مجلة عطاء
للدراسات والأبحاث

العدد 01

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز عطاء

الملتقى العلمي الدولي الأول

يومي: 16 و18 يوليوز 2020

أبحاث محكمة

التربية الخاصة
إشكالات وحلول

تنسيق وإعداد

نبيلة الشاهر - محمد الطيب - خالد الأنصاري

2021

مجلة عطاء
للدراسات والأبحاث
01

مركز عطاء للتربية الخاصة 2021

حقوق الطبع محفوظة

مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، العدد الأول 2021

أبحاث محكمة للملتقى الدولي العلمي الأول، حول موضوع "التربية الخاصة إشكالات وحلول"، الذي نظمته "عن بعد" أكاديمية عطاء للتربية الخاصة، ومنصة الديداكتيك، يومي 17 و 18 يوليوز 2020

رقم الإيداع القانوني: 2021PE0002

رقم الصحافة: 2020/26

حي طارق الزنقة 34 الرقم 5 الطابق 2/3 سيدي البرنوصي، الدار البيضاء، المغرب

الهاتف: +212637323562/ +212690232321

البريد الإلكتروني: Confer.atae@gmail.com

الأفكار الواردة في الأبحاث والمقالات تعكس آراء أصحابها، ولا تعبر عن رأي وهيئة المجلة

تعريف المجلة

مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، مجلة علمية أكاديمية دولية محكمة، تصدر كل ستة أشهر عن مركز عطاء للتربية الخاصة، بالدار البيضاء بالمملكة المغربية، تعنى بالمواضيع التربوية العلمية والاجتماعية، والأبحاث والدراسات المتعلقة بالتربية الخاصة، وكل ما يتعلق بالتربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. تنشر المجلة الأبحاث العلمية الرصينة، التي تتوخى الدقة والموضوعية، وتستقبل أبحاث المشاركين والباحثين من دكاترة وطلبة دكتوراه من داخل المغرب وخارجه، وتعتمد اللغة العربية لغة للنشر العلمي.

شروط النشر في المجلة

يتم تحكيم البحوث من قبل لجنة محكمين وخبراء، ليتم تسليمها لهيئة التحرير لتقرير مدى صلاحيتها للنشر. على أن يلتزم أصحابها بالقواعد والشروط التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم يسبق نشرها ولم ترسل للنشر في جهة أخرى.
- أن تتضمن الصفحة الأولى العنوان الكامل للبحث، واسم الباحث أو الباحثَين، ورتبته العلمية، ومؤسسة الانتساب، والبريد الإلكتروني، وملخصا للبحث باللغة العربية (لا يتجاوز 300 كلمة، مع 5 أو 6 كلمات مفتاحية).
- ألا يتجاوز حجم البحث خمسة عشر (15) صفحة، بما في ذلك قائمة المصادر والمراجع والجداول والرسومات والأشكال، وألا يقل على عشر صفحات (10) بملف وورد (Microsoft word)، هامش الصفحة (2.5سم من جميع الجهات)، وبين السطور 1.15
- نوع الخط بالعربية: (sakkal majalla)، حجم 16 في المتن، والعناوين الرئيسية حجم 16سميك (Gras)، والعناوين الفرعية حجم 16 عادي، مع الاعتماد على APA في الإحالة
- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة
- تخضع الأبحاث لتحكيم علمي أكاديمي.
- يتم إخبار الباحثين باستقبال أبحاثهم حين وصولها، عن طريق بريدهم الإلكتروني.
- ويتم إعلامهم بمدى تقدم عملية التحكيم، مع ضرورة امتثالهم للتعديلات اللازمة المقدمة من طرف اللجنة العلمية إن استدعى الأمر ذلك.
- لا يتم الرد على الأبحاث غير المقبولة.
- أي بحث لا يحترم الشروط أعلاه، يعتبر ملغيا.
- ترسل الأبحاث وجوبا بصيغة الوورد word على البريد الإلكتروني:
- Confer.atae@gmail.com

مجلة عطاء
للدراسات والأبحات
01

هيئة تحرير المجلة

مدير النشر

نبيلة الشاهر

رئيس التحرير

خالد الانصاري

أعضاء هيئة التحرير

فيصل سهيل مزيد — عبد الإله الخزاز

عزيز أوسو — عبد العالي أوجاع

اللجنة العلمية

رئيس اللجنة

د.محمد الطيب، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس مكناس، المغرب.

أعضاء اللجنة العلمية

- د. سعيد الحنصالي، أستاذ التعليم العالي بمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب، جامعة محمد الخامس، المنسق العام للمركز الوطني للرصد والدراسات والتوثيق في مجال الإعاقة، الرباط، المغرب.
- دة. رشيدة الزاوي، أستاذة التعليم العالي، علوم التربية والتواصل التربوي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط.
- د. حميد ابكريم، أستاذة التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط، المغرب.
- دة. نورة مستغفر، أستاذة التعليم العالي، علوم التربية، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الرباط، المغرب.
- د. حنين حياصات، المشرف العام على مركز الأميرة تغريد للتقييم والتشخيص ومديرة عام أكاديمية وقت التعليم، الأردن.
- د. أحمد بوعنان أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- د. أيمن سالم عبد الله حسن، أستاذ التربية الخاصة، بكلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، وبقسم التربية الخاصة، كلية التربية والآداب، بالسعودية.
- د. أسامة فاروق مصطفى سالم، رئيس قسم الاضطرابات الانفعالية والسلوكية في كلية التربية الخاصة، بجامعة العلوم والتكنولوجيا، مصر.
- د. عبد الله عاصم محمد غازي، دكتوراه الصحة النفسية والعلاج النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس،
- ذ. ابراهيم قهوايجي، باحث في ديدكتيك اللغة العربية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، الرباط، المغرب.
- د. بلال داوود، أستاذ مكون بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، جهة الشرق، المغرب.

فهرس المحتويات

كلمة مدير التحرير	نبيلة الشاهر	07
كلمة رئيس التحرير	خالد الانصاري	09
كلمة رئيس اللجنة العلمية	محمد الطيب	14
الحاجة إلى عدة وتوجهات حديثة في تكوين مدرسي التعليم الدامج (ذوي الاحتياجات الخاصة)	دة. رشيدة الزاوي	15
تكوين معلمي المدارس الابتدائية فيما يخص أعراض وسلوك اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه	دة. سامية قديري	26
التربية الخاصة والعلاج بالفن أطفال التوحد نموذجا	دة. مليكة المكاوي	36
دور علم النفس الفضائي في خدمة التربية الدامجة لذوي الإعاقة الحركية المدمجين في المدارس العادية	أ.د. سليماني جميلة	52
دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي على الأفراد الصم بأعمار "6- 9"	أ.د. علي سموم الفرطوسي د. شذى فؤاد الميداني	71
معايير جودة الدّمج التَّعليمي لمركز تقويم وتعليم الطِّفل لاعتماد المؤسَّسات التّعليميّة الَّتي تُقدِّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)	د. محمد رشدي المرسي د. عبد الستار محفوظي	97
منصات تشخيص وتأهيل اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كرونا منصة TAPRADAR نموذجاً	د. صابر محمود الشرقاوي	110
الديسليكسيا وإشكالية القراءة، من المعرفة اللسانية إلى المهارات النطقية في ديدكتيك الأصوات	ذ. إلياس خاتري	125
سوسيولوجيا الإعاقة: التربية الدامجة بالمغرب، المنطلقات و أبعادها الاجتماعية	ذ. الصديق الصادقي العماري	145
الإبداع الموسيقي: آلية لتربية وتعليم الطفل التوحدي	ذ. عزيز أوسو	170
التو افق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين	محمد إبراهيم محمد منصور د. خالد أحاجي	188

كلمة السيدة مديرة التحرير

نبيلة الشاهر

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على رسول الله الذي بلَّغ الرسالة ونصح الأمة وكان أول من نزل إليه من رب العالمين "اقرأ" وصلى الله وبارك عليه وعلى آله الطيبين

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتديَ لولا أن هدانا الله لقد جاءت رسل ربنا بالحق

أما بعد

حضرات الدكاترة الأفاضل والدكتورات الفضليات والأساتذة والأستاذات الأجلاء

أيها السادة الباحثون

لعل من محاسن التربية الخاصة أنها قطب تجتمع فيه تخصصات عدة، وحقول معرفية عديدة، فالأطر الطبية تشخص وتداوم على العلاج بينما الأطر شبه الطبية تروض وتقوم النطق وتساعد في المعيش اليومي أما المربون والأساتذة فيحاولون تقديم وصفة ملائمة من التعليم لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، أضف إلى ذلك أن الأخصائيين النفسيين يقدمون الدعم النفسي للطفل من جهة وللأسرة من جهة أخرى، وكذلك الأطقم الإدارية ووسائل النقل الخاصة كل من جهته وبصفته وكذلك في حدود إمكانياته يتحدون لهدف انساني نبيل ألا هو تربيةُ وتعليمُ وتأهيلُ الأطفال في وضعية إعاقة سواء في المراكز المتخصصة أو داخل المدارس العمومية أو الخاصة .

وبهذا نتمنى أن يصدق فينا قول الله تعالى "**وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان**"

وانطلاقا من حق كل طفل في تعليم يناسب مؤهلاته وخصوصياته وبالتالي تعليم منصف و دامج تطورت برامجُ وبيداغوجياتُ التربية الخاصة بتطور الأدوات الطبية والمقاربات التربوية لكن لم يواكب هذا التطور المنهاجي تطور مجتمعي يقر ويؤكد هذا الحق فإلى زمن قريب اعتبرت الإعاقة شأنا خاصا بأسرة الطفل ذي إعاقة ووصمة عار له ولعائلته، لذلك أخذت أكاديمية عطاء للتربية الخاصة هدف تحسيس وتوعية شرائح واسعة من المجتمع تروم زرع ثقافة تقبل الآخر وقبوله ضمن المجتمع بكل تفاصيله ومناحي

حياته، ونطلب من اللّه تعالى أن يوفقنا إلى ما نصبوا إليه، وما نريد إلى إصلاحا و ما توفيقُنا إلا باللّه.

الحقيقة ان مجال التربية الخاصة لازال خصبا يعد بالمزيد من العطاء لذلك ذأبت أكاديمية عطاء للتربية الخاصة بفضل من اللّه تعالى وبفضل مساعدتكم الكريمة ذأبت على بذر بذور العلم والمعرفة والبحث لتثمر فيما بعد ثمار الثقة والتأهيل خصوصا لفئة هشة ومستضعفة وهي فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. تحت شعارنا "**في عالمكم ..... سنكون**" ولعل من دواعي افتخارنا مساهماتكم القيمة في هذا المجال فكل منكم قد غرس زهرةٌ أو بذرة شجرةٍ مثمرة فغدت مجلتنا هاته في عددها الأول هذا بستانا رائعا المنظر عطر الرائحة يعجب الناظر ويسُرُّ المستمع ويروي ظمأ الباحث وفاح عبق عطره ليشمل الآفاق. فشكرا ألف شكرٍ لمن ساهم من قريب أو بعيد في إنجاح هذه المجلة التي نتمنى من اللّه تعالى أن تكون نبراسا يضيء جنبات الطريق ليهتدي بنوره كل باحث في مجال التربية الخاصة.

بسم اللّه مجراها ومرساها نفتتح مجلتنا في عددها الأول بتقديم مواضيع وبحوث كافة الباحثين والمشاركين من مختلف الدول العربية راجين من اللّه التوفيق والسداد

"**والسلام عليكم ورحمة اللّه تعالى وبركاته**"

كلمة السيد رئيس التحرير

خالد الأنصاري

تعتبر التربية الخاصة من المواضيع التي لاقت اهتماما كبيرا عند الباحثين والمهتمين والأخصائيين، من خلال الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة والعمل على رعايتهم وتوفير البرامج التربوية لهم، والتشريعات التي تحفظ حقوقهم، فالتربية الخاصة هي كل البرامج التربوية المتخصصة التي تتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث يمكن تقديم برامج تربوية إلى فئات الأفراد غير العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي ينتمون إليه.

وقد أشارت "الأمم المتحدة" في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، إلى أهمية إدماج قضايا الأشخاص ذوي الإعاقة كجزء لا يتجزأ من استراتيجيات التنمية المستدامة، على أن الغرض من هذه الاتفاقية هو تعزيز وحماية وكفالة تمتع جميع الأشخاص ذوي الإعاقة تمتعا كاملا على قدم المساواة مع الآخرين بجميع حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزيز احترام كرامتهم المتأصلة. ويشمل مصطلح "الأشخاص ذوي الإعاقة" كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

كما اهتم القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي بالمغرب بالأطفال في وضعيات خاصة، على اعتبار أنهم أطفال متخلى عنهم أو في وضعية صعبة أو غير مستقرة أو في وضعية احتياج، وهم المقيمون بمؤسسات الرعاية الاجتماعية، والأطفال المقيمون بالمراكز والمؤسسات المستقبلة للأحداث الجانحين، وأبناء الأجانب الوافدين الموجودين في وضعية صعبة. لذلك فهم أولى بتأمين الحق لهم في ولوج التربية والتكوين، وقد تبنى المغرب في القانون الإطار سياسة تهدف إلى تعبئة جميع الوسائل المتاحة، واتخاذ التدابير اللازمة لضمان الحق في التعليم والتكوين الجيدين ضمن مختلف مكونات المدرسة، واكتسابهم لكفايات تعليمية تعلمية أساسية تمكنهم من الاندماج بسهولة في جميع الأسلاك التعليمية.

والتربية الخاصة الدامجة تشكل اليوم مشروعا مجتمعيا ينخرط فيه مختلف الفاعلين والمتدخلين، وتتفاعل معه أوساط متعددة يكون لها دور في تغيير الاتجاهات والتمثلات الاجتماعية

حول الإعاقة، وحول ضرورة احترام حق الشخص في وضعية إعاقة في تعلم ذي جودة يراعي إمكانياته ويعمل على تطويرها.

في هذا السياق نظمت أكاديمية عطاء للتربية الخاصة ومنصة الديداكتيك الملتقى الدولي العلمي الأول حول موضوع "التربية الخاصة إشكالات وحلول"، وذلك يومي 17 و 18 يوليوز 2020، تحت شعار "في عالمكم .. سنكون"، والملتقى الذي نقدم وقائع أشغاله في هذه المجلة، يشكل في مجمله مقاربة متنوعة للتربية الخاصة من عدة جوانب تربوية واجتماعية ونفسية وقانونية، ونهدف من خلاله إلى البحث عن سبل إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع، والكشف عن دور التربية الدامجة في إدماج الأشخاص في وضعية إعاقة، والتعرف على أهم المستجدات في هذا المجال، وتعميم الوعي المجتمعي وتعزيز ثقافة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتطوير أساليب واستراتيجيات التعامل معهم، كما نهدف إلى اقتراح برامج تعليمية عملية مساعدة على إدماجهم في المجتمع، وتبادل الخبرات بين الباحثين والأخصائيين النفسيين والاستفادة من الخبرات من الجانب الاجتماعي والنفسي والتربوي والقانوني.

في إطار هذه الأهداف والإشكالات تدور محاور أشغال الملتقى الدولي العلمي الأول للتربية الخاصة، الذي استغرق يومين، وتخللته ست جلسات، قدم فيها ثمانية وأربعون بحثا، وناقشت في مجموعها إشكالات إدماج الأطفال في وضعية إعاقة تربويا واجتماعيا وحقوقيا، والذي نرجو أن تتحقق بعض أهدافه وغاياته، من خلال الأبحاث المشاركة من مختلف الدول العربية.

ونستهل عرض مواد العدد الأول من مجلة عطاء للدراسات والأبحاث بما قدمته الدكتورة رشيدة الزاوي، من المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالرباط المغرب، في بحث موسوم بـ"*الحاجة إلى عُدة وتوجهات حديثة في تكوين مدرسي التعليم الدامج (ذوي الاحتياجات الخاصة)*" رصدت من خلاله الضوابط المنهجة في تخريج مدرس قابل وراض عن مزاولة عمله مع فئة غير عادية، وقسمت هذه الضوابط إلى شق إلزامي يتم تخطيطه وتدبيره قبل فترات التكوين، وآخر أثناءه، وثالث بعد التخرج والالتحاق بالمؤسسة التعليمية. وقد خلصت إلى أن الاهتمام بالتربية الدامجة أو الخاصة، هو قبل كل شيء اهتمام بثروة بشرية، عانت الكثير من التهميش والإقصاء، وبالتالي يجب إعادة النظر بطريقة معقلنة وترشيدية في الهندسة البيداغوجية والفلسفة التربوية المنظمتين لأسس وتصورات تمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولتكوين معلمي المدارس الابتدائية حضوره في هذا العدد من خلال دراسة مستفيضة للدكتورة سامية قادري من مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بالجزائر، ببحثها الموسوم

بـ"*تكوين معلمي المدارس الابتدائية فيما يخص أعراض وسلوك اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه*"، وقد انطلقت في بحثها من إشكالية أساسية تتجلى في كيفية وضع وتطوير برامج خاصة لتكوين المعلمين للتعامل مع الأطفال المصابين بفرط النشاط ونقص الانتباه، وهي تسعى إلى كشف العلاقة بين حلقتين مترابطتين أشد الارتباط وهما: المعلم والمتعلم؛ إذ أن الأول –المعلم- يبني الثاني –المتعلم- وهو ما يعرف ببناء القدرة البشرية.

وفي علاقة التربية الخاصة بالفن نطالع دراسة ماتعة للدكتورة مليكة المكاوي، من كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، بالرباط المغرب، بعنوان "*التربية الخاصة والعلاج بالفن، أطفال التوحد نموذجا*"، وهي دراسة تطبيقية تستعرض حالة طفلين من أسرة واحدة اعتمدت على برنامج العلاج بالفن من أجل تحسين مستوى التحكم الحركي والتواصل البصري، وتخفيض مستوى القلق لديهما، وزيادة إقبالهما على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتنمية مهاراتهما التعبيرية. وقد اعتبرت الباحثة أن الفن له دور هام ومؤثر في تنمية قدرات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو أو في مهارات الاتصال، إذ يعد لغة صامتة رمزية، تتيح للأفراد سواء كانوا أطفالا أم مراهقين عاديين أو ذوي احتياجات خاصة، فرصة للتعبير عما بداخلهم والتواصل مع الآخرين.

وتنتقل بنا الدكتورة سليماني جميلة من كلية العلوم الاجتماعية بقسم علم النفس، بالجزائر، إلى بحث مهم معنون بـ"*دور علم النفس الفضائي في خدمة التربية الدامجة لذوي الإعاقة الحركية المدمجين في المدارس العادية* "، يعالج علاقة الفرد بالفضاء الفيزيقي، باعتبار هذا الأخير مفهوما ديناميكيا وليس ساكنا، يؤثر في الفرد أثناء احتكاكه بالمكان الذي يعيش أو يعمل أو يتعلم فيه. فالباحثة تسعى إلى تقديم تصور علمي لما يجب أن يكون عليه الفضاء الهندسي المدرسي، من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة تسمح بتحقيق التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة من مواصلة تعليمهم جنباً إلى جنب مع زملائهم غير المعاقين.

ومن العراق وسورية تحضرنا دراسة تطبيقية ميدانية مشتركة في مجال القياس والتشخيص للدكتور علي سموم الفرطوسي، من كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، بالعراق، والدكتورة شذى فؤاد الميداني، من كلية التربية جامعة دمشق، بسورية، بعنوان "*دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي على الأفراد الصم بأعمار (6-9)*"، يهدف إلى معرفة

مدى صلاحية الاختبار في قياس الذكاء غير اللفظي عندهم، ومعرفة الفروق في متوسط درجاتهم. وتحديد الطرائق التي جرى استخدامها من أجل التحقق من صدق وثبات هذا الاختبار.

وفي مجال التقويم والتعليم شارك معنا في هذا العدد مركز تقويم وتعليم الطفل بالكويت، بمشاركة مزدوجة بين الدكتور عبد الستار محفوظي، والدكتور محمد رشدي المرسي، ببحث يحمل عنوان "*معايير جودة الدّمج التّعليمي لمركز تقويم وتعليم الطّفل لاعتماد المؤسّسات التّعليميّة الّتي تُقدّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)*"، ويهدف إلى بناء مستويات معيارية لجودة الدّمج التعليمي، انطلاقا من مجموعة من المراحل والمجالات التي تسعى إلى وضع إطار عام لمعايير جود الدمج التعليمي.

كما لا يخفى علينا الدور الكبير للتعليم الإلكتروني وللمنصات التعليمية في توفير بيئة تفاعلية وتواصلية للمتعلمين، خاصة مع انتشار خطر الفيروسات، وفي هذا السياق قدم الدكتور صابر محمد الشرقاوي مشرف التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بعمان، دراسة متميزة ومتفردة بعنوان "*منصات تشخيص وتأهيل اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كرونا منصة Tapradar نموذجاً*"، وهذه المنصة تهدف إلى تقديم خدمة التشخيص والتأهيل لأطفال اضطراب طيف التوحد في الوطن العربي عن بعد، في جميع الأوقات دون توقف لأي سبب كان (كوارث، أوبئة، حروب)، كما تقدم الخدمة للطفل أينما كان مقر سكنه (جبل، سهل، مدينة، قري) دون قائمة انتظار، وبدون مشقة وتكاليف السفر، بالإضافة إلى أن هذه المنصة تقدم خدمة تأهيل طفل اضطراب طيف التوحد من خلال زيادة التركيز وتعلم الأنشطة والممارسات الحياتية من خلال تقنية الواقع الافتراضي.

وفي سياق الصعوبات التي يواجهها المتعلم في القراءة، وسبل تجاوزها تربويا والإعداد لها ديداكتيكيا، يطالعنا مقال للباحث إلياس خاتري من كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، بالرباط، المغرب، بعنوان "*الديسليكسيا وإشكالية القراءة، من المعرفة اللسانية إلى المهارات النطقية في ديدكتيك الأصوات*"، عالج فيه موضوعا متعلقا بالاضطرابات النطقية والكلامية وتأثيرها على الكفاءة اللغوية والتحصيل القرائي للمتعلمين، من خلال البحث في أسبابها ومظاهرها وسبل علاجها وتقويمها، محاولا تفسير العسر القرائي أو الديسليكسيا ومظاهره وأسبابه، انطلاقا من الخلفية النظرية للسانيات الحديثة والعلوم العصبية.

كما قدم الطالب الباحث الصديق الصادقي العماري من جامعة سيدي محمد بن عبد الله، بفاس المغرب، بحثا بعنوان "*سوسيولوجيا الإعاقة: التربية الدامجة بالمغرب، المنطلقات وأبعادها الاجتماعية*"، منطلقا من رؤية اجتماعية للتربية الدامجة، باعتبار الإعاقة ظاهرة اجتماعية بامتياز، تتجلى في حالة التهميش والعزلة التي يعيشها الشخص المعاق داخل جماعة اجتماعية معينة، حيث يشعر بالعزلة والإقصاء بل كونه عالة على المجتمع. ومؤسسا للتربية الدامجة وآليات تنزيلها وأبعادها الاجتماعية انطلاقا من الأطر المرجعية بالمغرب.

وفي مجال ارتباط التربية الخاصة بالإبداع الموسيقي، شارك معنا الطالب الباحث عزيز أوسو من المدرسة العليا للأساتذة بالرباط المغرب، ببحث ميداني متفرد، موسوم بـ"*الإبداع الموسيقي، آلية لتربية وتعليم الطفل التوحدي*"، يهدف فيه إلى تقديم نظرة جديدة حول الموسيقى، وذلك بجعلها آلية بيداغوجية ذات أهداف تعليمية وتربوية، تسعى إلى إرساء صورة جديدة حول العملية التعليمية الموجهة للأطفال المصابين باضطراب التوحد، وذلك بالانتقال من الطرائق التعليمية التقليدية إلى طريقة بناء التعلمات بالأغاني الموسيقية.

وختام هذا العدد ببحث ميداني مشترك بين الطالب الباحث محمد إبراهيم المنصور والدكتور خالد أحاجي، بعنوان "*التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين*"، ويهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى التوافقِ المهني وتحديد مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

في ختام هذه الكلمة، لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل مع وافر الامتنان والتقدير، لكل من سهر على نجاح أشغال الملتقى الدول العلمي الأول للتربية الخاصة؛ السيدة رئيسة الملتقى، والسيد رئيس اللجنة العلمية، والسادة أعضاء اللجنة التحضيرية، والسادة أعضاء اللجنة العلمية، الذين سهروا على تتبع سير أعمال الملتقى، وتحكيمه وتصويب الأبحاث المشاركة فيه.

وإذ ننوه بأعمال السادة الباحثين المشاركين من كل الدول العربية، والمساهمين في هذا العمل العلمي الطموح، الذين أغنوا الملتقى بمشاركاتهم المتميزة والمتفردة، التي ستساهم بشكل أو بآخر في الالتفات إلى الأشخاص في وضعية إعاقة، وإدماجهم تربويا واجتماعيا وحقوقيا في كل مناحي الحياة. كما نشكر كل الجهات الداعمة لهذا الملتقى العلمي الواعد، ونهنئ هيئة تحرير مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، التي تبنت هذا المشروع العلمي، المنظم من طرف أكاديمية عطاء للدراسات والأبحاث ومنصة الديداكتيك.

كلمة السيد رئيس اللجنة العلمية

د.محمد الطيب

شهد العقد الحالي تطوراً جليا في مجال الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة، فتكونت لدى مختلف الدول قناعة راسخة بضرورة الانخراط في تطوير البرامج الموجهة لهذه الفئة، إيمانا منها بأن الاستجابة الفعالة والتفاعل الإيجابي في هذا المجال يتطلبان نظرة شمولية في التنظير العلمي، والتخطيط الاستراتيجية والتطبيق الفعلي للبرامج، وإعداد الروائز الدقيقة في تتبع التنفيذ وتقييم الإنجاز وتقويمه، وفق منهجيات علمية متخصصة.

وقد جاء الملتقى العلمي الدولي الأول للتربية الخاصة، في هذا الصدد، انطلاقا من قناعات كل من أكاديمية عطاء للتربية الخاصة، ومنصة الديداكتيك، اللتان آمنتا بالفكرة وحولتاها من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل، عبر طاقمهما المتخصص الذي خطط ونفذ متغلبا على الظروف الاحترازية التي فرضها انتشار جائحة كورونا عبر العالم، حيث قال الطاقم كلمته في استثمار تكنولوجيا المعلومات والتواصل بما تتيحه من خدمات جليلة في مجال التواصل عن بعد، وانخراط الباحثين من مختلف الدول العربية في تشكيل وحبك خيوط الملتقى بنجاح.

وإنني بهاته المناسبة أتقدم بالشكر الجزيل والثناء الوفير لأعضاء اللجنة العلمية التي تشرفت برئاستها، وحظيت مع كل أعضائها بالدفء العلمي الرصين وحرارة المسؤولية، وحلاوة التواصل الذي أومن دوما أنه تجربة إنسانية بامتياز، وكلما طور الإنسان آلياتها وأتقن مهاراتها، كلما جسد فعلا أنه كائن تواصلي مستعد للعطاء من أجل الأخذ، ومستعد لمد جسور الألفة العلمية مع كل أعضاء اللجنة الموقرة، ومستعد كذلك لتجسيد أنموذج الإنسان المسؤول الحريص الفاعل في البحث العلمي؛ إنها حقائق عشتها رفقة كل الأعضاء الشامخة أسماؤهم في اللجنة العلمية، والمتنوعة أقطارهم في الجغرافية العربية.

كما أشكر كذلك جميع من بذل جهده لإخراج هذا العدد الأول من المجلة، الذي يأتي في مطلع سنة 2021 مزدانا بالعديد من الأبحاث والمقالات المتخصصة في ميدان التربية الخاصة، والتي أطرها العنوان الكبير " التربية الخاصة إشكالات وحلول"، واستغرق تحضيرها ومراجعتها وتحكيمها وقتا ليس بالهين بمعية عدد معتبر من الأساتذة الأجلاء الذين بذلوا مجهودات جبارة سواء من هيئة التحرير أو من المراجعين والمحكمين والطاقم التقني والعلمي، والذين سهروا ليالي وأياما طوالا لإخراج هذا العدد، فلهم كل الشكر والتقدير والثناء الوفير.

الحاجة إلى عدة وتوجهات حديثة في تكوين مدرسي التعليم الدامج

(ذوي الاحتياجات الخاصة)

د. رشيدة الزاوي [1]

ملخص:

لا شك أن الرهان الذي وضعته مختلف القوانين والمساطر واللقاءات المحلية والدولية حول التربية الخاصة، أصبح يحتكم إلى قاعدة التعديل والتصحيح للمحطات السابقة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث بدا من الجلي والملح اعتماد مقاربة جديدة إصلاحية مبنية على ما يسمى بالتربية الدامجة المستندة إلى مبدأ المراوحة بين عنصري وكفايتي: الاتصال والانفصال سواء أثناء بناء التعلمات أم تقويمها، وذلك من خلال استحضار مجموعة من التصورات اللوجيستيكية والبيداغوجية والتواصلية القائمة على معياري التكييف والتبصر. لكن - وقبل وصول البرامج المستجدة إلى مراكز ومؤسسات التعليم الدامج- لدينا إشكالية تكوين المدرس الذي يجب أن يتوفر على المؤهلات العامة والخاصة في التعامل مع المتعلمين في حالة إعاقة ومدى التخطيط لعدة تكوينية تزرع الوعي بأعباء هذه المهنة وبمسؤولياتها المتشعبة وتضحياتها الجسدية والنفسية وما تتطلبه في المقابل من دعم وتشجيع على جميع المستويات.

لهذا تستمد مداخلتنا مشروعيتها البحثية من خلال طرح إشكالية عامة حول الضوابط الممنهجة في تخريج مدرس قابل وراض عن مزاولة عمله مع فئة غير عادية، هذه الضوابط قسمناها إلى شق نرى إلزامية تخطيطه وتدبيره قبل فترات التكوين، وآخر أثناءه، وثالث بعد التخرج والالتحاق بالمؤسسة التعليمية.

الكلمات المفاتيح: تأهيل المدرس - عدة التكوين وكفاياته - الهندسة البيداغوجية واللوجيستيكية- التربية الدامجة - ذوو الاحتياجات الخاصة

[1] أستاذة التعليم العالي المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، الرباط المملكة المغربية

تقديم:

وعيا منا بالنقص الذي تعرفه الأطر المرجعية المحددة لحاجيات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة وللكفايات المستهدفة أثناء إنجاز وضعيات تعلمية بنائية وتقويمية، وكذا للمضامين التي تحترم معايير الملاءمة والشمولية والتنوع الكمي والكيفي، والتقاطعي بين مختلف المكونات الدراسية، ووعيا منا أيضا بغياب تخطيط برمجي مسبق وآني لعدة تكوين متميزة لمدرسي هذه الفئة، جاء مقالنا الذي حاولنا من خلاله اقتراح بدائل تصورية وآفاق جديدة في هندسة التكوين من أجل تأهيل مدرسي التربية الخاصة بالشكل التدبيري الموجه والمعقلن، وتعريفهم بأهم المتطلبات النفسية والجسدية والمعرفية قبل ولوج المهنة، والساعي إلى تجميع كل الآليات والميكانيزمات التكوينية والوظيفية، لخلق تمثل إيجابي حول هذه الفئة ومساعدتها على تلقي تعليم تكافؤي يتلاءم والكفايات التي تتغى بناء شخصية مستقلة ومبدعة وقادرة على تحدي الإعاقة والاندماج الطبيعي في المحيط الخارجي.

