً ، وأهدافه الخاصّة وصلته بالخبرات السابقة للتلاميذ .

- ✓ **فيما يتعلق بالزّمن:** أي توقيت بدء الدراسة ومدّتها ، وتوقيت زمن الدّرس في الجدول الدّراسي ومدّة الدّرس المقرّرة . (الحريري ، 2010، ص25)


الجانب النظري

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

أوّلا : منهج الدّراسة

- المنهج الوصفيّ :

يرتبط استخدام الباحث لمنهج دون غيره لطبيعة الموضوع الذي يتطرّق إليه ، وفي هذه الدراسة قمنا بالاعتماد على المنهج الوصفيّ لأنّه الأنسب لهذه الدّراسة من حيث تحقيق أهدافها ، و الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها .
و يعتبر المنهج في البحث العلميّ مجموعة من القواعد و الأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى الحقيقة ، أي أنّه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة ، من أجل اكتشاف الحقيقة.
(بوحوش و الذنيبات ، 1999 ، ص 99)

و يعرّفه "**موريس أنجرس**" بأنّه : "مجموعة منظّمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف ، و بشكل عامّ فإنّ المنهج يمكن وصفه بأنّه فنّ التّنظيم الصحيح لسلسلة الأفكار العديدة ، إمّا من أجل كشف الحقيقة حين نكون بها جاهلين ، أو من أجل البرهنة علميّا للآخرين حين نكون بها عارفين". (عيشور ، 2017 ، ص 211)
وفي هذا الصّدد يعرّف المنهج الوصفيّ بأنّه: "مجموعة الإجراءات البحثيّة التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادًا على جمع الحقائق و البيانات ، و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلاً كافيّا و دقيقًا لاستخلاص دلالتها ، و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محلّ البحث .
(المشداني ، 2019 ، ص 126)

وبما أنّ دراستنا الحالية تندرج ضمن الدّراسات الوصفيّة ،فإنّ المنهج الوصفيّ يتناسب مع هذه الدّراسة ، حيث يقوم بوصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع و تفسيرها و تحليلها .

ثانيا : حدود الدّراسة

- المكانيّة : أجريت الدّراسة بابتدائيات متعدّدة بولاية بسكرة على مستوى عيّنة من الأقسام التي يوجد فيها أطفال توحّد مدمجين مع التّلاميذ العاديين .
  ومن الابتدائيات على سبيل الذّكر :
  سعيدي جموعي / بن دحمان مباركي
- الزمانيّة : من 07 جانفي 2024 إلى 21 مارس 2024
- صعوبات البحث :
  صعوبة جمع عدد العيّنة وذلك بسبب :
  - عدم وجود اتفاقية مع الجامعة ومؤسسات التّربية ،إلّا أنّنا اعتمدنا على مجهوداتنا الشّخصية والخاصّة والمعارف الموجودة لدينا .
  - صعوبة في التّواصل مع المعلمين .
  - صعوبة في الدّخول إلى المؤسسات في ظلّ وجود أطفال توحّد مدمجين .

ثالثا : حالات الدّراسة

- تمّ تطبيق هذه الدّراسة على مجموعة من المعلمين و المعلمات في المدارس الابتدائية التي تضمّ تلاميذ مصابين بالتّوحد ، و البالغ عددهم 32 معلما ومعلمة ، (30 معلما طبّق عليهم استبيان و معلمتان طبقت عليهما مقابلة بهدف البحث) .

رابعا : أداة الدّراسة

تتمثل في كلّ من :

- الاستبيان :

يعتبر من أهمّ وأكثر أدوات جمع البيانات والمعلومات ، والبيانات استخداما في البحوث النّفسية والتربويّة والاجتماعيّة ، ويتألّف من مجموعة من العبارات أو البنود الموجّهة للمبحوث لاستنباط حقائق معينّة تتعلّق بإشكاليّة محدّدة .

وهو تصميم فنيّ لمجموعة من الأسئلة حول موضوع معيّن لتمكين الباحث من الحصول على البيانات اللّازمة للبحث من خلال إجابة الأشخاص المعنيين ، وهي أكثر توفيرا للجهد والوقت والمال . (غريب ، 2016 ، ص 125)

- المقابلة :

- تعتبر المقابلة من الأدوات الرئيسيّة لجمع البيانات في دراسة الأفراد و الجماعات الإنسانيّة، والهدف منها كما يرى **"أنجلس"** هو الحصول على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علميّ و الاستعانة بها لعمليات التوجيه والتّشخيص والعلاج . (بوحوش ، 1999 ، ص 35)

- كما تعرّف بأنّها "المحادثة التي تتّم بين القائم بالمقابلة والمبحوث ، وهي تقابل لفظيّ يتّم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه القائم بالمقابلة أن يستثير معلومات وآراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين على بعض البيانات الموضوعية" . (زرواتي ، 2004 ، ص 148)

الفصل الخامس:
عرض النتائج وتحليلها

أولا : تحليل نتائج الدراسة :

المحور الأوّل : حالات الدّراسة (المعلمون الذين اعتمدنا عليهم والذين لديهم أطفال مدمجين) من حيث العدد والجنس :

الجنس	التّكرار	النّسبة
معلمين	1	%3,33
معلمّات	29	%99,66
مجموع	30	%100

الجدول (1) : يمثّل جنس أفراد عيّنة المعلمين

بما أنّ أغلبية ممتهني التّعليم من جنس الإناث خاصّة في المرحلة الابتدائية يتضّح من خلال معطيات الجدول رقم (01) أنّ أكبر نسبة من المدمجين على الاستبيان ، تمثلت في فئة الإناث وهذا بنسبة % 99,66 ثم تليها فئة الذكور بنسبة % 3,33 .
ومن خلال النّتائج تبيّن أنّ أسباب ارتفاع نسبة الإناث إلى ميولهم ورغبتهم في هذه المهنة ، فمن خلال المؤسسات التعليميّة التي ذهبنا إليها ، وجدنا بأنّ المعلمّات هنّ من يدرسن السّنوات الأولى على غرار التّحضيري والسنة الأولى والثانية ، وذلك لاعتمادهنّ على غريزة الأمومة بالفطرة في التّدريس ، الشيء الذي يمكنهنّ من التّحكم في هذه الفئة (في تلاميذ هذه السنوات) بينما يتولّى المعلمون تدريس السّنوات الأخيرة ، أي المعلّم هو الوحيد فقط الذي وجدناه يدرّس قسم السّنة الأولى ، فهو الذي أخبرنا في المقابلة أنّه قد تبقى له عاما فقط على التّقاعد ، فأراد أن يختم مشواره التّعليمي مع تلاميذ السّنة الأولى ، توصلنا لهذه الملاحظات من خلال المقابلة التي أجريناها مع بعض المعلمّات .

السّن	التّكرار	النّسبة
أقلّ من 25 سنة	1	%3,33
من 25 إلى 35 سنة	15	%50
من 35 سنة فما فوق	14	%46,66
مجموع	30	%100

الجدول (2): يمثّل سن أفراد العيّنة

وفقا للجدول تبيّن لنا أنّ نسبة 50 % من المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 25 سنة إلى أقلّ من 35 سنة وتمثّل نسبة 46,66% من المعلمين تجاوز سنّهم 35 سنة ، ويمثلون الفئة التي لها أقدميّة في قطاع التّربية في حين أنّ نسبة % 3,33 تمثّل الذين تبلغ أعمارهم أقلّ من 25سنة ، وقد وجدنا معلّمة فقط مستخلفة .

المؤّهل العلمي	التّكرار	النّسبة
ليسانس	10	%33,33
ماستر	20	%66,66
مجموع	30	%100

الجدول (3) : يمثّل المؤّهل العلميّ لأفراد العيّنة

من خلال الجدول رقم (3) والذي يوضح لنا المؤّهل العلميّ لعيّنة الدّراسة ، يتضّح لنا أنّ 20 من عيّنة الدّراسة من المعلمين مستواهم التّعليميّ ماستر بنسبة مئويّة قدّرت ب % 66,66 و10 مستواهم التّعليميّ ماستر بنسبة مئويّة قدّرت بـ % 33,33 وهي الشّهادة المطلوبة للتّوظيف في سلك التّعليم الابتدائى ، ومن خلال هذه المعطيات يمكن القول أنّ أغلب المعلمين خريجو الجامعات متحصلّين على شهادة ماستر وليسانس ، أي يمتلكون مؤهلات علميّة تؤهلهم للتّوجه في مجال التّعليم بصفة عامّة ، ومجال التّعليم المدمج بصفة خاصّة ، إلّا أنّهم لم يتلّقوا تكوينا خاصّا في التّربية الخاصّة لذوي الحاجات ، وخاصة التّوحد بصفة خاصّة ، ودروس في التّربية وعلم النّفس بصفة عامّة ، إلّا إذا كان ذلك من باب الصدفة أنّ الممتهن للتّعليم خريج علم النّفس .

الخبرة المهنيّة	التّكرار	النّسبة
أقلّ من 5 سنوات	2	%6,66
من 5 سنوات إلى أقلّ من 10 سنوات	24	%80
من 10 سنوات فما فوق	4	%13,33
مجموع	30	%100

الجدول (04): يمثّل الخبرة المهنيّة لأفراد العيّنة

وفقًا للجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ 80% من المعلمين يمتلكون خبرة تتراوح من 5 إلى 10سنوات في حين نجد نسبة % 13,33 تمثل المعلمين الذين لهم خبرة من 10 سنوات فما فوق ، في حين المعلمين الذين لديهم الخبرة أقلّ من 5سنوات نجد النّسبة 6,66% .

نستنتج أنّ فئة المعلمين الذين لديهم خبرة من 5سنوات إلى أقلّ من 10سنوات ، والذين يمثّلون غالبية العيّنة وبالتالي يمتلكون خبرة جيدة ، وكفاءة عالية وقدرات مهاريّة تساعدهم في إيجاد طرق وأساليب بيداغوجية ، تراعي احتياجات ومتطلبات التّلميذ المتوحّد ، وبالرّغم من عدم توفر الحجرة الدّراسية بالوسائل المتعلقة بالمتوحّدين ، وهذا من الملاحظات التي سجلتها أثناء المقابلة مع معلمى هذه الفئة .