1- التصورات اللوجستيكية والبيداغوجية للتربية الدامجة:

إن التوجهات الحديثة في التربية الدامجة تستند إلى مبدأي الاتصال والانفصال والمزاوجة بينهما في نفس الوضعية التعليمية والتعلمية، وذلك من خلال استحضار التصورات التالية:

أ- التصور القائم على التكافؤ المنفتح على لا محدودية التعلمات وعلى الدمج البيئي، بدلا من التمثلات المترسخة في الذهن حول نسبية هذين الأخيرين، وفي المقابل أصبحت الضرورة التربوية تستدعي تبني خطط وأساليب تقوي الفرص الخدماتية لهذه الفئة، وتحقيق قيم العدل والمساواة التعليمية أولا والاجتماعية والوظيفية ثانيا، لأننا نؤمن جميعا بأنه لا يوجد فرد ليست لديه قابلية للتعلم، ولكن هناك معيقات لا تشجع على ذلك.

ب- التصور القائم على الشمولية والتصحيح، ونقصد بذلك تعديل الإصلاحات البيداغوجية والمؤسساتية التي كانت تفهم من الدمج مجرد الانتقال من مركز تخصصي إلى مؤسسة تعليمية عمومية، في أوقات محددة ووفق معايير مضبوطة، وأيضا من نشاط تعليمي ضمن لوجستيك خاص إلى نشاط ضمن بيئة عادية (الصويني،2004، ص76). إضافة إلى الاقتصار على المهارات والقدرات الاساسية وإغفال الداعمة والمعالجة لحالات ومواطن القصور والتعثر. وبالتالي فإن المفهوم البديل للدمج أصبح يستهدف المراوحة بين ماهو صفي وغير صفي، إضافة إلى أنشطة الحياة المدرسية والتعلمات الموازية وغير الموازية والمرتبطة بشكل وثيق بحياة المتعلم ومحيطه. فلهذه الفئة الحق في المساهمة في مختلف الألعاب الرياضية (حسب إمكاناتها الجسدية

والذهنية ، والفنون المسرحية والتشكيلية، والمشاركة في المسابقات المدرسية، والاحتفالات التي تنظمها المؤسسات التدريسية في مناسبات دينية ووطنية. ومن دواعي هذا التصور أنه سيجعل المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة مندمجين في بيئتهم ومتشبعين بالقيم الروحية والوطنية والإنسانية(مديرية المناهج، 2019، ص5).

ت- التصور اللوجستيكي القائم على توفير الوسائل التواصلية والتنقلية المادية، داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، كوضع إشارات المرور المرئية بين الممرات والصور والتجسيدات المساعدة على ولوج الفصول الدراسية والولوجيات، وأيضا الخرائط التوضيحية السمعية والبصرية الموجهة إلى مختلف المرافق والأندية والألعاب التربوية.

ث- التصور الذي يستند إلى التكييف بدلا من التكيف، سواء في إطار البرامج الدراسية أم طرائق التدريس ووسائل التقويم أم في مستواه العالي والذي يشمل أيضا زمن التعلمات الفردية والجماعية وإيقاعاتها وهو مبدأ يركز على أن يجد الطفل نفسه في المدرسة من خلال مشروعه البيداغوجي الشخصي الذي يسمح له بالتطور وفق وثيرته الخاصة في الفهم والتعلم والإنجاز (مديرية المناهج، 2017، ص18).

ج- التصور التبصري وهو الذي يجعل المدرس دائم الاستعداد من أجل التعديل والتدخل في الوضعيات الطارئة والتي تستلزم تفكيرا سريعا وحلا مباشرا، وفق مجموعة من الضوابط النفسية والبيداغوجية، وأحيانا الطبية لإعادة حالة التوازن والأمن النفسي للمتعلمين.

ح- التصور القائم على رهان التشخيص القبلي لنوع الاضطرابات والحالات الإعاقية، بهدف رصد الإمكانيات التعلمية المتاحة، وضبط مجالات التدخل والإشراف والضبط: صحيا ، اجتماعيا، إنسانيا، تربويا، وقانونيا.

2- نحو رؤية جديدة لعدة تكوين مدرسي هذه الفئة:

من بين الأهداف التي تطمح عدة تكوين مدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى إرسائها، هناك التفكير المعقلن الذي يسعى – على المدى المتوسط والبعيد – إلى الاستجابة لمختلف حاجيات هذه الفئة، من أجل تحقيق تأهيل دامج يسمح بالتأقلم مع البرامج التعليمية والمحيط المدرسي ثم مع البيئة الاجتماعية، من خلال التمكين من مجموعة من المهارات والقدرات الملائمة لطبيعة الإعاقة وحاجياتها، مع استحضار الانفتاح التدرجي على التقنيات التعليمية الحديثة، وملاءمة هذه الأخيرة للخدمات التعلمية الخاصة وللفروق الفردية والاختلاف في الميول والاهتمامات (وزارة التربية الوطنية، 2019،

ص81). وهناك أيضا التمرس المهني والوظيفي على أشكال وصيغ التتبع المستمر لمدى تحقق التطورات المنشودة، والتي لن تكون في اتجاه واحد ومن طرف واحد، كما هو الحال لدى المتعلمين العاديين والأسوياء، وإنما سيتخذ عدة اتجاهات تتداخل عبرها مهام ومسؤوليات مجموعة من الأطراف، كالمدرس والإدارة التربوية، والمتعلم القرين والأسرة، ثم الهيئة الطبية والجمعيات.... إلخ.

وهذا من شأنه أن يخدم هدفا آخر هو فك العزلة عن هذه الفئة وتمكينها من التعلم ضمن ظروف وشروط عادية ستخولها مستقبلا من الاندماج الطبيعي في المجالات المهنية المختلفة والعلاقات الاجتماعية العامة، وستحولها من أفراد عاجزين وسلبيين ومستهلكين إلى شخصيات ذات طاقة فعالة ومنتجة.

هذا، بالإضافة إلى ضرورة تسطير هدف إجرائي آخر هو الابتعاد عن تلك الخطط الارتجالية كما ونوعا في تدبير طرائق تدريس وتقويم هذه الفئة، والتي تعتمد غالبا الحدس والتنزيلات الترقيعية في غياب مقاربات سيكوبيداغوجية واجتماعية وديدكتيكية تلبي السيرورات التعلمية في وضعية غير طبيعية، وتساهم بشكل مرن في مساعدة المتعلم على الانتقال السلس من وضعية إلى أخرى، أي من وضعية الطفل الانعزالي الوحيد إلى وضعية المدمج مع المتعلمين العاديين، ثم إلى حالة المشروع الدامج الذي تسمح به الهندسة البيداغوجية لاستقبال التعلمات (مجدي،2003، ص109).

3- أساسيات تأهيل مدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة

وهذا ما جعلنا نتساءل عن مؤشرات التأهيل التكويني لهؤلاء المدرسين، فهل هم على وعي بالاختلافات التي تطرحها مختلف الإعاقات وخصوصياتها التواصلية والاجتماعية والنفسية، والمعرفية والحركية، وبأصنافها وحاجاتها؟ وبعبارة أخرى، هل التكوينات بسطت لهم التعرف على الجوانب الآتية:

- ❖ أن الإعاقة ليست نوعا واحدا ولا صنفا موحدا يتطلب نفس الحاجيات والخدمات، وإنما هناك أنواع كثيرة عامة وفرعية، من قبيل:
  - اضطرابات طيف التوحد.
  - الإعاقة الذهنية: البسيطة والمتوسطة ثم الحادة.
  - التخلف العقلي الحاد والمتوسط ثم المتدني.
  - الشلل الدماغي الحركي، ومنه: الشلل النصفي والطولي والعرضي، وشلل الأطراف، وشلل طرف واحد، والشلل النصفي السفلي،... إلخ.

- الإعاقة السمعية: إما في حالة الصمم الكلي، أو السمع الضعيف.
- الإعاقة البصرية: المتوسطة والحادة ثم العميقة، ومنها أيضا العمى المطلق وشبه المطلق، وحالات الإصابة بالعمى الولادي أو المبكر أو المتأخر.
- اضطرابات التعلم التي تتفرع بدورها إلى أصناف ذهنية وأخرى حركية ومهاراتية، من قبيل: عسر القراءة (Dyslexie)، وعسر الكتابة الإملائية (dysorthographie)، وعسر الإنتاج الخطي (Dysgraphie)، وعسر العمليات الحسابية الذهنية (Dyscalculie)، وعسر النطق (Dysphasie)، وعسر الحركة(Dyspraxie) ، وهناك أيضا اضطرابات الذاكرة والتركيز (Troubles de mémoire)، ثم اضرابات الانتباهdéficit attentionnel)) ،(هولنويجر ،2014، ص78).
- أن مؤشرات الذكاء تختلف حسب الحالات العامة للإعاقة وحسب تصنيفاتها الفرعية و الخاصة.
- أن الاشتغال بالحواس يكون قويا لدى هذه الفئة، كل حسب نوع الإعاقة التي ينتمي إليها، وبالتالي وجب الوعي بأية حاسة سيستعين المدرس وسينمي أثناء بناء التعلمات وتطوير المهارات والقدرات.
- أن التركيز لا يقاس بدرجة ولا باتجاه واحد، وإنما تتباين نسبه السمعية والبصرية والحركية.
- أن اتجاه القراءة والكتابة قد يختلف بين الفئات العادية وذوي الاحتياجات الخاصة، إذ يكون لدى الأولى في نفس التوجه أي من اليمين إلى اليسار (في اللغة العربية مثلا)، في حين يكون الاتجاه القرائي لدى الثانية من اليسار إلى اليمين عكس الكتابة (في حالة الإعاقة البصرية خاصة).
- أن إيقاع استقبال الرسالة اللغوية وفك رموزها ثم الاستجابة لتعليماتها ليس واحدا عند الجميع، فبعضهم يميل إلى الانعزال والخمول ولا يبدي أية استجابة إيجابية للتعلم، والبعض الآخر تكون استجابته بطيئة، كما يكون استيعابه للرسالة اللغوية واستقبالها وإعادة إنتاجها بوثيرة ضعيفة.
- أن هذه الفئة تكون حاجتها ماسة إلى التنويع الحركي، فهي لا تستطيع الاستقرار في وضعية تعلمية واحدة كما هو الشأن لدى الفئة العادية، لهذا فهي تراوح بين لحظات الجلوس والمشي

ثم الوقوف إضافة إلى الحركات الكتابية والخطية والإشارية وكذا الأنشطة الفنية (الرسم، واستعمال الألعاب التربوية والدعامات البصرية والسمعية).

- وأن القابلية والدافعية للتعلم ترتبط بشكل وثيق بطبيعة العلاقة المنسوجة بين الأنا والآخر والأسس التي بنيت عليها هذه العلاقة (كالتشجيع، التقبل، الرضى، احترام الميول أو عكس ذلك كالإحباط، العجز ، العدوانية والتثبيط ...).
- وأن الدعم الأساس الذي يحتاجه هذا المتعلم هو تقبل ذاته وهي في حالة إعاقة ظاهرة ومستبطنة، فرغم الحواجز الجسدية أو الذهنية التي قد تصيبه بالتقهقر التعلمي، وتراجع الخزان الذاكري لديه، وكذا التعبير بطريقة محايدة بدون إبداء الارتسامات الكاشفة عن العواطف فإن هذا المتعلم قد تكون لديه مؤشرات خفية عن مواهب وإبداعات، تحتاج إلى الظهور والرعاية والإنماء والاهتمام عن طريق خلق الدافعية الإيجابية وإرفاقها بالتوجيهات اللازمة (الخطيب، 1997، ص 102).

4- آليا ت و ضو ابط تكوين مدرسي هذه الفئة:

إن التكوين الذي نطمح إليه لا ينحصر في بعد واحد وهو البعد التربوي والبيداغوجي المحدود زمانيا ومكانيا، وإنما هو التفكير المعقلن في التخطيط لعدة وبرامج يواكبان التوجهات الحديثة في التربية الخاصة وتأهيل مدرسي ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال إعادة النظر في الفلسفة التربوية العامة وتصوراتها الحقوقية والتمدرسية والتواصلية الموجهة لهذه الفئة، بالتعديل والتطوير، ضمن علاقات متشعبة تختلف عن ماهية الروابط التي نلاحظها لدى المتعلمين العاديين.

وللتوضيح أكثر، فإن عدة التكوين يجب أن تضع في حسبانها الضوابط التالية:

1-4 ضوابط الانتقاء لتحمل مسؤولية تفوق مسؤولية المدرس في الأقسام الطبيعية، من حيث وضع مؤشرات تراعي الشروط والملامح التالية:

- شخصية المدرس ومواصفاته النفسية والسلوكية، كالاتزان والجدية والمرونة وضبط النفس والصبر ثم السلاسة الحركية والسلامة العضوية والدقة اللغوية.
- تمثلاته الإيجابية أو السلبية حول خصائص هذه الفئة وطرائق التعامل معها وتقبلها.
- الإدراك الواعي بأعباء المهنة ومسؤولياتها المتعددة، وتضحياتها الجسدية والمعنوية (شكري، 1989، ص94).

- مدى تأثير المتغيرات الخارجية على تقبل العمل مع هذه الفئة من عدمه (متغير الحالة الاجتماعية، الخبرة التدريسية، المستوى التعليمي، التخصص الأكاديمي، المؤهلات التربوية الداعمة...)
- مدى تحليه بالتفاؤل والأمل والثقة في النفس وعدم الإحساس بالتشاؤم واليأس والإحباط أوالتذمر بمجرد إدراكه صعوبة تحقق التعلمات والتغييرات النمائية المستهدفة، لدرجة العزوف عن هذه المهنة (الصمادي،1989،ص 177).

2-4 ضوابط أثناء التكوين أي إعداد البرامج الملائمة للهندسة البيداغوجية والمادية للمؤسسات الدامجة وللفئات ذات الاحتياجات الخاصة، والتي تستدعي من المدرس المستقبلي الإلمام بالخصائص السيكولوجية والنمائية المختلفة لهذه الفئة، وكذا السمات المعرفية والتواصلية، التي تجعله يقوم بدور الوسيط بين عدة أقطاب وأطراف، فمن ناحية سيكون حجر الزاوية في تبليغ البرنامج الدراسي في علاقته المتميزة بالمتعلم، ومن ناحية أخرى سيكون الخيط الواصل بين الأسرة والإدارة التربوية والجمعيات والمراكز المهتمة، ومن جهة ثالثة سيكون المرشد المساعد بين المتعلم والجهات الطبية المشرفة على حالات الإعاقة. لهذا فهو مدعو إلى التعرف على مجموعة من الدعامات والموارد الأساسية التي ستعينه بلا شك في تحمل هذه المسؤولية، من قبيل:

- التعرف على النموذج التدريسي المحتدى والمحفز على الاقتداء (السويدي، 1992، ص99).
- التعرف على القيم والسلوكات التي سيحملها ويكون رمزا لها بعيدا عن تلك الحمولات العاطفية والثقافية المقصية والمنقصة لذوي الاحتياجات الخاصة.
- التعرف على برامج التوعية الاجتماعية وعلى الفلسفة التربوية بهذا الشأن.
- الوعي بالإكراهات العملية والضغوط النفسية التي سيتعرض لها.
- التمكن من كفايات القياس للجوانب العقلية والذهنية والسلوكية والفكرية للمتعلم، وجمع البيانات وتحليلها للوقوف على مكامن الضعف والقوة واقتراح وسائل المعالجة والدعم (مديرية المناهج، 2019، ص71).
- الدمج بين التكوين المشترك أي تخصيص سنة لجذع مشترك، وتقدم فيه الفاهيم والبرامج والغايات العامة وبين التكوين الخاص، أي تخصيص سنوات للتكوين في أنوا ع الإعاقة، كل حسب خصوصياته ومواصفاته وطرقه التعليمية والتقويمية والتعاملية، إضافة إلى المقاربات والبيداغوجيات الإجرائية الميسرة لتدبير القسم الدامج.

3-4 ضوابط ما بعد التكوين أي أثناء الممارسة:

ونقصد به التكوين المستمر والتوجيه المصاحب سواء للمدرسين أو لأطر الإدارة التربوية، حسب مستجدات الدراسات الميدانية في هذا المجال والتي من وظائفها تعزيز القدرات والمهارات المهنية وتقديم الدعم النفسي والمعنوي والحوافز المادية الملائمة لجهودهم المضاعفة،إضافة إلى حاجتهم الملحة إلى تقدير عملهم من أجل تحقيق عدالة تمدرسية ومهنية وإنتاج قيم مشتركة والإحساس بالرضى الوظيفي، باعتبار أن المدرسة فضاء منفتح على الاستقبال التنوعي والتعدد الفئوي للمتعلمين.

هذا، بالإضافة إلى توفير المناخ الوظيفي المناسب للتعلمات داخل الفصل الدراسي وخارجه أي البيئة التعلمية الدامجة،كمراقبة درجة الإضاءة وشروط التهوية، ونوع السبورة والمقاعد، والموارد الرقمية المساعدة، وكذا أدوات السلامة والتأمين الجسدي لاستقبال التعلمات وإنتاجها دون إغفال التوجه الديدكتيكي، إذ المفروض تقديم عدة متكاملة للمدرس حول منهجية التدريس وضبط الحالات قبل ولوج القسم ومباشرة العمل بشكل رسمي، ولا يخفى على أحد أن هذه العدة تنبني هي الأخرى على المقاربة بالكفايات إلا أنها تشتغل كثيرا على المدى البعيد والسيرورات التقاطعية نظرا لصعوبة تحققها بيسر كما هو الحال لدى الفئة المتعلمة العادية (جابر،2010، ص114).

لهذا، فإن المدرس المؤهل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، عليه أن يكون على وعي تام ببعض المقاربات السلوكية والديدكتيكية المغايرة دون الإحساس بالملل والتوتر أو الغضب، كاعتماد طريقة التكرار والإعادة سواء في تمييز الحروف كتابة ونطقا أم في تركيب المفردات والتنسيق بينها دلاليا، أو في فهم واستيعاب المضامين التعلمية(قصة قصيرة، نص تركيبي، سؤال بيداغوجي)، أو حتى أثناء عمليات التركيز المصاحبة لنشاطي القراءة والكتابة وللحركات المرافقة لهما.

خاتمة:

يمكننا أن نستخلص مما تقدم، أن الاهتمام بالتربية الدامجة أو الخاصة، هو قبل كل شيء اهتمام بثروة بشرية، عانت الكثير من التهميش والإقصاء، وفي اعتقادنا أنه قد آن الأوان لإعادة النظر بطريقة معقلنة وترشيدية في الهندسة البيداغوجية والفلسفة التربوية المنظمتين لأسس وتصورات تمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال إعداد إطار مرجعي وعدة تكوينية متكاملة وفعالة وأكثر إجرائية وتفعيلا، تتماشى وخصوصيات كل صنف من الإعاقات الشائعة: من الناحية السيكولوجية والمعرفية والجسدية، إضافة إلى الحاجات والخدمات التي ستساعد على اكتساب مجمل المهارات

والقدرات والقيم التمدرسية والحياتية سواء كانت مادية أم بيداغوجية وديدكتيكية أم تواصلية وتفاعلية، سعيا وراء تحقيق توافق منسجم بين المتعلم في هذه الوضعية وبين ذاته، ثم بينه وبين الآخرين، من خلال منحه معنى للحياة، ودفئا عاطفيا يولد لديه الإحساس المتجانس بالانتماء الأسري والمؤسساتي والاجتماعي، وتوعيته بدوره الموازي لدور المتعلم العادي في تنمية البيئة والمحيط الذين ينتمي إليهما، جهويا أو وطنيا، ولم لا يكون دوليا، لاسيما أن دستور المملكة المغربية قد نص على ذلك بصريح العبارة حين أكد على ضرورة إعادة تأهيل الأشخاص الذين يعانون من إعاقة جسدية أو حسية حركية أو عقلية، وإدماجهم في الحياة الاجتماعية والمدنية (دستور المملكة،2011،الفصل 34)، والأمثلة على ذلك كثيرة،ممن استطاعوا تحدي أنواع الإعاقة وأبانوا عن موهبة خارقة مكنتهم من إثبات الذات والقيمة في مختلف المجالات كالموسيقى، والرسم، والطبخ والفندقة والقطاعات الصناعية، والانضمام إلى الجمعيات التنشيطية. كل هذا بعدما تحققت الكفايات العليا القائمة على تقبل الذات وعلى الرضى وإمكانية التفاعل مع الآخر خارج الإطار الضيق لمفهوم الإعاقة وفي تحد للتصورات المرتكزة على التهميش والإقصاء واللامبالاة.

لائحة المراجع:

- جابر (أحمد بهاء الدين) ،2010، دليل مدرس التربية الخاصة لتخطيط البرامج وطرق التدريس للافراد المعاقين ذهنيا، دار العلوم للنشر، ط1، القاهرة.

- الخطيب(جمال)، والحديدي(منى)،1997، مدخل إلى التربية الخاصة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

- مجدي(عزيز ابراهيم)،2003، مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة.

- الصويني (حسن)،2014، تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مطبعة وراقة سجلماسة الزيتون، ط1، مكناس، المغرب.

- هولنويجر(جوديث)، 2014، تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها، ترجمة: بسمير فيداهيتش، تصحيح دامير باكير، تنسيق: بولافرد ريكاهانت، منشورات منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة(اليونسيف).

- شكري(أحمد)، 1989، إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي، المجلة العربية للتربية، مارس، مجلد9، ع1.

- الصمادي(جميل)،1989، سمات الشخصية التي تميز بين معلمات التربية الخاصة الفعالات وغير الفعالات، مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، حزيران، مجلد 16، ع6.

- السويدي(سيد) وشكري(أحمد)، وعلي(ضحى)،1992، الاحتياجات التدريسية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر، مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، س1، ع1.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي،2019، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرس، مديرية المناهج، المغرب.

- وزارة التربية الوطنية، 30 يناير2017، تقديم المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية، المشروع المندمج رقم 03: تمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس ، مديرية المناهج، المغرب.

- وزارة الربية الوطنية، 26 يونيو 2019، البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، المغرب.

- وزارة التربية الوطنية، 2019، الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، مديرية المناهج، المغرب.

- دستور المملكة المغربية الصادر بمقتضى الظهير الشريف رقم91، 11، 1 صادر في 27 من شعبان 1434 الموافق ل 29 يوليوز 2011.

تكوين معلمي المدارس الابتدائية فيما يخص أعراض وسلوك اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

د. سامية قديري[1]

الملخص:

يعتقد أغلبية الآباء أن المعلمين بحاجة إلى تطوير وتدريب مهني لدعم الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط بشكل أفضل، فغالبا ما يعاني المعلمون من فشل في تعليم بعض الأطفال، وذلك لعدم تشخيص حالتهم أو معرفة وضعيتهم، ولأن المعلم هو أقرب شخص للطفل أكثر من الأبوين، وقد يكون أكثر تأثيرا منهما، فالمعلم الذي يفهم ويدرك ما يجب فعله، سيكون متمكنا من توفير الأنسب للطفل وهو الأمر الأكثر أهمية من أي تمويل موجه لدعم هذه الفئة؛ إذ يعاني الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من التحكم في الاندفاع و التثبيط مما يصعب عليهم الجلوس والتركيز في المدرسة لفترات طويلة، بالإضافة إلى صعوبة تكوين صداقات مع الآخرين، كما قد يعاني الطفل من انخفاض في تقدير ذاته، فيشعر بعدم تناسبه مع المدرسة وأنشطتها، أو أنه لا يستطيع القيام بما يقوم به زملاؤه في المدرسة، في حين بعض المعلمين في المدارس قد لا يفهمون العمل الداخلي للطفل المصاب باضطراب الحركة ونقص الانتباه مما يحرجه أمام أقرانه فيسبب له ذلك الاحباط الذي تنجر عنه آثار وخيمة.

وعليه فإن تكوين المعلمين سيؤدي لزيادة خبرتهم لضمان بناء احترام الذات للطفل أثناء تعليمه المهارات التي يحتاجها للتفوق اجتماعيا وأكاديميا.

الكلمات المفتاحية: المعلم، الطفل، التكوين، المرحلة الابتدائية، البرامج.

[1] أستاذة باحثة بمركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة

تمهيد:

هذه الدراسة نسعى من خلالها إلى كشف علاقة بين حلقتين مترابطتين أشد الارتباط وهما: المعلم والمتعلم؛ إذ أن الأول –المعلم- يبني الثاني –المتعلم- وهو ما يعرف ببناء القدرة البشرية فنحن كمعلمين ومختصين دورنا يكبر، ومسؤوليتنا تتزايد، والدور الوظيفي للمعلم في تغير مستمر؛ من منسق لعمليات التعلم ومصحح لأخطاء التعلم، ومقوّم لنتائج التعلم ، وموجه لما يناسب قدرات كل متعلم وميوله، فالمعلم الجيد هو الذي يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن طريق تنظيم العملية التعليمية وضبط مسارها التفاعلي ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم وتعلمهم، وبناء على ما سبق، فإن المعلم سيحافظ على هذا الدور مع جميع تلاميذه، فماذا لو كان المتعلم الذي نخصه بالدراسة هو الطفل المصاب بفرط الحركة وتشتت الانتباه؟

إشكالية الدراسة: كيف يمكن وضع وتطوير برامج خاصة لتكوين المعلمين للتعامل مع الأطفال المصابين بفرط النشاط ونقص الانتباه؟ وماهي الجوانب التي يمكن أن تمسها هذه الجوانب؟

هدف الدراسة: التعرف على ضرورة وضع برامج تكوينية للمعلمين تمس أهم الجوانب الاجتماعية والأكاديمية للأطفال المصابين بفرط النشاط ونقص التركيز.

أهمية الدراسة:- تأتي أهمية الدراسة من ضرورة تشخيص ومعرفة أعراض الاطفال المصابين بفرط النشاط ونقص التركيز من طرف معلمي المدارس الابتدائية.

- قد تفيد هذه الدراسة في إعداد مواد تكوينية للمعلمين في المرحلة الابتدائية.
- قد تساهم هذه الدراسة في تحسين أداء بعض المعلمين والمراكز المنوطة بتكوين المعلمين.

خاتمة: أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

1/التعريف بمصطلحات الدراسة:

1-1- مفهوم التكوين: لغة: من الفعل كوّن أي شكّل بمعنى أخرجه من العدم إلى الوجود وهو يأتي بعدة معان ، والتكوين كمصطلح لغوي هو التشكيل بمعني إحداث سلسلة من التغيرات وفق نسق معين من أجل تغيير الحالة القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا[1] (ابن منظور، 2008، ص238)

[1]ابن منظور، 2008، **لسان العرب**، ط1،ج3 ، دار الفكر، بيروت، لبنان، مادة، كوّن

اصطلاحا: هو ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب وأثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وآدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب وهي تبدأ من مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها[1](بشارة، 1986، ص29)

أو هو عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات ومهمته أن تتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي[2](وزارة التربية الوطنية، 2002، ص50)

1-2-تعريف المعلم:

لغة: جاء في لسان العرب عَلِمْتُ الشيء أَعْلَمُهُ عِلْما عرفتُه، وعَلِمَ الأمر وتعلّمه: أتقنه[3]

اصطلاحا: ويعرفه محمد عبد الباقي أحمد على أنه ذلك الفرد المؤهل الذي يتم اختياره من قبل المجتمع ليتولى عملية تربية الأبناء وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي أعدت من قبل مختصين لتحقيق أهداف فلسفة التربية لذلك المجتمع، والمعلم كأي فرد من أفراد المجتمع يحمل أعباء كثيرة ومن واجب المجتمع أن يساعد في تخفيف هذه الأعباء بالقدر المناسب[4].(أحمد محمد،2011،ص14) أما في التشريع الجزائري فيعرف بأنه: "موظف يقوم بتعليم الأطفال وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وبدنيا ومدنيا"[5] (بوساحة، 1992،ص269)

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يملك مقومات التفكير الصحيح.

1-3-تعريف المدرسة الابتدائية: هي أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول والذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد ويزود الاطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والاشغال اليدوية[6](فاروق عبده فيلة، احمد عبد الفتاح،2004، ص 108)

1بشارة، جبرائيل،1983،**المنهج التعليمي**، ط1، دار الرائد، بيروت ، لبنان، ص29.
2وزارة التربية الوطنية،2002، **النشرة الرسمية**، الجزائر،ص50.
3ابن منظور، مصدر سابق، مادة علّم.
4محمد، عبد الباقي أحمد،2011، **المعلم والوسائل التعليمية**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ص 14.
5بوساحة، حسن،1992، **دليل مدير المدرسة الأساسية**، د ط، دار الهدى للطباعة، عين مليلة، الجزائر، ص169.
6 فيلة، فاروق عبده، عبد الفتاح، أحمد،2004، **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء، مصر،2004، ص 108.

فالتعليم في هذه المرحلة عملية تراكمية بنائية من شأنها التأثير في المراحل المتقدمة، كما تبدأ عملية تكوين الشخصية وتكوين علاقات اجتماعية مع تلاميذ من نفس المرحلة العمرية والخصائص الجسمية.

1-4-**تعريف اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه**: وهو اضطراب عرّفه الدليل التشخيصي الاخصائي للاضطرابات DSMTV1994: أنه نمط دائم لعجز أو قصور في الانتباه، أو فرط النشاط، الاندفاعية يوجد لدى بعض الأطفال يكون أكثر تكرار وتواترا وحدة عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوى النمو)[1] (منصوري مصطفى، 2008، ص118)

وهو أيضا حالة عصبية تؤثر على طريقة استقبال الدماغ في معالجة استجابته للمعلومات، يمكن أن يسبب عدم الانتباه، فرط الحركة، والشعور بالارتباك من المعلومات الحسية وهناك ثلاثة أنواع له:

-النوع المهملADDيتميز بعدم الانتباه للتفاصيل ولا يستمع عند التحدث إليه وبطء معالجة المعلومات

-نوع الاندفاع المفرط: يتميز بالحركة والتململ، التحدث بدون توقف والعمل بدون تفكير في العواقب.

-النوع المشترك: الذي يضم بعضنا أو كلا من اللامبالاة وفرط النشاط[2].(الزارع، نايف بن عابد، 2007، ص15-16)

2-أهمية وأهداف تكوين المعلمين:

إن تكوين المعلم أو المدرس ورفع مستوى أدائه، وتوفير السبل التي تكفل نجاحه في عمله أمر بالغ الأهمية لجميع المسؤولين في المنظومة التربوية من مشرفين وإداريين وأولياء أمور التلاميذ، لأن المعلم هو الركيزة لكل مجتمع متطور ومتحضر، والركيزة الأساسية في النهوض بمستوى التعليم وتحسينه، وهو العنصر الفعال الذي يتوفق عليه نجاح التربية في بلوغ غاياتها وتحقيق دورها في بناء المجتمع وتطوره، وتنظيفه من الأفكار المنحرفة، مع المساهمة في التقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، ويكون مواكبا لتطورات العصر ومستجداته، ويستفيد من كل جديد سواء كان ذلك عن طريق النمو الذاتي، أو عن طريق التكوين[3](عدنان، 2006، ص55)

لتكوين المعلمين أهداف عدة يسعى لتحقيقها على أرض الواقع منها ما يأتي:

---

[1]منصوري مصطفى،2008، **مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية**، ط1، دار الغرب، الجزائر، ص118.

[2]الزارع نايف بن عابد،2007، **اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، دليل عملي للآباء والمختصين**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، ص15-16

[3]عدنان، رانيا، 2006،**علم النفس المدرسي**، ط1، دار البداية، عمان، ص55.

- رفع مستوى أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم التعليمية، ومعارفهم وزيادة قدرتهم على الابداع والتجديد.

- تغيير اتجاهات المعلمين وسلوكهم إلى الأفضل، وتعريفهم بدورهم ومسؤوليتهم في العملية التربوية.