المحور الثّاني : المتوحّد داخل الفصل الدّراسي

يقوم الطفل بحركات نمطيّة	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (5) : يوضّح حركات الطفل النّمطية

- نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% أكدّوا أنّ الطفل المتوحّد المدمج داخل القسم ، يقوم بسلوكات نمطيّة من حركات إيحائية ثابتة تختلف من تلميذ لآخر ، ومن هذه الحركات نذكر القفز ورفرفة اليدين وأرجحة الجسم وغيرها ، ونستنتج من خلال إجماع المعلمين أنّ جميع أطفال التّوحد المدمجون يقومون بهذه الحركات النّمطية ، وهذا يساهم في عرقلة الانتباه لدى الطفل المتوحّد .

يقوم الطفل بأصوات وانفجارات ضحك	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,66
المجموع	30	%100

الجدول (6) : يوضّح أصوات الطفل المتوحّد و انفجارات الضحك

من خلال الجدول يتضّح لنا أنّ أغلب المعلمين وذلك بنسبة 93,33% يقرّون بأنّ الطفل المتوحّد المدمج يقوم بأصوات و انفجارات ضحك داخل القسم ، في ما أكدّ أقليّة المعلمين وذلك بنسبة 6,66% نفي هذا السلوك ، ومن خلال الإجابات نستنتج أنّ هذا السلوك يختلف من طفل لآخر، ويكون نتيجة تفاعلهم مع البيئة أو تعبير عن الفرح أو الاهتمام بشيء معيّن ، كما يمكن أن تكون جزءا من سلوكاتهم الإيحائية والنّمطية .

هروب الطفل المتوحّد إلى الزوايا	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (7) : يوضّح هروب الطّفل المتوحّد إلى الزّوايا

من خلال الجدول أعلاه يتبين لنا أنّ ظاهرة هروب الطفل إلى الزّوايا بإجماع المعلمين بنسبة 100% تكون لدى الطفل المتوحّد داخل القسم ، و نستنتج أنّ الأسباب كثيرة لهذا الهروب من بينها محاولة الطفل للحصول على الهدوء والابتعاد عن الأجواء المزدحمة ، والتّوتر النّاتج عن التّواجد مع الآخرين .

لعب الطفل بشكل متكرّر	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (8) : يوضّح لعب الطّفل المتوحّد بشكل متكرّر

من خلال الجدول أعلاه أكدّ لنا جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% أنّ الطفل المتوحّد المدمج كثير اللّعب داخل القسم ، بحيث يقوم باللّعب بشكل متكرّر بمختلف أدواته المدرسيّة ، ومن هذا نستنتج أنّ اللّعب سلوك دائم لدى أطفال التّوحد المدمجيّن .

عدم التزام الطّفل المتوحّد بقواعد الصّف	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (9) : يوضّح عدم التزام الطّفل المتوحّد بقواعد الصّف

من خلال الجدول الموضّح أعلاه تبيّن لنا إجماع المعلمين بنسبة 100% حول عدم التزام الطّفل المتوحّد بقواعد الصّف ، بحيث أكدّوا بأنّ الطّفل المتوحّد المدمج ، لا يلتزم بقواعد الصّف في غالب الأحيان مثل الاستماع للمعلّم والانتباه له والالتزام بالوقت ، وأيضا احترام الزّملاء ، ومنه نستنتج أنّ أطفال التّوحد لا يلتزمون بقواعد الصّف المختلفة .

الطّفل المتوحّد لا يطيع الأوامر	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (10) : يوضّح الطّفل المتوحّد لا يطيع الأوامر

نرى من خلال الجدول أعلاه إجابة المعلمين ، وقد أجابوا بالإجماع بنسبة 100% أنّ الطّفل المتوحّد لا يطيع الأوامر ، بحيث أنّ الطّفل المتوحّد يختلف عن الطّفل العادي في المعالجة الحسيّة ، ويجد صعوبة في فهم الإرشادات اللّفظيّة ، لذلك يجدون صعوبة في تنفيذ الأوامر ، أو قد لا يستجيبون بالشّكل المناسب .

اعتداء الطّفل المتوحّد على زملائه	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (11) : يوضّح اعتداء الطّفل المتوحّد على زملائه

نرى من خلال الجدول أعلاه أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% أنّ الطفل المتوحّد يقوم بالاعتداء على زملائه ، حيث أنّ الطّفل يقوم بهذا السّلوك عندما يكون منفعلا ، أو عندما لا يستطيع توصيل أفكاره ، وسبب هذا العنف الموجّه نحو الزّملاء هو إشكالية التّواصل لديه .

عدم انتباه الطّفل المتوحّد للمعلّم أثناء الحصّة	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (12) : يوضّح عدم انتباه الطّفل المتوحّد للمعلّم أثناء الحصّة

يوضّح لنا الجدول أعلاه بإجماع المعلمين بنسبة 100% أنّ الطّفل المتوحّد لا ينتبه للمعلّم أثناء الشرح ، وهذا الأمر ليس بالغريب من الطفل المتوحّد ، فهو لا ينتبه لأغلب المثيرات، فقط التي ينتقيها هو حسب اهتمامه ، فلديهم تحديّات كثيرة أثناء محاولة التّركيز للمعلّم أثناء الشّرح ، فأطفال التّوحد لديهم اختلافات في المعالجة الحسيّة .

ضياع الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	26	%86,66
لا	4	%13,33
المجموع	30	%100

الجدول (13) : يوضّح ضياع الطّفل المتوحّد

يوضّح الجدول أعلاه إجابات المعلمين ب"نعم" بنسبة 86,66% بأنّ الطّفل يضيع في المؤسسة وذلك في الحصّة دون انتباه المعلّم ، و في فترات الرّاحة ، بحيث أنّه لا يستطيع العودة إلى القسم مرّة أخرى بمفرده ، كما أكدّ قلّة المعلمين وذلك بنسبة 13,33% أنّ الطّفل المتوحّد لا يضيع أبدا في المؤسسة ، وذلك لتوفر المراقبة المستمرّة ، و نستنج أنّ أغلبية أطفال التّوحد المدمجين يضيعون في المؤسسة التربويّة .

نوبات غضب الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	25	%83,33
لا	5	%16,66
المجموع	30	%100

الجدول (14) : يوضّح نوبات غضب الطّفل المتوحّد

نرى من خلال الجدول الموضّح أعلاه أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 83,33% أكدّوا أنّ للطّفل المتوحّد المدمج نوبات غضب ، وتعتبر هذه النوبات عبارة عن ردود أفعال عنده ، عندما يتعرض للإزعاج أو عندما لا يستطيع المعلّم أو الزملاء فهمه ، بينما أكدّ قلّة المعلمين وذلك بنسبة 16,66% بأنّ الطّفل المتوحّد لا يمرّ إطلاقا بنوبات غضب .

المحور الثّالث : مسؤوليّة الدّمج وطرقه

الحرص على حراسة الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (15) : يوضّح الحرص على حراسة الطّفل المتوحّد

من خلال الجدول أعلاه وضّح لنا تصريح جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% أنّهم يقومون بحراسة الطّفل المتوحّد ، والحرص على مراقبته ، وهذه الحراسة تتضمن الجوانب النفسيّة والسلوكية ، فعلى المعلّم أن يكون على دراية بحالته النفسيّة والسلوكيّة وفهم ما يحتاجون إليه ، وإلى دعم إضافي لفهمهم وتلبيه حاجاتهم وأيضا محاولة من المعلّم لتوجيه سلوك الطّفل عند المراقبة المستمرّة له .

وصول المعلومة المقدمّة للتلّميذ	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%33,33
لا	20	%66,66
المجموع	30	%100

الجدول (16) : يوضّح وصول المعلومة المقدمّة للتّلميذ

نرى من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلب إجابات المعلمين وذلك بنسبة 66,66% صرّحوا بأنّ المعلومة لا تصل للطّفل المتوحّد ، وذلك بسبب التّحديات التي تواجههم في التّواصل و الفهم ، فهم يحتاجون لوقت أطول عن غيرهم في معالجة المعلومات ، أمّا المعلمون الآخرون وذلك بنسبة 33,33% يؤكدّون بأنّ المعلومة تصل للطّفل المتوحّد إذ قام المعلّم بإيصالها بالشّكل الصحيح ، وتبسيطها له مع التّكرار و الشّرح .

مراقبة الطّفل المتوحّد عند الذهاب للحمام	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (17) : يوضّح مراقبة الطّفل المتوحّد عند الذهاب للحمام

من خلال الجدول أعلاه صرّح جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% أنّه يتّم مراقبة الطّفل المتوحّد عند الذهاب إلى الحمام ، وذلك حرصا على سلامته وعدم ضياعه ، وفي بعض الأحيان فالصّغار منهم لا يعرفون كيفية قضاء حاجته وحده .

تعلم الطّفل المتوحّد مبادئ الكتابة	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%33,33
لا	20	%66,66
المجموع	30	%100

الجدول (18) : يوضّح تعلم الطّفل المتوحّد مبادئ الكتابة

أقرّ معظم المعلمين في الجدول أعلاه وذلك بنسبة 66,66% بأنّ الطّفل المتوحّد لا يتعلّم مبادئ الكتابة ، ويعاني ضعفا في المهارات الكتابية ويواجه تحدياّت في استخدام القلم بالشّكل الصّحيح وفي الحفاظ على تركيزهم أثناء الكتابة ولديهم صعوبة في تنظيم الأفكار والتعبير عنها في شكل كتابي ، كذلك التّرتيب اللّغوي للجمل عند الكتابة ، بينما صرّح بعض المعلمين وذلك بنسبة 33,33% أنّ الطّفل المتوحّد يتعلّم مبادئ الكتابة عند التّكرار والتّوجيه الصّحيح له ، والاهتمام به بشكل خاص .

تعلّم الطّفل المتوحّد مهارة القراءة	التّكرار	النّسبة
نعم	21	%70
لا	9	%30
المجموع	30	%100

الجدول (19) : يوضّح تعلّم الطّفل المتوحّد مهارة القراءة

يوضح الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلمين أجابوا بنسبة 70% بأنّ الطّفل لا يتعلّم مهارات القراءة ، بحيث يجدون صعوبة في فهم اللّغة المكتوبة ، وصعوبة في تركيز انتباههم البصريّ لمدّه طويلة في السّطور المكتوبة ، لهذا يجدون صعوبة في القراءة ، بينما أكدّ بعض المعلمين وذلك بنسبة 30% بأنّ الطّفل المتوحّد يتعلّم مهارة القراءة ، وذلك بالتّكرار والمحاولة المستمرّة لقراءة الكلمات ثم الجمل ثم النّصوص كاملة و بالاهتمام به كثيرا .

تعلّم الطّفل المتوحّد ضبط السّلوك	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%33,33
لا	20	%66,66
المجموع	30	%100

الجدول (20) : يوضّح تعلّم الطّفل المتوحّد ضبط السّلوك

يوضّح الجدول أعلاه أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 66,66% بأنّ الطّفل المتوحّد لا يتعلّم ضبط السّلوك ، ويجدون صعوبة في ضبط السّلوك نظرا لاختلافاتهم في التّفاعل الاجتماعيّ والتّواصل ، و لديهم صعوبة فهم السّياق الاجتماعيّ ، وتفسير الإشارات الاجتماعيّة ممّا قد يؤثر على قدرتهم على التّصرف بشكل مناسب في مختلف الوضعيات و المواقف ، بينما صرّح بعض المعلمين وذلك بنسبة 33,33% بأنّ الطّفل المتوحّد يتعلّم ضبط السّلوك من خلال التّدريب والتّوجيه المناسبين ، وتقديم الدّعم لفهم السّلوكات المناسبة وتوجيههم لتعلّم كيفية التّفاعل الاجتماعيّ بشكل صحيح ومناسب ، لأنّ النّجاح في ضبط السّلوك يعتمد على الاستجابة لاحتياجات الطّفل وتفهمه وتقديم الدّعم له .

السّيطرة على غضب الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	9	%30
لا	21	%70
المجموع	30	%100

الجدول (21) : يوضّح السّيطرة على غضب الطّفل المتوحّد

من خلال الجدول الموضّح أعلاه صرّح أغلب المعلمين وذلك بنسبة 70% بأنّ أطفال التّوحد لا يستطيعون السّيطرة على غضبهم داخل القسم ، بحيث أنّ تلك نوبات الغضب لا يمكن السّيطرة عليها إلّا في بعض الأحيان القليلة ، وذلك لعدم فهم السّبب الذي أدّى به إلى تلك الحالة ، وعدم اقتناع الطّفل بأسلوب المعلّم في تهدئته ، بينما صرّح بعض المعلمين وذلك بنسبة 30% أنّ أطفال التّوحد يستطيعون السّيطرة على غضبهم داخل القسم ولكن بصعوبة وبمحاولات كثيرة حتّى يهدأ .

الخوف من السّلوكيات غير المسيطر عليها	التّكرار	النّسبة
نعم	23	%76,66
لا	7	%23,33
المجموع	30	%100

الجدول (22) : يوضّح الخوف من السّلوكات غير المسيطر عليها

من خلال الجدول الموضّح أعلاه أجاب أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 76,66% بأنّ المعلمين يخافون من عواقب السّلوكات غير المسيطر عليها مثل الضرب و العض وكذلك الخدش إيذاء ذاته وإيذاء الآخرين ، كما يمكن أن تحدث له انفعالات شديدة يصعب التّحكم فيها ، ممّا ولّد تخوفا لديهم منها ، بينما أكدّ بعض المعلمين وذلك بنسبة 23,33% بأنّهم لا يتخوفون من عواقب السّلوكات غير المسيطر عليها ظنّا منهم بأنّهم على دراية بكيفية التّعامل مع الطفل المتوحّد في مختلف المواقف ، وذلك لأنّهم أدركوا إلى حدّ ما تصرفات ذلك الطّفل ، ويعرفون مختلف ردود أفعاله في مختلف المواقف .

العثور على الطّفل عند الضّياع	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (23) : يوضّح العثور على الطّفل المتوحّد عند الضّياع

من خلال الجدول الموضّح أعلاه أكدّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% بأنّهم يعثرون على الطّفل التّوحدي في حالة ضياعه ، وذلك لأنّهم داخل المدرسة ، وأيضا لأنّه تحت المراقبة الدائمة ، وعند حلول وقت مغادرته المدرسة يرافقه والديه .

المراقبة المستمرّة لسلوك الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (24) : يوضّح المراقبة المستمرّة لسلوك الطّفل المتوحّد

من خلال الجدول الموضّح أعلاه أقرّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% بأنّهم يراقبون سلوك الطّفل المتوحّد بشكل دائم ، وذلك لفهم احتياجاته وتفاعلاته من خلال متابعته لنمطه اليومي لتحديد احتياجه الفرديّة والتّعامل مع التّحديات التي تواجهه ، و ضمان تقديم الدّعم اللّازم له ، كما قد يؤثر سلوكه على تفاعله مع زملائه ، والتّواصل لديه ، و من المهمّ على المعلم توجيه سلوكه بشكل جيّد وتعزيز السّلوك الإيجابي والمهارات الاجتماعيّة لديه .

المحور الرابع : صعوبات المواجهة للمعلّم أثناء أداء مهامه التربويّة

عدم القدرة على التّحكم في سير الحصّة مع الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (25) : يوضّح عدم القدرة على التّحكم في سير الحصّة مع الطّفل المتوحّد

من خلال ملاحظة الجدول نجد أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% اتفقوا على عدم التّحكم في سير الحصّة مع وجود طفل توحّدي مدمج داخل القسم ، وذلك بسبب سلوكاته المختلفة التي تشتت انتباه التّلاميذ الآخرين من حركات نمطيّة ، والحركة داخل قسم ، و أيضا الصّراخ أثناء شرح المعلّم .

عدم القدرة على التّواصل مع الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (26) : يوضّح عدم القدرة على التّواصل مع الطّفل المتوحّد

يوضّح الجدول أعلاه أنّ جميع إجابات المعلمين كانت ب "نعم " وذلك بنسبة 100% ، حيث يجدون صعوبة في التّواصل مع التلميذ المتوحّد ، وذلك بسبب ضعف مهارة التّواصل لديه مع المعلّم والزملاء ، و يجد صعوبة في التّعبير بلغة سليمة ، ويجد أيضا صعوبة في إتمام محادثه مع الغير ، كما أنّه لا يستطيع مشاركة أفكاره مع أقرانه لذلك أغلب الوقت نجده صامتا .

صعوبة أداء واجباته داخل القسم	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,66
المجموع	30	%100

الجدول (27) : يوضّح صعوبة أداء واجباته داخل القسم

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 93,33% بأنّ الطّفل المتوحّد لديه صعوبة في أداء واجباته داخل القسم، ممّا يعرقل العمليّة التعليميّة ، وذلك لأنّهم لا يتمكنّون من إتمام الدّرس للتّلاميذ العاديين بسبب تركيزهم على تبسيط المعلومات للطّفل المتوحّد لكي يفهم الدّرس ، أمّا بعض المعلمين الذين لا يواجهون هذه الصعوبة هم بنسبة قليلة 6,66% وذلك لتمكّنهم من تبسيط الدّرس للطّفل المتوحّد وتسهيل عليه عملية أداء واجباته داخل القسم .

إهمال الطّفل المتوحّد للواجبات المدرسيّة	التّكرار	النّسبة
نعم	27	%90
لا	3	%10
المجموع	30	%100

الجدول (28) : يوضّح إهمال الطّفل المتوحّد الواجبات المدرسيّة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية إجابات المعلمين وذلك بنسبة 90% يصرّحون بأنّ الطّفل المتوحّد لا يقوم بواجباته المنزلية ، ويجدون صعوبة في إقناعه بإنجاز الواجبات المنزليّة ، وعدم استجابته للأمر ويرفض الضّغط عليه ، وأشار بعض المعلمين بضرورة وجود مرافق للطّفل المتوحّد لتسهيل أداء مختلف واجباته المدرسيّة ، كما صرّحوا بضرورة رقابة الوالدين ، وأهمية البيئة المنزلية ، بينما أكدّ قلّة المعلمين وذلك بنسبة 10% عكس ذلك ،ويصرّحون بأنّ الطّفل المتوحّد يقوم بواجباته المدرسيّة في المنزل ، وذلك لتوفر رقابة الوالدين ، وتشجيع مختلف الأولياء لأبنائهم لإتمام مختلف الواجبات .

عدم تقبل الطّفل المتوحّد لبيئة القسم المدمج فيها	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,66
المجموع	30	%100

الجدول (29) : يوضّح عدم تقبل الطّفل المتوحّد لبيئة القسم المدمج فيه

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه نرى أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 93,33% يصرّحون بأنّ الطّفل المتوحّد لا يتقبل البيئة التي هو موجود فيها ، لأنّه يفضل البقاء وحده ويجد صعوبة في التّواصل مع زملائه ومع المعلّم ، وفي أغلب الأحيان يشعر بالإحباط بسبب عدم فهم سلوكاته وتصرفاته ، في حين نجد أنّ قلّة المعلمين وذلك بنسبة 6,66% يصرّحون عكس ذلك ، ويجدون أنّ الطّفل المتوحّد متقبل للبيئة التي هو فيها وذلك نظرا لتوفر الدّعم من قبل المعلّم ومن قبل زملائه .

تنّمر و اعتداء رفاق الطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	20	%66,66
لا	10	%33,33
المجموع	30	%100

الجدول (30) : يوضّح تنّمر واعتداء رفاق الطّفل المتوحّد

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 66,66% صرّحوا بأنّه يتّم التّنمر على الطّفل المتوحّد والاعتداء عليه من قبل زملائه العاديين ، لكونه مختلفا عنهم ، وعدم فهم سلوكاته ، وفي بعض الأحيان بسبب مختلف السّلوكات الصادرة منه كالصّراخ و السلوكات النمطيّة ، بينما أكّد بعض المعلمين وذلك بنسبة 33,33% أنّه لا يتّم التّنمر والاعتداء على الطّفل المتوحّد وتقبله من طرف أقرانه .

تأثر الطّفل المتوحّد بالدّراسة لساعات طويلة	التّكرار	النّسبة
نعم	24	%80
لا	6	%20
المجموع	30	%100

الجدول (31) : يوضّح تأثر الطّفل المتوحّد بالدّراسة لساعات طويلة

من خلال الجدول أعلاه نرى أن أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 80% يجدون أنّ الطّفل يتأثر بالدّراسة لساعات طويلة تأثرا سلبيّا ، وذلك نظرا لاختلاف احتياجاته واستجاباته للمحيط الخارجي ، فهو قد يجد صعوبة في التّركيز لفترات طويلة ، ويكون من الصّعب عليه التّكيف مع بيئة الصّف التقليديّة التي تتطلب الانتباه والتّركيز لفترات طويلة دون انقطاع ، أمّا بعض المعلمين أكّدوا وذلك بنسبة 20% أنّ الطّفل المتوحّد لا يتأثر بالدّراسة لساعات طويلة ، وذلك لتوفير بيئة دراسيّة مناسبة لاحتياجاته وقدراته .