- الإلمام بالطرائق التربوية الحديثة، وتعزيز خبراتهم في مجال التخصص، وتبصيرهم بالمشكلات التعليمية ووسائل حلها.

- مساعدة المعلمين حديثي العهد بالمهنة على الاطلاع على النظم والقوانين التي تجعلهم يواجهون المواقف الجديدة في ميدان العمل.

- تحسين نوعية التعليم بحث يؤثر في سلوك التلاميذ ونموهم الفكري والمعرفي والحركي والنفسي[1](السيد، صلاح،2005، ص23)

3-أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه في مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتأخرة(المدرسة)[2]: عبد الله مجدي أحمد محمد، 2005، ص483)

الأعراض	مظاهرها
ضعف الانتباه والانصات والتركيز	-ضعف القدرة على الانتباه بشكل عام وبشكل خاص قصور في القدرة على تركيز انتباهه نحو مثير معين لفترة طويلة. -انتقال وتشتت الانتباه بسرعة بين المنبهات المختلفة. -قصور في القدرة على الانصات إلى الدروس و التعليمات الموجهة إليه.
سهولة تشتت الانتباه	-صعوبة تركيز الانتباه على مثير معين وتشتته نحو مثيرات أخرى في البيئة. -تحويل المتغيرات البيئية المحيطة.
النشاط الزائد(الحركة الزائدة)	-كثرة الحركة المبالغ فيها(غير محددة الأهداف) -كثرة التململ في جلسته. -القيام بسلوكات غير مرغوبة اجتماعيا مما يؤدي إلى قصور في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين.
الاندفاعية	-كثرة مقاطعته للآخرين/الاجابة دون تفكير. -عدم انتظار دوره وعدم المبالاة بعواقب الأمور ونواتجها السلبية. -الانتقال من نشاط لآخر. -الخروج من قواعد النظام (الفوضى السلوكية)

[1]السيد، صلاح، 2005، **تطوير برنامج تكوين المعلم بكليات التربية بالقاهرة**، ط1، مصر، ص23.

[2]مجدي، أحمد محمد عبد الله، 2005، **الاضطرابات النفسية للأطفال(الأعراض، الأسباب، والعلاج)**، د ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ص483.

ضعف القدرة على التفكير	-معاناة من قصور في التفكير -اكتساب معلومات غير منظمة، غير مركزة وغير مترابطة وغير واضحة. -الوقوع في الاخطاء المتكررة نتيجة للتعلم الخاطئ ولا ينقل التعلم بشكل صحيح.
تأخر الاستجابة	-بطء المعالجة العقلية(ربط ثم تخزين ثم استجابة) -صعوبة استدعاء المعلومات ومن ثم التفكير.
قصور في القدرة على إنهاء المهام الموكلة إليه	-بسبب قصور القدرة على الانتباه والتركيز والتفكير والاستجابة ولا ينهي المهام الموكلة إليه. -تأثير المنبهات الدخيلة على القدرة الانتباهية سلبا. -قدرة التفكير ضعيفة. -تأخر الاستجابة(طلب المساعدة من الآخرين)
التردد	-عدم القدرة على اتخاذ القرار حتى ولو كان بسيطا بسبب شكه في صحة أو خطأ قراراته مما يؤدي إلى تأخر الاستجابة و من ثم قطع المهة الموكلة إليه.
اضطرابات انفعالية	-عدم نضج أفعاله مقارنة بعمره الزمني والعقلي، يغلب عليه التهور وسرعة الغضب والميل إلى لوم الآخرين وتذبذب المزاج وتقلبه وصعوبة التأقلم مع الظروف الجديدة وصعوبة إظهار مشاعره الداخلية.
أحلام اليقظة	-الحملقة بشكل مستمر إلى السماء أو البيئة المحيطة كأنهم يعيشون في عالم آخر.
اضطرابات الكلام	قصور في اللغة التعبيرية(عدم ربط الحديث أو تكوين جملة ناقصة. -معاناة من اضطرابات النطق واللغة
الأداء الأكاديمي المنخفض	تدني في التحصيل -صعوبات تعليمية. -الافتقار لمهارات حل المشكلات. -عدم القدرة على إنهاء الواجبات المدرسية. -يمكن تأخره دراسيا لمدة عامين دراسيين أو طرده في الحالات الشديدة.

4-تكوين المعلم فيما يخص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه: تدمج البرامج الناجحة للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه المكونات الثلاثة: التدريس الأكاديمي، التدخلات السلوكية والمرافق الصحية وهو ما يتضح من خلال التكوين الذاتي للمعلم والعمل الجماعي.

4-1-التعليم الذاتي أو التعليم بالقدوة: مهمة المعلم أصبحت مزيجا من مهام المربي أو القائد والمدير والناقد والمستشار، فقد أصبح مصمما للبرامج التربوية ومخططا ومهتديا للسلوك وضابطا لبيئة التعلم ومتخصصا في الوسائل التعليمية فعليه الاطلاع والتعرف على هذا الاضطراب.

-التشخيص (لا توجد طريقة واحدة، وذلك لأنه لا يوجد طفلان مصابان تتطابق عندهما الأعراض تماما، لذلك وجب مساعدة الطفل كلا حسب حالته، فمثلا يقوم المعلم بتدوين –في مذكرة-التصرفات التي يضنها دليلا أو إشارة مثلا: كم مرة يترك الطفل مقعده أولا ينهي عمله

-التعديل في طريقة ترتيب المقاعد في الصف (القرب من المعلم).

-الحرص على إبقاء التواصل البصري

-استخدام الاشارات لتوضيح نقطة معينة

-الاتفاق مع التلميذ على إشارة أو كلمة تدل على أن تصرفه غير مقبول

-الطلب من جميع التلاميذ إدخال الأدوات إلى حقائبهم عند عدم استخدامها

-إزالة الأدوات والوسائل الزائدة في وقت حل المسائل وكل ما قد يلفت نظر التلميذ (التقليل من المثيرات الخارجية)

-تحديد مكان في القسم لوضع الادوات.

-التمهيد للتغيرات أو الانتقال من نشاط إلى آخر.

-عند السؤال، الفظ اسم الطفل ثم انتظر عدة ثوان، ثم اسأله بطريقة مختصرة وواضحة.

-إدخال أنشطة للدرس تجعله أكثر إثارة.

-تعديل نوع التمارين وتجزئتها إلى أجزاء بسيطة وواضحة[1].(العمايرة، محمد حسن 2002،ص165)

-تعزيز التصرفات الجيدة، إضافة نقاط عند التزامه بقاعدة معينة، مثلا مكافأة الطفل كثير النسيان في حالة عدم نسيانها.

-عدم الانتباه والتركيز على التصرفات التي لا تزعج الفصل كثيرا(التقليل قدر الامكان من العقاب).

-زيادة عدد المرات التي يكافأ فيها التلميذ.

تحديد مكان للطفل داخل القسم أو خارجه يمكن للطفل الذهاب إليه عند التوتر أو القلق يسمى بمنطقة الهدوء.

[1]العمايرة، محمد حسن،2002، **المشكلات الصفية،(مظاهرها، أسبابها، علاجها)**، ط1، دار المسيرة، عمان، ص16.

-توفير بدائل العادات أو التصرفات المزعجة مثلا الطفل الذي يضرب بالقلم على الطاولة باستمرار يمكن إعطاؤه قطعة اسفنجية[1]. (بطرس حافظ بطرس، 2008، ص 47)

4-2-العمل الجماعي: التكوين عن طريق التناصح وإشراك ذوي الخبرة

لا يجب على المعلم العمل بفرده بل كجزء من فريق عمل متكامل يشمل الاداريين التربويين، الطبيب، أو الأخصائي ، الأهل.

-يعمل المعلمون كشركاء للأهل لوضع وتحقيق أهداف معينة ضمن خطة عمل مشتركة مع ضرورة التواصل ومتابعة التطورات والمشاكل التي قد تحدث.

-عدم عزل الطالب عن غيره ووضع برامج تحفيز تختلف في بساطتها وتعقيدها مثل: تحديد هدف يومي أو هدف أسبوعي...

-استخدام الألعاب كجزء من استراتيجية التعلم و التدرب على مهارات اجتماعية عن طريق مجموعة صغيرة يتعلم الطفل قراءة المواقف الاجتماعية وتعابير غيره[2]. (الزيات فتحي مصطفى ، 2006، ص3)

-توضيح قوانين المدرسة وتوضيح المهام الأكاديمية بطريقة أوضح كاستخدام الرسومات.

-التعاون مع الادارة لمنح الطفل وقت إضافي.

-التعاون مع الإدارة للسماح للطفل بالجلوس في مكان هادئ.

-التعاون مع الإدارة لزيادة عدد الاختبارات لتحسين معدل المتوسط.

-التعاون مع الإدارة للسماح للطفل بإعادة الاختبار أو الإجابة عن سؤال تجاوزها دون الإجابة عليه.

-توفير نماذج من الاختبارات مجزأة إلى أجزاء صغيرة وواضحة، واستخدام أسئلة تكون إجابتها بشكل+

-الأدوية في المدرسة والتي تقلل من حدة النشاط الزائد وتحسن التركيز، يجب أن يشرف عليها جماعيا(المعلم، الأهل، الإدارة) ومتابعة الطفل حتى لا تحدث أعراض جانبية واستغلال مثل هذه الأدوية لتعزيز سلوكاته الايجابية [3](العمايرة، محمد حسن، 2002، ص165)

النتائج والتوصيات:

1-النتائج: من خلال هذه الدراسة وقفنا على عدة نتائج أهمها:

-التكوين هو عملية إعداد وتطوير قبل الخدمة، وأثناءها وبعدها.

-المعلم هو الشخص المؤهل لتولي تربية وتعليم النشء.

---

[1]بطرس، حافظ بطرس،2008، **المشكلات النفسية وعلاجها**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص47.

[2]الزيات، فتحي مصطفى،2006، **آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط**، مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، السعودية، ص3

[3] العمايرة، محمد حسن، **مرجع سابق**، ص165.

-المدرسة الابتدائية هي أول مرحلة من مراحل التعليم الأكاديمي وهي عملية بنائية تراكمية.

-اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه هو حالة عصبية تؤثر على طريقة استقبال الدماغ ومعالجته للمعلومات.

- لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه العديد من الأعراض أهمها: الاندفاعية، زيادة النشاط، نقص الانتباه، الارتباك، ولهذه الأعراض العديد من المظاهر.

-تهدف عملية تكوين المعلمين إلى رفع مستوى المعلم وتطوير مهاراته ومعارفه، وزيادة قدرته على الابداع.

-يعتمد المعلم في تكوينه الذاتي على اتباعه لبرنامج معد مسبقا، ليتجنب ردة الفعل في الصف، وتكون كل سلوكاته مع التلاميذ مدروسة.

-يعتمد المعلم في تكوينه على استشارة ذوي الخبرة وإشراكهم في العمل الجماعي مع الإدارة والأخصائيين النفسانيين.

2-التوصيات:

*التوصية الأولى: تضمين برامج إعداد المعلمين بالمعارف النظرية والعلمية الحديثة عن اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتركيز على الدور الرئيسي للمعلم في تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي للأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

*التوصية الثانية: وضع تقارير حديثة وخاصة لتحسين السلوك في المدارس، كأولوية رئيسية لسياقات التعليم؛ وذلك من خلال استكشاف تجارب المهنيين المتعلقة بسلوك فرط الحركة وتشتت الانتباه، والتركيز على أهمية التفاعل بين المعلم والمعلم والحاجة إلى التدخلات القائمة على الأدلة، لمساعدة المعلمين بعضهم بعضا بشكل فعال في ممارساتهم اليومية في الفصل الدراسي.

*التوصية الثالثة: تقديم برامج تدريبية وورشات عمل مناسبة أثناء الخدمة عن الاضطرابات التي قد يعانيها الطفل خاصة في المرحلة الابتدائية.

خاتمة:

ندرك مما سبق أن المعلم هو ركيزة المجتمع في بناء النشء، وعليه فإن عملية تكوينه من أولى الأولويات لاحتواء جميع فئات الأطفال خاصة منهم الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، هذا التكوين هو عملية ذاتية وخارجية تستدعي من جميع أعضاء المنظومة التربوية البحث العلمي والعمل لتحسين ظروف تمدرس هذه الفئة، وضمان نجاحها أكاديميا واجتماعيا.

قائمة المصادروالمراجع:

1 - ابن منظور، 2008، لسان العرب، ط1،ج3 ، دار الفكر، بيروت، لبنان، مادة، كوّن.

2- بشارة، جبرائيل،1983، المنهج التعليمي، ط1، دار الرائد، بيروت ، لبنان.

3- بطرس، حافظ بطرس،2008، المشكلات النفسية وعلاجها، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

4- بوساحة، حسن،1992، دليل مدير المدرسة الأساسية، د ط، دار الهدى للطباعة، عين مليلة، الجزائر.

5- الزارع نايف بن عابد،2007، اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، دليل عملي للآباء والمختصين، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

6- الزيات، فتحي مصطفى،2006، آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط، مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، السعودية.

7- السيد، صلاح، 2005، تطوير برنامج تكوين المعلم بكليات التربية بالقاهرة، ط1، مصر.

8- عدنان، رانيا، 2006،علم النفس المدرسي، ط1، دار البداية، عمان.

9- العمايرة، محمد حسن،2002، المشكلات الصفية،(مظاهرها، أسبابها، علاجها)، ط1، دار المسيرة، عمان.

10- فيلة، فاروق عبده، عبد الفتاح، أحمد،2004، معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء، مصر،2004.

11- مجدي، أحمد محمد عبد الله،2005، الاضطرابات النفسية للأطفال(الأعراض، الأسباب، والعلاج)، د ط، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

12- محمد، عبد الباقي أحمد،2011، المعلم والوسائل التعليمية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

13- منصوري مصطفى،2008، مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية، ط1، دار الغرب، الجزائر.

14- وزارة التربية الوطنية،2002، النشرة الرسمية، الجزائر.

التربية الخاصة والعلاج بالفن

أطفال التوحد أنموذجا

د. مليكة المكاوي[1]

ملخص المقال

أضحى الاهتمام والجهود المبذولة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، من المساعي الحقوقية التي تنادي بها مجموعة من المنظمات الدولية والجمعيات الوطنية المهتمة بحقوق الانسان والتي تعد مكسبا مشروعا لكل شخص. كما تتفق التربية الحديثة والفلسفات الاجتماعية والسياسية المنظمة للمجتمعات الانسانية على حقيقة هامة، وهى الحق في الخدمات التربوية التي تساعد الإنسان على التأهيل والنمو السليم المؤدي إلى بناء الشخصية وتوازنها، وهو من الرهانات المسطرة والهادفة ضمن مختلف البرامج التي توفرها جميع الهيئات لتحقيق الرفاهية وجودة الحياة للجميع وخاصة لذوي الاحتياجات الخاصة، من هنا اتسعت الجهود والخطط التربوية لتشمل هذه الفئة موازاة مع أقرانهم من الأسوياء، وذلك بتقديم خدمات تربوية واجتماعية مسطرة، تساعدهم على استثمار ما لديهم من إمكانيات وقدرات لتحقيق الاندماج المؤهل والفعلي.

وفي إطار تفعيل الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة، التي صادقت عليها المملكة المغربية في أبريل 2009، والتي تنص على أن الأشخاص في وضعية إعاقة جزء لا يتجزأ من حقوق الإنسان عامة، لا سيما الحق في التعليم والتأهيل والإدماج في الحياة الاجتماعية والمدنية، أصبحت الحاجة ملحة على عاتق الحكومة والمجتمع المدني والمؤسسات التربوية، تأهيل الموارد البشرية والأطر العليا، ونهج مجموع من البرامج التربوية المخصصة لذوي الاحتياجات الخاصة، لمساعدتهم على تنمية قدراتهم ومساعدتهم في التكيف على الاختلافات والاحتياجات الفردية، وتحقيق الاكتفاء الذاتي والنجاح في المدرسة والمجتمع .

[1] أستاذة باحثة بكلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس- الرباط

ويلعب الفن دورا هاما ومؤثرا في تنمية قدرات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو أو في مهارات الاتصال، إذ يعد لغة صامتة رمزية، تتيح للأفراد سواء كانوا أطفالا أم مراهقين عاديين أو ذوي احتياجات خاصة، فرصة للتعبير عما بداخلهم والتواصل بالآخرين، ومن هنا يصبح الفن وسيلة علاجية للمشكلات التعبيرية التواصلية لدى الأفراد ووسيلة لبناء علاقة اتصالية بين الفرد والقطعة الفنية من جهة، والمحيط المجتمعي من جهة أخرى، خاصة لدى الأطفال التوحديين.

الكلمات المفاتيح: التربية الخاصة، التربية الفنية، استراتيجية تربوية خاصة، أطفال التوحد، التأهيل الاجتماعي

لا شك أن الاهتمام برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، من المساعي الإنسانية التي تنادي بها مجموعة من المنظمات الدولية والجمعيات المهتمة بحقوق الانسان، كما كان للتيارات والاتجاهات التربوية ولجهود التربويين والعاملين في مجال علم النفس والطب والمهتمين في المجتمعات البشرية في أوربا وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أكبر الأثر في تطوير ووضع أسس التربية الخاصة الموجهة للأفراد غير العاديين. ومن المهتمين في هذا المجال فروبل (Frubil) وبياجيه (Biadgel) وستراس (Stras) و الذين كان لهم ابلغ الأثر في تقدم هذا الميدان على الصعيد العالمي .

في حين تعد إشكالية التربية الخاصة من أعقد الإشكالات التربوية التي تواجهها المجتمعات العربية، وذلك راجع إلى غياب رؤية واستراتيجية واضحة المعالم تستهدف هذه الفئة موازاة مع أقرانهم من الأسوياء، وغياب سياسة واضحة بين مختلف القطاعات وخاصة منها التي تهتم بجانب التربية والتكوين، بتقديم خدمات تربوية واجتماعية موجهة لهذه الفئة، تساعدهم على استثمار ما لديهم من إمكانيات وقدرات لتحقيق الاندماج المؤهل والفعلي. الشريف، 2011، ص 24-25. إن الالتزام تجاه "ذوي الاحتياجات الخاصة" قضية مجتمعية، تستدعي استنفارا مؤسساتيا للحد من آثار الإعاقة السلبية وذلك بتأهيل المؤسسات التربوية الحالية وتكييف البيئة المدرسية لتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم مع تعزيز البرامج المقدمة لهم حتى يكونوا فاعلين في المجتمع.

وبالتالي، أصبحت الحاجة ملحة على عاتق الحكومة والمجتمع المدني والمؤسسات التربوية، إلى تأهيل الموارد البشرية والأطر العليا الخاصة، ونهج مجموع من البرامج التربوية الموجهة لهذه الفئة، لتنمية قدراتهم ومساعدتهم في التكيف مع الاختلافات والاحتياجات الفردية، لتحقيق الاكتفاء الذاتي والنجاح في المدرسة والمجتمع.

التربية الخاصة ومجالات اهتمامها

لم يعد كافيًا أن نبدي تعاطفنا فقط مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد حان الوقت أن نخطو نحو الاهتمام بهم ومد العون والمساعدة لهم ؛ فالواقع يظهر أن ما نسبته أقل من 5% بالمئة من ذوي الإعاقة في العالم العربي هم فقط من يتمتعون بالخدمات اللازمة والضرورية، ويفتقد ما نسبته أكثر من 95% منهم الكثير من حقهم الطبيعي في التعليم ،وفي أحسن الأحوال يدمجون في التعليم العادي دون التفكير في خصوصية كل فرد منهم، فيشعرون بكثير من الإحباط والفشل وقد يبتعدون عن المدرسة ما يؤدي بهم إلى الكثير من المشكلات النفسية والاجتماعية. إن رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حق مشروع كفلته الشرائع السماوية ومبادئ حقوق الانسان في المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، ما يمكنهم من حماية وإعالة أنفسهم وعلى الاندماج الفاعل في الحياة الاجتماعية " القريطي، 2001، ص77.

للتربية الخاصة مجالات مختلفة تختلف حسب الحالات الخاصة لهذه الفئة، والتي ترتبط غالبا بالحالة الصحية والنفسية، ولأنهم ليسوا شريحة واحدة ، فمنهم من هم في حاجة إلى برامج تربوية خاصة تختلف باختلاف طبيعة تلك الحاجات ، ويحتاجون إلى تقديم خدمات خاصة بهم، وتوفير ظروف مناسبة لهم لكي ينموا نموا سليما يؤدي إلى تحقيق الحد الأدنى من الكفاية الشخصية والذاتية والنجاح الأكاديمي ، ويستطيعوا استدراك ما لديهم من قدرات طبيعية تكسبهم الثقة في النفس وقوة الإرادة في الاندماج والتواصل داخل المجتمع. «الخطيب، 2009،ص12-19 ".

وتشمل مجالات التربية الخاصة عموما صعوبات التواصل والتعلم كالاضطرابات العاطفية والسلوكية مثل اضطرابات طيف التوحد، وعسر القراءة والاستيعاب كالشلل الدماغي والإعاقة الذهنية وغيرها من الإعاقات الأخرى، ومن الطبيعي أن يستفيد المصابون بهذه الأنواع من الإعاقات، من الخدمات التعليمية العامة إسوة بأقرانهم من العاديين، بالإضافة إلى خدمات خاصة ومختلفة تشتمل على طرائق التدريس وأدوات التعلم وتجهيزات خاصة، بالإضافة إلى الخدمات المساندة كاستخدام التكنولوجيا، وتكييف منطقة التدريس أو قاعة التعلم بشكل خاص.

وتوجه التربية الخاصة لهذه الفئة نحو التدريب العلاجي والعملي على بعض الآداءات والأعمال الملائمة لهم، على أن يعتمد على نفسه بعد التدريب الكافي من أجل إشباع حاجاته الأولية من المأكل والمشرب والملبس والمهارات الأساسية في اللغة والاتصال، وبالتالي اعتماده على الأخرين بالتدرج

وتدريبه على أساليب أمنية لدرء المخاطر عنه أثناء التعامل مع المواقف التي يمر بها، تساعده على تحقيق التوافق الاجتماعي مع الآخرين ." الداهري، 2010، ص18-19"

وعليه، تعد اضطرابات التواصل من الإعاقات الشائعة، التي تظل على قائمة المشكلات الأكثر تأثيرا على حياة الأفراد وأسرهم وكل من يتعاملون معهم، ويميز الباحثون بين نوعين رئيسيين من اضطرابات التواصل، هما:

أ. اضطرابات النطق أو الكلام. وقد تعزى إلى أسباب عضوية مستعصية أو مشكلات انفعالية ونفسية

ب. اضطرابات اللغة: وتتمثل في صعوبة القراءة والكتابة سواء من حيث تأخرها أو تركيبها أو من حيث معناها وقواعدها. اضطرابات التواصل لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة الشرق الأوسط، دجنبر 2016، خوجة عبد الحفيظ يحي.

يبقى الهدف الأساسي من التربية الخاصة هو تحقيق الكفاءة الشخصية لدى فئة ذوي الاحتياجات الخاصة عبر تنمية إمكاناتهم الذاتية التي تحقق الاستقلال والاكتفاء والتوجيه الذاتي والاعتماد على النفس بدرجة تتناسب وظروفهم الخاصة بحيث لا يكونوا عالة على الآخرين، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكانا تهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع. وذلك عبر تحقيق كفايتين أساسيتين:

الكفاية الاجتماعية: وتعني تحقيق التوافق الاجتماعي وبناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين واكتساب مهارات تمكنهم من التفاعل مع المحيط والاندماج في المجتمع دون شعورهم بالقصور والعجز والدونية. الداهري-2010-ص19,18.

الكفاية المهنية: وتعني تحقيق الكفاءة المهنية بإكساب المهارات اليدوية والخبرات الفنية المناسبة لطبيعتهم تمكنهم من ممارسة بعض الحرف أو المهن مما يساعدهم على الشعور بقيمتهم وفعاليتهم مما يؤدي بهم إلى الكفاية الاقتصادية الذاتية، الداهري-2010-ص19.

التربية الفنية ودورها العلاجي

الفن لغة يحاول الإنسان من خلاله التعبير عن ذاته وما يحيط به، فهو نشاط يتجلّى في كيفيّة رؤية الأشياء وطريقة التعبير عنها بشكل مختلف، أما التربية فهي بناء الإنسان وتنميته على مستويات شتّى. والتربية الفنية وسيلة لتنشيط اهتمامات الفرد بالبيئة المحيطة به بكل تجلياتها وأشكالها، إنها المتنفس والأكسجين الذاتي الذي من خلاله ينعم الإنسان بجماليات هذا المحيط الذي يمنحه القوة والاسترخاء للإقبال على الحياة بكل تفاؤل وطمأنينة؛ عايش، ط1، 2008، ص 24، والطفل ذو الإحتياجات الخاصة في حاجة دائماً إلى ما يثير انتباهه وحواسه، كالأطفال الذين يجدون صعوبة في خلق الصلة بينهم وبين الآخرين، ويعانون من الوحدة والانغلاق على مشكلاتهم دون البوح كأطفال التوحد.

علاقة الطفل بالفن

الطفل فنان بالفطرة منذ ولادته، صرخته الأولى إعلان عن أول خطوة في قطار الحياة، وهي صرخة الإحساس بالوجود والتعبير عن النشوة والسعادة، وحين تنمو حواسه نراه ينجذب إلى الأصوات والموسيقى والألوان الصاخبة كالأحمر. ومع تطوّر نموّه تتطور هذه الرغبة عنده حتى يصل إلى الشعور برغباته وميولاته للتعبير عنها بالفرح أو القلق أو الغضب منها، والرسم والتلوين هما وسيلتان من وسائل التعبير الأكثر غنىً وعمقا للتعبير والتنفيس عن خوالج النفس وانشغالاتها. ففي الطفولة المبكرة يمارس الطفل خطوطا وخربشات على الجدارن والورق، فيرسم أنواعًا من الخطوط التعبيرية المختلفة، التي ما هي إلا تأكيد لارتباط فطري بين الفن والإنسان، وتأكيد قدرة الانسان على ترجمة أفكاره وأحاسيسه بواسطة رموز وأشكال إبداعية مختلفة. كما تعد طريقة تعبيرية مهمة في عملية الاتصال مع الآخرين، ويأخذ هذا التعبير عدة أشكال متباينة لفظياً وتخاطبياً، وقد يكون أحيانا جسدياً خالياً من اللفظ، وقد يحوي الاثنين معاً، وقد يكون عن طريق الصور أو الرسوم، أو النقوش الخالية من الألفاظ والتي تحمل في الوقت نفسه معاني خاصة بها . الطويرقي ، الحولية 14، الرسالة 95، 1994.

ومن المهتمين بهذا المجال فروبل (Frubil) وبياجيه (Biadgel) وستراس (Stras) و الذين كان لهم ابلغ الأثر في تقدم هذا الميدان على الصعيد العالمي .

والفنون بصفة عامة تساعد الأطفال على الفهم والادراك وتقوية المهارات لديهم لتفسير وتخيل الرسائل المعبرة عن خوالجهم الذاتية وشعورهم الانفعالي حول مختلف الأشياء الحسية والواقعية، وليس الهدف هنا تحويل الطفل من المستوى غير العادي إلى المستوى العادي ، بل استثمار

ذكائه المحدود بأفضل الطرق الممكنة، أو بعبارة أخرى إعادة تربيته وتأهيله بطرق وأساليب خاصة ، تمكنه من استغلال ذكائه أحسن استغلال ممكن، وتجعل منه مواطناً نافعاً قدر الإمكان، وعلى هذا الأساس نسعى إلى تنمية القدرات البصرية والسمعية والحركية والعضلية والقدرة على الكلام والنطق السليم، والتواصل مع الآخرين للاندماج السليم والمحفز داخل المجتمع. "عودة، حوليات كلية الآداب، الحولية 14، الرسالة 95، 1994، ص 74.

أهداف العلاج بالفن

تختلف أهداف العلاج بالفن باختلاف نوع المشكلة التي يعاني منها المريض المعني بالعلاج، وهي عادة ما تعد من المرتكزات العامة والأساسية التي تنبني عليها العملية التربوية الفنية العلاجية العامة والتي تهدف بالأساس إلى:

- التنفيس عن المشاعر والرغبات الداخلية التي يصعب التعبير عنها والتي تعيق عملية التواصل والاندماج؛
- تحرير الكتلة النفسية من المكبوتات وانعتاق " الأنا" بدعمها وتقويتها للتعبير عن خلجات النفس وموعيقاتها؛
- التفوق على الإعاقة بشتى أنواعها ومواجهة صعوبات التعلم لتحقيق كفاءة فردية وكفاءة اجتماعية وكفاءة مهنية اقتصادية.

وتشير بعض الدراسات، إلى أن الأطفال يمتلكون قدرة كبيرة على تخزين الشكل التصوري العام للأشياء، وأن هذه القدرة تتطور وتنمو ليصبح قادرا على إدراك التفاصيل بشكل تدريجي باستعمال بعض الصيغ التعبيرية المعبرة عن طريق الفن في مختلف تجلياته وفق ميولات واهتمامات كل شخص ، تقول دينا مصطفى - دكتورة الفلسفة ، قسم العلوم النفسية، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، مصر- "يتضح أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة شأنهم شأن الأطفال العاديين يعتبر الرسم من أهم الأدوات التي تساعد على فهم شخصيتهم وإدراكهم للأشياء المحيطة بهم والتي قد يعجزون عن توصيلها، فرسوماتهم توضح مكنونات ذاتهم وإدراكهم للأشياء من حولهم ك "مصطفى، 2018، ص 202-203 ".و البسيوني ،سيكولوجية رسوم الأطفال ، 1984.

والفن بصفة عامة، وسيلة من وسائل التعبير والتواصل يعتمد على مجموعة من الأشغال اليدوية والتطبيقية، يكتسب عبره ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة أنواعاً من المهارات التي تنمي ثقتهم بأنفسهم

وتشعرهم بأنه يمكن أن يكون لهم دور في الحياة. ونستخلص أهداف التربية الفنية العلاجية في النقاط التالية:

- تشخيص انشغالات واهتمامات العقل الباطن لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال أشكال فنية قد تعكس مشكلة معقدة تشغل بال هذه الفئة، والتي تعيق نموه واندماجه؛
- المساهمة في تدريب المريض على الاسترخاء للسيطرة والحد من الانفعالات النفسية التي تكبل تفكيره وتحد من ثقته بنفسه؛
- التدريب على الابتكار والخلق للتنفيس عن معيقات الاندماج الفاعل الضامن للاستقلال الاقتصادي والحرية الاجتماعية؛
- تذكر الأحداث المنفعلة التي تساهم في السيطرة على المشكلة النفسية عن طريق استحضار الأحداث المسببة، والعمل على تحديد السبل العلاجية الصحيحة، "مصطفى، 2010، بتصرف".

التربية الفنية والطفل التوحدي

التوحد حالة نفسية في معظم الأعراض التي قد يلاحظها الإنسان العادي، تصيب بعض الأطفال عند الولادة أو خلال مرحلة الطفولة المبكرة، وتجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية وغير قادرين على تطوير مهارات التواصل. وقد أجمع أغلب الباحثين على أن التوحد اضطراب بيولوجي عصبي يؤدي إلى تعطيل النمو الطبيعي للجوانب اللغوية والمعرفية والانفعالات الشعورية، مما يؤثر على تكوين وبناء الشخصية وصعوبة اندماجها داخل المجتمع. "القمش، 2007، ص 294. "

وتعد التربية الفنية مدخلا هاما في تعليم وتدريب الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والتوحدي بصفة خاصة، مما يتطلب من الأخصائيين القائمين على رعاية وتأهيل هؤلاء الأطفال، إدراج الأنشطة الفنية في برامجهم الفردية والجماعية، والهدف ليس هو تحقيق نتائج إبداعية مبهرة، وإنما تتمثل قيمة هذه الأنشطة من الناحية العلاجية في اعتبارها وسيلة للتعبير التلقائي عن الذات، وفتح قنوات الاتصال والتواصل مع الآخرين بشكل غير مباشر.

فالتربية الفنية مادة دراسية تهتم بالنواحي التعبيرية والإبداعية عند الأطفال، لها أسسها وأدوارها وأهدافها وغاياتها .والطفل ذو الاحتياجات الخاصة -من خلال كل أشكال الفن-يستطيع أن يتعلم وأن يميز الألوان والأشكال والأصوات، من خلال استخدام حواسه وكل أحاسيسه الني تشكل

جزءاً من الخبرة الفنية للتعلم، تساعده على نمو وتطوير وتقوية المهارات الإدراكية لديه والتي تشكل الأساس في عملية التعلم.

أثبت العلاج بالفن فعاليته بالنسبة للطفل التوحدي، وذلك عن طريق تنمية مهاراته باستخدام الألوان والخطوط والأشكال، مكنته من التعبير عن عالمه الداخلي وبيئته المحيطة، وساعدته على تنظيم أفكاره بصورة أكثر وضوحاً عن طريق اللغة الشكلية، كما تعلم كيف يستثمر نصائح المعالجة في بناء شخصية قوية . ويعتمد الأخصائيون على منهج التحليل النفسي في فهم القلق ومشاعر التوحديين في اللاشعور التي يعبر عنها في صور أكثر مما يعبر عنها في كلمات. ويفترض أن كل فرد سواء قد تدرب فنيا أو لم يتدرب، أنه يملك طاقة كامنة لإسقاط صراعاته الداخلية في صور فنية ويكون الاتصال بين المعالج والمريض اتصالا رمزيا أكثر منه لغويا. عودة، حوليات كلية الآداب، الحولية 14، الرسالة 95، ص 74.

تهدف التربية الفنية إلى الاهتمام بالقيمة الفردية الذاتية لكل طفل بغض النظر عن مستوى قدراته ونواحي النقص في شخصية، فكل طفل له مشكلته الخاصة أو العوائق التي تجعله يختلف عن طفل آخر، ومن خلال العمل الفردي مع كل طفل، يتمكن المعلم من فهم أسلوب كل طفل في العمل، وبالتالي يستطيع أن يحدد خطة عمل تستهدف وضع منهجية تساعد على نمو هذا الطفل، وليس الهدف هو تحويل الطفل من المستوى غير العادي إلى المستوى العادي مائة في المائة، ولكن الهدف هو استثمار ذكائه المحدود بأفضل الطرق الممكنة. أو بعبارة أخرى إعادة تربيته وتعليمه بطرق وأساليب تربوية فنية هادفة، تمكنه من استغلال ذكائه أحسن استغلال يمكن يجعل منه مواطناً نافعاً قدر الإمكان، وعلى هذا الأساس يعمل أستاذ التربية الفنية على تنمية القدرات البصرية والسمعية والحركية والعضلية والقدر ة على الكلام والنطق السليم.

إذن، تحاول التربية الفنية تحقيق نوع من التعويض و التخفيف من الإعاقة، بالتصحيح والمعاونة والعطف، لأن هؤلاء الأطفال التوحديين ينعزلون عن الواقع والمحيط ، وهناك خطورة تترتب على هذه العزلة، فمجرد شعورهم بأنهم مختلفون عن الأطفال الأسوياء ، فإن هذا يسبب لهم اضطراباً في العلاقات الاجتماعية، ويقوي حدة الاضطراب والانفعال لديهم، والذي قد يؤدي في أغلب الحالات إلى العنف بكل أشكاله اتجاه نفسه واتجاه المحيطين به، وبالتالي تتبقى ممارسات الفن الموجهة إلى أغراض تشخيصية وعلاجية ، هي الوسيلة المثلى في مساعدة المريض على تأسيس ما يسمى بالميكانيكية الدفاعية في سلوك وقائي بناء ، وهذه الممارسات الفنية لها تأثيرها الايجابي على الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة

عموما ،من حيث تنمية الحواس ، كالبصر واللمس ، ومن حيث توظيف العمليات العقلية كالملاحظة والانتباه والقدرة على فهم المعلومات البصرية . بالتالي فإن التعبير الفني وسيلة مهمة يستطيع الفرد من خلالها التخلص من معيقات النفس وتطهيرها من الانفعالات السلبية التي تكبل نموه وتعيق اندماجه في المجتمع. والعلاج بالتربية الفنية مجال حديث العهد ولا يزال في طور الدراسة والبحث ويرجع الفضل في هذا الإحياء الى دراسات العالم النفسي فرويد الذي اكتشف أهمية الفن وقدرة الأنشطة الفتية بصفة عامة على التنقيس عن الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مكاوي، عدد 28، المجلد 11، 2001، ص 123.

دراسة حالة

نستعرض في هذه الدراسة حالة طفلين من أسرة واحدة اعتمدت برنامج علاج بالفن استمر منذ تشخيص حالتهما على أنها اضطراب توحد مبكر مع الإفراط في الحركة وصعوبة في التواصل، وتحدد الهدف من عملية العلاج بالفن عموماً في تحسين مستوى التحكم الحركي والتواصل البصري، وتخفيض مستوى القلق لديهما، وزيادة إقبالهما على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتنمية مهاراتهما التعبيرية.

هذه الاستراتيجية العلاجية لم تكن وليدة توجيه طبي متخصص بقدر ما كانت نتيجة تفهم عاطفي تلقائي وتشخيصي من طرف الأسرة الصغيرة للطفلين خاصة الأم التي تجندت بكل حواسها وجوارحها لمساندة ومواكبة حالة طفليها وذلك عبر مراحل نحاول أن نلخصها في مرحلتين:

مرحلة التشخيص والملاحظة وتحديد الحاجيات

وهي مرحلة تلعب فيها الأسرة الدور الأساسي في الاستقرار النفسي والعاطفي لأفراد العائلة، بتقبل طفلين ليسا كباقي الأطفال، لهما احتياجات خاصة نتيجة إعاقات مختلفة، ومن خلال هذا التشخيص الأولي، تحددت الحاجيات والأولويات لكل طفل ثم بدأ البحث عن الحلول ووسائل العلاج المتاحة والممكنة، واندمج جميع أفراد الأسرة المحيطة والقريبة للمشاركة في تحقيق الاندماج الفعلي للطفلين وفق برنامج يومي يحدد الحاجيات الذاتية اليومية الضرورية لكل طفل على حدة ، يليها تشخص الحاجة وتحدد الوسيلة التربوية المواكبة لتنمية إمكانياتهما الفردية المحدودة وفق برنامج يومي يعتمد على التكرار والتحفيز و المصاحبة.

مرحلة التكوين والتوجيه والاندماج وتحقيق الذات

وهي مرحلة تستهد ف تحقيق التوازن الذاتي مع العالم الخارجي بكل تجلياته بدء من المدرسة وممارسة الأنشطة الموازية، إلى الحق في التعبير عن الاهتمامات الشخصية ومساعدتهما على إنجازها بالمصاحبة والمواكبة والتحفيز، مع التفكير في محاولة تكييف هذه الاهتمامات وفق الإمكانيات الخاصة بكل طفل، لأن الطفل التوحدي عالم خاص لا يشبه باقي العوالم، وبالتالي فالاهتمامات والقدرات تختلف أيضا، مما يجعل عملية اكتشاف الرغبات والميولات الشخصية لكل طفل عملية صعبة ومعقدة في المرحلة الأول من الاكتشاف والتي قد تستغرق وقتا طويلا، ويبقى تحديد الإمكانات الخاصة لكل طفل هو الطريق الصحيح في التشخيص وتحديد استراتيجية التكوين وبالتالي تقديم برنامج يومي يحدد الاهتمامات المشتركة والانفرادية لكل منهما والعمل على وضع إطار مرجعي ونظام تربوي موجه نحو تحقيق التوازن الذاتي والفكري وتطوير القدرات الفردية بالمواكبة والتشجيع والتكوين.

والأطفال في جميع الأعمار لهم استجابة فطرية للفن بشتى أنواعه وفروعه، يميلون ويتذوقون -في العديد من مراحل نموهم -كل الأصناف ويتفاعلون معها مما جعله النافذة المشعة التي تعكس خوالج عالم الأطفال بصفة عامة وعالم الطفل التوحدي بوجه خاص، الذي يعيش في عوالم منغلقة يصعب تحديد معالمها بالعين المجردة أو عبر السلوكات العادية، مقال: مصطفى،" مجلة الابتسامة، يوليوز 2018، ص 208-209". ومن المعلوم أن الأطفال عامة يميلون إلى الموسيقى يتفاعلون معها وينفعلون بها ويعبرون عن ذلك بالحركة والإعجاب ، وهذه النزعة الموسيقية يجب استثمارها في تطوير الجانب الحسي والعاطفي لدى هذه الفئة، فالموسيقى تثير الشعور بالطمأنينة وتحد من الاضطراب والانفعال، لهذا استخدم الفن للكشف عن المشاعر والميولات والمخاوف مما يساهم في التخفيف من الشعور بالعزلة والإحساس، بالأمان والرغبة في الاندماج وتحقيق الاكتفاء الذاتي والاندماج السريع داخل المجتمع ، الدليل الاسترشادي لحماية الطفل ذي الإعاقة من الإساءة، مقال : الطفل ذي الإعاقة والفنون، ص 139-140 بتصرف . فالتربية الفنّية تتيح للطفل التوحدي على وجه الخصوص، فرصة التعبير عن نفسه بالممارسة العملية، مما يكسبه مهارات فنّية يستطيع من خلالها تحسّس الجمال في مختلف صوره، يلجأ إلى الفن كوسيلة طبيعية للعب للترفيه عن النفس والتعبير عن المشاعر، لذا اعتمده علماء النفس والمعالجون النفسيون كوسيلة لتشخيص حالة المريض ولعلاجه.

تعتبر الأنشطة الفنية من أهم الأنشطة التي تقدم للأطفال التوحديين، والوسيط الناجع في علاج الاضطرابات المختلفة التي يعاني منها الكثير من الأفراد. كما أنها جزء أساسي من برامج تنمية المهارات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وبالطبع منهم الأطفال التوحديين، يعبرون عبرها عن ذواتهم

وخوالجهم النفسية بكل تلقائية وعفوية، وقد يطورون إبداعاتهم الفنية لتصبح وسيلة مهنية تضمن لهم الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي، وبالتالي تحقيق الاندماج الفعلي داخل المجتمع.

استر اتيجية التربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أطفال في أمس الحاجة إلى الرعاية والاهتمام في المقام الأول، وبالتالي فهم في حاجة إلى إكساب المهارات الأكاديمية شأنهم في ذلك شأن أقرانهم العاديين، في حين ينفردون بخصائص واحتياجات تفرضها طبيعتهم. الأمر الذي يتطلب نظاما تعليميا مساندا يمكنهم من اكتساب المهارات الأكاديمية التي لا يقوم عليها المنهج الدراسي العادي فحسب، وإنما يعتمد على منهج إضافي يضمن لهم اكتساب المهارات التعويضية التي تساعدهم على مسايرة أقرانهم العاديين، والذي يضمن لهم مقومات النجاح في الحياة. سليمان، ط1، 2001، ص170-171 بتصرف.

وفي هذا الإطار، فإن إرساء قواعد واستراتيجية وتطوير المناهج الدراسية، في مراعاة للفروق الفردية بالمؤسسات التربوية وبمعاهد التربية الخاصة، يعد ضرورة حتمية إذا ما أردنا لمسيرة تربية وتعليم الأطفال غير العاديين أن تواكب التطورات الاجتماعية والاقتصادية التي نسعى إليها جميعا. وذلك عبر استراتيجيتين أساسيتين للتربية الفنية هما:

الاستر اتيجية العامة

ونعني بها وضع خطة تربوية عامة ومشتركة تهم جميع الفئات الخاصة، هدفها توفير خدمات التربية الخاصة لجميع الطلاب غير العاديين وترتكز هذه الاستراتيجية على محاور رئيسية منها:

- إنشاء وتوسيع نطاق دور معاهد التربية الخاصة.
- ترشيد دور المدارس العادية في مجال التربية بإدماج تعليم الأطفال غير العاديين.
- تطوير المناهج الدراسية ، وتخصيص الكتب المدرسية الموجهة لبرامج التربية الخاصة.
- تكوين الكوادر البشرية المؤهلة و المختصة في مجال التربية الخاصة.
- تفعيل دور البحث العلمي في تطوير المناهج التربوية الموجهة لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- توظيف التقنيات والبرامج الحديثة الرائدة في مجال التربية الخاصة.
- البحث عن شراكات والتنسيق مع جهات وطنية ودولية ذات الاهتمام المشرك.

الاستراتيجية الخاصة

و هي خطة تشمل إجراءات خاصة بتدريس التربية الفنية يقوم بها المعلم لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية ، وذلك من خلال اعتماد مجموعة من البرامج التي ترتكز فلسفتها على دور الفن في العملية التربية الموجهة لذوي الاحتياجات الخاصة ، كما تتضمن هذه الاستراتيجية تنظيم الأولويات الإجرائية بالنسبة لمادة التربية الفنية ، وهي أولويات تحدد أهميتها و وترتكز قواعدها بناء على رغبات واهتمامات الفئة المستهدفة ، وقد لا توجد طريقة أخرى لفهم الإنسان إلا من خلال الفن لأنه المفتاح الذهبي الأسطوري الذي يفك شفرات مجموعة من الحالات الخاصة . "القريطي والخراشي، ص 27-36."

كل إنسان بطبعه فنان إلى حد معين وبدرجات متفاوتة، وقد يرتبط عمله الفني بترجمة أحاسيسه ومشاعره بواسطة الرموز الشكلية واللفظية أو الصوتية والحركية. "عايش، 2008، ص 24." ويعد الفن بجميع فروعه من أهم الأنشطة التي تساعد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم الأطفال التوحديين، على تنمية إدراكهم الحسي والبصري، ومن الفنون الناجحة في علاج الاضطرابات المختلفة التي يعانون منها، بل يعد جزءا أساسيا لتنمية المهارات التواصلية والاجتماعية لديهم. ومن أهم هذه الأساسيات تنظيم أنشطة فنية حرة يترك الخيار فيها للفئة المستهدفة، فكل طفل يعبّر بطريقته الخاصة عن أفكاره ومشاعره واهتماماته وتفاعله مع بيئته ومحيطه، ويكون الفن بالنسبة إليه تنفيسًا عن هذه الأحاسيس، وذلك عبر مجالات فنية مختلفة ندرج بعضا منها على النحو التالي:

مجال الرسم والفن التشكيلي

هو مجال يعتمد مجموعة من الأشغال اليدوية والتطبيقية التي تساعد بعض الفئات الخاصة، على اكتساب مجموعة من المهارات تنمي ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بأنه يمكن أن يكون لهم دور في الحياة، وهو مجال يساعد على تفريغ الشحنة العدوانية وتعويضها بأخرى عبر مجسمات وأشكال تعبيرية لها صلة مباشرة بنزعاتهم العدوانية، مما يساهم في اكتشاف الآليات العلاجية للتخفيف من

معاناتهم النفسية، وبالتالي التعرف على مهاراتهم الإبداعية التي تكسبهم الثقة في النفس وتساعدهم على الاندماج السريع داخل المجتمع." د. السعيد، 2019، "

* مجال الموسيقى والرقص والغناء

هو مجال واسع ومتنوع، يستطيع الطفل ذو الاحتياجات الخاصة عبره التعبير عن رغباته ونزعاته وامالاه، فهو من خلال هذه الميولات والرغبات يعبر عن حوافزه الذاتية بشكل تلقائي مما يقلل بشكل تدريجي من حالات القلق والتوتر النفسي لديه، كما ينمي دفاعاته الشخصية اتجاه مسببات بعض السلوكات غير المرغوب فيها.

مجال الفن الرقمي التكنولوجي

الفن الرقمي التكنولوجي من التقنيات المُستخدمة حديثا في علاج الحالات الخاصة، تعتمد وضع برامج على الحاسوب الآلي لإنشاء مجموعة من البرنامج الفنية الخاصة بهذه الفئة، وخاصة منهم الأطفال الذين لهم اهتمام بأجهزة الهواتف الذكية وجهاز الكمبيوتر، ويُساعد هذا النوع من الفنون الرقمية على تسهيل التعبير والتواصل وخاصَّة لدى الأطفال المصابين بالتوحد، وتعد هذه التقنية الأحدث والأكثر إثارة للجدل، ولا يزال يتعين دراستها تجريبياً من أجل فعاليتها العلاجية. ومع ذلك، فإن التغيرات الثقافية التي تفرضها أشكال الوسائط الجديدة، خاصة عند العمل مع الأجيال التي نشأت خلال العصر الرقمي. تساهم على استقلالية هذه الفئة في ترجمة مشاعرها، وهي تجربة علمية ونفسية، تعمل على تحفيز الإبداع لدى ذوي الاحتياجات الخاصة لدفعهم بطريقة غير مباشرة إلى التعبير عن اللاوعي بكل مكنوناته.

وقد اكتشف المتخصصون في مجال التربية الفنية بصفة عامة، أن ميدان ذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام يشكل مجالاً مهماً للدراسة يحتاج إلى تحضير تخصص منفرد يندرج تحت علم نفس التربية الفنية، مع العلم أن هذا المجال يثير أيضا مشكلات حقيقية حول نوعية المجالات الفنية بالنسبة لهؤلاء، هل يمكن أن ينجحوا في إنتاجهم رغم المعوقات البدنية أو العقلية أو الانفعالية أو ماذا سيكون عليه التعبير الفني المجسم للطفل الكفيف مثلاً؛ المهم أنه من خلال تهيئة البيئة المناسبة بالكثير من المجالات الفنية وإعداد برامج فنية تعليمية لكل فئة، يصبح الفن وسيلة علاجية للمشكلات التعبيرية

التواصلية لدى الأفراد ووسيلة لبناء علاقة اتصالية وتواصلية بين الفرد والقطعة الفنية، خاصة لدى الأطفال التوحديين.

خاتمة

يلعب الفن دورا هاما ومؤثرا في تنمية وإثراء قدرات الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو أو في مهارات الاتصال. إذ يعد لغة صامتة رمزية، تتيح للأفراد سواء كانوا أطفالا أم مراهقين عاديين أو ذوي احتياجات خاصة، فرصة للتعبير عما بداخلهم والتواصل بالآخرين، ومن هنا يصبح الفن وسيلة علاجية للمشكلات التعبيرية التواصلية لدى الأفراد ووسيلة لبناء علاقة اتصالية بين الفرد والقطعة الفنية، خاصة لدى الأطفال التوحديين. وبالتالي فثروة المجتمعات تتجلى في قدرات أبنائه على الخلق والابداع، والإسهام في بناء أي مجتمع يتطلب مشاركة جميع المواطنين ، لا فرق بين شخص عادي وشخص غير عادي ،فكل فرد عليه أن يشارك قدر طاقته وتبعاً لإمكانياته العقلية والذاتية في بناء المجتمع ، وللأسف لم يع بعد القائمون بالشأن التربوي و لا نساء ورجال التربية الفنية على وجه الخصوص دور الفن والإبداع في علاج مجموعة من الاضطرابات السلوكية والتواصلية التي تكبل تطور ذوي الاحتياجات الخاصة على جميع المستويات، وكانوا يتركون هذا المجال عادة لرجال التربية بوجه عام مما يفوت فرصة دور العلاج الفني في بناء شخصية فاعلة ومتفاعلة لهذه الفئة . كما تعد التربية الفنّية جزءا من حقل التربية العامة وركيزة أساسية في التربية الحديثة. فهي جزءٌ مهم وتكميلي لنمو ذوي الاحتياجات الخاصة نمّوًا طبيعيًا يتفق وقدراته العقلية، الجسدية والاجتماعية. وهي المنطلق الذي يستطيعون من خلالها أن يعبّروا عن شخصيتهم بانفعالاتها وعقدها واحتياجاتها، وأن يحقّقوا الانسجام الداخلي والتوازن في علاقتهم مع الآخرين، وأن ينمّوا طاقاتهم الذاتية.

قائمة المصادروالمراجع

1/ الكتب

- البسيوني "محمود "، ط2، 1984، سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، القاهرة.
- الخطيب "جمال "والحديدي «منى"، ط1، 2009، المدخل إلى التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الداهري "صالح حسن " ط1، 2011، أساسيات علم الاجتماع النفسي التربوي ونظرياته، دار حامد للنشر والتوزيع.
- الدهمشي "محمد عامر" ط1، 2007، دليل الطلبة والعاملين في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عودة "محمد محمد " وفقيري " ناهد شعيب"، 1994، الاضطرابات النمائية العصبية" حوليات كلية الآداب، الحولية 14، الرسالة، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- سيد "سليمان عبد الرحمن" ط 1، 2001، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: الأساليب التربوية والرامج التعليمية، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر العربية.
- سالي ل "سميت" ، ط1، 2005، قوة الفنون: استراتيجيات إبداعية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ترجمة عزة جلال الدين، مراجعة كريمان بدير، عالم الكتب، القاهرة.
- الشريف "عبد المجيد عبد الفتاح "، ط1، 2011، التربية الخاصة برامجها العلاجية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- طارق "كمال " 2007، سيكولوجية الموهبة والإبداع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر العربية.
- الطويرقي "عبد الله "،1994، فنومنولوجيا الاتصال الوجاهي: دراسة في فلسفة الاتصال، حوليات كلية الآداب، الحولية 14، الرسالة 95، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- عايش "أحمد جميل "، ط1، 2008، أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة، عمان-الأردن.

- القريطي "عبد المطلب أمين"، ط3، 2001، سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- القريطي "عبد المطلب أمين"، ط 1، 2001، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف، مصر.
- القمش والمعايطة "خليل عبد الرحمن"، ط1، 2007، سيكولوجيو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة – مقدمة في التربية الخاصة-، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- مصطفى "عبد العزيز"، ط1، 2004، الفن وذوي الاحتياجات الخاصة" ، مكتبة الأنجلو المصرية.

2/ المجلات

- خوجة عبد الحفيظ يحيى، " اضطرابات التواصل لذوي الاحتياجات الخاصة" مجلة الشرق الأوسط، عدد دجنبر 2016.
- القريطي أمين عبد المطلب والخراشي صلاح، " الدمج واستخدام الفنون في حماية الأطفال ذوي الإعاقة"، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- السعيد هلا، " تطبيق العلاج بالفن التشكيلي على عينة من أطفال التوحد"، مجلة الشرق ، أبريل 2019، الدوحة.
- مكاوي صلاح " فعالية العلاج بالرسم في رفع مستوى القدرة التعبيرية لدى الأطفال" المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد28، المجلد 11، 2001، القاهرة.
- مصطفى دينا، " العلاج بالفن "، مجلة الابتسامة، يوليوز2018، مكتبة الأنجلو المصرية" جامعة القاهرة، مصر ، عدد الصفحات 297.
- المجلس العربي للطفولة والتنمية، " الطفل ذي الإعاقة والفنون" الدليل الاستشاري لحماية الطفل ذوي الإعاقة.

دور علم النفس الفضائي في خدمة التربية الدامجة لذوي الإعاقة الحركية المدمجين في المدارس العادية

أ.د. سليماني جميلة[1]

ملخص البحث:

يهتم علم النفس الفضائي بالبحث عن علاقة الفرد بالفضاء الفيزيقي، باعتبار هذا الأخير مفهوما ديناميكيا و ليس ساكنا، يؤثر في الفرد أثناء احتكاكه بالمكان الذي يعيش أو يعمل أو يتعلم فيه. فقد تشكل طبيعة الفضاء، شكله وحجمه ونوعية الخدمات المتوفرة فيه حافزاً مهماً لتحقيق التوازن النفسي. من تم يعتبر توفير الفضاء الملائم عنصراً جوهرياً من عناصر ضمان الراحة النفسية. لذلك تتضافر جهود علماء النفس و التربية و الاجتماع و المهندسين المعماريين في الدول الأوروبية، للعمل في مسيرة واحدة، من أجل دراسة هذه العلاقة الديناميكية.

ومادام الفضاء المؤهل من أهم المكونات والأسس التي تقوم عليها التربية الدامجة، باعتبارها نظام تربوي يسعى إلى تمكين فئة المعاقين من حق التمدرس، -و هو الحق الذي تكفله المواثيق الدولية- أسوة بباقي التلاميذ. فإنّ مكونات نجاح هذه العملية لتمكين الأفراد ذوي الإعاقة من الاندماج في إطار التعليم العام، يدفع بنا إلى الدعوة لتضافر جهود المختصين في التربية الخاصة و الدامجة و المختصين في علم النفس الفضائي من أجل تقديم الأساليب المناسبة التي تسهل دمج المعاق حركيا في الحياة المدرسية.

فقد بينت الدراسات أن الإعاقات الحركية لا تؤثر على القدرات العقلية لهذه الفئة، لذلك فإن نسبة كبيرة منهم يمكنهم تلقى تعليمهم في المدارس العامة مع التلاميذ غير المعاقين. حيث تتطلب عملية الدمج من المعاق القدرة على التنقل والحركة، غير أن عدم تطويع وتنظيم عناصر البيئة المختلفة بما ينسجم مع إمكانيات المعاق تحول دون اندماج وانخراط فعلي وحقيقي في الفعاليات التعليمية المختلفة.

فلكي تتم عملية دمج المعاقين في الصفوف العادية، يعمل علم النفس الفضائي على تطبيق مبدأ "تصميم بلا عوائق"، لأن المعوقات المعمارية قد تنعكس على إمكانية دمج هؤلاء الأطفال مما يؤثر سلباً في مواصلتهم لتعليمهم. لذلك تروم هذه الورقة البحثية إلى تقديم تصور علمي لما يجب أن يكون عليه الفضاء الهندسي المدرسي، لكون ذلك أمراً حيوياً ومهماً لتوفير بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من تحقيق التربية الدامجة من أجل مواصلة تعليمهم جنباً إلى جنب مع زملائهم غير المعاقين.

الكلمات المفتاحية: التربية الدامجة- علم النفس الفضائي- الفضاء المدرسي- التصميم بلا عوائق- المعاق حركيا- الكرسي المتحرك.

[1] أستاذة تعليم عالي، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر (2)

مقدمة

يعد الفضاء الهندسي للبيئة المدرسية من أهم مرافق الحياة اليومية للمجتمع، إذ يشكل مصدرًا أساسيًا في تعليم الفرد وثقافته وحضارته وتقدمه، لكون المدرسة بمثابة المنافس الأول للمسكن من حيث انتماء التلاميذ والمعلمين لها وقضاء معظم وقتهم فيها. وعليه، يمكن اعتبار الفضاء الهندسي للبيئة المدرسية بما يشمله من مكونات عديدة جزء لا يتجزأ من الإستراتيجية التعليمية، لذلك لابد أن تكون تلك المباني قادرة على أن تستوعب كل ما يستجد وما يحدث في حقل التربية من ثورات، لأن الأبنية لها آثار مباشرة وفاعلة على شخصية الطفل بشكل عام و على المعاق بشكل خاص، على حد تعبير العبارة القائلة:" نحن نشكل أبنيتنا أولاً ثم تشكلنا هي بعد ذلك".

ولأنّ التعليم حق إنساني لجميع البشر معاقين كانوا أم غير معاقين، إذا ما هيأت لهم الأسباب التي تمكنهم من أخذ دورهم جنبًا إلى جنب مع سائر أفراد المجتمع (الاتحاد العام للمعاقين، 2003، ص، 122). فإنّ عملية دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم غير المعاقين في المدارس العادية تعتبر تمهيداً لدمجهم في المجتمع وتشجيعهم على عدم اعتمادهم الكلي على الغير سواء داخل أسرهم أو خارجها ومثل هذا يتطلب مراعاة البناء المدرسي لأوضاع التلاميذ ذوي الاعاقة (المغلوث، 1998، ص 23).

و بما أنّ المعاقين حركيًا لديهم الكثير من المشكلات الصحية والنفسية التي تؤثر على شخصياتهم، حيث تشير دراسة (النجار1997، ص: 22) أن المعوقين بإعاقات جسدية يعانون من الإحساس الدائم بالنقص مما يؤدي إلى الضعف العام، ونقص الحركة بصفة عامة يؤدي إلى الاختلال في الشخصية العامة المميزة، وكذلك النقص في الاتزان الانفعالي والعاطفي، لذلك تعتبر عملية دمجهم في المدارس العادية جد مهمة.

حيث أشار ديفيز Davis في دراسته أنّ دمج الأطفال المعاقين بمدارس غير المعاقين له تأثيره الإيجابي على توافقهم الاجتماعي ومفهومهم لذواتهم (Davis, 1980). غير أنّ عملية الدمج تتطلب توفير بعض الشروط المتعلقة بالفضاء الهندسي المدرسي و تكييفه بما يتماشى و احتياجات الطفل المعاق حركيا.

لذلك جاء البحث الحالي قصد التعرف على أهم المعايير التصميمية للفضاء الهندسي المدرسي لفئة الأطفال المعاقين حركيا لتسهيل دمجهم في المدارس العادية.

1. مشكلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تقديم تصور علمي لما يجب أن يكون عليه الفضاء الهندسي المدرسي، من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة تسمح بتحقيق التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة من مواصلة تعليمهم جنباً إلى جنب مع زملائهم غير المعاقين. وعلى ذلك يتحدد التساؤل الرئيس على النحو التالي:

ماهي أهم المعايير التصميمية للفضاء الهندسي المدرسي الواجب توفرها للأطفال في وضعية إعاقة؟ و ما هي فضاءات الحركة المطلوب توفرها في المدراس ليتمكن الأطفال في وضعية إعاقة من تحقيق التربية الدامجة؟

2. منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لاستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع، و ذلك من خلال التعمق في دراسة نماذج من الحالات أو من خلال رصد و تحليل البيانات المتاحة عن الظاهرة أو الموضوع و صياغتها بأسلوب كيفي. لذلك تم تقسيم البحث إلى عدة محاور، تضمنت ما يلي:

المحور الأول تضمن التعريف بأهم مفاهيم البحث الأساسية.

المحور الثاني تضمن أهم ركائز و مقاربات التربية الدامجة.

المحور الثالث تضمن تجارب الدمج في بعض الدول الأوروبية وأمريكا ثم في بعض الدول العربية.

المحور الرابع تضمن الدراسات و البحوث التي أقيمت في هذا المجال.

المحور الخامس تضمن أهم المعايير التصميمية لذوي الإعاقة الحركية.

3. أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية موضوعه الذي يتمثل في متغيراته: علم النفس الفضائي في خدمة التربية الدامجة لذوي الإعاقة الحركية المدمجين في المدارس العادية، كما تتضح أهمية هذا البحث كونه يتطرق إلى البيئة المادية المدرسية التي تسمح بتحقيق التربية الدامجة للأطفال في وضعية إعاقة. بالإضافة الى تقديم تصور مبني على معايير و مقاسات دولية لما ينبغي أن يتوفر عليه الفضاء الهندسي المدرسي، لدمج التلاميذ في وضعية إعاقة.

4. هدف البحث:

يهدف البحث إلى التعريف بأهمية تصميم الفضاء الهندسي للبيئة المدرسية لتناسب التلاميذ المعاقين باختلاف نوعية حركتهم ودرجة إعاقتهم، حيث تم دراسة الأبحاث والتوجهات العالمية في هذا المجال بهدف وضع أسس رئيسة ومعايير للأبنية المدرسية يستفيد منها المصممون لوضع الحلول التصميمية والتنفيذية. لذلك يقتصر البحث على تصميم الفضاءات الداخلية في الأبنية المدرسية لخدمة التلميذ المعاق وتحقيق التربية الدامجة.