وصول المعلومة للتّلميذ	التّكرار	النّسبة
نعم	25	%83,33
لا	5	%16,66
المجموع	30	%100

الجدول (32) : يوضّح وصول المعلومة للتّلميذ

من خلال الجدول أعلاه نرى أنّ أغلب إجابات المعلمين وذلك بنسبة 83,33% يجدون أنّ المعلومات لا تصل للطّفل المتوحّد بالشّكل المناسب ، وذلك بسبب احتياجاته الخاصّة في التّواصل ، ويجد صعوبة في استيعاب المعلومات بالطريقة نفسها التي يفهمها ويستوعبها الطّفل العادي ، بينما نجد أقلّية من إجابات المعلمين وذلك بنسبة 16,66% أنّه يمكن إيصال المعلومات للطّفل المتوحّد من خلال الطريقة الصّحيحة للشّرح ، وتقديم المعلومة بشكل بسيط مع توفر الدّعم والتّوجيه الدائم والمناسب له لضمان استيعابه .

صعوبات الحفظ والاسترجاع بالنسبة للطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	15	%50
لا	15	%50
المجموع	30	%100

الجدول (33) : يوضّح صعوبات الحفظ والاسترجاع بالنسبة للطّفل المتوحّد

نجد في الجدول الموضّح أعلاه أنّ إجابات المعلمين متباينة ، حيث نجد نسبة منهم والتي تقدّر ب 50% صرّحوا بأنّه توجد مشكلة لدى الطّفل المتوحّد في حفظ المعلومة واسترجاعها ، وذلك على حسب نوع تلك المعلومة وطريقه تقديمها له ، بينما أكّدت إجابات المعلمين وذلك بنسبة 50% أنّ قدرة الطّفل المتوحّد على حفظ المعلومات واسترجاعها عالية ، ولا يجدون صعوبة في ذلك ، لكن يجب أن تكون تلك المعلومة مقدمّة بشكل مبسّط ليتمكنّ الطّفل المتوحّد من فهمها ويستطيع حفظها .

الطّاولة غير مكيّفة للطّفل المتوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	26	%86,66
لا	4	%13,33
المجموع	30	%100

الجدول (34) : يوضّح الطّاولة غير مكيّفة للطّفل المتوحّد

نجد من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 86,66% لا يتوفر قسمهم على طاولة مكيّفة للطّفل المتوحّد ، ممّا يزيد نسبة الإجهاد والقلق لديه ، ممّا يؤثر على تجربته التعليميّة والتّفاعلية ، ولأنّه

حسّاس للتّغييرات الموجودة في البيئة والروتين ، وهو يعاني من صعوبة في التّكيف مع الظّروف الجديدة ، بينما نجد قلّة المعلمين وذلك بنسبة 13,33% يقرّون بأنّ أقسامهم تتوفّر على الطّاولة المكيّفة للطّفل المتوحّد المدمج ، وهذا ما يزيد من قدرته على التّكيف مع البيئة المدرسيّة .

المحور الخامس : الضّغط النّفسي لدى المعلّم في حالة وجود الدّمج لطفل متوحّد

التّشتت البياني للتّلاميذ	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (35) : يوضّح التّشتت البياني للتّلاميذ

من خلال ملاحظة الجدول نرى أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% يصرّحون بأنّه يوجد تشتت بيانيّ لدى الطفل المتوحّد و الطفل العادي ، وهذا يعني أنّ المعلومة لا تصل للطّفل المتوحّد في الوقت نفسه التي تصل للطّفل العادي ، وأيضا يوجد فروق فردية لدى التّلاميذ العادين فيما بينهم في الفهم ، فهناك من يفهم من أوّل شرح ، وهناك من يفهم بعد إعادة وتكرار الشّرح ، وهناك من لا يصل لدرجة الفهم المطلوبة في آخر الحصّة ، ولهذا نجد التّشتت البياني بين الطّفل المتوحّد والطّفل العادي .

ضغوط الإدارة	التّكرار	النّسبة
نعم	07	%23,33
لا	23	%76,66
المجموع	30	%100

الجدول (36) : يوضّح ضغوط الإدارة

يوضّح الجدول أعلاه أنّ أغلب إجابات المعلمين و ذلك بنسبة 76,66% لا توجد ضغوط من طرف الإدارة مع وجود طفل متوحّد ، وأنّ وجود طفل متوحّد مدمج مثله مثل وجود طفل عادي في القسم ، وإنّ تعاملات الإدارة نفسها مع كلّ التّلاميذ ، بينما صرّح أقلّية من المعلمين وذلك بنسبة 23,33% أنّ وجود طفل متوحّد داخل القسم يعرضهم لعدّة ضغوطات ، من بينها التّحكم في طريقة المعلّم في التّعامل مع الطّفل المتوحّد والحضور الدّائم إلى القسم ممّا يشكّل ضغوطات لدى المعلّم .

ضغوط المرتب والمعيشة	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (37) : يوضّح ضغوط المرتب والمعيشة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% صرّحوا بأنّ نسبة المرتب قليلة جدا بالنسبة لظروف المعيشة ، وذلك مقارنة بطبيعة العمل كمعلّم ، إضافة إلى ذلك وجود طفل متوحّد داخل القسم ، فالاهتمام والتكفل به وتعليمه وظيفة أخرى .

ضغوط الأولياء وتدخّلهم في النّشاطات	التّكرار	النّسبة
نعم	25	%83,33
لا	5	%16,66
المجموع	30	%100

الجدول (38) : يوضّح ضغوط الأولياء وتدخّلهم في النّشاطات

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية إجابات المعلمين وذلك بنسبة 83,33% يصرّحون بأنّهم يتعرّضون لضغط من طرف أولياء الطّفل المتوحّد المدمج داخل المدرسة ، وتدخّلهم في أغلب النّشاطات الصفيّة وذلك حرصا منهم على ضمان حق الطّفل المتوحّد ظنّا منهم أنّهم يساعدونهم على التّقدم ، مما يسبّب ضغطا أكبر للمعلّم ، بينما صرّح قلّة المعلمين وذلك بنسبة 16,66% بأنّ أولياء الطّفل المتوحّد المدمج لا يقومون بأيّ ضغط على المعلّم ،أي لا يتدخّلون في النّشاطات الصّفيّة .

نقص الوسائل التّعليمية	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,66
المجموع	30	%100

الجدول (39) : يوضّح نقص الوسائل التّعليميّة

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه نرى أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 93,33% يرون أنّ القسم لا يتوفر على الوسائل التّعليميّة اللّازمة التي تساعد الطّفل المتوحّد على الفهم وعلى الاستيعاب مثل الأشكال والحروف ، ومختلف الوسائل الخاصّة التّي تسهلّ عمليّة الشّرح على المعلّم ، بينما يرى قلّة المعلمين وذلك بنسبة 6,66% أنّ الوسائل التعليميّة لا يوجد بها نقص ، وأنّه ليس بالضّرورة تواجد وسائل أخرى لكي يفهم الطّفل المتوحّد الدّروس ، بل الاعتماد على قدرة المعلّم على الشّرح وإيصال الفكرة والمعلومة بالطريقة المناسبة التي تساعده .

الضّغط من خلال العدد مع التّلاميذ العاديين	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (40) : يوضّح الضّغط من خلال العدد مع التّلاميذ العاديين

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% يرون بأنّه يوجد ضغط في عدد التّلاميذ مع وجود طفل متوحّد ، ممّا يشكلّ عقبة لدى المعلّم من حيث الفوضى واستيعاب جميع التّلاميذ للمعلومات المقدّمة من طرفه ، مع وجود طفل متوحّد ممّا يصّعب العمليّة التّربويّة .

كثافة البرنامج والالتزام بإنهائه	التّكرار	النّسبة
نعم	30	%100
لا	00	%00
المجموع	30	%100

الجدول (41) : يوضّح كثافة البرنامج والالتزام بإنهائه

من خلال الجدول أعلاه نرى أنّ جميع المعلمين وذلك بنسبة 100% يصرّحون بأنّ كثافة البرنامج تشكّل عائقا لهم ، مع ضرورة إنهائه في الفترة المحدّدة له ، وهذا مع تواجد طفل متوحّد مدمج داخل القسم الذي هو في حدّ ذاته يتطلّب وقتا وجهدا خاصّا أكثر من غيره من التّلاميذ ، ممّا يشكّل ضغط آخر أكبر للمعلّم ، ففي أغلب الأحيان الدّرس يتطلّب أكثر من حصّة لتقديمه للتّلاميذ مع التّشتت البيانيّ الواضح للتّلاميذ في الفهم والفوارق الفرديّة في مدّة استيعابهم .

مسؤولية مع إدارة الصّفوف	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,66
المجموع	30	%100

الجدول (42) : يوضّح المسؤولية مع إدارة الصّفوف

من خلال الجدول أعلاه نرى أنّ أغلب إجابات المعلمين وذلك بنسبة 93,33% صرّحوا أنّ لديهم صعوبة في مسؤولية مع إدارة الصّفوف ، لأنّ هذه الأخيرة تتضمّن العمل بالتّعاون مع المعلمين والموظفين الإداريين لضمان سير العمليّة التعليميّة بشكل فعّال ، ومثال ذلك تنظيم الجداول الزمنيّة وإدارة سلوك التّلاميذ وتقديم الدّعم الأكاديميّ ، والانضباط في الصّفوف كما تشمل أيضا التّواصل مع أولياء الأمور وتقديم التّقارير اللّازمة حول تقدّم التّلاميذ وسلوكهم ، بينما يرى قلّة المعلمين وذلك بنسبة 6,66% أنّه لا توجد صعوبة في المسؤولية مع إدارة الصّفوف لأنّ هذا العمل مسؤولية المعلّم في حدّ ذاته .

الشّعور بالإحباط عند عدم قدرة التّوصل لنتيجة مع التّلميذ	التّكرار	النّسبة
نعم	22	%73,33
لا	8	%26,66
المجموع	30	%100

الجدول (43) : يوضّح الشّعور بالإحباط عند عدم قدرة التّوصل لنتيجة مع التّلميذ

نجد في الجدول الموضّح أعلاه أنّ أغلب إجابات المعلمين وذلك بنسبة 73,33% يشعرون بالإحباط عندما لا يفهم التّلميذ المعلومات المقدمّة له ، بعد تكرار من المعلّم ، ممّا يجعلهم يشعرون بحالة من الإحباط لعدم وصولهم للهدف المراد وراء تقديم تلك المعلومات حفظا وفهما ، بينما يرى بعض المعلمين وذلك بنسبة 26,66% أنّ الوصول إلى نتيجة مع الطّفل المتوحّد يتطلّب من المعلّم الصّبر والمحاولة أكثر ، وكذا التّكرار في تقديم المعلومات ، و يعتبرون الإحباط شعورا سلبيّا لا يوّصل المعلّم ولا التّلميذ إلى أيّ نتيجة .

الاكتئاب من طبيعة العمل مع وجود طفل متوحّد	التّكرار	النّسبة
نعم	28	%93,33
لا	2	%6,66
المجموع	30	%100

الجدول (44) : يوضّح الاكتئاب من طبيعة العمل مع وجود طفل متوحّد

نجد من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلبية المعلمين وذلك بنسبة 93,33% يزاولهم الشّعور بالاكتئاب من طبيعة العمل مع وجود طفل متوحّد ، و قد صرّحوا بأنّ التّعامل مع الأطفال العاديين وحده يوجد فيه صعوبات بسبب عدد التّلاميذ في القسم ، والفروق الفرديّة بينهم في الفهم والتشّتت البيانيّ لديهم ، ووجود طفل متوحّد مدمج يشكل صعوبة أكبر للمعلّم ، ويعيق سير العمليّة التعليميّة كما يجب ، فالطّفل المتوحّد يحتاج إلى رعاية خاصّة ، فالمعلّم لا يستطيع التّوفيق بين تدريس التّلاميذ العاديين مع عددهم الكثير ، وبين محاولة إيصال المعلومة للطّفل المتوحّد الذي يحتاج لوقت وجهد أكثر ، بينما صرّح أقلّية المعلمين ، وذلك بنسبة 6,66% أنّهم لا يشعرون بالاكتئاب بوجود طفل متوحّد ، وذلك نظرا لتواجد عند بعض المعلمين الصّبر وكيفيّة التّعامل معه .

ثانيا : تحليل المقابلة مع الحالتين (معلمتين)

تقديم الحالتين :

الحالة الأولى :

المعلمة : س

العمر : 29 سنة

المؤّهل العلمي : ماستر

الخبرة المهنيّة : 5 سنوات

لديها طفل مدمج سنة ثانية ابتدائي

تعاني من عدم قدرتها على التوّفيق بين مهامها التعليميّة ، و مراعاة وتعليم هذا الطّفل المتوحّد

المقابلة كما وردت ،انظر للملحق رقم 3

الحالة الثّانية :

المعلمة : ص

العمر : 35 سنة

المؤّهل العلمي : ليسانس

الخبرة المهنيّة : 10 سنوات

لديها طفل مدمج لأول مّرة سنة أولى ابتدائي

تعاني من عدم قدرتها على التّوفيق بين مهامها التّعليمية و مراعاة وتعليم هذا الطّفل المتوحّد

المقابلة كما وردت ، انظر للملحق رقم 4

و بمّا أنّ المعلمتين الاثنتين تكلّمتا في الموضوع نفسه ، وفي المجال نفسه ، فقد قمنا بتحليل المقابلتين مع بعضهما البعض ، أي أدمجنا تحليل المقابلتين .

تحليل المقابلة مع المعلمتين :

بمّا أنّ المقابلتين مع معلمتين تقومان بالدّور نفسه ، علما أنّ الاستجابات التي كانت بالمقابلتين متشابهتان وعليه اقتصرنا على تحليلهما مع بعض :

من المقابلة التي تمّت مع المعلمتين تدرّسان في المدرسة الابتدائية بزريبة الوادي فإنّه من ملخّص المقابلة نلاحظ أنّ : المعلمتين تتفمران من تواجد طفل متوحّد مدمج داخل الفصل الدّراسيّ ، وذلك في قول المعلمتين واللّتان أكّدتا على صعوبة تدريس طفل متوحّد مع الأطفال العاديين ، وذلك بسبب مختلف السّلوكات التي يقوم بها داخل القسم من حركات نمطيّة (انظر للجدول رقم 5) ، حيث أنّ 30 من المعلمين اتّفقوا على أن الطّفل المتوحّد لديه هذه السلوكات ، والسّلوك العدوانيّ الموجّه نحو نفسه أو الموجّه نحو زملائه ودليل ذلك اتفاق جميع المعلمين على هذا السلوك (انظر للجدول رقم 11) ، إضافة إلى الهروب من القسم والفرار إلى الفناء ، ودليل ذلك قول المعلمتين : يوجد لدينا تلميذ توحّديّ يخرج من القسم دون علمهما ، و تكلّمه مع نفسه في الفناء وقوله دائما : " الأشجار كثيرة وعالية والجو مشمس هذا اليوم " و كذلك اتفاق 30 من المعلمين

على هروب الطفل (انظر للجدول رقم 7) ، كما يقوم بأنشطة قد تسبب له أذى كضرب الرأس على الحائط أو ضرب اليد على الطّاولة أو يقوم بعض نفسه ، كما تجد المعلّمتان صعوبة في التّدريس ، وذلك بسبب صعوبة المنهج المقدّم مع عدم توفر الوقت الكافي لإنهائه ، وتواجد عدد كبير من التّلاميذ ، ممّا يسبب فوضى داخل القسم ، ووجود فروقات فرديّة بينهم ، كما لا ننسى أنّ الطّفل التّوحدي لا ينتبه للدّرس ، ولا لشرح المعلّمتين كما اتفق 30 من المعلمين على عدم انتباه الطفل (انظر للجدول رقم 12) ، مع عدم وجود تواصل أو تفاعل مع المعلّمتين و كذلك اتفاق جميع المعلمين على عدم التّواصل (انظر للجدول رقم 26) ، صرّحت المعلمتان بأنّ بعض الأولياء يتفهّمون مشكلة طفلهم مع دراية بمختلف جوانب المشكلات التي يعانون منها ، بينما البعض لديهم حالة رفض لطفلهم ، ويجدون صعوبة في تقبلّ مشكلات طفلهم ، أي أنّ الأولياء لا يتواصلون بشكل مستمرّ ،وهذا ما يدلّ على أنّ الأولياء تعبوا من ذلك ، و ألقوا بعاتق المهمّة على المعلمتين ، وفي بعض الأحيان يرجعون اللّوم على المعلّمتين من جهة عند عدم توّصل طفلهم للنتيجة المرجوّة ، ومن جهة أخرى عدم تفهّم المعلّمتين لمختلف مشكلات طفلهم ، و هناك أولياء لا يتواصلون بشكل مستمرّ مع المعلّمتين ، بينما البعض الآخر يحرصون على التّواصل المستمرّ وذلك لمحاولة إحراز تقدّم مع طفلهم ، ومحاولتهم الدّائمة للوصول لتقدّم الطّفل من خلال مساعدته في البيت على مختلف الأنشطة ، وحلّ الواجبات المنزليّة ، كما يسعون بشكل متجدّد لفهم مختلف الصعوبات والمشكلات التي يعاني منها الطّفل ، ومحاولة تجنّب العراقيل التي قد تعيق تقدّم حالته نحو الأحسن ، وتقديم المساعدة المستمرّة بمختلف الطّرق ، بينما بعض الأولياء عكس ذلك يحاولون تقديم المساعدة للمعلّمتين ، كما يرون فيهم دلالات للاهتمام بطفلهم ، دون أن ننسى المشكلة التي تعيق العمليّة التعليميّة وتصّعب التّدريس على المعلّمتين ، ألا وهي تشتّت الانتباه لدى الطّفل التّوحدي ، و وجود مشكلات أخرى تتمثل في صعوبة النّطق وعدم قدرته على صياغة العبارات والجمل، وعدم فهمه لجميع الأسئلة الموجّهة له ، مما يوّلد الإجهاد النّفسي لدى المعلّمتين ، والشّعور بالضّغط والإرهاق من مختلف سلوكات الطّفل التّوحديّ وشدّة بعضها ، وأيضا المحاولة المستمرّة والمتكرّرة في توصيل المعلومة له ، كما لا نغفل على أنّ عدد التّلاميذ الكبير يسلب قدرته على التّحكم في سير الحصّة إضافة لوجود طفل توحّدي مدمج ، واتفاق جميع المعلمين على العدد الكبير للتلاميذ (انظر للجدول رقم 40) ، ممّا يسبب الإجهاد وقلقه من ضغوط الإدارة والأولياء كما اتفق 25 من المعلمين على وجود ضغط من الأولياء وتدخلهم في النّشاطات (انظر للجدول رقم 38) .

ثالثا : الاستنتاج العامّ للدّراسة :

انطلاقا من نتائج موضوعنا توّصلنا من خلال دراسة الدّمج لأطفال التّوحد تبيّن لنا أنّ تقديم المحتوى التعليميّ نفسه ، والمعلومات لجميع التّلاميذ دون تخصيص برامج تعليميّة ملائمة لاحتياجاتهم الخاصّة ، قد يكون غير فعّال ، وقد يؤدي إلى تشتّت انتباههم وعدم تحقيق التّقدم المطلوب ، بالإضافة إلى ذلك قد يصاحب الدّمج لأطفال التّوحد بعض التّحديات والصعوبات مثل التّفاعل الاجتماعيّ ، والتّحكم بالانفعالات ، وصعوبة التّواصل ، ممّا يمكن أن يؤّثر سلباً على تحصيلهم الدّراسيّ ، بالاعتماد على تطبيقنا للاستبيان والمقابلة مع المعلمين توّصلنا إلى أنّه من الأفضل تقديم برامج تعليميّة مخصّصة لأطفال التّوحد نأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهم الفردية ، وتوّفر لهم الدّعم اللّازم لنجاحهم التعليميّ ، علاوة على ذلك يجب توفير بيئة تعليميّة ملائمة تساعد التّلاميذ على التّفاعل مع زملائهم بشكل إيجابيّ ، وبناء علاقات صحيّة داخل الصّف و بناءً على ذلك ، يمكن القول أنّ دراسة الدّمج لأطفال التّوحد تكشف عن تحديات كبيرة قد تؤّثر على عمليّة تعلّمهم ونجاحهم الدّراسيّ، ولذلك يجب اتخاذ خطوات إضافية لضمان توفير البيئة ، والدعم الملائم لهم للحصول على تعليم جيّد وفعّال .