5. تحديد المفاهيم:

5-1- تعريف علم النفس الفضائي:

علم النفس الفضائي La psychologie de l'espace هو توجه جديد، تفرع من علم النفس العام، يدرس سلوك الفرد و الجماعات في الفضاءات الاجتماعية المختلفة، مهتما بالتفاعلات و العلاقات بين الأفراد و البيئات المحيطة بهم، و الكيفية التي يؤثر بها الفضاء المادي (البيئة الفيزيقية: المسكن، مكان الدراسة، مكان العمل...) على الفضاء النفسي (شخصية الفرد). يرجع تطور هذا العلم إلى البحوث المبكرة في مجال الجغرافيا، التاريخ، علم الاجتماع، علم النفس الاجتماعي، علم النفس البيئي، علم النفس العمراني، الذين اهتموا جميعا بدراسة العلاقة التفاعلية بين السلوك و البيئة التي يعيش فيها الفرد. و يُعد علم النفس الاجتماعي من أكثر الفروع التي تبين الجذور العلمية لهذا العلم، على الرغم من أنّ مفهوم الفضاء ظل لفترة طويلة مهملا من طرف العلوم الاجتماعية (سليماني، جميلة،2011، ص 05)

5-2- الدمج بين اللغة و الاصطلاح

عدّد ابن منظور معاني الدمج في اللغة قائلا: "دَمَجَ الأَمْرُ يَدْمُجُ دُمُوجاً: استقام. وأَمْرٌ دُماج ودِماج: مستقيم. وتَدامَجوا على الشيءِ: اجْتَمَعوا. و رجل مُدْمَجٌ ومُنْدَمِجٌ: مُداخَل كالحَبْلِ المُحْكَمِ الفَتْلِ (ابن منظور، د ت). اندمج الشَّيئان مُطاوع دمَجَ: اتَّحدا والتأما، اندمج في المجتمع: اختلط (المعجم: اللغة العربية المعاصر، مادة اندمج)، فالمعطى اللغوي يشي بأنّ الدمج يقوم على الاجتماع والتداخل والاختلاط والاتحاد والالتئام من أجل تحقيق مبدأ الاستقامة.

أما في مجال التعليم فهو يعتبر، "عملية ديناميكية تتطور باستمرار وفقًا للثقافة والسياق، تسعى إلى تمكين المجتمعات والأنظمة والهياكل من مكافحة التمييز والاحتفال التنوع، وتعزيز المشاركة والتغلب على الحواجز أمام التعلم والمشاركة لجميع الناس." (Sue Stubbs, 2008).

5-3- التربية الدامجة:

تعرفها منظمة الإعاقة الدولية Handicap International بأنها: "تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع" .(Handicap International, 2010, p 12)

فهذه العملية قائمة على دمج شريحة من المجتمع في وضعية إعاقة في أسلاك المدرسة العمومية من أجل تعلّم القراءة والكتابة، والتفاعل مع زملائهم غير المعاقين، والتفاعل مع محيطهم في مراحل أخرى، في فضاء مفتوح لكافة التلاميذ دون تمييز أو تهميش أو إقصاء، ممّا يمكنهم من التفاعل والتأثير والتأثر.

6. ركائز و مقاربات التربية الدامجة:

ترتكز التربية الدامجة على أربع ركائز والمتمثلة فيما هو: اجتماعي، قانوني، فلسفي، وعلمي بيداغوجي. وهو تجميع لما أفرزته مجموعة من المنظمات الحقوقية الدولية من مضامين وأفكار، وكذا مؤسسات المجتمع المدني، ومنظمات الأمم المتحدة.

ففيما يرتبط بما هو اجتماعي وقانوني، فإن دمج هذه الفئة وتمتيعها بحق التربية والتعليم وفق منهج يراعى فيه التكيف والمرونة، هو تحقيق لمبدأ العدالة الاجتماعية ونبذ للإقصاء، واحترام الاختلاف، وتوطين ثقافة المواطنة والعيش في مجتمع يقبل التنوع. كما أكّدت مجموعة من الدراسات أن دمج الأطفال في وضعية صعبة في أقسام مشتركة، أقل تكلفة ماديا من تجربة إحداث أقسام ومدارس ومراكز مختلفة (مديرية المناهج، 2019، ص 16).

وعملية دمج الأطفال في برنامج التربية الدامجة، هو في حد ذاته فلسفة كونية تركن إلى مبدأ المساواة والقيم الأخلاقية والإنصاف والنبل الإنساني، وهي فلسفة إيجابية تحفيزية لأولئك التلاميذ على بذل الجهد والتفاعل مع الآخر ومحاكاته، وزرع للثقة بالنفس في ذات الآن.

كما اعتمدت هذه التربية على معطى علمي بيداغوجي؛ يعتبر وساطة التربية المكتسبة عن طريق التعلم أساسا من أسس النجاح. ولا يقتصر الأمر على هذه الوساطة التي يؤطرها المدرسون والمربّون، بل يحتاج الطفل المدمج إلى وساطة اجتماعية تتمثل في الأسر وزملاء القسم.

و تتطلب التربية الدامجة مقاربة مزدوجة: مقاربة متمركزة حول الطفل، و مقاربة متمركزة حول البيئة المحيطة. غير أن التربية الدامجة قد تصطدم بنوعين من الصعوبات إذا لم تؤخذ بعين الاعتبار: صعوبات مكانية (الفضاء المكاني)، و إمكانات الوصول و الولوج. لذلك و لتحقيق مبدأ الدمج لابد من توفير بعض الشروط المتعلقة بالفضاء الهندسي المدرسي و تكييفه بما يتماشى و احتياجات الطفل المعاق حركيا.

7. تجارب الدمج في الدول الأوروبية وأمريكا:

يعتبر الدمج من الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة والتي تقوم على مبدأ وضع فئة من ذوي الإعاقات البسيطة في بعض صفوف المدرسة الأساسية، وفي بعض المواد التعليمية مع شرط الاستفادة من هذه البرامج (مسعود، 1984، ص 55).

وقد ظهرت هذه القضية بشكل واضح نتيجة الانتقادات التي وجهت لعزل الطفل المعاق عن الأطفال غير المعاقين، أدى ذلك إلى ظهور أشكال متعددة من الدمج الأكاديمي، والمتمثلة في الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية، وفي الدمج الأكاديمي الذي أخذ شكلاً أخر مختلفاً عن الدمج الاجتماعي (الروسان، 1998، ص 63) .

ففي الدول الأوروبية تختلف في التعامل مع مشاكل المعاقين، فالمتتبع لأوضاع المعاقين في الدنمرك يجد أنها لا تتصل بسياسة حكومية تهدف الى دمج المعاقين، ونوعية الخدمات التعليمية التي قدمت للمعوقين ترك تحديدها للمعوقين كما ترك تحديدها للمؤسسات المحلية. في حين وجد في إنجلترا وفرنسا قوانين فدرالية وفرت دعمًا متعدد الجوانب للدمج في المدارس، بالرغم من عزل الطلاب ذوي الإعاقات العقلية عن باقي أقرانهم في المدارس العادية. وفي ألمانيا تم دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بنجاح في مدارس الدمج في تسع ولايات من أصل إحدى عشرة ولاية، والمدارس الحكومية قبلت طلابا معوقين من القادرين على متابعة المنهاج السائد.

و في عام (1975) أُقر في الولايات المتحدة الأمريكية القانون الفدرالي، والذي نص على وجوب توفر التربية الخاصة لكل من يحتاجها، وحق الأطفال المعوقين في الحصول على التعليم المجاني، أي دمجهم في البيئة

الأقل حصرًا وتقييدًا المدارس العادية، حيث إن عددًا كبيرًا من التلاميذ ذوي الإعاقات الخفيفة والمتوسطة تم دمجهم مع زملائهم الذين لا يعانون من إعاقة من نفس العمر، ولكن بقي الطلاب ذوو الإعاقات الشديدة الأكثر عزلة في المدارس الأمريكية (فتيحة، 1998، ص 54).

8. تجارب الدمج في الدول العربية:

يلاحظ في الدول العربية تباينات في التركيز على قضية دمج المعوقون في التعليم العام، في الأردن صدر قانون المعوقين عام (1992) و الذي منحت بموجبه مهمة تعليم المعوقين بوزارة التربية والتعليم بعد أن كانت هذه المسؤولية من اختصاص وزارة التنمية الاجتماعية، حيث إستحدثت وزارة التربية قسمًا للتربية الخاصة، والذي قام بوضع مشروع مدته خمس سنوات تم تنفيذه على ثلاث مراحل .أما في الإمارات العربية المتحدة، فقد ضمت فصول التربية الخاصة في المدارس (1060) طالبًا، كما استحدثت غرف مصادر التعلم في المدارس العادية منذ مطلع (1990) وفي البحرين فقد وزعت قضايا المعوقين على عد ة جهات منها وزارة التربية والتعليم في الفصول العلاجية، وفي العام (1992) تم تطبيق تجربة الدمج في مدرسة للذكور وأخرى للإناث. وصدر قانون للمعوقين في ليبيا (1972) نص على كفالة الدولة للتعليم الأساسي للمعوقين، ونص قانون في تونس صدر عام (1991) على ضمان الدولة لحق المعوقين في التعليم المدموج المجاني، حيث طبق في العام ذاته في 35 مدرسة. أما التلاميذ المعوقون في سوريا، فإنهم يتلقون الخدمات المتعلقة بهم في مراكز ومؤسسات متخصصة، وما زالت أفكار الدمج في طور الدراسة والتقييم. أما الوضع في مصر والمغرب فهو يختلف عن بقية الدول العربية التي ذكرت سابقًا، حيث ما زالت مدارس التربية الخاصة معزولة عن المدارس العادية، رغم وجود الكثير من الدعوات لتطبيق فكرة دمج الطلاب المعوقين في التعليم العام (بصلات، 2004).

كما عرض المؤتمر الإقليمي العربي الذي عقد في بيروت (2001) تحت عنوان "دمج المعاقين في التعليم النظامي" تجارب خمس دول عربية في قضية الدمج هي لبنان، المغرب، المملكة العربية السعودية، اليمن ومصر.

9. الدراسات السابقة:

أولا/ دراسة محمد احمد البعيرات (2018):

هدفت إلى معرفة جاهزية المدارس العادية الحكومية في الأردن بما يتوافر فيها من استعدادات وتجهيزات وعناصر لإنجاح دمج الطلبة المعاقين فيها، حيث تكونت عينة الدراسة من (200) مدرسة يطبق فيها الدمج، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الميسرة ضمن الأقاليم الثلاثة شمالا، ووسطا،

وجنوبا، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة لقياس الجاهزية المدرسية في المدارس العادية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وقد تكونت الأداة من أربعة مجالات هي العاملون وهم المديرون والمعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة، ومجال أولياء الأمور، ومجال الطلبة العاديين، ومجال البيئة المادية. وقد تمّ التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، واستُخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب هدف الدراسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم جاهزية المدارس العادية الحكومية لدمج الطلبة المعاقين في الأردن، اذ جاءت الجاهزية المرتبطة بالمديرين في المرتبة الأولى، بينما جاءت الجاهزية المرتبطة بمعلم التربية الخاصة في المرتبة الأخيرة كما أشارت الدراسة إلى اختلاف جاهزية المدارس العادية الحكومية باختلاف أثر جنس المدرسة وجاءت لصالح مدارس الإناث كما أظهرت نتائج الدراسة اختلاف جاهزية المدارس العادية باختلاف أثر عدد الطلبة غير المعاقين في صفوف الدمج ولصالح العدد الأقل (02) طالب فأقل. في حين أظهرت نتائج الدراسة عدم اختلاف جاهزية المدارس العادية الحكومية باختلاف أثر نوع الإعاقة التي يعاني منها الطلبة المعاقون.

ثانيا/ دراسة وليد محمود محمد السيد (2015):

بعنوان: "مدى ملائمة مباني المدارس المستقلة بدولة قطر لذوي الإعاقة الحركية (دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة)"، تمثل مجتمع الدراسة في جميع الهيئة الإدارية والتدريسية بمدرسة خالد بن الوليد الإعدادية المستقلة للبنين والبالغ عددهم (90) موظفا، بالإضافة إلى الطلاب ذوي الإعاقة الحركية المنضمين لبرنامج الدعم التعليمي الإضافي بالمدرسة وعددهم ثلاثة طلاب. استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات. و خلصت نتائج الدراسة إلى: أن درجة ملائمة مبنى مدرسة خالد بن الوليد للطلاب ذوي الإعاقة الحركية متوسطة حيث يواجه ذوي الإعاقة الحركية داخل المدرسة بعض المشكلات الناتجة عن تصميم مبنى المدرسة مثل:عدم وجود موقف سيارات خاص بالمعاقين، وصعوبة دخول الكرسي المتحرك من باب المدرسة الرئيسي، وصعوبة فتح أبواب المدرسة المختلفة مثل الباب الرئيسي للمدرسة وأبواب الصفوف الدراسية وأبواب معامل العلوم والحاسب الآلي، وضيق الممرات بين مقاعد التلاميذ وطاولة المعلم بشكل يعيق مرور الكرسي المتحرك، وعدم وجود مساحات مناسبة للعب التلاميذ ذوى الإعاقة الحركية داخل المدرسة، وعدم وجود منحدرات طوارئ تمكن مستخدمي الكرسي المتحرك من النزول من الطابق الثاني إلى الطابق الأرضي، كما أن رفوف الكتب بمكتبة المدرسة غالبا ما تكون بعيدة عن متناول أيدي التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، كذلك لا يوجد منحدر يسمح للتلاميذ ذوي

الإعاقة الحركية بالصعود والنزول من مسرح المدرسة، يضاف إلى ذلك عدم وجود منحدر عند باب المقصف يسمح بدخول وخروج مستخدمي الكرسي المتحرك.

ثالثا/ دراسة سهير الصباح وعايد الحموز (2013):

بعنوان "مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية "، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية، من وجهة نظرهم والعاملين فيها، وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، ودرجة الإعاقة، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي للعاملين.

تكونت عينة الدراسة من (186) مبحوثاً من ذوي الإعاقة الحركية، و (94) مبحوثًا من العاملين في المراكز التأهيلية الفلسطينية في الضفة الغربية، حيث تم تطوير استبانة خاصة من أجل التعرف على المشكلات، بعد استخراج صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج:إن درجة المشكلات التي تواجه تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية من وجهة نظرهم ووجهة نظر العاملين كانت مرتفعة وأكثرها مشكلات التأهيل المهني، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للجنس في المشكلات التي تواجه تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية من وجهة نظرهم لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الذين مؤهلاتهم (جامعي)، ووجود فروق تبعا لمتغير مكان السكن لصالح الذين يقطنون داخل (المخيم)، ووجود فروق تبعاً لمتغير درجة الإعاقة لصالح الذين درجة إعاقتهم (شديدة). وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات تمثلت في الدعوة إلى تطوير برامج التدريب المهني للأشخاص ذوي الإعاقة الحركية تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، والانتقال إلى برامج التوظيف المدعوم التي توفر المساندة للمعاق في بيئة العمل، والإرشادات لصاحب العمل والزملاء. كذلك توفير المتابعة أثناء فترة التشغيل للتأكد من مدى تكيف المعاق مع بيئة العمل وتأقلمه، ومساعدته في حل المشكلات التي تعيق نموه المهني وحفاظه على العمل. وأوصت الدراسة أيضا بتدريب العاملين على الأساليب الخاصة بالتعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية.

رابعا/ دراسة مركز الجنوب والشمال للحوار والتنمية (2011):

بعنوان "العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع الدراسة ميدانية في البيئة الأردنية"، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع الأردني، وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود الدليل الإرشادي الوطني لتصميم المباني والفضاء العام للهيئات والمجالس المعنية بإقرار مخططات المباني والطرق والفضاء العام واعتباره ملزماً، (National code of constructions)ومرور ما يقارب العشرين عام على صياغته وتداوله، إلا أن فضاء المدن الأردنية لا ي ا زل مفتقراً للحدود الدنيا من التسهيلات التي تجعل منه فضاءً ممكناً للأشخاص ذوي الإعاقة، ويتضح ذلك من خلال أوضاع الشوارع، والأرصفة، والمباني، والساحات، والمواقف، والحدائق، والمتنزهات، والمسارح، والملاعب وغيرها من مفردات الفضاء الخارجي، ويعود ذلك حسب آراء المعنيين إلى توزيع مسؤوليات التنفيذ بين المجالس البلدية من جانب ونقابة المهندسين من جانب آخر، وغياب الأجهزة المعنية بالرقابة والتفتيش للتحقق من التزام المباني والمنشآت والطرق بقواعد الدليل.

لذا أوصت الدراسة بضرورة إنشاء جهة رقابية تتولى متابعة تنفيذ المواصفات والشروط التي نص عليها الدليل عند إنشاء المباني والمرافق وإعادة تأهيلها، كذلك توصي الدراسة أن يقوم المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بمخاطبة مجلس أمناء جائزة الملك عبدالله الثاني للتميّز لإد ا رج شروط توفر التسهيلات البيئية في المرافق والمباني ضمن الشروط الواجب تنفيذها من قبل المؤسسات المرشحة للحصول على الجائزة.

خامسا/ دراسة ابراهيم الجوير (2010):

بعنوان "واقع تطبيق الاشتراطات العامة والخاصة بخدمات المعاقين في مباني الكليات المفتوحة حديثاً بالحرم الجامعي لجامعة الملك سعود "، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تطبيق الاشتراطات والمعايير في عينة من مباني الكليات التي صممت وشيدت وافتتحت حديثاً ،وأعتمد الباحث في جمع المعلومات على الزيارات والمسح الميداني والتصوير الفوتوغرافي للمباني.

وخلصت الدراسة الى عدم صحة الفرضية المنتشرة بين المعماريين وطلاب العمارة والمثقفين والقائلة "إن مباني الكليات المفتوحة حديثاً بالمدينة الجامعية لجامعة الملك سعود والمصممة من قبل معماريين مشهورين سعوديين أو غير سعوديين هي في الغالب شاملة الاشتراطات والمعايير الفنية الخاصة بالمعوقين وذوي الإعاقة.

- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض السابق للدراسات السابقة نجد أنها ركزت على إبراز دور المباني المدرسية في العملية التعليمية للأطفال في وضعية إعاقة، وذلك من خلال تقويم واقع تطبيق مؤسسات التعليم للاشتراطات التصميمية لهذه الفئة، و اعتمدت على الأدب التربوي في تحديد الأسس والمعايير الواجب توافرها في المدارس وانطلقت في ضوئها بتحديد ما يجب أن يكون أو تقويم واقع كائن.

ويتفق البحث الحالي مع العديد من الدراسات في أهدافها، حيث يسعى البحث الحالي إلى إبراز وتحديد معايير تصميم المباني المدرسية لتحقيق التربية الدامجة، ولكنه تميز بأنه اقتصر على التلاميذ المعاقين حركيا خاصة مستعملي الكرسي المتحرك فقط، كما اقتصر على الفضاء الفيزيقي للمدرسة.

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة التي حصلت عليها في صياغة أسئلة البحث وتحديد أهدافه، كما استفادت من المعلومات والمفاهيم النظرية التي تناولتها هذه الدراسات في رصد أهم المعايير التصميمية للبحث الحالي.

10. المعايير التصميمية للفضاء الهندسي المدرسي:

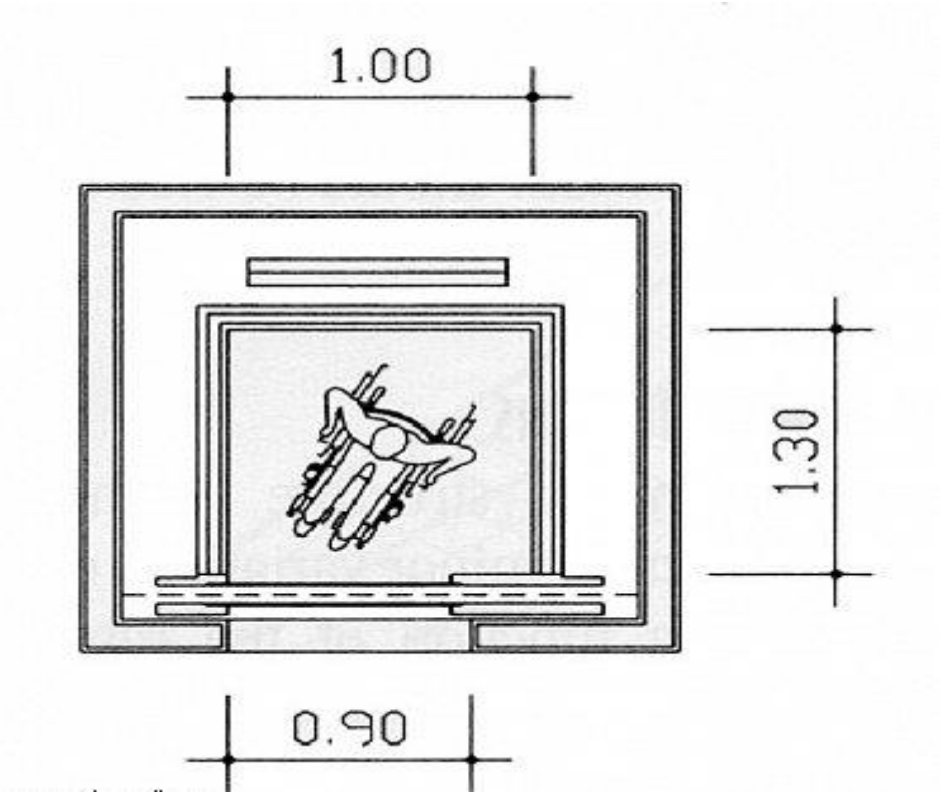
يستخدم العديد من المعاقين جسمياً الكثير من الأجهزة التعويضية المساعدة على الحركة و التنقل، مثل الكرسي المتحرك و العكازات و الأطراف الصناعية، والمساند المساعدة على الحركة، كما أن هناك فئة من المعوقين أصحابها مصابون بالتهاب المفاصل، وإصابات الظهر المزمنة، والتشوهات الخلقية، ويحتاج هؤلاء إلى أن توفر لهم ظروف خاصة تجنبهم الانحناء والالتواء، فهم يواجهون صعوبات في الدوران أو الجلوس ومن المفيد أن يستخدم هؤلاء المصابون كراسي ذات مساند للأذرع لتساعدهم على القيام والجلوس (الشيباني، 1994).

لذا يستدعي لاستخدام هذه الأجهزة بفاعلية ويسر إجراء بعض التعديلات في التصميمات الهندسية للفضاء المدرسي، والمعايير المقترحة مختارة من مواصفات قياسية دولية، ومن مراجع أساسية في مجال التصميم للمعوقين. وتوضح هذه المعايير المقاسات القياسية للكراسي المتحركة المستخدمة من قبل المعوقين حركيا، كما تتطرق إلى فضاءات الحركة المطلوب توفرها ليتمكن المعوق حركياً من سهولة التحرك بالكرسي وغيره من الوسائل المساعدة في الفضاءات الداخلية والخارجية، وذلك دون أن يتعرض إلى أي عراقيل أو عوائق بيئية تحد من حرية حركته أو من استغلاله الاستغلال الأمثل لجميع العناصر المذكورة (الشيباني، 1994). و أهم هذه المعايير ما يلي:

أولا/- الطرق المحيطة بالمدرسة و المؤدية إليها:

- تهيئة مداخل المدرسة بما يسهل حركة دخول وخروج مستخدمي الكراسي المتحركة.
- تخصيص أبواب في المدرسة تفتح بمجرد الضغط على زر تلقائياً عند وصول المعاق أو أبواب تفتح باتجاهين.
- مراعاة أن يكون حجم الأبواب واسع ليسهل دخول المعاقين حركياً.
- مراعاة وضع المداخل المنحدرة الملائمة للأبواب سواء تلك التي تفتح للخارج أو للداخل.
- مراعاة توفير مواقف خاصة للمعاقين حركياً قرب مدخل المدرسة.
- تجهيز جدران المدرسة المحيطة، وممراتها وسلالمها بالمقابض الممتدة للاستناد عليها للمساعدة على المشي أو للاستراحة.
- أن تصنع أرضيات الممرات و الفصول من مواد غير ملساء، كي لا تؤدي إلى انزلاق المعاق.

الشكل رقم (1) يبين تصميم الفضاء الهندسي للفرد المعاق حركيا:



ثانيا/- الفصل الدراسي:

- تثبيت سبورة الفصل على ارتفاع لا يتجاوز (60 سم) عن أرضية الفصل كي يتمكن مستخدمو الكرسي المتحرك أو من يعانون من محدودية في حركة الذراعين من استخدامها.
- توفير مسافات كافية بين المقاعد و المصطبات لتسمح بمرور الكرسي المتحرك بينها دون عائق.
- توفير طاولات ومقاعد دراسية قابلة للتغيير في الارتفاع و الانخفاض و التوسعة لتتلاءم مع حاجة المعاق جسمياً إلى مساحات كافية للحركة.
- أن يتوفر في الفصل ركن خاص للاستراحة والاسترخاء للتلاميذ الذين يعانون من بعض المشكلات الصحية كالأزمات القلبية و نوبات الصرع.
- يراعي أن يكون موقع جلوس التلميذ المعاق في الفصل بين مجموعة من زملائه غير المعاقين حتى يتمكن من التفاعل و التواصل معهم، أما في حالات الضرورة القصوى المرتبطة بطبيعة الإعاقة فإنه يخصص له مكان مناسب، إما في مقدمة الفصل أو في آخره.
- يراعي أن يكون مكان جلوس التلميذ المعاق قريباً من المخارج الرئيسية للفصل حتى يتمكن من الخروج بسرعة في حالات الطوارئ كالحريق.

ثالثا/- المعامل والمختبرات:

يعتمد تصميم وتجهيز المعامل على احتياجات ومتطلبات تطبيق منهج دراسي معين للمقررات العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء. لذلك يحتاج تصميم هذه المعامل إلى معماري محترف يعرف كيف يقدم حلولاً جيدة تناسب جميع المتطلبات المحددة من المخطط التربوي وفي الوقت نفسه تحقق الاعتبارات اللازمة في توفير جو يساعد على الاتصال الفعال بين المدرس و التلميذ. كما يستطيع المصمم من مراعاة المعايير التصميمية لذوي الإعاقة في سبيل زيادة المساحة المخصصة للتدريس وشرح المعلومة.

رابعا/- النوافذ والتدفئة وتكييف الهواء:

تفتح النوافذ وتغلق بسهولة وذلك باستعمال مزالج معدنية أو مساكات أو بقطع منزلقة في متناول اليد وبارتفاع (50.5) سم وحتى (121,9) سم فوق مستوى الأرض ينبغي تركيب ضوابط التحكم بالحرارة للتدفئة وتكييف الهواء ضمن الارتفاع نفسه.

الستائر الآلية والقضبان العائدة لها يجب أن تكون في الغرف الذي يشغلها معوقون مع وضع كل الضوابط ضمن ارتفاع يصلون إليه وهو بين (50.8) سم وحتى (121, 9) سم.

خامسا/- المرافق الصحية:

وتشمل دورات المياه والمغاسل ومياه الشرب، والتي يجب أن تصمم بطريقة تناسب التلاميذ ذوي الإعاقة، وتكون قريبة من أماكن تواجدهم، وتعد من الاحتياجات الضرورية للمدارس، مما يتوجب الاهتمام بها، وبتصميمها ومواقعها وعددها. و أهم هذه المعايير ما يلي:

- توفير حمامات ذات كراسي مرتفعة لكي يسهل استعمالها من قبل المعاق حركياً.
- توفير مغسلة بارتفاع مناسب لكي يسهل استخدامها من قبل المعاق حركياً.
- توفير مساند من القضبان على الجانبين لتسهيل حركة المعاق حركياً.
- توفير مرايا ذات ارتفاع منخفض لكي يسهل استعمالها من قبل المعاق حركياً.
- توفير مجففات كهربائية يكون ارتفاعها مناسباً للمعاق حركياً.
- إمكانية فتح الحمامات من الخارج ليسهل إنقاذ أو مساعدة المعاق حركياً إذا تطلب الأمر.
- توفير على الأقل، واحدة من مشارب المياه تكون مخصصة للمعاقين حركياُ وذات ارتفاع مناسب.

سادسا/- العلامات والإشارات:

وتتمثل هذه المشكلة في صعوبة تحديد الاتجاهات بسبب تعذر قراءة اللافتات وإشارات التوجيه أو أسماء الشوارع أو أرقامها أو بسبب عدم وجودها أصلا إضافة إلى وقوع حوادث للمشاة نتيجة عدم وضع الإشارات بالطريقة الصحيحة والتعرض لأخطار نتيجة النقص في إشارات التحذير أو إشارات المرور أو غيابها، ويقصد هنا في التخطيط هو سهولة تحديد الاتجاه خصوصا بالنسبة للمعاقين وهنا

يجب أن تتضمن الإشارات واللافتات إشارات الاتجاه وتحديد الأمكنة وأسماء الشوارع وأرقامها ولوحات تقديم المعلومات، من أجل تسهيل الوصول إلى المدارس.

سابعا/- الأروقة:

تعتبر الأروقة الطويلة والضيقة التي يصعب تحديد الاتجاه فيها مشكلة بالنسبة للمعاقين، لذلك يعمل التخطيط الهندسي على توفير أروقة بأبعاد جيدة لتسهيل مرور كرسي المعوق وتحركه بحرية، حيث أن الأروقة الواسعة مفيدة لمستعملي كراسي المعوقين، ويجب أن لا يكون عرض الرواق العمومي الخالي من العوائق (1.50) متر ويوصى أن يكون العرض (1.80) متر كما يجب أن يسمح عرض الرواق بالتحرك عبر الأبواب الموجودة على طوله ولسهولة التحرك ضمن (180) درجة يجب أن تكون المساحة المخصصة لحركة المرور (عوادة، 2007، ص: 193-194).

11. نتائج البحث:

من خلال ما تم عرضه في البحث الحالي من أبحاث و دراسات و أهم المعايير التصميمية العالمية فيما يتعلق بالمباني المدرسية، نستنتج أن مهمة المدرسة لا تكتمل إلا إذا توفرت بيئة فيزيقية غنية، تلبي احتياجات التلاميذ في وضعية إعاقة و تساهم في تكوين متعلمين يملكون القدرة على الاندماج مع زملائهم غير المعاقين، تلك إذن هي الركيزة الأساسية للتربية الدامجة. ونأمل أخيراً أن يسهم هذا البحث في تسليط الضوء على عامل مهم (الفضاء الهندسي للمدرسة) الذي يساهم في تلبية احتياجات ذوي الاعاقة في مدارسنا التي نراها منارة تحمل مهمة التنوير والبناء المستقبلي في القرن الحادي والعشرين.