وفي الأخير نقول أنّ دمج أطفال التّوحد يعتبر في المدارس الابتدائية هدر تربويّ ، ويؤّثر على العمليّة التعليميّة لأكثر من 40 تلميذا في الفصل الواحد ، فما بالنا بمجموع المدارس والأقسام التي تضّم تلاميذ متوحّدين بها ، وهذا ما يسّمى بالهدر التّربوي ، حيث أثّر سلبا على إلقاء المعلّم و تلقي التّلاميذ ، وإنهاء البرنامج الدّراسيّ كما يجب .

ومنه نجيب على تساؤل الدّراسة والتّساؤلات الفرعية :

- إلى أيّ درجة يؤثر دمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائية على العمليّة التعليميّة ؟

بما أنّ دمج أطفال التّوحد لا يخضع لعمليّة علميّة ومرتبة ومنظّمة ، بالعكس فهي أصبحت عمليّة عشوائية ودمجهم بطريقة فوضاوية ، لا هي في فائدة لا التّلميذ ولا المعلّم حيث يؤّثر هذا الدّمج تأثيرا سلبيّا على نجاح العمليّة التعليميّة ، وذلك ما يوضّحه الجدول رقم 25 عدم قدرة المعلّم على التّحكم في سير الحصّة مع تواجد طفل متوحّد بنسبة 100 % .

- ما هو تأثير دمج أطفال التّوحد في المدارس الابتدائية على العمليّة التعليميّة للأطفال العاديين ؟

إنّ تأثير دمج أطفال التّوحد يؤّثر بدرجة كبيرة على الأطفال العاديين ، وذلك عن طريق السّلوكات النمطيّة التي يقوم بها أطفال التّوحد داخل القسم ، التي تشتّت انتباه الأطفال العاديين ، ويقلّ تركيزهم مع شرح المعلّم ، وذلك ما يوضّحه الجدول رقم 5 السّلوكات النمطيّة ، وذلك بنسبة 100 % إضافة إلى العنف الموجّه من طرف الطّفل المتوحّد للطّفل العادي ، وذلك من خلال الجدول رقم 11 والذي يوضّح اعتداء الطّفل المتوحّد على زملائه بنسبة 100 % داخل القسم .

- ما هو تأثير دمج أطفال التّوحد على العمليّة التعليميّة واكتسابهم للمعارف ؟

إنّ دمج أطفال التّوحد في المدارس الابتدائية يؤّثر سلبا على سير العمليّة التعليميّة وعلى اكتساب الطّفل المتوحّد للمعارف ،وذلك بسبب عدم قدرة المعلّم على توصيل المعلومة بشكل سليم وبسيط للتّلميذ لقلّة الانتباه ، وهذا ما يوضّحه الجدول رقم 12 عدم انتباه الطّفل المتوحّد للمعلّم أثناء الحصّة بنسبة 100 % ، و لأنّ الطّفل المتوحّد لا يستوعب المعلومة إلّا بالتّكرار والمحاولة المستمرّة وهذا ما يؤدي إلى عدم إنهاء البرنامج الدّراسيّ .

الخاتمة

إنّ تأثير دمج أطفال التّوحد في المدارس الابتدائية على العمليّة التعليميّة تعدّ قضيّة معقّدة تتطلّب دراسة وتحليلا دقيقا ، تواجه هذه الدّراسة عدّة تحديّات ، منها عدم وجود الدّعم الكافي للمعلمين في التّعامل مع الأطفال التّوحديين وفهم احتياجاتهم الخاصّة ، بالإضافة إلى عدم توفر البنية التحتيّة اللّازمة في بعض المدارس لتوفير الدّعم الكفء لهؤلاء الأطفال ، كما تعاني بعض المدارس من نقص في الكوادر البشريّة المدرّبة على التّعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة .

تأثير إشكاليّة الدّمج لأطفال التّوحد يظهر بشكل واضح على العمليّة التعليميّة ، حيث قد يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في فهم الموّاد الدّراسية والتّفاعل مع الآخرين ، مما يؤّثر على تحصيلهم الدّراسيّ وتطورهم الاجتماعيّ ، كما يمكن أن يعاني الطّلاب التّوحديون من التّنمر ، وعدم القبول من قبل الزملاء ، مما يؤثر سلبا على صحتهم النّفسيّة وثقتهم بأنفسهم ، وفي الوقت نفسه يتأثّر التّلاميذ بسلوكياتهم ، ويبتعدون عن التّحصيل الدّراسيّ المنشود نظرا للتّشويش الذي يسببه الطّفل التّوحدي بأنماطه وسلوكياته ، ويجلب انتباهه أكثر من المعلّم .
فقد تبيّن من دراستنا لدمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائية أنه لم يأت ثمره بعد ، بل إنّ المعلّم بحاجة للتّكوين ، و لاحظنا أنّ هذا الطّفل بحاجة إلى تعليم خاصّ به كفرد ، و يحتاج إلى مؤهلات ، كما جاء به علماء النّفس أنّ الطّفل المتوحّد بحاجة إلى تعليمه التّواصل واللّغة ومجموعة كبيرة من النّشاطات والمهارات ، وبأنّه متوحّد فهو أصلا لا يقبل الدّمج الاجتماعيّ ، ربما فقط نستطيع تعليمه المهارات التي تساعده على التّعايش في هذا المجتمع .
يجب العمل أوّلا على دمجه في المراكز البيداغوجية الطبيّة ، وعرضه على أخصائيين لأنّ المختصّ الخبير هو الذي يقرّ بإدماج الطّفل التّوحديّ ، ويقوم بتوفير أقسام خاصّة لأطفال التّوحد ، ويمكن أن تكون عملية الدّمج لفترة محدّدة ، إذ يدمج في المدرسة الابتدائية ، أو لا يتمّ دمجه حتى لا يؤدي إلى الهدر التّربويّ .
وعليه توّصلنا بأنّ عمليّة الدّمج ما هي إلّا هدر تربويّ .
تبقى نتائج هذه الدّراسة محصورة على حالات هذا البحث ، ولا يمكن التّعميم ،فلا ربّما عمليّة الدّمج في بيئة أخرى أكثر تنظيما وإعدادا تكون بطريقة مغايرة .

قائمة المراجع والمصادر

الكتب العربية :

- ابن منظور . (1990) . لسان العرب . فصل النون . مادة نهج . المجلد الثاني . ط 1 . دار صادر للنشر . لبنان .
- أبو سمور محمد عيسى . (2015) . مهارات التدريس الصفي الفعال و السيطرة على المنهج الدراسي . ط 1. دار دجلة للنشر . الأردن .
- الجبالي حمزة . (2006) . الوسائل التعليمية . د ، ط . دار أسامة للنشر . الأردن.
- الحريري رافدة . (2010) . طرق التدريس بين التقليد و التجديد . ط 1 . دار الفكر للنشر . الأردن .
- الحيلة محمد محمود . (2007) . تصميم التعليم نظرية و ممارسة . د ، ط . دار الجامعة الجديد للنشر . الأردن .
- الزريقات عبد الله إبراهيم . (2010) . التوحد السلوك والتشخيص و العلاج . ط 1 . دار وائل للنشر والتوزيع . الأردن .
- العامري عبد الله . (2009) . المعلم الناجح . ط 1 . دار أسامة للنشر . عمان .
- السهلي عوض عبد العزيز . (2018) . أخلاقيات الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة . د ، ط . طنطت بوك هاوس للنشر والتوزيع . السعودية .
- السيد خليفة احمد وليد ، عيسى مراد علي . (2015) . الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة . د ، ط . دار الوفاء دنيا للطباعة والنشر . مصر .
- المشداني سعد سليمان . (2019) . منهجية البحث العلمي . ط 1 . دار أسامة للنشر . الأردن .
- ايت مومن محمد . سلسلة علوم التربية . دار الكتاب الوطني للنشر . المغرب .
- بن عابد الزارع نايف . (2006) . تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة . ط 1 . دار الفكر للنشر والتوزيع . الأردن .
- بهجات رفعت محمود . (2007) . الأطفال المتوحدين جوانب النمو وطرق التدريس . ط 1 . عالم الكتب للنشر . مصر .
- بوحوش عمار . (1999) . دليل البحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية . المؤسسة الوطنية للكتاب . الجزائر .
- بوحوش عمار . الذنيبات محمود. (1999) . مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث . ط 2 . ديوان المطبوعات الجامعية . الجزائر .
- توفيق احمد مرعي . محمد محمود تاحيلة . (2001) . المناهج التربوية الحديثة .مفاهيمها وعناصرها و أسسها وعملياتها . ط 2 . دار المسيرة للنشر . الأردن .
- ثناء حسن سليمان . (2007) . اضطراب التوحد . د ط . دار كيوان للنشر . سوريا.
- جابر احمد وليد . تقديم سعيد محمد السعيد و أبو السعود محمد احمد . (2013) . طرق التدريس العامة تخطيطها و تطبيقاتها التربوية .ط 6 . دار الفكر للنشر . الأردن .
- حجازي عبد المعطي . (2009) . هندسة الوسائل التعليمية ط 1 . دار أسامة للنشر والتوزيع . الأردن.
- حساني احمد . (1986) . دراسات في اللسانيات التطبيقية . جامعة وهران . الجزائر .
- زرواتي رشيد . (2004) . منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية أسس عملية وتدريبية .د ، ط . دار الكتاب الحديث . الجزائر .
- سليمان نايف . (2003) . تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية . ط 2 . دار الصفاء للتوزيع والنشر . الأردن
- شاكر مجيد سوسن . (2010) . التوحد أسبابه خصائصه .د ، ط . دينيو للنشر . الأردن .