12. خاتمة و توصيات:

مادامت غاية التربية الدامجة الوصول إلى تحقيق مدرسة دامجة تهدف إلى تأهيل تلميذ مدمج يتمتع بنفس الحقوق التي ينعم بها باقي التلاميذ و يحظى بوضع تعليمي خاص، كما يستفيد من عرض تربوي متميز قادر على إدماجه في مختلف مناحي الحياة. فإن نجاح هذه الغاية يتوقف على حقيقة مفادها تهيئة الفضاء المناسب لاستقبال هذه الفئة و ذلك بإحداث أقسام الإدماج المدرسي داخل فضاءات المؤسسات التعليمية، كخطوة متقدمة تستهدف تأهيل الأطفال في وضعية إعاقة للدمج المدرسي في الأقسام العادية، عبر كسر الحواجز الأساسية و تسهيل الولوج الذي يمكنهم بعد ذلك من ولوج المسار الدراسي العادي. و في ختام هذا البحث نقدم بعض التوصيات، و التي نجملها في النقاط التالية:

- قد يكون من غير الملائم أن نعالج موضوع التربية الدامجة دون أن نهتم بمسألة المباني التعليمية، لذلك و من أجل تمكين الاطفال في وضعية إعاقة من الالتحاق بزملائهم غير المعاقين في المدارس العادية: لا بد أن تضم المدرسة قاعات وفضاءات ومساحات تختلف في حجمها ونمطها المعماري وحتى في تجهيزها عن القاعة التعليمية العادية وذلك باختلاف الأنشطة التي تحضنها هذه القاعات و التي توضع في خدمة الطفل المعاق.
- تفعيل التعليمات و الأنظمة و القوانين التي تنص على تطبيق أنظمة البناء للمباني التعليمية بشكل عام و المعاقين على وجه الخصوص. مع ضرورة الاهتمام بالحاجات النفسية للأطفال المعاقين حركيا عند القيام بتصميم وإنشاء البيئة التعليمية.
- إذا كانت المؤسسات التعليمية العادية هي الفاعل الرئيس في التربية الدامجة و يجب أن تستوعب غالبية الأطفال في وضعية إعاقة، لذلك يجب على هذه المؤسسات أن تقدم التيسيرات المعقولة و الدعم الفردي المتمركز حول هندسة الفضاء التعليمي بما يسمح لاستقبال هؤلاء الأطفال.
-

المراجع العربية:

1- ابراهيم، الجوير، (2010) : واقع تطبيق الاشتراطات العامة والخاصة بخدمات المعوقين في مباني الكليات المفتوحة حديثاً بالحرم الجامعي لجامعة الملك سعود ، مجلة العلوم الهندسية، المجلد 38، العدد 6 ، ص1569 .

2- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، لسان العرب، مادة دمج، (دون تاريخ) بيروت، دار صادر، المجلّد الثالث عشر.

3- الاتحاد العام للمعاقين مشروع التوعية والتدريب (2003): نشرة خاصة بالطلبة المعاقين في الجامعات والمعاهد الفلسطينية .اللجنة المركزية الوطنية للتأهيل، فلسطين.

4- ألروسان، فاروق، (1998): قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

5- ألشيباني، مختار ،محمد، سعيد، (1994): المعايير التصميمية للمعوقين حركياً في البيئة العمرانية.

6- ألعواد، خالد، بن إبراهيم، (2000): مدرسة المستقبل، ورقة عمل مقدمة في لقاء أبها عن مدرسة المستقبل، ابها.

7- ألمغلوث، فهد، حمد، أحمد، (1998): رعاية وتأهيل المعوقين في المملكة العربية السعودية الواقع والطموحات)الطبعة الأولى.

8- ألمقرن، عبد العزيز، بن سعد، (1998): الاعتبارات الإنسانية في التصميم المعماري، النشر العلمي والمطابع -جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية - الرياض.

9- ألنجار، محمد ،حامد، (1997) : تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى معاقي الانتفاضة جسميًا بقطاع غزة، رسالة ماجستير مقدمة لقسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

10- بصلات، نزار، (2003): توجهات معلمين المدارس نحو دمج الأطفال المعاقين في المدارس الأساسية الحكومية في مناطق شمال الضفة الغربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.

11- الجبار، عبد العزيز، (1998): دمج الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي، البحرين.

12- خنفر، زين، (2003): مدى ملائمة مؤسسات الخدمات العامة للاستخدام من قبل المعوقين حركيًا، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

13- سليماني، جميلة، (2011)، دراسات في علم النفس الاجتماعي الفضائي، دار هومة للنشر و التوزيع، الجزائر، الطبعة الأولى.
14- الصباح، سهير و الحموز، عايد، (2013): مشكلات تأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في المراكز التأهيلية الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص29 .
15- عضيبات، خالد، (1997): التطبيقات المعمارية الخاصة بالمعوقين حركيا في التصميم المعماري في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.
16- علي، ريم، (2003): الصعوبات الاجتماعية البيئية التي تواجه الطفل المعوق حركيا (دراسة حالة الأطفال المعوقين بمدينة جدة)، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
17- عوادة، رنا، صبحي، (2007): دمج المعاقين حركيا في المجتمع المحلي بيئيا و اجتماعيا، رسالة ماجستير، نابلس، فلسطين.
18- فتيحة، أحمد، (1998): اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية في مدينة القدس نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فلسطين.
19- محمد احمد البعيرات، (2018): جاهزية المدارس العادية الحكومية لإنجاح دمج الطلبة ذوي الاعاقة في الاردن. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، مجلة علميّة محكمّة دورية تصدر عن عمادة البحث العلميّ والدّراسات العليا المجلد (4) العدد (2)، (2018)، جامعة الحسين بن طلال.
20- مديرية المناهج، (2019): دليل المدرسين، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، المملكة المغربية.
21- مركز الجنوب والشمال للحوار والتنمية، (2011): العقبات والحواجز التي تعترض مشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة واندماجهم في المجتمع، دراسة ميدانية في البيئة الأردنية ، عمان، الأردن.
22- مسعود، وائل، (1984): أهمية دمج الأطفال المعوقين في المدارس العامة في الأردن، ورقة عمل مقدمة للحلقة الدراسية لواقع و مستقبل مؤسسات رعاية المعوقين عمان، الأردن.
23- المعجم: اللغة العربية المعاصر، مادة اندمج.
24- وليد، محمود، محمد، السيد، (2015): مدى ملائمة مباني المدارس المستقلة بدولة قطر لذوي الإعاقة الحركية (دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة)، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الخامس

عشر للجمعية الخليجية للإعاقة "جودة الخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة" 11-13 جماد الثاني 1436 هـ الموافق 31 ابريل الى 2 مارس2015 ، مدينة الدوحة – دولة قطر

المراجع الأجنبية:

25- Davis, W: Public School Principals, Attitude Toward -mainstreaming retarded Pupils, Education and training of the mentally, retarded, ν, 1s, no. 3, pp. 147-178, 1980.

26- Handicap International (2010): in : TESSA, Un guide pour la formation des enseignants en éducation inclusive au Togo, 2015, p. 12.

27- Larousse (1997) : le grand dictionnaire de la psychologie, nouvelle édition mise à jour, Paris.

28- Sue Stubbs: Inclusive Education: Where there are few resources. https://resources.peopleinneed.cz/documents/68-ie-few-resources-2008.pdf

29- UNESCO, Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation, Education 2030, 2017.

دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي

على الأفراد الصم بأعمار "6-9"

أ.د. علي سموم الفرطوسي [1] / د. شذى فؤاد الميداني [2]

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى الخصائص السيكومترية لاختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي على الأفراد الصم للفئة العمرية "6-9 " سنة، وتحديد الطرائق التي جرى استخدامها من أجل التحقق من صدق الاختبار وثباته. تألفت العينة من (274) تلميذاً من الصم ، جرى اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة من بعض مراكز التربية الخاصة للصم والبكم في مدينة دمشق.

أشارت النتائج إلى أن الاختبار يتصف بمؤشرات ثبات عالية باستخدام معامل ألفا كرونباخ. كما كانت نتائج الثبات بالإعادة والتجزئة النصفية مرتفعة، والارتباطات الداخلية بين البنود والدرجة الكلية كانت مرتفعة.

ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعلى الدرجات، وأدناها على هذا الاختبار. وهذا يدل على القدرة التمييزية الجيدة لبنود الاختبار.

وبشكل إجمالي أثبتت نتائج الدراسة تمتع اختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي بخصائص سيكومترية مقبولة، وبالتالي أصبح المقياس صالحاً للاستخدام مع الصم في الجمهورية العربية السورية.

الكلمات المفتاحية: (الذكاء غير اللفظي- الصم – الخصائص السيكومترية- اختبار الذكاء)

[1] كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، العراق

[2] كلية التربية جامعة دمشق، سورية

1-التعريف بالبحث

1-1- موضوع البحث وأهميته:

تمثل اختبارات الذكاء غير المتأثرة بالثقافة، منحىً خاصاً، ومتميزاً، في حركة القياس العقلي، يقوم على إمكان استبعاد أثر الفروق القائمة بين الثقافات أو الحضارات المختلفة في الأداء الاختباري. ويعد الذكاء أحد الموضوعات الهامة، التي يهتم علم النفس بدراستها، وقد بذلت محاولات عديدة لدراسته، بوصفه مظهراً عقلياً من مظاهر السلوك، الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي. ويعد إيجاد اختبار للذكاء يتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات، أمراً في غاية الأهمية، فقد حاول عدد من الباحثين إيجاد وتطوير الاختبارات غير اللفظية، مثل اختبار Test of Nonverbal Intelligence (TONI-3) [1] ، حيث يعد اختباراً لا تتدخل في نتائجه الاعتبارات اللغوية والثقافية والبيئية، التي عادة ما يكون لها أثراً واضحاً في نتائج الاختبارات اللغوية، مما يتيح الفرصة لاستخدامه في بيئة ثقافية مثل سوريا، غير البيئة التي طور فيها أصلاً. وسيتركز الاهتمام في العمل الحالي على إعداد دراسة سيكومترية لاختبار (TONI-3)، والتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة المحلية.

ومن الواضح أنه سيكون من غير المجدي تطبيق اختبار للذكاء صيغت أسئلته باللغة الإنكليزية، على أشخاص لا يتكلمون بهذه اللغة أو لا يتقنونها بدرجة كافية. وعموماً فإن اختبارات الذكاء غير المتأثرة بالثقافة تسعى إلى تحييد أثر تلك العوامل، التي تختلف فيها الثقافات، ويكون لها دورها في أداء المفحوصين، ذوي الانتماءات الثقافية المختلفة أو التخفيف من وطأتها على الأقل (مخائيل، 2008، ص480).

و تظهر أهمية البحث في النقاط التالية:

1 - أهمية الاختبار نفسه، والموضوع الذي يتصدى لقياسه، وحاجة الباحثين في سورية لأدوات ذات خصائص سيكومترية عالية.

2- يعد اختبار (TONI-3) إحدى الأدوات الهامة التي يمكن استخدامها مع الفئات الخاصة وبالتالي تظهر أهمية البحث، في توفير أداة لقياس الذكاء غير اللفظي لدى الأفراد الصم، تتوافر فيه شروط الصلاحية، مما يسهم في تطوير عملية القياس النفسي نحو الأمام.

[1])للإشارة إلى اختبار توني –3 للذكاء غير اللفظي.(TONI-3- سوف يعتمد البحث الاختصار

3- ترجع أهمية البحث أيضاً إلى مدى الاستفادة من نتائج هذا البحث، في إجراء بحوث ميدانية أخرى، وعلى عينات أخرى مختلفة من المجتمع.

وقد جرت محاولات عديدة لدراسة الاختبار سواء كموضوع للبحث او أداة له، فقد هدفت دراسة سروثنك وآخرين (et al, sroythong 2009) إلى دراسة الصدق بين اختبار توني- 3 ، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة. وقد بلغت العينة (380) طفلاً من المدرسة الابتدائية (Wat Amarin Tharam, Thailand) وأظهرت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين اختبار توني-3 واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة وبدرجة مرتفعة (0.488). كما قامت ساندرا وميغال Sandra and Michael (2010) بدراسة الصدق التلازمي لاختبار توني- 3 للذكاء غير اللفظي. وتكونت عينة الدراسة من (48) طفلاً و(23) طفلةً من الأطفال في المنشأة الطبية للمرضى الخارجين بعمر (5 – 15 سنة) وأوضحت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين اختبار توني- 3 للذكاء غير اللفظي، والدرجة الكلية لمقياس وكسلر للأطفال، الطبعة الرابعة. وقام إدريس (2009) بتقنين اختبار توني - 3 للذكاء غير اللفظي على طلاب مدارس محافظة صبيا للفئة العمرية بين (9 - 16) سنة. وتكونت العينة من (525) طالباً.

2-1- مشكلة البحث:

يعد اختبار (TONI-3) من إعداد كل من ليندا براون (Linda Brown) وريتا شيربينو (Rita J.Sherbenou) وسوزان جونسين (Susan K.Johnsen) عام 1997، واحداً من الاختبارات غير اللفظية، التي تقيس الذكاء غير اللفظي، لدى غير الناطقين باللغة الإنكليزية، والأشخاص الأميين، والمحرومين ثقافياً، وكذلك الأطفال الصم، وضعاف السمع، والمصابين بالحبسة الكلامية Brown & Sherbenou (& Johnsen, 1997, p32).

ومن المعلوم أن القياس والتشخيص، يؤدي دوراً هاماً في التعرف على فئة الأطفال غير العاديين، وتوفير أدوات القياس الملائمة لهم لتحويلهم إلى المكان المناسب، وتصميم برامج خاصر لرعايتهم. "وقد استخدمت اختبارات الذكاء لتحديد نسبة ذكاء المفحوص، ومن ثم تحديد موقعه على منحنى التوزع الطبيعي، لأغراض التصنيف والتشخيص على وجه الخصوص. ونظراً لطبيعة وظروف عملية القياس وإجراءاتها مع الأطفال غير العاديين، وحتى تعطي عملية القياس أياً كان ميدانها، نتائج تساعد أصحاب القرار على اتخاذ القرار المناسب، فإنه لا بد أن تتوفر العديد من الشروط في أداة القياس نفسها" (الروسان،1996،ص31-40). إذ يجب أن تتصف الاختبارات المستخدمة بخاصيتي الصدق والثبات،

وهنا تكمن مشكلة حقيقية في نظر الباحثان، إذ أن توفر أدوات قياس مقننة لقياس ذكاء ذوي الاحتياجات الخاصة، مازالت قليلة في الوطن العربي بشكل عام، ولذلك يتم استخدام أدوات لا تناسب طريقة التواصل التي تستخدمها بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في حالات معينة. ولعل هذا الأمر بالذات يظهر الحاجة إلى أدوات لقياس الذكاء المتحرر من أثر العوامل الثقافية، أو غير متحيزة ثقافياً.

وفي ضوء ما سبق كله يمكن القول: إن مشكلة ندرة الاختبارات المقننة للذكاء، تشكل عقبة في إلقاء الضوء على إمكانات الأفراد، وتطوير أساليب التربية الملائمة، وعلى وجه التحديد في مجال التربية الخاصة، وتتركز مشكلة البحث في الحاجة الماسة لتوفير اختبار ذكاء وإعداده في البيئة العربية، بحيث يمكن استخدامه مع ذوي الاحتياجات الخاصة. ونظراً لمناسبة اختبار توني 3 للفئات الخاصة، وتمتعه بالتحرر من أثر العوامل الثقافية، فقد تركز هذا البحث على دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار (TONI-3) على الأفراد الصم، لمعرفة مدى صلاحية الاختبار في قياس الذكاء غير اللفظي عندهم، ومعرفة الفروق في متوسط درجاتهم. لذلك تتحدد مشكلة البحث بـ (اختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي -دراسة الخصائص السيكومترية للاختبار على الأفراد الصم في محافظة دمشق للفئة العمرية"6-9" سنة.

1-3- أهداف البحث:

يتركز الهدف الرئيس لهذا البحث في دراسة الخصائص السيكومترية لاختبار (TONI-3) على الأفراد الصم، والتحقق من صلاحيته للاستخدام في البيئة السورية، وسعياً للوصول إلى هذا الهدف سيتركز الاهتمام في استخراج دلالات الصدق والثبات، باستخدام طرائق عديدة، للمرحلة العمرية الممتدة من (6 – 9).

1-4- أسئلة البحث:

يمكن تحديد أسئلة البحث بما يأتي:

1- ما دلالات معاملات صدق الاختبار لدى أفراد عينة البحث ؟

2- ما دلالات معاملات ثبات الاختبار لدى أفراد عينة البحث ؟

3- ما دلالات الصدق العاملي التي يمكن استخلاصها من التحليل العاملي الأولي لبنود اختبار (TONI-3) ؟

4- ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية لاختبار (TONI-3)؟ وهل اقترب هذا التوزيع من التوزيع الطبيعي ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء العاديين والصم على اختبار (TONI-3) ؟

1-5- حدود البحث:

الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على التلاميذ الصم، الذين تراوحت أعمارهم بين (6-9) سنة.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مراكز الصم، في محافظة دمشق.

الحدود الزمانية: جرى تطبيق البحث ضمن حدود زمنية، تتمثل بالعام الدراسي2019 - 2020.

1-6- مصطلحات البحث:

اختبارات الذكاء غير اللفظية: هي الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية دون أن تعتمد على اللغة، أو على خلفية ثقافية معينة، وقد تستخدم اللغة فيها لإعطاء الإرشادات فقط، التي يمكن ترجمتها إلى لغة المفحوص، وعادة ما تكون المثيرات فيها، عبارة عن أشكال ورسومات وصور أو مهام أدائية (Thorndike & Hagen, 1986, p 303).

ويعرف اختبار (TONI-3) للذكاء غير اللفظي إجرائياً: بأنه اختبار غير لفظي متحرر من أثر اللغة لقياس القدرة المعرفية أعده كل من ليندا براون وريتا شربينو وسوزان جونسون عام 1997، يتألف من صورتين متكافئتين(A - B). وكل صورة يتألف من 45 بنداً، بالإضافة إلى 5 بنود تدريبة، ويشمل الأعمار(6 - 90) (Brown & Sherbenou & Johnsen, 1997, p32).

الأصم: هو الشخص الذي يعاني من فقدان في حاسة السمع، يتراوح ما بين (70 - 100 ديسبل) بحيث يعوق سماع وفهم الكلام، ويفقده الاتصال اللفظي الصحيح، حتى لو استخدم معينة سمعية (الزريقات، 2003، ص 56).

ويعرف الأفراد الصم إجرائياً: بأنهم التلاميذ الموجودون والمسجلون كصم، سواء أكان في معاهد الإعاقة السمعية أو الأطفال الصم الذين تم دمجهم في مدارس التعليم الأساسي.

الصدق: يشير الصدق أساساً إلى ما إذا كان الاختبار يقيس فعلاً ما أعد لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه به (Lester & Bishop, 2000, p 15) (مخائيل، 2006، ص 255).

ويعرف الصدق إجرائياً: هي النتائج التي حصل عليها الباحث في حساب الصدق بالطرائق المختلفة (المحتوى – المحكي – البنيوي).

الثبات: يشير الثبات إلى مدى الدقة والاتساق في نتائج الاختبار عبر عدة تقييمات، أي مدى قياس الاختبار الدرجة الحقيقية التي تعبر عن أداء الفرد في اختبار معين (osterlind, 2006, p117).

أما الثبات يعرف إجرائياً: هي النتائج التي حصل عليها الباحث في حساب الثبات بالطرائق العديدة (الإعادة – الأشكال المتكافئة – التجزئة النصفية – كودر ريتشاردسون).

2- منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

2-1- منهجية البحث:

إن منهج البحث وصفي تحليلي، وتمثلت إجراءات تنفيذ البحث بجانبين الجانب النظري من خلال دراسة الاختبار دراسة وصفية تحليلية، تصف الاختبار وأساسه النظري، وترجمة دليل الاختبار الأصلي ومراجعته، أما الجانب الميداني يتضمن الآتي:

1. تطبيق اختبار (TONI-3) على عينة استطلاعية، لها خصائص العينة الأساسية نفسها، للتأكد من وضوح تعليماته، والوقوف عند أهم الصعوبات التي قد تنشأ أثناء التطبيق.
2. إجراء الدراسات اللازمة لحساب معاملات الصدق والثبات.
3. تطبيق الاختبار على عينة أساسية مسحوبة بطريقة عشوائية، وإخضاع النتائج المتحصلة للدراسة والتحليل باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS في ضوء الأهداف المرسومة للبحث الحالي.

2-2- مجتمع البحث وعينته:

يتألف مجتمع البحث من جميع التلاميذ المنتظمين في مراكز الصم بمحافظة دمشق، ممن تتراوح أعمارهم بين (6-9) عاماً، والذين بلغ عددهم (2534) فرداً، أما عينة البحث فتتألف من (1355) فرداً من الأفراد الصم ممن تتراوح أعمارعم بين 6-9 سنة. والجدول الآتي يوضح توزع أفراد عينة البحث.

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث

العينة	العدد
العينة الاستطلاعية	20
عينة الصدق والثبات	274
عينة التقنين	1061
المجموع	1355

2-3- **أدوات البحث:**

الأدوات المستخدمة في البحث هي:

- اختبار (TONI-3) الصورة (A)، وهو أداة البحث الأساسية، الذي قام الباحثان بدراسته اعتماداً على النسخة الأصلية (Brown & Sherbenou & Johnsen, 1997, p32).
- اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعيارية محكاً لأداة البحث.

2-4- الدراسة الاستطلاعية:

قام الباحثان بترجمة دليل الاختبار، للتعرف إلى كيفية تطبيق الاختبار، واستخراج المعايير، ثم تم بالتطبيق على عينة استطلاعية لها خصائص العينة الأساسية.

2-4-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية:

1. التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.
2. معرفة الصعوبات التي يمكن أن تنشأ أثناء التطبيق، ومحاولة تجاوزها أثناء التطبيق على العينة الأساسية.
3. حساب معاملات السهولة للاختبار.

2-4-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لها خصائص العينة الأساسية، مؤلفة من (100) تلميذاً من العاديين، و(20) تلميذاً من (الصم).

2-4-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية: تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية ما يأتي:

a. وضوح تعليمات اختبار (TONI-3): لأنه اختبار غير لفظي، ولم يجد الباحثان صعوبة في إفهام المفحوصين كيفية الإجابة عنه.

b. حساب معاملات السهولة: يعرف معامل السهولة بأنه نسبة الطلبة الذين أجابوا عن البند إجابة صحيحة، وتم حساب معامل السهولة للبنود وللأعمار جميعها وفق الصيغة التالية:

عدد الإجابات الصحيحة

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات غير الصحيحة

(مراد وسليمان، 2002، ص 211).

جدول (2) معاملات السهولة للاختبار لعينة الصم

رقم البند	معامل السهولة للصم	رقم البند	معامل السهولة للصم	رقم البند	معامل السهولة للصم
1	1	16	0.5	31	0.15
2	1	17	0.5	32	0.1
3	1	18	0.45	33	0.05
4	1	19	0.5	34	0.05
5	0.95	20	0.55	35	0.05
6	0.9	21	0.45	36	0.1
7	0.85	22	0.25	37	0.05
8	0.85	23	0.35	38	0.05
9	0.75	24	0.3	39	0.05
10	0.8	25	0.3	40	0
11	0.8	26	0.25	41	0
12	0.7	27	0.2	42	0
13	0.7	28	0.25	43	0
14	0.75	29	0.15	44	0
15	0.5	30	0.15	45	0

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط معاملات السهولة لدى الصم بلغ (0.408) وبمدى تراوح بين (0 – 1).

2-4-4- مناقشة نتائج معاملات السهولة لبنود الاختبار:

تشير النتائج إلى أن الاختبار بشكل عام يتدرج من الأسهل إلى الأصعب، فيما عدا بعض البنود، كما أن متوسط معاملات السهولة كانت (0.408). ويتبين من النتائج السابقة أن بنود الاختبار، تتدرج بشكل عام من الأسهل إلى الأصعب، فيما عدا بعض البنود التي اختلفت بين العينتين، إلا أن الباحثان لم يقوما بإعادة ترتيب البنود لأن بنود الاختبار مبنية على أساس كونها متحررة من عامل اللغة وأثر الثقافة، كما أن تتالي البنود له وظيفة تعليمية، فالبنود اللاحقة التي تحل بنجاح تحل وفق خبرة اكتسبها الفرد من البنود السابقة.

2-5- الدراسة السيكومترية لاختبار (TONI-3):

هدفت الدراسة السيكومترية للاختبار إلى التحقق من صدقه وثباته، وذلك للإجابة عن السؤال الأول والثاني من أسئلة البحث، وللتأكد من صلاحية الاختبار في البيئة السورية.

2-5-1 صدق المحكمين:

قام الباحثان بعرض صورتي الاختبار (A - B) على مجموعة من المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق والجامعة المستنصرية كلية التربية الأساسية، للتأكد من صدق المحتوى ومعرفة مدى ملاءمة الاختبار للبيئة السورية، وكانت النتيجة عدم إجراء أي تعديل على بنود الاختبار، لأن الاختبار غير لفظي ومتحرر من أثر الثقافية والصور ملائمة للبيئة السورية لأن محتواها أشكال مجردة.

2-5-2- **عينة الصدق والثبات:**

لدراسة صدق اختبار (TONI-3) وثباته، سحبت عينة مؤلفة من (274) تلميذاً من العاديين بمتوسط العمر (9.52) وانحراف معياري (1.69)، و(46) تلميذاً من الصم بمتوسط العمر(9.17) وانحراف معياري (1.74) بمحافظة دمشق، والجدول التالي يبين خصائص العينة من حيث العمر والجنس والعدد.

جدول (3) خصائص عينة الصدق والثبات من حيث العمروالجنس والعدد

عينة الأفراد الصم			
العمر	ذكور	إناث	كلي
7	4	6	10
8	5	5	10
9	4	3	7
10	3	3	6
11	3	4	7
12	3	3	6
المجموع	**22**	**24**	**46**

2-5-3- الصدق المحكي:

تم استخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعيارية وقد قامت الباحثة ندى الساحلي، بتقنين اختبار رافن على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدينة دمشق، وأظهرت نتائج الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ، قيم تراوحت بين (0.68 - 0.90) لدى عينات الدراسة، وأشارت معاملات ثبات التجزئة النصفية للاختبار قيماً تراوحت بين (0.60 - 0.87) للعينات الكلية.

قام الباحثان بتطبيق اختبار (TONI-3)، واختبار رافن، على عينة مؤلفة من (46) تلميذاً من الصم، وقد حسب معامل الارتباط بين اختبار (TONI-3) واختبار رافن، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (4) معامل ارتباط اختبار(TONI-3) مع اختبار رافن

الفئة	TONI-3	رافن
الصم	ارتباط بيرسون	0.857**
	القيمة الاحتمالية	0.000
	القرار	دال

يلاحظ من الجدول السابق، أنه يوجد ارتباط بين اختبار (TONI-3) واختبار رافن لدى عينة العاديين وعينة الصم، وهو ارتباط دال عند (0.01) وهذا يشير إلى صدق اختبار (TONI-3) بدلالة محك رافن.

2-5-4- صدق الاتساق الداخلي:

تم التطبيق على عينة الصدق كاملة، والتي بلغت (274) تلميذاً الصم، حيث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون، لحساب معاملات الاتساق الداخلي بين كل بند، والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (7) يبين معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لاختبار(TONI-3) في عينة الصم

البند	ر	البند	ر	البند	ر
1	(a)	16	.829**	31	.380**
2	(a)	17	.841**	32	.324**
3	(a)	18	.840**	33	.525**
4	.003	19	.842**	34	(a)
5	(a)	20	.816**	35	(a)
6	(a)	21	.805**	36	(a)
7	.003	22	.804**	37	(a)
8	.211	23	.727**	38	(a)
9	.316*	24	.767**	39	(a)
10	.525**	25	.622**	40	(a)
11	.706**	26	.625**	41	(a)
12	.796**	27	.690**	42	(a)
13	.796**	28	.619**	43	(a)
14	.789**	29	.653**	44	(a)
15	.823**	30	.596**	45	(a)

** معامل الارتباط عند مستوى الدلالة 0.01

*** معامل الارتباط عند مستوى الدلالة 0.05**

يلاحظ أن هناك 30 بنداً من أصل 33 بنداً، ارتبطوا ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكلية، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للاختبار. ويلاحظ من الجدول: أن البنود الأولى والأخيرة قد ارتبطت ارتباطاً ضعيفاً بالدرجة الكلية، وذلك بسبب سهولة البنود الأولى للصم، ثم بدأت معاملات الارتباط بالارتفاع، أما البنود الأخيرة، قد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة هذه البنود. ويشير (a) في البنود الأولى إلى أن الإجابة نفسها لدى أفراد العينة جميعاً، وتشير في البنود الأخيرة إلى شدة صعوبة هذه البنود، وعدم قدرة أفراد العينة على معرفة الإجابة الصحيحة.

2-5-6- الثبات بطريقة كودر- ريتشاردسون:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة كودر- ريتشاردسون، وكانت معاملات الثبات بطريقة كودر- ريتشاردسون في الأعمار المختلفة لعينة العاديين، تتراوح ما بين (0.532 – 0.832)، وللأعمار مجتمعة (0.917)، وبالنسبة لعينة الصم كانت (0.938)، كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (8) معامل كودر- ريتشاردسون لاختبار (TONI-3)

العمر	عينة الصم (الأعمار مجتمعة)	
	كودر- ريتشاردسون	كودر- ريتشاردسون
6	.762	.938
7	.706	
8	.832	
9	.649	
الأعمار مجتمعة	.917	

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الاختبار جيدة لدى عينة العاديين والصم، وهي تدل على ثبات جيد للاختبار.

2-5-7- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

حسب معامل ثبات التجزئة النصفية وصحّح بمعادلة سبيرمان براون، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9) معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار (TONI-3)

العمر	معامل الثبات لعينة الصم
	سبيرمان براون
6	.952
7	.943
8	.881
9	.769
الأعمار مجتمعة	.979

تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون بين (769. - 979.) لدى للصم وهي معاملات ثبات جيدة.

2-5-8- <u>الأشكال المتكافئة:</u>

قام الباحثان بحساب الصدق والثبات لاختبار (TONI -3) الصورة (B)، قبل استخدامه كشكل مكافئ، حيث استخدم عينة مكونة من (100) تلميذاً من الصم، وتم حساب الصدق بطريقة الفرق الطرفية وكان دالاً عند مستوى الدلالة (0.01)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (10) نتائج صدق الفرق الطرفية لاختبار (TONI-3) الصورة (B)

	الفئة	العدد	م	ع	درجة الحرية	ت	القيمة الاحتمالية	القرار
اختبار توني	العليا	27	31.77	1.64	52	15.22	0.000	دال
	الدنيا	27	23.62	2.23				

كما تم حساب الثبات بطريقتي كودر ريتشاردسون والتجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون (69.) وبطريقة التجزئة النصفية (86.)، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (11) الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون والتجزئة النصفية لاختبار (TONI-3) الصورة (B)

العينة	ثبات (كودر ريتشاردسون)	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
100	.69	.87

نستنتج مما سبق أن اختبار (TONI -3) الصورة (B)، يتصف بمؤشرات صدق وثبات جيدة، ومن ثم يمكن استخدامه كصورة مكافئة لاختبار (TONI-3) الصورة (A).

قام الباحثان بتطبيق الاختبار (TONI-3) الصورة (A)، على عينة مؤلفة من 274 تلميذاً من الصم، وتطبيق الاختبار (TONI-3) الصورة (B)، على 246 تلميذاً من الصم، وذلك بعد فترة زمنية تراوحت بين أسبوعين وثلاثة أسابيع، وحسبت معاملات ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (12) معامل ثبات الأشكال المتكافئة لاختبار (TONI-3)

العمر	معامل الثبات
7	.708**
8	.654**
9	.811**
10	.842**
11	.728**
12	.902**
الأعمار مجتمعة	.965**

وحسب معامل ثبات الأشكال المتكافئة للأعمار مجتمعة، فكان الثبات (.965)، وهو دال إحصائياً عند 0.01 وتراوحت معاملات ثبات (.654 - .902)، وهي معاملات ثبات جيدة.

6-2- <u>الوسائل الإحصائية:</u>

لاستكمال إجراءات الدراسة استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: بعض مقاييس النزعة المركزية مثل المتوسط, وبعض مقاييس التشتت مثل الانحراف المعياري, وشكل التوزيع مثل الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis).

3- عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

3-1- النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث: ما دلالات الصدق العاملي التي يمكن استخلاصها من التحليل العاملي الأولي لبنود اختبار (TONI- 3) ؟

تم التحقق من صدق الاختبار عاملياً، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة التقنين المؤلفة من (1361) تلميذاً من العاديين، وقد حسب التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بطريقة المكونات الأساسية (Principle Component Method) مع التدوير المتعامد (Promax Rotation). واستخدم محك الواحد صحيح كحد أدنى لقيمة الجذر الكامن لقبول العامل، و(0.30) لمستوى دلالة تشبع البند بالعامل، وثلاثة بنود لاعتبار العامل عاملاً واحداً. وأظهرت التحليلات العاملية تشبعات مقبولة للأداء على الاختبار للبيئة السورية، والجداول الآتية يبين نتائج التحليل العاملي:

جدول (13) الجذور الكامنة والتباين المفسر للعوامل بعد التدوير

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين التراكمي
1	15.001	33.335	33.335
2	6.152	13.670	47.006
3	4.266	9.480	56.485

جدول (14) تشبع البنود بالعوامل بعد التدوير

البنود	العوامل			البنود	العوامل		
	1	2	3		1	2	3
1			.810	24	.556		
2			.713	25	.956	.335	
3			-.496	26	.954	.352	
4	.540		.313	27	.498		

	.409	.878	**28**	.737			**5**
		.431	**29**	-.513		-.521	**6**
	.470	.786	**30**	-.537			**7**
	.501	.766	**31**	.411			**8**
	.843		**32**	.834			**9**
	.545	.515	**33**	.301		.579	**10**
	.638	.481	**34**			.322	**11**
	.813		**35**			.779	**12**
	.722	.368	**36**			.866	**13**
	.826		**37**			.536	**14**
	.855		**38**			.913	**15**
	.884		**39**			.679	**16**
	.849		**40**		.318	.924	**17**
	.870		**41**		.329	.954	**18**
	.839		**42**			.635	**19**
	.839		**43**		.345	.956	**20**
	.736		**44**		.350	.954	**21**
	.736		**45**			.627	**22**
					.333	.955	**23**

يلاحظ من الجدولين السابقين، ومن خلال التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل فسرت ما مجموعه (56.485 %) من التباين الكلي، ويمكن تسمية وتفسير العوامل كالآتي:

(1) العامل الأول: تشبعت عليه البنود متوسطة الصعوبة، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود وطبيعة المشكلات التي تعالجها، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل (التميز والاهتمام بالتفاصيل).

(2) العامل الثاني: تشبعت عليه البنود الصعبة، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود وطبيعة المشكلات التي تعالجها، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل (الاستنتاج والاستقراء).

(3) العامل الثالث: تشبعت عليه البنود السهلة، وبالنظر إلى محتوى هذه البنود وطبيعة المشكلات التي تعالجها، يمكننا تسمية هذا العامل بعامل (التصنيف والتعميم).

ويتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة الأصلية، ودراسة البستنجي (2005)، ودراسة المطيري (2008)؛ الذي أظهرت وجود ثلاث عوامل بعد التدوير، تناظر العوامل الثلاث في الدراسة الحالية.

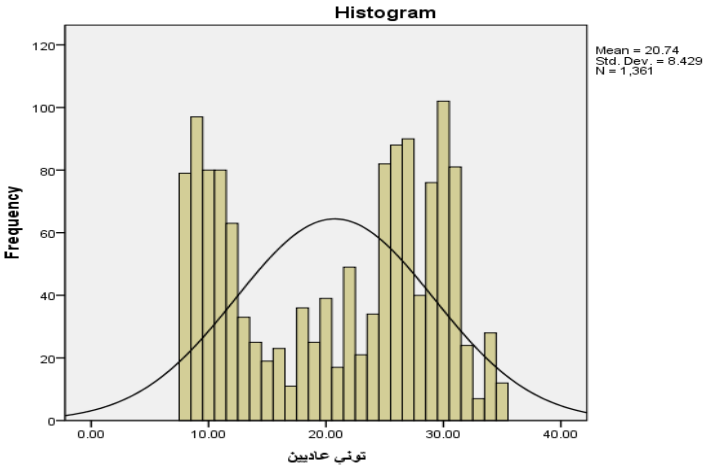
2-3- النتائج المرتبطة بالسؤال الرابع:ما شكل التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية لاختبار TONI-3) ؟ وهل اقترب هذا التوزيع من التوزيع الطبيعي؟

للتحقق فيما إذا كان التوزيع الذي تعطيه الصورة السورية لاختبار (TONI-3) يقترب من التوزيع الطبيعي، تم حساب بعض مقاييس النزعة المركزية مثل المتوسط, وبعض مقاييس التشتت مثل الانحراف المعياري, وشكل التوزيع مثل الالتواء (Skewness) والتفلطح (Kurtosis)، واعتبارها الأساس في معرفة مدى توزع أفراد العينة استناداً إلى منحني التوزيع.

جدول (15) بعض مقاييس النزعة المركزية والتشتت والالتواء والتفلطح لدرجات الصم

		م	ع	الالتواء	التفلطح	الحد الأدنى	الحد الأعلى	عدد
العمر	6	10.57	2.12	.884	.678	8	18	246
	7	10.90	2.35	.71	-.351	8	16	229
	8	20.51	4.40	-.570	.312	9	28	226
	9	26.79	3.11	.32	-.141	20	34	224
الجنس	ذكور	20.78	8.45	-.192	-1.46	8	35	685
	اناث	20.70	8.40	-.175	-1.45	8	35	676
عينة كلية		20.74	8.42	-.185	-1.46	8	35	1361

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الالتواء للعينة تراوحت بين (+1 و-1)، بينما تراوحت معاملات التفلطح بين (+3 و-3)، وهي تقع ضمن الحدود الطبيعية. مما يشير إلى أن التوزع كان توزعاً اعتدالياً إلى حد ما، وهذا ما تؤكده الرسم البياني لتوزع درجات الأفراد.



شكل (1) يبين توزع أفراد العينة في الاختبار ككل

أشارت النتائج إلى أن درجات الاختبار تتوزع بين أفراد العينة قريباً من التوزع الطبيعي الاعتدالي، وهذا يعطي دليلاً على أن العينة ممثلة تمثيلاً صادقاً للمجتمع الأصلي، الأمر الذي يؤدي إلى إمكانية تعميم النتائج التي تم الوصول إليها من عينة العاديين على أفراد المجتمع الأصلي.

وقد جرى حساب الخطأ المعياري للمتوسط بدلالة الانحراف المعياري، لمعرفة مدى تطابق المتوسط الحسابي للعينة مع المتوسط الحسابي للمجتمع الإحصائي الأصلي، ضمن حدود الخطأ المعياري لمتوسط العينة.

حدا الثقة = م ± (z النظرية × خ م)

م: متوسط العينة خ م: الخطأ المعياري للمتوسط

Z = 1.96 عند مستوى الدلالة 0.05

جدول (16) قيم مدى متوسط المجتمع الأصلي استناداً إلى متوسط العينة بدلالة الخطأ المعياري للمتوسط

	م	خ م	Z × خ م	حدا الثقة
العينة الكلية	20.74	0.228	0.446	21.18 - 20.29

عمر7	10.57	0.135	0.264	10.82 – 10.30
عمر8	10.90	0.155	0.30	11.20 – 10.60
عمر9	20.51	0.297	0.58	21.09 – 19.93
عمر10	26.79	0.208	0.48	27.20 - 26.23
عمر11	29.56	0.14	0.27	29.83 – 29.29
عمر12	27.68	0.27	0.52	28.20 – 27.16
الذكور	20.78	0.32	0.63	21.41 - 20.15
الإناث	20.69	0.32	0.63	21.32 - 20.06

3-3- النتائج المرتبطة بالسؤال الخامس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء العاديين والصم على اختبار (TONI-3) ؟

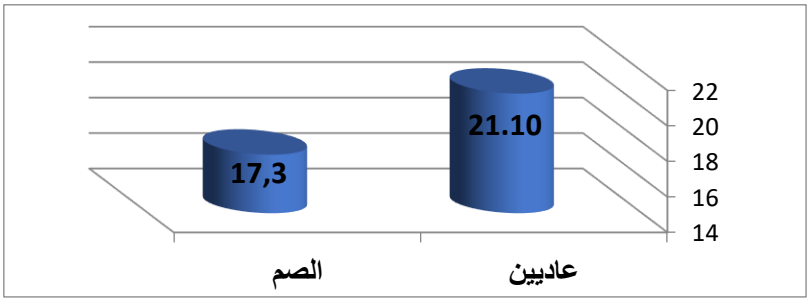
لمعرفة الفروق بين أداء العاديين والصم على الاختبار، استخدم اختبار ستودنت وهو موضح على النحو الآتي:

جدول (17) الفروق في المتوسطات على الاختبار بين العاديين والصم

	فئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
TONI-3	عاديين	274	21.10	8.59	2.86	318	.004	دالة
	الصم	46	17.3	7.31				

يلاحظ من الجدول السابق: إن هناك فروقاً بين العاديين والصم في الدرجة الكلية للاختبار، حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذه الفروق لصالح العاديين، ويمكننا القول: أن هذه النتيجة جاءت بالاتجاه المتوقع لها، فالأطفال الصم، بالرغم من تشابه عمليات التفكير بينهم وبين الأطفال العاديين، إلا أنهم لا يملكون القدرة على التعبير عن بعض المفاهيم، وخاصة المفاهيم المجردة الذي يؤدي إلى تدني في الناحية اللغوية، إضافة إلى أن عملية التعلم تعتمد بشكل أساسي على حاستي السمع والبصر، لذلك فإن فقدان هذه الحاسة الهامة لا بد أن يؤثر على مستوى القدرات العقلية إذا لم يتم تنمية هذه القدرات بالوسائل الملائمة (لغة الإشارة، لغة الشفاه)، أما الأطفال العاديون قادرون على التعبير وإدراك العلاقات المكانية والزمانية بشكل أكبر، كما أنهم يفعلون هذه الحاسة، وبالتالي سيؤثر على مستوى قدراتهم العقلية وتحصيلهم المعرفي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع

نتائج دراسة ابو هلال (1995)، ودراسة مرسي (1999) ودراسة المطيري (2008)؛ التي أظهرت وجود فروق بين العاديين والصم، وهذه الفروق لصالح العاديين، وهذا يشير إلى قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ وفق قدراتهم العقلية.



شكل (2) تمثيل بياني يوضح الفروق بين أداء العاديين والصم على اختبار (TONI-3).

4-الاستنتاجات والتوصيات:

4-1- نتائج البحث:

باعتماد الدراسة الميدانية تبين أن الاختبار صالح للاستخدام في البيئة السورية، ويمكن الوثوق بنتائجه كون درجات الصورة السورية من الاختبار تتوزع بين أفراد عينة البحث قريباً من التوزيع الطبيعي، ودل على ذلك الرسوم البيانية وقيم الالتواء والتفلطح، التي وقعت ضمن الحدود الطبيعية، ومن ثم يمكن تعميم النتائج التي تم التوصل إليها نتيجة تطبيق الاختبار على العينة على أفراد المجتمع الأصلي.

أشارت النتائج إلى تمتع الاختبار بمؤشرات ثبات عالية وفق عدة طرق وهي:

- الثبات باستخدام صيغة كودر ريتشاردسون، كانت معاملات الثبات في الأعمار المختلفة لعينة العاديين، تتراوح ما بين (0.532 – 0.832)، وللأعمار مجتمعة (0.917)، وبالنسبة لعينة الصم كانت (0.938).

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية، تراوحت معاملات ثبات التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون بين (.769 - .979) لدى العاديين، أما بالنسبة للصم كانت معامل الثبات (.669)، وهي معاملات ثبات جيدة.

- الثبات بالأشكال المتكافئة، تراوحت معاملات ثبات (.654 - .902)، وهي معاملات ثبات جيدة.

وفيما يتعلق بالصدق، جرى التحقق من الصدق بعدة طرائق، وهي صدق المحتوى بعرض الاختبار على المحكمين والصدق التلازمي من خلال الارتباط بين الاختبار وعدد من المحكات، بلغ الارتباط بين الاختبار ومحك رافن 0.89 للعاديين و0.85 للصم.

أما الصدق البنيوي فقد اسفر التحليل العاملي الاستكشافي وجود ثلاثة عوامل. كما أظهرت البحث وجود ارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار.

وأشارت نتائج البحث وجود فروق جوهرية بين العاديين والصم على الاختبار، لصالح العاديين،

وأخيراً فإن نتائج هذا البحث يشير إلى توافر خصائص سيكومترية مقبولة للاختبار لدى التلاميذ في الفئة العمرية من (6 -9) سنة.

2-4- مقترحات البحث:

- إجراء المزيد من الدراسات على هذا الاختبار، وذلك للتحقق من مدى ملاءمته لفئات عمرية أخرى.

- تقنين الاختبار على المعاقين سمعياً مع عينة أكبر لاشتقاق المعايير الخاصة بهم.

- استخدام الاختبار كمؤشر إضافي لأغراض تشخيص القدرة العقلية.

- إجراء المزيد من الأبحاث على هذا الاختبار مع فئات أخرى كالمتفوقين والمتخلفين ومرضى الحبسة الكلامية.

المراجع العربية

1. أحمد، مايسة (2010): **معادلة صيغتي اختبار " توني " للذكاء غير اللفظي باستخدام طرق مختلفة للمعادلة في ضوء بعض المتغيرات المؤثرة على نتائجها**، بحوث مؤتمر الجمعية المصرية للدراسات المصرية، جامعة أم القرى.

2. ادريس، محمد (2009): **تقنين اختبار توني-3 للذكاء غير اللفظي على طلاب مدارس محافظة صبيا للفئة العمرية بين (9 – 16) سنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

3. رحمة، عزيزة (1999): **التحليل الإحصائي لصدق وثبات رائز وكسلر لقياس ذكاء الراشدين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

4. رحمة، عزيزة (2004): **فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

5. الساحلي، ندى (2008): **تقنين أولي لاختبار رافن للمصفوفات المتتالية على عينات من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجمهورية العربية السورية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

6. مخائيل، امطانيوس (2006): **القياس والتقويم في التربية الحديثة**، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

7. مخائيل، امطانيوس (2008): **القياس النفسي**، ج1، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية.

المراجع الأجنبية:

1. Brown, linda. & Sherbenou, Rita. & Johnsen, susan. (1997): **TONI-3 Test of Nonverabel Intelligence, Examiners Manual**, Pro. Ed, An Internatioal publisher.

2. Raven, J. & Court, J.H. (1998): **Raven Manual: Section 3 Standard Progressive Matrices**, Oxford Psychologists Press, UK.

3. Raven, J. & Court, J.H. (1998): **Raven Manual: Sectional 1 General Overview,** Oxford Psychologists Press, UK.

4. Sandra, H . Banks & Michael, D . Franzen . (2010): **Concurrent Validity of the TONI-3,** SAGE Publications, Journal of Psychoeducational Assessment, 28 (1) 70 – 79.

5. Sroythong, Woraya. & Chulakdabba, Sudsabuy. & Kowasint, Chirdsak. (2009): **The Validity Study of the Test of Nonverbal Intelligence, Third Edition (TONI-3),** J Psychiatr Assoc Thailand, Vol 54, No. 2 April - June.

6. Thorndike, Robert. & Hagen, Elizabeth. (1986): **Measurement and Evaluation in Psychology And Education**, Macmillan publishing company.

ملحق (1) ورقة الإجابة للنموذجين (أ – ب) اختبار توني - 3 - للذكاء غير اللفظي

الاسم: ..... الجنس: .....

الصف: ..... المدرسة: .....

تاريخ الميلاد: / / تاريخ الاختبار: / /

البند	الإجابة	البند	الإجابة
1		24	
2		25	
3		26	
4		27	
5		28	
6		29	
7		30	
8		31	
9		32	
10		33	
11		34	
12		35	
13		36	
14		37	
15		38	
16		39	
17		40	
18		41	
19		42	
20		43	
21		44	
22		45	
23			

الدرجة الكلية: .....

ملحق (2) مفتاح التصحيح / اختبار توني-3 / الصورة (أ)

1)	1	2	3	4	5	6
2)	1	2	3	4	5	6
3)	1	2	3	4	5	6
4)	1	2	3	4	5	6
5)	1	2	3	4	5	6
6)	1	2	3	4	5	6
7)	1	2	3	4	5	6
8)	1	2	3	4	5	6
9)	1	2	3	4	5	6
10)	1	2	3	4	5	6
11)	1	2	3	4		
12)	1	2	3	4	5	6
13)	1	2	3	4	5	6
14)	1	2	3	4	5	6
15)	1	2	3	4	5	6
16)	1	2	3	4	5	6
17)	1	2	3	4		
18)	1	2	3	4	5	6
19)	1	2	3	4	5	6
20)	1	2	3	4	5	6
21)	1	2	3	4	5	6
22)	1	2	3	4	5	6
23)	1	2	3	4	5	6
24)	1	2	3	4	5	6
25)	1	2	3	4	5	6
26)	1	2	3	4		
27)	1	2	3	4	5	6
28)	1	2	3	4		
29)	1	2	3	4	5	6
30)	1	2	3	4	5	6
31)	1	2	3	4	5	6
32)	1	2	3	4		
33)	1	2	3	4	5	6
34)	1	2	3	4	5	6
35)	1	2	3	4	5	6
36)	1	2	3	4		
37)	1	2	3	4		
38)	1	2	3	4	5	6
39)	1	2	3	4	5	6

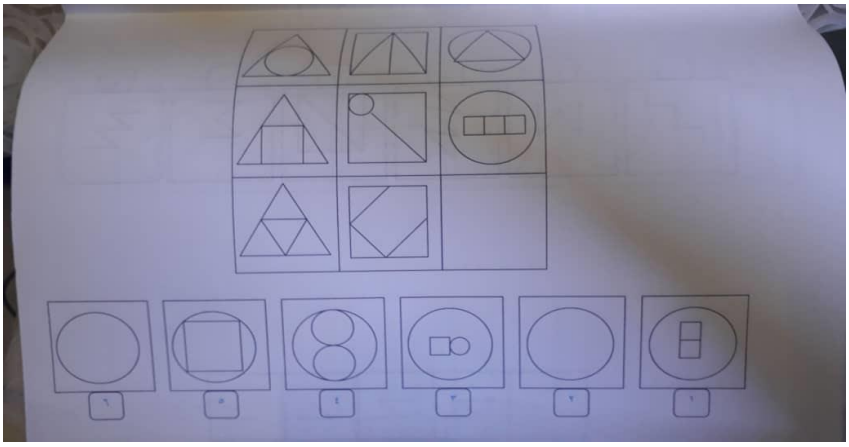
		4	[3]	2	1 (40
6	5	4	3	2	[1] (41
6	[5]	4	3	2	1 (42
6	5	[4]	3	2	1 (43
6	5	4	[3]	2	1 (44
6	5	4	[3]	2	1 (45

مفتاح التصحيح / اختبارتوني-3 / الصورة (ب)

6	5	[4]	3	2	1 (1
[6]	5	4	3	2	1 (2
6	5	4	3	2	[1] (3
6	[5]	4	3	2	1 (4
6	5	4	3	[2]	1 (5
6	5	4	[3]	2	1 (6
[6]	5	4	3	2	1 (7
6	5	4	[3]	2	1 (8
6	5	4	3	2	[1] (9
6	5	[4]	3	2	1 (10
6	[5]	4	3	2	1 (11
6	5	4	3	[2]	1 (12
6	5	4	3	2	[1] (13
6	5	[4]	3	2	1 (14
6	5	[4]	3	2	1 (15
6	5	4	3	[2]	1 (16
6	5	4	3	2	[1] (17
		4	3	[2]	1 (18
6	[5]	4	3	2	1 (19
6	5	4	3	2	[1] (20
6	5	4	[3]	2	1 (21
6	5	4	[3]	2	1 (22
6	[5]	4	3	2	1 (23
[6]	5	4	3	2	1 (24
		[4]	3	2	1 (25
6	5	4	3	2	[1] (26
6	5	4	[3]	2	1 (27
		4	3	2	[1] (28
6	5	4	3	[2]	1 (29
[6]	5	4	3	2	1 (30
		[4]	3	2	1 (31
6	5	4	[3]	2	1 (32
6	[5]	4	3	2	1 (33
6	5	4	3	[2]	1 (34

6	5	4	3	2	[1]	(35
[6]	5	4	3	2	1	(36
		4	[3]	2	1	(37
6	5	4	3	[2]	1	(38
		4	[3]	2	1	(39
		4	3	[2]	1	(40
6	5	4	3	2	[1]	(41
6	[5]	4	3	2	1	(42
		[4]	3	2	1	(43
6	5	[4]	3	2	1	(44
[6]	5	4	3	2	1	(45

ملحق (3) بعض نماذج من بنود اختبار Tony



معايير جودة الدّمج التعليمي لمركز تقويم وتعليم الطفل لاعتماد المؤسسات التّعليميّة التي تُقدم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة(*) (فئة صعوبات التعلّم)

د. محمد رشدي المرسي[1] / د. عبد الستار محفوظي[2]

الملخص

تمشيًا مع الأهداف الاستراتيجية لمركز تقويم وتعليم الطفل، واستنادًا إلى خبرته الطويلة في مجال الدّمج التَّعليمي من خلال مشروع طويل الأمد مع وزارة التربية في دولة الكويت، ولأهمية ضبط مستوى الجودة في المؤسّسات التعليمية التي تقدم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة؛ أعد مركز تقويم وتعليم الطفل وثيقة معايير جودة الدّمج التَّعليمي لمركز تقويم وتعليم الطِّفل لاعتماد المؤسَّسات التّعليميّة الَّتي تُقدِّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)، وقد تضمنت الوثيقة (تسعة) مجالات رئيسة، و(خمسة وعشرين) مجالاً فرعيًا، وكذلك عددًا من المعايير المنبثقة منها، والتي بلغت (ثلاثة وثلاثين) معيارًا، وقد بلغ عدد المؤشرات لتلك المعايير (مئة وخمسة وستين) مؤشرًا، وذلك بعد تحكيم وثائق معايير جودة الدمج التعليمي داخليًا وخارجيًا.

الكلمات المفتاحية: الدّمج - صعوبات التعلّم (إعاقات التعلم) - المؤسّسات التّعليميّة - الاعتماد المؤسّسي - الاعتماد البرامجي (التخصصي) - الاعتماد المهني.

(*) المعاييراختصت بالأفراد ذوي إعاقات التّعلّم (فئة صعوبات التعلّم).

1 نائب رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات، مركز تقويم وتعليم الطفل، دولة الكويت

2 رئيس وحدة البحوث، وتطوير الاختبارات، مركز تقويم وتعليم الطفل، دولة الكويت

مقدمة:

ظهر مفهوم الدّمج من خلال شعار السنة الدولية للمعاقين عام (1981) بعنوان: "المساواة والمشاركة الكاملة"، وأيضًا من خلال مفهوم "التربية للجميع" الذي يسعى إلى إعداد الأشخاص ذوي الإعاقة؛ ليصبحوا أعضاءً فاعلين في مجتمعهم، وارتبط هذا المفهوم الجديد بالعديد من: النصوص، والاتفاقيات الدولية، والمتغيرات في طبيعة العمل وآلياته في العالم، مما ترك أثرًا واضحًا في توجيه مفهوم "عملية الدّمج" ومبادئها وأسسها، ومن أهم هذه التوجيهات العالمية الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وتفعيله منذ سنة (1984) ، لا سيما في: المادة رقم (26)، واتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم سنة (1960)، والاتفاقية الدولية للقضاء على أشكال التمييز العنصري جميعها سنة (1965) في المادة رقم (5)، والمعاهدة الدولية المتعلّقة بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة سنة (1966) في المادة رقم (13)، واتفاقيّة منظمة العمل الدوليّة حول الحد الأدنى لسن الاستخدام عام (1973) في المادة رقم (7)، واتفاقية القضاء على أشكال التمييز جميعها ضد المرأة سنة (1979) في المادة رقم (10)، واتفاقية حقوق الطّفل سنة (1989) في المواد رقم (28-29)، وقد تبنّت هذه الفلسفة التربويّة الدّامجة منظمات الأمم المتحدة كافّة من خلال الشّعار الذي حمل لواءه الإعلان العالمي "التعليم للجميع" الذي وُضع إطاره خلال إعلان "جومتين" الدولي بتايلاند سنة (1990)، ثم تتابع هذا الاهتمام والتوجّه من خلال العديد من المنظّمات الدوليّة، ومنظّمات المجتمع المدني من خلال إطار العمل الدولي الذي عقد في "سلامنكا" سنة (1994)، والمنتدى الدولي للتعليم في "داكار" بالسنغال سنة (2000) مؤكّدًا على مضمون هذه الفلسفة بأن التعليم حق أساسي وحياتي للجميع، وهو هدف رئيس للتربية في القرن الحادي والعشرين، يُتاح لكلّ متعلّم (ولدًا أو بنتًا). وغيرها من الممارسات الدوليّة التي جعلت من عمليّة الدّمج أمرًا واقعًا وتوجُّهًا لا بد منه، ودعت إلى تطوير نظام التعليم وبيئته، وضرورة تطوير ثقافة المؤسّسة وأساليب التربية التي تؤدي إلى نجاح المتعلّمين في دراستهم (برول، 2008؛ الزيات، 2009). وكذلك اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة سنة (2007) من خلال تفعيل المادة رقم 24، وصولاً إلى صدور قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بدولة الكويت في 3 فبراير 2010.

لذا أكّدت المؤسّسات التربويّة والتّعليميّة على أهميّة عمليّة الدّمج التي تعكس فلسفة إنسانية، وتُمثّل حركة أخلاقيّة نحو توفير التعليم المناسب للأشخاص ذوي الإعاقة ضمن البيئة الطبيعية المناسبة. وقد واكبت هذه الفلسفة حركات وتغيرات أخرى في العالم الحديث، تنادي بعدم التمييز بين الأفراد بصور وأشكال شتى، ولا سيما فيما يتعلّق بالتمييز بين الأفراد، وحقهم في التعليم في المكان

المناسب، ولا سيما بعد ظهور جملة قوانين تربويّة، مما ساعدهم على تشكيل قوة ودعم كبيرين لحقوق الأفراد في مجال التعليم ضمن البيئة الطبيعية.

وفي إطار الخدمات التي تقدم بدولة الكويت للطلّاب ذوي الإعاقات التّعلّميّة يأتي مركز تقويم وتعليم الطِّفل (جمعية نفع عام) أسّسها سنة (1984) مجموعة من أولياء الأمور الكويتيين، الذين تحققوا من أن أطفالهم يعانون إعاقات تعلّميّة، ثم بدأ المركز مزاولة أعماله وأنشطته في مبنى بمنطقة الشويخ، على شاطئ الخليج حتى عام (2005)، ثم انتقل المركز إلى المبنى الحالي بمنطقة السرة عام (2006)؛ ليتوسع نشاطه، ويشمل العديد من الخدمات التي يقدمها لمجتمع المعلّمين والمتعلّمين، لا سيما فئة المتعلّمين الذين يعانون إعاقات تعلّميّة، حيث يُقدّم المركز الخدمات التشخيصية للأفراد جميعهم، لا سيما الخدمات العلاجية للأفراد ذوي إعاقات التعلّم، بالإضافة إلى توفير التدريب المتخصص، وزيادة الوعي بإعاقات التعلّم في الوسط المحلّي والإقليمي، وتتكون وحدات المركز وأقسامه من: البرنامج التربوي الصباحي، والبرنامج التربوي المسائي، ووحدة البحوث وتطوير الاختبارات، ووحدة التشخيص، ووحدة التدريب، ووحدة العلاقات العامة والإعلام، ومكتبة صعوبات التعلّم. ومنذ إنشاء المركز تؤكّد إدارته على عدم أحقّية المركز بالملكية الحصرية لنقل المعارف والمهارات المتعلقة بتشخيص وعلاج صعوبات التعلّم إلى الكويت، بل إن كل ما يُنجزه المركز من برامج ودورات وورش عمل وغيرها ملك لأفراد المجتمع جميعهم، حيث نُقلت تلك الإنجازات إلى معظم الدول العربية من خلال المؤتمرات والزيارات. وعمل المركز منذ تأسيسه على تقديم العلاج التربوي لذوي إعاقات التعلّم، ولكنه كان يؤمن بأن قدراته وإمكاناته أكبر من أن تظل رهينة بعدد محدود من المتعلّمين ضمن مبناه، وذلك لكون نسبة ذوي إعاقات التعلّم لا تقل عن (10%) وفقًا للنسب العالمية، لذلك تبنّى المركز القانون رقم 8 / 2010 الذي أصدره مجلس الأمة ونص في مادتيه التاسعة والعاشرة على ما يأتي:

المادة 9: (تلتزم الحكومة بتقديم الخدمات التّعليميّة والتربوية والوسائل التّعليميّة للأشخاص ذوي الإعاقة، وفئتي: بطيئي التعلّم، وصعوبات التعلّم على قدم المساواة مع الآخرين في التعلّم، مع مراعاة الاحتياجات الخاصة من: الاتصال، واللغة، والترتيبات التيسيرية اللازمة، وتوفير الكوادر التربوية والمهنية المتخصصة لهم، ورفع كفاءتها، ومنحها الحوافز المادية والمعنوية. ويراعى في الاختبارات التّعليميّة والمهنية أو اختبارات الاعتماد التي تقدمها الجهات الحكومية أو الأهلية حقوق واحتياجات ذوي الإعاقة وصعوبات التعلّم وبطيئي التعلّم، وتلتزم الحكومة بتوفير الوسائل السمعية والمرئية اللازمة والضمانات الكافية؛ لخلق مناخ مقبول لمساعدتهم على استكمال تعليمهم. وتقوم وزارة التربية بتوفير دورات تدريبية

لكافة المعلّمين في المدارس الحكومية؛ لاكتشاف حالات صعوبات التعلّم وبطء التعلّم، وكيفية التعامل معها حسب احتياجات كل منها).

وتنص المادة 10 على أن: "تتخذ الحكومة كافة الترتيبات الإدارية والتنظيمية الفعّالة، والمطلوبة لدمج الأشخاص ذوي الإعاقة وصعوبات التعلّم وبطء التعلّم في مراحل التعليم المختلفة ضمن مناهج تعليميّة وتأهيليّة بما يتناسب مع قدراتهم: الحسيّة، والبدنيّة، والعقليّة، مما يؤهلهم للاندماج في المجتمع والعمل والإنتاج).

لذلك وتمشّيًا مع الأهداف الاستراتيجية لمركز تقويم وتعليم الطّفل المتعلّقة بتوفير المساعدة والدعم لذوي إعاقات التعلّم بدولة الكويت، من خلال توفير الخدمات المختلفة التي تساعدهم على التغلب على المشكلات التي تقابلهم في حياتهم المدرسية، وحرصًا من المركز على التعاون المستمر والبنّاء مع وزارة التربية الكويتيّة لخدمة المتعلّمين في مراحل التعليم العام كافة بدولة الكويت، ولاسيما الذين يعانون إعاقات التعلّم. وبناءً على النجاحات المتكررة للمشروعات التي نفذها مركز تقويم وتعليم الطّفل بدعم الأمانة العامة للأوقاف (الصندوق الوقفي للتنمية الصحيّة)، ورغبةً من المركز في نقل الخبرات، وتدريب الكوادر الكويتيّة الوطنيّة بمدارس التعليم العام في كيفية التعامل مع ذوي إعاقات التعلّم في الفصول الدراسيّة العاديّة والمدارس الحكومية العاديّة، من خلال تطبيق مبدأ دمج ذوي إعاقات التعلّم البسيطة والمتوسّطة قدر الإمكان، تقرر البدء في تنفيذ المرحلة الأولى من مشروع مدارس الدّمج التّعليمي على سبيل التجربة في المدارس الابتدائية بمنطقة "مبارك الكبير" التّعليميّة على مدى "ثلاث" سنوات بالتعاون مع وزارة التربية، وبدعم الأمانة العامة للأوقاف الكويتية، ومجموعة من الخبراء والاستشاريين المحليين والدوليين. حيث مر المشروع بمراحل عدة هي: تجميع المعلومات، والتوعية، والفرز، والعلاج.