- شاهين بهاء . (2008) . تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . طرق التدريس من اجل الإدماج . ط 1 . دار مجموعة النيل العربية للنشر . مصر .
- شاهين عماد . (2009) . مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين . ط 1 . دار الهادي للنشر والتوزيع . لبنان .
- شحاتة هناء و آخرون . (2015) . الانتباه المشترك و التواصل اللفظي لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد . ط 1 . مؤسسة طيبة للنشر . مصر .
- عايل احمد يحى حسن . جابر المنوفي سعيد . (1998) . المدخل إلى التدريس الفعال . ط 3 . دار الصولتية للنشر . السعودية .
- عبد العزيز بن عبد المحسن أبا نمي . (1993) . الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية . ط 1 . مكتبة الملك فهد الوطنية . الرياض .
- علي احمد السيد مصطفى . الظاهر عبد الله . (2013). التدخل المبكر و استراتيجيات الدمج . د ، ط . دار الزهراء .السعودية .
- على محمد السيد . (2008) . الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم . ط 1 . دار الشروق للنشر والتوزيع
- علي غزال عبد الفتاح . (2012) . سيكولوجية الإعاقات النظريات والبرامج العلاجية . د ط . دار المعرفة الجامعية للنشر . مصر.
- عيشور نادية سعيد . (2017) . منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية حسين راس الجبل قسنطينة . الجزائر .
- غريب حسن . (2016) . منهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية . ط 1 . دار الضحى للنشر . الجزائر .
- فاروق مصطفى أسامة . كمال الشربيني . (2011) . التوحد أسباب تشخيص علاج . ط 1 . دار المسيرة للنشر . الأردن .
- قطامي يوسف و آخرون . (2008) . تصميم التدريس . ط 3 . دار الفكر للنشر . الأردن
- قمش نوري مصطفى . (2011) . اضطراب التوحد الأسباب التشخيص العلاج . ط 1 . دار المسيرة للنشر . الأردن .
- لكماش يوسف لازم . نايف الزهدي شاويش . (2011) . التعلم الحركي ونمو الإنساني . ط 1 . دار الزهران للنشر . الأردن .

المذكرات :

- المبارك . شوقي بن مهدي بن محمد . (2007) . اتجاهات معلمي المدارس الابتدائية العادية الملحق بها أطفال توحديون نحو دمج الطلاب التوحديين بمدارس البنين بالمنطقة الشرقية بالسعودية . رسالة ماجستير . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان .
- المرشد . ميسر احمد كساب . (2017) . فاعلية البرامج التدريبية لدمج ذوي الإعاقة . بمؤسسة زايد العليا في دولة الإمارات من وجهة نظر الإداريين . رسالة ماجستير . جامعة ال البيت . الإمارات .
- الهام محمد حسن . (2015) . الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين بالتوحد في مراكز التربية الخاصة و الأطفال العاديين . بحث معدل الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة . كلية التربية . جامعة دمشق . سوريا .
- بشيري صبرينة . (2015) . مستوى جودة كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ المرحلة الرابعة ابتدائي من وجهة نظر مشرفي ومعلمي المرحلة . مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر . جامعة محمد خيضر بسكرة . الجزائر .

- بن سعيد محمد بن محمد . (2010) . معوقات دمج التلاميذ ذو اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام . دراسة ماجستير . السعودية .
- بن ميسة ليلى . (2011) . تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي الغير صفي . دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط . مذكرة ماجستير . جامعة فرحات عباس سطيف . الجزائر .
- بوزايد سهام . علاوي وردة . (2021) . دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية الكتاب المدرسي نموذج سنة أولى ابتدائي . مذكرة لنيل شهادة ماستر في اللغة و الأدب العربي . جامعة العقيد احمد دراية أدرار . الجزائر .
- ريما فاضل مالك . (2015) . فعالية برنامج تدريسي باستخدام اللعب في تنمية بعض المهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد . مذكرة ماجستير . كلية التربية جامعة دمشق . سوريا .
- سلامي زينب . مرناد فطومة . (2021) . أهمية الوسائل التعليمية في إنجاح العملية التربوية . مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر . جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم . الجزائر .
- عمايرة . رضا محمد السعيد . (2016) . درجة تطبيق المدارس الدمجة للمعايير لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين و أولياء أمور الطلبة في لواء بني عبيد . رسالة ماجستير جامعة اليرموك . الأردن .
- فرحاتي لمياء . فرحاتي أحلام . (2019) .الاتصال التربوي و فاعلية العملية التعليمية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية بثانوية شرفي الطيب الشريعة . مذكرة لنيل شهادة الماستر . جامعة العربي التبسي . تبسة .

المجلات :

- العالية حبار . (2020) . واقع العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية بين التربوي القديم و الجديد . مجلة مهد اللغات . مجلد 2 . عدد 3 . جامعة أبي بكر بلقاسم . تلمسان . الجزائر .
- جابر احمد حسام الدين . (2018) . تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المتوحدين باستخدام برنامج تدريبي للتواصل الغير لفظي . مجلة البحث العلمي للتربية . عدد 19 . كلية البنات . جامعة عين شمس . مصر .

المـــلاحـــق

الملحق رقم 1 : تسهيل المهمة من طرف الجامعة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIREMINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIETIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SCOCIAESRE
Département de psychologie et des sciences de l'éducation

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
الرقم :63 / ق.ع.ن.ت/2024

بسكرة في: 06 /2024/03

الى السيـــد مدير /مصلحة
التكوين والتفتيش
للقطاع التربية
-بسكرة -

إن الفترة الدراسية الجامعية لنيل شهادة **ماستر** ،بقسم علم النفس وعلوم التربية تتطلب إجراء بحث ميداني في المؤسسات العمومية. بهدف تحرير مذكرة التخرج.

بناء على هذا نرجو من سيادتكم السماح لطلبتنا الأتية أسماؤهم بالقيام **بزيـارة ميدانية** داخل مؤسستكم

إيمانا منا بأهمية مشاركتكم في تطوير البحث العلمي في الجامعة الجزائرية .

دمتم حضرة المدير في خدمة العلم.

تقبلـــوا منا فـــائق الشكر والإحترام

رئيس القسم
رئيس قسم علم النفس و علوم التربية
د.أ عيسى رتيب

أسمـــاء الطلبة

- بلقاسمي رفيدة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET
POPULAIREMINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIETIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SCOCIAESRE
Département de psychologie et des sciences de l'éducation

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر - بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
الرقم :63 / ق.ع.ن.ت/2024

بسكرة في: 06 /2024/03

الى السيـــد مدير /مصلحة
التكوين والتفتيش
للقطاع التربية
-بسكرة -

إن الفترة الدراسية الجامعية لنيل شهادة **ماستر** ،بقسم علم النفس وعلوم التربية تتطلب إجراء بحث ميداني في المؤسسات العمومية. بهدف تحرير مذكرة التخرج.

بناء على هذا نرجو من سيادتكم السماح لطلبتنا الأتية أسماؤهم بالقيام **بزيـارة ميدانية** داخل مؤسستكم

إيمانا منا بأهمية مشاركتكم في تطوير البحث العلمي في الجامعة الجزائرية .

دمتم حضرة المدير في خدمة العلم.

تقبلـــوا منا فـــائق الشكر والإحترام

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية
ا.د/عيســـى قبقـــوبة

أسمـــاء الطلبة

- زرنوح سارة

الملحق رقم 2 : نموذج استبيان الدراسة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته.....

استبيان حول :

تأثير دمج أطفال التّوحد في المدرسة الابتدائية على العمليّة التعليميّة

دراسة ميدانية على عيّنة من المعلّمين المدرسّين لأطفال التّوحد ببعض ابتدائيات ولاية بسكرة

في إطار إعداد مذكرة التّخرج لنيل شهادة الماستر تخصّص علم النّفس المدرسيّ ، نضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يمثل مجموعة من التّعليمات ، الرّجاء الإجابة عليها كاملة ، وذلك بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي تراها مناسبة لك بكل ، صراحة وبقناعة تامّة ، مع العلم أنّ هذه المعلومات تستخدم بغرض البحث العلميّ فقط مع ضمان السّرية التّامة وشكرا لكم .

من إعداد الطالبتين :

رفيدة بلقاسمي

سارة زرنوح

تحت إشراف الأستاذة :

عائشة نحوي عبد العزيز

السّنة الجامعية :

2024 / 2023

المحور الأول : البيانات الشّخصية

الجنس : أنثى : ، ذكر :

العمر : أقلّ من 25 سنة : ، من 25 إلى أقلّ من 35 سنة :

من35 سنة فما فوق :

المؤّهل العلمي : ليسانس : ، ماستر : ، دكتوراه :

الخبرة المهنيّة : أقلّ من 5 سنوات : ، من 5 سنوات إلى أقلّ من 10 سنوات :

من10 سنوات فما فوق :

المحور الثاني :

المتوحّد داخل الفصل الدراسيّ	نعم	لا
يقوم الطّفل بحركات نمطيّة		
يقوم الطّفل بأصوات و انفجارات ضحك		
يهرب إلى الزّوايا		
التّلميذ يلعب بشكل متكرّر		
التّلميذ لا يلتزم بقواعد الصّف		
التّلميذ لا يطيع الأوامر		
التّلميذ يعتدي على زملائه		
التّلميذ لا ينتبه إلى المعلّم أثناء الحصّة		
التّلميذ أحيانا يضيع		
تأتي للتّلميذ نوبات غضب		

المحور الثالث :

مسؤولية الدّمج وطرقه	نعم	لا
الحرص على حراسة التّلميذ		
تصل المعلومة المقدمّة للتّلميذ		
مراقبة التلميذ عند الذهاب للحمام		
التّلميذ يتعلّم مبادئ الكتابة		
التّلميذ يتعلّم مهارة القراءة		
التّلميذ يتعلّم ضبط السّلوك		
السّيطرة على غضب التّلميذ		
الخوف من عواقب السّلوكيات غير المسيطر عليها		
العثور عليه عند الضّياع		
المراقبة المستمرّة لسلوك الطّفل		

المحور الرابع :

صعوبات المواجهة للمعلّم أثناء أداء مهامه التربويّة	نعم	لا
عدم القدرة على التّحكم في سير الحصّة مع التّلميذ		
عدم القدرة على التّواصل مع التّلميذ		
صعوبة أداء واجباته داخل القسم		
إهمال التّلميذ الواجبات المدرسيّة		
التّلميذ لا يتقبّل بيئة القسم المدمج فيها		
رفاقه يتّنمرون عليه أو يعتدون عليه		
تأثر الطّفل بالدّراسة لساعات طويلة		
لا تصل المعلومة للتّلميذ		
صعوبات الحفظ والاسترجاع للتّلميذ		
الطّاولة غير مكيفة له		

المحور الخامس :

الضّغط النّفسي لدى المعلّم في حالة وجود دمج لطفل متوحّد	نعم	لا
التّشتت البياني للتّلاميذ		
ضغوط الإدارة		
ضغوط المرتب والمعيشة		
ضغوط الأولياء وتدخلهم في النّشاطات		
نقص الوسائل التعليميّة		
الضّغوط مع التّلاميذ العاديين من حيث عدد التّلاميذ		
كثافة البرنامج والالتزام بإنهائه		
مسؤولية مع إدارة الصّفوف		
الشّعور بالإحباط عند عدم القدرة على التّواصل وعدم وجود نتيجة مع التّلميذ		
الاكتئاب من طبيعة العمل مع وجود تلميذ مدمج		

الملحق رقم 3 : المقابلة مع المعلمة الأولى (كما وردت)

المحور الأول : سلوكه داخل القسم

س 1 : يقوم بحركات متكرّرة .
ج 1 : نعم يقوم التلميذ المتوحد بحركات متكررة كالصراخ والبكاء .
س 2 : يتواصل مع المعلّم ويتفاعل معه .
ج 2 : لا يتواصل التلميذ مع المعلم ولا يتفاعل معه أبدا .
س 3 : ينتبه للمعلّم وينتبه للدّرس .
ج 3 : لا ينتبه التلميذ للمعلم ولا ينتبه للدرس إطلاقا .
س 4 : يقوم بسلوك عدوانيّ موجّه نحو نفسه أو نحو زملائه .
ج 4 : إن التلميذ المتوحد يقوم بسلوكات عدوانية اتجاه نفسه و أيضا اتجاه زملائه بشكل كبير .
س 5 : الفرار أو الهروب من القسم .
ج 5 : نعم يهرب التلميذ من القسم .
س 6 : يقوم بأنشطة قد تسبب له الأذى كضرب الرأس على الحائط .
ج 6 : نعم يقوم بأنشطة تسبب له الأذى كرمي نفسه على الأرض وعض نفسه .

المحور الثاني : صعوبة التّدريس

س 1 : عدد التّلاميذ الكبير في القسم .
ج 1 : نعم عدد التلاميذ كبير في القسم و إضافة إلى تلميذ متوحد .
س 2 : عدم تكافؤ قدرات التّلاميذ .
ج 2 :نعم يوجد عدم تكافئ قدرات التلاميذ .
س 3 : سهولة المنهاج المقدّم .
ج 3 : المنهج المقدم غير سهل خاصة بالنسبة للتلميذ المتوحد .
س 4 : صعوبة المنهاج مقارنة بذكاء التّلاميذ .
ج 4 : نعم يوجد صعوبة في المنهاج مقارنة بذكاء التلاميذ .
س 5 : الوقت غير كاف لشرح الدّرس .
ج 5 : نعم الوقت غير كاف لشرح الدرس خاصة مع تواجد تلميذ متوحد .
س 6 : الفوضى داخل القسم .
ج 6 : نعم توجد فوضى داخل القسم .

المحور الثالث : العلاقة مع الأولياء

س 1 : تفهم الأولياء لمختلف مشكلات طفلهم .
ج 1 : ليس دائما
س 2 : التّواصل المستمرّ مع المعلّم .
ج 2 : نعم دائما
س 3 : محاولة مساعدة المعلّم من خلال مساعدة طفلهم على الفّهم في المنزل .
ج 3 : أحيانا
س 4 : إرجاع اللّوم على المعلّم عند عجز التّلميذ على الفهم .
ج 4 : يلومون المعلم على عدم فهمه لحالة طفلهم .
س 5 : محاولة الأولياء فهم مشكله طفلهم .
ج 5 : يوجد من الأولياء من يبحث عن الصعوبات قصد معالجتها .
س 6 : تقديم المساعدة المستمرّة للمعلّم .
ج 6 : أحيانا

المحور الرابع : محور تعليمه

س 1 : لديه صعوبة في الانتباه .
ج 1 : نعم لديه صعوبة في الانتباه بشكل كبير .
س 2 : يجد صعوبة في نطق مختلف العبارات .
ج 2 : نعم يجد صعوبة في نطق مختلف العبارات والجمل .
س 3 : لديه مشكلة في إعادة نطق الجملة .
ج 3 : أحيانا
س 4 : لديه صعوبة في فهم الأسئلة التي وجهت له .
ج 4 : نعم وبشكل متكرر
س 5 : لديه مشكلة في الحركات الدّقيقة .
ج 5 : نعم
س 6 : يجد صعوبة في صياغة جملة .
ج 6 : نعم يجد صعوبة كبيرة في صياغة الجملة .

المحور الخامس : الإجهاد النّفسي لدى المعلّم

س 1 : الشّعور بالضّغط مع وجود طفل توحّدي مدمج داخل القسم .
ج 1 : نعم
س 2 : الإرهاق من المحاولة المستمرّة في توصيل المعلومة للتّلميذ .
ج 2 : نعم
س 3 : مختلف سلوكات الطّفل المتوحّد تسبب الإزعاج للمعلّم عند شدّتها .
ج 3 :نعم
س 4 : القلق عند عدم القدرة على التّحكم في سير الحصّة .
ج 4 : نعم وذلك بسبب تواجد تلميذ متوحد .
س 5 : الإجهاد النّفسي للمعلم من العدد الكبير للتّلاميذ مع وجود طفل توحّديّ مدمج .
ج 5 : نعم
س 6 : الإجهاد مع وجود ضغوط من الإدارة والأولياء .
ج 6 : نعم

الملحق رقم 4 : المقابلة مع المعلمة الثانية (كما وردت)

المحور الأول : سلوكه داخل القسم

س 1 : يقوم بحركات متكرّرة .
ج 1 : نعم
س 2 : يتواصل مع المعلّم ويتفاعل معه .
ج 2 : لا يتواصل التلميذ مع المعلم ولا يتفاعل معه .
س 3 : ينتبه للمعلّم وينتبه للدّرس .
ج 3 : لا ينتبه التلميذ للمعلم ولا ينتبه للدرس
س 4 : يقوم بسلوك عدوانيّ موجّه نحو نفسه أو نحو زملائه .
ج 4 : التلميذ المتوحد يقوم بسلوكات عدوانية نحو زملائه بشكل متكرر .
س 5 : الفرار أو الهروب من القسم .
ج 5 : دائما يهرب التلميذ من القسم دون علم المعلم
س 6 : يقوم بأنشطة قد تسبب له الأذى كضرب الرأس على الحائط .
ج 6 : نعم يقوم بأنشطة تسبب له الأذى كضرب الرأس على الطاولة والحائط .

المحور الثاني : صعوبة التّدريس

س 1 : عدد التّلاميذ الكبير في القسم .
ج 1 : نعم عدد كبير 40 تلميذ سنة أولى ابتدائي مع وجود طفل متوحد .
س 2 : عدم تكافؤ قدرات التّلاميذ .
ج 2 : نعم وذلك بسبب الفروقات الفردية .
س 3 : سهولة المنهاج المقدّم .
ج 3 : لا وذلك لوجود أنشطة ودروس مبهمة .
س 4 : صعوبة المنهاج مقارنة بذكاء التّلاميذ .
ج 4 : نعم وخاصة مادة الرياضيات .
س 5 : الوقت غير كاف لشرح الدّرس .
ج 5 : نعم الوقت غير كاف وذلك لوجود دروس صعبة .
س 6 : الفوضى داخل القسم .
ج 6 : نعم بحكم سن التلاميذ (السنة أولى ابتدائي) .

المحور الثالث : العلاقة مع الأولياء

س 1 : تفهم الأولياء لمختلف مشكلات طفلهم .
ج 1 : بعضهم متفهم والبعض الآخر لا يتقبل الحقيقة
س 2 : التّواصل المستمرّ مع المعلّم .
ج 2 : ليس دائما إنما قليلا فقط
س 3 : محاولة مساعدة المعلّم من خلال مساعدة طفلهم على الفّهم في المنزل .
ج 3 : أحيانا بحكم عملهم
س 4 : إرجاع اللّوم على المعلّم عند عجز التّلميذ على الفهم .
ج 4 : نعم في الكثير من الأحيان
س 5 : محاولة الأولياء فهم مشكله طفلهم .
ج 5 : البعض فقط والأغلبية لا يهتمون
س 6 : تقديم المساعدة المستمرّة للمعلّم .
ج 6 : البعض فقط

المحور الرابع : محور تعليمه

س 1 : لديه صعوبة في الانتباه.
ج 1 : نعم بدرجة كبيرة
س 2 : يجد صعوبة في نطق مختلف العبارات.
ج 2 : لا يتكلم
س 3 : لديه مشكلة في إعادة نطق الجملة.
ج 3 : لا يتكلم
س 4 : لديه صعوبة في فهم الأسئلة التي وجهت له.
ج 4 : نعم
س 5 : لديه مشكلة في الحركات الدّقيقة.
ج 5 : نعم
س 6 : يجد صعوبة في صياغة جملة.
ج 6 : لا يتكلم

المحور الخامس : الإجهاد النّفسي لدى المعلّم

س 1 : الشّعور بالضّغط مع وجود طفل توحّدي مدمج داخل القسم .
ج 1 : كثيرا
س 2 : الإرهاق من المحاولة المستمرّة في توصيل المعلومة للتّلميذ .
ج 2 : نعم وبشكل كبير مع التكرار ولا توجد نتيجة جيدة
س 3 : مختلف سلوكات الطّفل المتوحّد تسبب الإزعاج للمعلّم عند شدّتها .
ج 3 : كثيرا لأنه يسبب الفوضى داخل القسم .
س 4 : القلق عند عدم القدرة على التّحكم في سير الحصّة .
ج 4 : نعم وذلك بسبب سلوكات الطفل المتوحد .
س 5 : الإجهاد النّفسي للمعلم من العدد الكبير للتّلاميذ مع وجود طفل توحّديّ مدمج .
ج 5 : نعم بشكل كبير .
س 6 : الإجهاد مع وجود ضغوط من الإدارة والأولياء .
ج 6 : الإجهاد مع وجود الأولياء بكثرة .