ونظرًا لنجاح المرحلة الأولى للمشروع، تقرر في عام 2014 البدء بتنفيذ المرحلة الثانية من مشروع مدارس الدّمج التعليمي في المدارس المتوسّطة والثانويّة بمنطقة "مبارك الكبير" التّعليميّة على مدى سنتين بالتعاون مع وزارة التربية وبدعم الأمانة العامة للأوقاف الكويتية، ومجموعة من الخبراء والاستشاريين المحليين والدوليين. ومن نتائج المشروع في المرحلتين أنه طُبق بنجاح على (28) مدرسة ابتدائية للبنين والبنات، و(23) مدرسة متوسّطة و(15) مدرسة ثانوية، وأُنشئت مدرستان ابتدائيتان مؤهّلتان خُصصتا لاستقبال المتعلّمين ذوي الإعاقات التّعلّميّة الشّديدة هما: (مدرسة السديم الابتدائية النموذجية للبنين، ومدرسة جون الكويت الابتدائية النموذجية للبنات)، وإنشاء وتخصيص "ثلاث" مدارس متوسّطة مؤهّلة لاستقبال المتعلّمين ذوي الإعاقات التّعلّميّة الشّديدة هي: (مدرسة الخندق المتوسّطة النموذجية للبنين، ومدرسة نصف النصف المتوسّطة للبنين، ومدرسة الصفا المتوسّطة

النموذجية للبنات)، وتحويل مدرستين ثانويتين عاديتين إلى مدرستين ثانويتين دمجيتين مؤهّلتين لاستقبال المتعلّمين ذوي الإعاقات التّعلّميّة الشّديدة هما: (ثانوية العدان للبنات، وثانوية جابر العلي للبنين) (المنابري، 2016).

وتتماشى المشاريع السّابقة مع التوجّه السّائد حاليًا، وهو المطالبة بأن تسعى المؤسّسة العاديّة لتحمل مسؤوليّة تعليم الأفراد ذوي الإعاقة، من خلال توفير الدّعم الإداري والتنظيمي والتعليمي للمعلّم؛ كي يراعي الفروق الفرديّة، ويواجه التنوع الهائل في الفصل الدراسي، وينظم البيئة الصفيّة لتشجيع الجميع. ومن هنا أتى مفهوم الدّمج؛ لتحقيق ديمقراطية إتاحة الفرص التّعليميّة، وتسهيل الالتحاق بالتعليم عالي الجودة. وتبنّي نظام الدّمج التّعليمي كمفهومٍ مركزيٍّ لإعادة تجديد السّياسات والبرامج المتعلّقة بالتغيير التربوي وتطويرها (British Educational Research Journal, 2005).

المصطلحات:

الدّمج Inclusion: "الدمج هو مقاربة ديناميكية واستجابة إيجابية لتنوع المتعلمين ورؤية الاختلافات الفردية بينهم على أنها فرصٌ لإثراء العملية التعليمية، وليست مشكلات" (إرشادات الدمج: التأكد من إتاحة التعلَم للجميع). (UNESCO, 2005, p. 12)

المؤسّسات التّعليميّة Educational Institutions: المدارس أو المراكز المتخصصة التي تُقدِّم خدمات للمتعلّمين ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم).

صعوبات التعلّم Learning Disabilities: هي مجموعة من الاضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدى بعض الأفراد والتي ترجع إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلبًا على قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة على: الكلام والإصغاء والقراءة، والكتابة، والفهم، والتهجئة، والاستدلال، والحساب. كما تؤثر تلك الصعوبات سلبًا على جوانب أخرى مثل: الانتباه، والذاكرة والتفكير والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي. ومع أن صعوبات التعلم قد تحدث مصاحبة لأحوال أخرى من الإعاقة كالتلف الحسي أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي الحاد، أو مصاحبة لمؤثرات خارجية كالفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم، إلا أنها ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو المؤثرات. وإذا لم يتوافر التشخيص الملائم أو التدخل العلاجي التدريسي المناسب، ربما يعاني الأفراد ذوو صعوبات التعلم الإحباط، والغضب، وانخفاض الثقة بالنفس. وربما تظهر العلامات المبكرة لصعوبات التعلم في سنوات ما قبل

المدرسة على سبيل المثال، كما في صعوبة تعلم أسماء الحروف أو عدّ الأشياء، ولكن في الغالب يتم تشخيصها بعد بدء التعليم والدراسة الرسمية. (مركز تقويم وتعليم الطفل، 2009)

الاعتماد المؤسّسي Institutional Accreditation: اعتماد عام يُركّز على تقويم الأداء بالمؤسّسة التّعليميّة تقويمًا شاملاً، أي تقويم كفاءة المؤسّسة كوحدة واحدة من حيث قدرتها على تقديم خدمات تعليميّة تفي بالحد الأدنى من معايير جودة الدّمج التعليمي لمركز تقويم وتعليم الطّفل.

الاعتماد البرامجي (التخصصي) Programme Accreditation: الاعتراف بالبرنامج الأكاديمي في المؤسّسة التّعليميّة، وذلك من خلال تقويم البرامج بالمؤسّسة، والتأكد من جودتها، ومدى تناسبها ومستوى الشهادة الممنوحة بما يتفق ومعايير جودة الدّمج التعليمي لمركز تقويم وتعليم الطّفل.

الاعتماد المهني Professional Accreditation: منظومة متكاملة من الإجراءات التي تهدف إلى ضمان جودة إعداد الفرد وجودة أدائه، وتنميته مهنيًّا تنميةً مستمرة من خلال اجتيازه برامج دراسيّة معيّنة بمستوى يساعد على استيفائه لمتطلبات الترخيص؛ لمزاولة المهنة في مجال إعاقات التعلّم.

الإطار العام لبناء معايير جودة الدّمج التعليمي

الهدف العام:

بناء مستويات معيارية لجودة الدّمج التعليمي لاعتماد المؤسّسات التّعليميّة التي تُقدّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم).

لِمَنْ تُقدَّم هذه المعايير؟

تُقدّم هذه المعايير إلى المؤسّسات التّعليميّة التي تُقدّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)، الحكومية والخاصة والجمعيات الأهلية.

مراحل بناء وثيقة المعايير:

اتَّبَعَ الإطار العام لمعايير جودة الدّمج التعليمي لمركز تقويم وتعليم الطفل لاعتماد المؤسّسات التّعليميّة التي تُقدّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)، في أثناء وضعه المراحل الإجرائية الآتية:

المرحلة الأولى:

- عمل مسح شامل، والاطلاع على تجارِب الدول العربية والأجنبية، والاستفادة منها في بناء معايير جودة الدّمج التعليمي للمؤسّسات التّعليميّة التي تُقدّم خدمات للأفراد العاديين، وذوي الإعاقات التّعلّميّة.
- الاطلاع على الوثائق والدراسات والبحوث المتخصصة في مجال جودة الدّمج التعليمي.
- تحديد المجالات المعياريّة والتي بلغت (9) مجالات رئيسة، ومن ثَمَّ حُدِّد عدد من المجالات الفرعيّة، والتي بلغت (25) مجالاً، وكذلك عدد من المعايير المنبثقة عنها، والتي بلغت (34) معيارًا.
- كتابة المؤشّرات، حيث بلغ مجموعها الإجمالي قبل التعديل (275) مؤشّرًا.
- إعداد "النسخة الأوّليّة" للمجالات والمعايير والمؤشّرات، وعرضها على اللجنة العلمية بمركز تقويم وتعليم الطفل.
- عقد اجتماعات دورية للجنة العلمية بمركز تقويم وتعليم الطفل؛ ليناقش أعضاء اللجنة المجالات والمعايير والمؤشّرات، وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

المرحلة الثانية:

- وضع مقاييس التقدير المتعلّقة بكلّ مؤشّر، وذلك من خلال توصيف المؤشّرات.
- وضع الأدلة والشّواهد للمعايير والمؤشّرات كلّها.

المرحلة الثالثة:

بناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وذلك من خلال الآتي:

- إعداد وثيقة معايير جودة الدّمج التّعليمي.
- إعداد دليل التقويم الذاتي.

المرحلة الرابعة:

- للتحقق من صدق وثيقة معايير جودة الدّمج التعليمي حُكِّمَت داخليًّا وخارجيًّا من خلال الخبراء والمعنيين بالأمر من داخل دولة الكويت وخارجها.
- إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكّمين.
- إعداد وثيقة معايير جودة الدّمج التعليمي لمركز تقويم وتعليم الطفل متضمنةً الأدلة والأدوات في ضوء آراء المحكمين، حيث تضمّنت الوثيقة (9) مجالات رئيسة، و(25) مجالاً فرعيًّا، وكذلك

عدد من المعايير المنبثقة منها التي بلغت (34) معيارًا، وقد بلغ عدد المؤشّرات لتلك المعايير بعد إجراء التعديلات عليها من حيث الحذف والإضافة والدّمج وإعادة الصياغة (260) مؤشّرًا.

- استقدام فريق محايد من داخل دولة الكويت ومن خارجها لتجريب المعايير من خلال تطبيقها على البرنامج التربوي الصباحي بمركز تقويم وتعليم الطفل.
- إدخال التعديلات والتحسينات اللازمة على وثيقة المعايير بناءً على نتائج التغذية الراجعة للتجرِبة الاستطلاعية.

المرحلة الخامسة:

- عقد اجتماعات دورية للّجنة العلمية بمركز تقويم وتعليم الطفل؛ لمناقشة وثيقة معايير جودة الدّمج التعليمي بشكلها النهائي، وإجراء التعديلات اللازمة عليها.
- إعداد وثيقة معايير جودة الدّمج التعليمي لمركز تقويم وتعليم الطفل متضمنة الأدلة والأدوات بشكلها النهائي.

مجالات المستويات المعيارية لجودة الدّمج التّعليمي لمركز تقويم وتعليم الطفل:

جدول يوضح المجالات الرئيسة والفرعية والمعايير والمؤشرات لمعايير جودة الدّمج التعليمي

وفيما يتعلق بالجدول السابق، والذي يوضح المجالات الرئيسة والفرعية والمعايير والمؤشرات لمعايير جودة الدّمج التعليمي، نجد أنها تضمنت تسع مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: الرؤية، الرسالة، الاستراتيجية Vision, Mission and Strategy: تضمن ثلاث مجالات فرعية هي:

الأول: الرؤية حيث تشير إلى الصورة التي يجب أن تكون عليها المؤسّسة التعليمية في المستقبل. وتضمنت الرؤية معيارًا واحدًا، وأربعة مؤشرات.

المجال Domain	المجالات الفرعية Sub-Domains	المعايير Standards	المؤشّرات Indicators
المجال الأول: الرؤية، الرسالة، الاستراتيجية Vision, Mission and Strategy	3	4	15
المجال الثاني: الحَوْكمة والقيادة Governance & Leadership	3	3	21
المجال الثالث: التدريس والتعلّم Teaching & Learning	3	6	27
المجال الرابع: المتعلم Learner	4	4	20
المجال الخامس: المرافق والتجهيزات Infrastructure & Facilities	2	4	23
المجال السادس: الموارد البشرية Human Resources	3	3	17
المجال السابع: مصادر التمويل Financial Resources	2	2	6
المجال الثامن: الشراكات Partnerships	2	3	17
المجال التاسع: إدارة الجودة Quality Management	3	4	19
المجموع Total	25	33	165

الثاني: الرسالة حيث تعني لماذا نحن في هذا العمل؟، وفلسفة العمل، والمجموعات التي تخدمها المؤسّسة، وكيف تساهم المؤسّسة التعليمية في سد احتياج المجموعات المعنية بها. وتضمنت الرسالة معيارًا واحدًا، وأربعة مؤشرات.

الثالث: التخطيط الاستراتيجي وهو الجهد المنظم لصناعة القرارات المصيرية والذي يصيغ هوية المؤسّسة التعليمية ويبرز وجودها، وهو مجموعة من المبادئ والخطوات والأدوات التي صُمّمت لتساعد المؤسّسة التعليمية على أن تصنع قرارات فعالة تؤدي إلى تحقيق رسالتها وإرضاء الفئات المستهدفة. وشمل التخطيط الاستراتيجي معيارين، وتكون المعيار الأول من خمسة مؤشرات، والمعيار الثاني من مؤشرين.

المجال الثاني: الحَوْكمة والقيادة Governance & Leadership: هي نظام تحكمه مجموعة من القواعد والتشريعات المنظمة للعمل بالمؤسّسة التعليمية بمشاركة مجتمعية فعّالة، وذلك لتحقيق أهداف المؤسّسة المتعلقة بجودة الدمج التعليمي. وتضمّن مجال الحوكمة والقيادة ثلاث مجالات فرعية هي:

الأول: وينص على "تدعم قيادة المؤسّسة عمليتي التعليم والتعلّم من خلال إيجاد ثقافة دمج داعمة". وتتضمن معيارًا واحدًا، وستة مؤشرات.

الثاني: وينص على أن "تضع القيادة السياسة الدّمجية لعمليتي التعليم والتعلّم". وتضمّن معيارًا واحدًا، وأربعة مؤشرات.

الثالث: وينص على أن" تُطوّر القيادة الممارسات الدّمجية لعمليتي التعليم والتعلّم". وتضمن معيارًا واحدًا، وأحد عشر مؤشرًا.

المجال الثالث: التدريس والتعلم Teaching & Learning: وتضمّن ثلاث مجالات فرعية هي:

المجال الأول: المنهج الدراسي، وتضمن أربعة معايير، تكون المعيار الأول من ثلاثة مؤشرات، والمعيار الثاني من ثلاثة مؤشرات، والمعيار الثالث ضم مؤشرين، والمعيار الرابع من ستة مؤشرات.

المجال الفرعي الثاني: التدريس وعمليات التعلم الفعالة، وتضمن معيارًا واحدًا، وستة مؤشرات.

المجال الفرعي الثالث: تبنّي المؤسّسة برامج علاجيّة وتكامليّة فعّالة لذوي إعاقات التعلّم تعكس فلسفتها، وضمّ معيارًا واحدًا، وسبع مؤشرات.

المجال الرابع: المتعلم Learner: استُخدم مصطلح المتعلّم بدلاً من الطالب أو التلميذ لنؤكد على جانب التعلّم، وليشمل المصطلح المراحل التعليمية المختلفة. وتضمن مجال المتعلم أربع مجالات فرعية هي:

الأول: التحصيل الدراسي، وضمّ معيارًا واحدًا، وثمانية مؤشرات.

الثاني: الانتماء والتعدّدية، وتضمن معيارًا واحدًا، وخمسة مؤشرات.

الثالث: الأمن والسلامة، وتضمّن معيارًا واحدًا ومؤشرين.

الرابع: المشاركة، وتضمّن معيارًا واحدًا، وخمسة مؤشرات.

المجال الخامس: المرافق والتجهيزات Infrastructure & Facilities: وتضمن مجالين فرعيين هما:

المجال الفرعي الأول: المرافق، وتضمّن ثلاثة معايير، وتضمّن المعيار الأول سبعة مؤشرات، والمعيار الثاني مؤشرين، والثالث خمس مؤشرات.

المجال الفرعي الثاني: التجهيزات، وتضمّن معيارًا واحدًا وتسعة مؤشرات.

المجال السادس: الموارد البشريةHuman Resources: تعني العاملين جميعهم الذين يعملون في المؤسّسة التعليمية: رؤساء ومرؤوسين، والذين جرى توظيفهم فيها لأداء وظائفها وأعمالها كافة، وتحقيق رسالتها وأهدافها الاستراتيجية. وتضمن ثلاث مجالات فرعية هي:

الأول: الكوادر البشرية المؤهّلة، وتضمن معيارًا واحدًا، وسبعة مؤشرات.

الثاني: التنمية المهنية والبشرية المستدامة، وتضمن معيارًا واحدًا، وخمسة مؤشرات.

الثالث: الممارسات الأخلاقية والمهنية، وتضمن معيارًا واحدًا، وخمسة مؤشرات.

المجال السابع: مصادر التمويلFinancial Resources: وتضمن مجالين فرعيين هما:

الأول: توفّر المؤسّسة الموارد المالية الكافية لتحقيق أهدافها المرجوّة، وتضمن معيارًا واحدًا، ومؤشرًا واحدًا.

الثاني: التخطيط المالي وإعداد الميزانية، وتضمن معيارًا واحدًا، وخمسة مؤشرات.

المجال الثامن: الشراكات Partnerships: تكون المشاركة المجتمعية للمؤسّسة التعليمية وفقًا لرؤيتها ورسالتها، من خلال إدارة الشراكات الخارجية بالمؤسّسة. وتضمّن مجالين فرعيين هما:

الأول: إدارة الشراكات الخارجية، وتضمن معيارًا واحدًا، ومؤشرين.

الثاني: المشاركة المجتمعية، وتضمن معيارين؛ الأول تضمن ثلاثة مؤشرات، والثاني تضمن اثنا عشر مؤشرًا.

المجال التاسع: إدارة الجودة Quality Management: وتضمن ثلاث مجالات فرعية هي:

المجال الفرعي الأول: ضمان الجودة والمساءلة، وتضمن معيارين؛ الأول تضمن تسع مؤشرات، والثاني مؤشرين.

المجال الفرعي الثاني: المناخ النفسي والاجتماعي (رضا العاملين)، تضمن معيارًا واحدًا، ومؤشرين.

المجال الفرعي الثالث: رضا المستفيدين، تضمن معيارًا واحدًا، وستة مؤشرات.

المراجع

- برول، جيل فان دين (2008). *الحق في التعليم للجميع: رؤى عالمية نحو التعليم الجامع*. الندوة الإقليمية حول التعليم الجامع – دول الخليج العربية تحضيرًا لمؤتمر التربية الدولي الثامن والأربعين. الإمارات العربية المتحدة: دبي، 27-28 أغسطس.
- الزيات، فتحي (2009). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج والآليات*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- المرسي، محمد رشدي وآخرون (2017). *معايير جودة الدّمج التَّعليمي لمركز تقويم وتعليم الطِّفل لاعتماد المؤسَّسات التّعليميّة الَّتي تُقدِّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)*، دليل التقويم الذاتي. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- المرسي، محمد رشدي وآخرون (2017). *وثيقة معايير جودة الدّمج التَّعليمي لمركز تقويم وتعليم الطِّفل لاعتماد المؤسَّسات التّعليميّة الَّتي تُقدِّم خدمات للأفراد ذوي الإعاقات التّعلّميّة (فئة صعوبات التعلّم)*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- مركز تقويم وتعليم الطفل (2009). الإصدارات العلمية لمركز تقويم وتعليم الطفل. تاريخ الاسترجاع 2020/4/3 من: https://www.ccetkuwait.org/--cfda
- المنابري، موفق (2016). *المرجع الإداري والفني للبرنامج التربوي الصباحي*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- British Educational Research Journal. (2005). *Thematic Review Inclusive Education: Discourse and Action.* V01.31 No.21 April. (PP 269-275).
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring assess to education for all. . From,6, 2015Retrieved on December 1

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

منصات تشخيص وتأهيل اضطراب طيف التوحد في ظل جائحة كرونا

منصة Tapradar نموذجا

د. صابر محمود الشرقاوي [1]

ملخص:

في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) و كذلك ما تعرضت له الأمم من كوراث طبيعية مختلفة مثل الزلازل، الفيضانات، الأعاصير، وتعرضها لخوض الحروب لفترات طويلة مما ينتج عن ذلك توقف الحركة بشكل جزئ وبشكل كلي في بعض الأحيان. وينتج عن ذلك التوقف وعدم القدرة على تقديم الخدمات التأهيلية والتشخيصية لفترات طويلة لذوي الاحتياجات الخاصة بوجه عام ولأطفال اضطراب طيف التوحد بشكل خاص. وينتج عن ذلك القصور أو التوقف الكلي أو الجزيء في تلك الخدمات، والتراجع في أداء الحالات واكتسابها للمهارات في حالة عدم مساعدة أولياء الأمور على تقديم تلك الخدمات بشكل مستمر.

لذلك ظهرت بعض المنصات التي تقدم الخدمات بمختلف أنواعها مثل الخدمات التدريبية والخدمات التعليمية واستهدفت تلك المنصات الفئات العادية وانتشرت تلك المنصات بكثرة مع جائحة كورونا, وجاءت منصة (**Tapradar**) بهدف تشخيص وتأهيل اضطراب طيف التوحديين عن بعد ومن الخدمات التي تقدمها المنصة: -

1. تشخيص أطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تطبيق مقياسين للتشخيص هما مقياس الشات، ومقياس كارز2، كذلك فحص مقاطع فيديو يتم رفعها من ولي الامر للطفل ويتم فحصها من قبل متخصصين وكتابة تقرير مفصل عن الحالة يرفع الي ولي الامر والاخصائي لبناء الخطة التأهيلية.

تأهيل أطفال اضطراب طيف التوحد من خلال تقديم الخطط العلاجية والارشادات من قبل الاخصائي لولي الامر، كما يتم تقديم برنامج لتنمية المهارات الحياتية من خلال استخدام تقنية الواقع الافتراضي و الواقع المعزز، وبرنامج لزيادة التركيز والانتباه لدى الأطفال اضطراب طيف التوحديين من خلال تفعيل تقنية (**The Eye Tribe Tracker Pro**) يتم تقديم تلك الخدمات لهذه الفئة عن بعد, كما نأمل مستقبلا الي في تفعيل الذكاء الاصطناعي في عملية التشخيص وفحص مقاطع الفيديو بدلا من العنصر البشري.

كلمات مفتاحية: (اضطراب طيف التوحد- تشخيص- منصات- جائحة كورونا

[1] مشرف التربية الخاصة وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

مقدمة:

في ظل إغلاق المدارس والجامعات تجنبا لانتشار فيروس كرونا بين أفرادها، وفي ظل هذا العالم المنكوب بفيروس كورونا، لذلك اتجهت مراكز تأهيل وتشخيص اضطراب طيف التوحد نفس الاتجاه حيث سعت الحكومات والمؤسسات إلى توفير التعليم والتعلم لأبنائها في ظل بقاء الطلاب في منازلهم بعيدا عن المدارس والجامعات يتعلمون فيها عن بعد, وانتهجت منظمات رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة نفس النهج فظهرت بعض المنصات التي تقدم خدماتها لجميع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن بعد باختلاق فئات ودرجة الإعاقة, وتفاديا لأحد أسباب انتشار فيروس كرونا وهو التجمع في الأماكن المغلقة وتعزيزاً لفكرة الوقاية خير من العلاج، انتشرت بكثرة المنصات على الشبكة العنكبوتية منها ما هو تعليمي، ومنها ما هو تدريبي، ومنها ما هو تشخيصي.....إلخ.(الشرقاوي,2020)

ولم تكن فئات ذوي الاحتياجات الخاصة أقل قدراً من ذلك الاهتمام فظهرت منصات تعليمية لفئات الإعاقة السمعية، والاعاقة البصرية، واضطراب طيف التوحد، على غرار منصات تعليم الطلاب العاديين. وكان للذكاء الاصطناعي الدور الرئيسي في منصات تعليم وتأهيل ذوي الاعاقة من خلال استغلال تقنياته المختلفة بما يقدمه من البرمجيات التي يمكن أن تساعد في ترقية برمجيات ومنصات التشخيص والتأهيل عن بعد، بما يجعلها أكثر فاعلية في تقديم خدمة تتسم بالفاعلية، ويوفر مزيدا من الفرص للتفاعل بين المشخص أو الاخصائي من جهة والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة أخري ، واستخدام المعامل والتقنيات الافتراضية للتقديم التدريبات العملية إضافة إلى تقنيات الواقع الافتراضي التي تتيح للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة اكتساب المهارات الحياتية التي تساعدها في ممارسة حياته بشكل قريب من الطبيعي، وتقديم أنماط من التعليم والتعلم التكيفي الذي يتناسب مع طبيعة وقدرات كل طفل.

إننا في ظل ما نشهده من هذا الانتشار الرهيب لهذا الفيروس اللعين وضخامة ضحاياه من المتوفين والمصابين، مع صعوبة وضبابية التنبؤ بما سيحدث في المستقبل، وفي ضوء تجارب الدول التي استطاعت أن تواجه ذلك الفيروس وتسيطر عليه، ومن أبرزها تلك الدول الصين، فإن الأمر يتطلب ضرورة الاستفادة من التقنيات العديدة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي لمواجهة ذلك الفيروس الذي يهدد استمرار الحياه علي كوكب الأرض، وتشجيع البحوث والدراسات في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته لإنتاج برمجيات وخوارزميات تطبيقية يمكن أن تكون مفيدة في هذا المجال، كما أن البشرية في حاجة

إلى الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اتخاذ خطوات استباقية في مواجهة الفيروسات.(الدهشان،2020)

ومن تلك الخطوات الاستباقية التي ستفيد فئة اضطراب طيف التوحد أثناء جائحة كرونا وما بعد كرونا هي منصة تقدم خدمات التشخيص والتأهيل لتلك الفئة مستخدمة تقنيات الذكاء الاصطناعي، تقنية التعرف على العين، تقنية الواقع الافتراضي.

مشكلة الدراسة:

مع انتهاء الربع الأول من العام 2019انتشر فيروس كورونا مهددا أكثر من خمسة مليار شخص علي سطح الكرة الأرضية ونتيجة لتحول ذلك الفيروس الي وباء، اتخذت منظمة الصحة العالمية والحكومات إجراءات احترازية منها غلق المدارس ومؤسسات الرعاية النهارية ومراكز التأهيل وتوقف تقديم الخدمات التعليمية لجميع الطلاب وتوقفت خدمات التشخيص والتأهيل لجميع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام و أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، ولتعويض ذلك القصور في الخدمات التعليمية والتأهيلية ظهرت منصات التعليم والتأهيل لجميع الأطفال بمختلف فئاتهم، ومن هنا ظهرت فكرة انشاء منصة عربية لتشخيص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عن بعد علي غرار منصة نودا الامريكية المتخصصة في تشخيص أطفال اضطراب طيف التوحد، و ذلك لعدم قدرة هذه الفئة للحضور لأماكن التشخيص حفاظاً علي صحتهم وأرواحهم كما تشير الدراسات والأبحاث الي ظهور مثل هذه المنصات المتخصصة قبل جائحة كورونا ولكن لم تأخذ القدر الكافي من الظهور قبل هذه الفترة ، وسوف نستعرض في هذه الورقة بعض من هذه المنصات كما سنتطرق الي منصة (**Tapradar**) من حيث الأهداف والإمكانيات والتصور المستقبلي لهذه المنصة.

أهمية الدراسة:

1. عرض الدراسات التي تطرقت لمنصات تأهيل وتشخيص التوحد عن بعد بالعالم بشكل عام وبالوطن العربي بشكل خاص.
2. القاء الضوء على منصات تقديم الخدمة لذوي اضطراب طيف التوحد.
3. توفير منصة متخصصة في تشخيص اضطراب طيف التوحد عن بعد في الوطن العربي.

حدود الدراسة:

- حدود مكانية: الوطن العربي
- حدود زمنية عامي 2019-2020.
- حدود بشرية الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

المحور الاول المنصات التعليمية:

عرف (**Scott،(2007:334** المنصات الرقمية بأنها عبارة عن برامج تعليمية عبر الانترنت تتيح الاتصال والتفاعل بين المتعلمين من جانب والمعلمين والخبراء ومصادر المعرفة المختلفة من جانب أخر.

كما عرفها عزمي (٢٠٠٨:124) أنها برامج تعليمية وأنشطة ومواد تعليمية تعتمد على الكمبيوتر، وهو محتوي غني بمكونات الوسائط المتعددة التفاعلية في صورة برمجيات معتمدة على شبكة محلية أو شبكة الانترنت، وفيها يتمكن الطالب من التفاعل والتواصل مع المعلم من جانب، ومع الزملاء من جانب أخر.

ويشير شمي (٢٠٠8:65) بأن المنصات الرقمية هي عبارة عن منظومة يتم صياغة المحتوى التعليمي فيها بصورة مبتكرة في ضوء أسس تصميم التعليم الرقمي، ونشره، وإدارته عبر الانترنت باستخدام نظم إدارة المنصات الرقمية بهدف تسهيل عمليتي التعليم والتعلم.

فوائد المنصات التعليمية الالكترونية:-

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك فوائد مهمة لتوظيف منصات التعلم الإلكترونية، ومنها دراسة (**Weingardt**, 2004)، ودراسة (**mmandu .et al**, 2013). ودراسة **(Benta, D., Bologa, G., & Dzitac, I , 2014)**

ودراسة (**Taylor**, 2015). ودراسة **(Opronu,2015)** ودراسة (الدوسري، ٢٠١٦)،

ومن أبرز هذه الفوائد أنها تساعد على تنظيم المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية، كما تمكن من إدارة سلوك المتعلمين، وتسهم في بناء مجتمعات التعلم ذات الاهتمامات المشتركة، كما أنها تساعد على زيادة فرص الاستقلالية والتعلم الذاتي المستمر، وتسهم أيضا في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية للتعلم، وتمكن من التعزيز الفوري والمستمر لأداء المتعلمين، كما تسهم في زيادة فرص التعلم التعاوني والتفاعلي وتحول دور المتعلم من المتلقي إلى المشارك الفعال، وتشجع التنافس بين المتعلمين وتثير حماسهم نحو التعلم، كما تسهم في فتح أطر الحوار والمناقشة بين المعلمين والمتعلمين،

وتساعد على تنمية قدرات المتعلمين العلمية ومهاراتهم المعرفية، وتساعد أيضا على تحديد مسار أنشطة التعلم المستقبلية المختلفة، كما تسهم في إثراء الحصيلة اللغوية للمتعلمين في شتى العلوم، وتمكن من تصفح شبكة الإنترنت في أي زمان ومكان، كما تساعد على التواصل الفعال بين المتعلمين والمعلمين، بالإضافة إلى أنها تسهم في تطوير المهارات التقنية ومهارات التفكير الناقد، كما أنها تسهم في انخفاض التكاليف المعادية لعمليتي التعليم والتعلم، وتساعد أيضا على تحسين المخرجات التعليمية ورفع كفاءتها، كما تمكن الأسرة من متابعة أبنائهم ودعمهم لعملية تعلمهم.

أنواع المنصات:

ويمكن تصنيف منصات التعلم الإلكترونية إلى نوعين أساسيين، حسب ما أوردته الدراسات السابقة كدراسة **(Dagger, D., O'Connor, A., Lawless, S., Walsh, E., & Wade, V. P,2007)**، ودراسة **(Piotrowski**, 2010)، ودراسة (فارس، ٢٠١١)، ودراسة (**Costa, C., Alvelos, H., &** , 2012 **Teixeira, L**)،

- النوع الأول منها هي المنصات مفتوحة المصدر، وهي أنظمة مجانية بالكامل، تضم العديد من الأنظمة، كنظام مودل (**Moodle**)، وهي توفر نظم حماية عالية للتطبيقات الإلكترونية على الأجهزة الذكية . تسهم في تنوع مصادر التعلم مما يخلق فرصة متعددة من التحليل والمناقشة، تحافظ على خصوصية المستخدمين وتضمن السرية الدائمة لمعلوماتهم. وهي من خصائصها الربط بين منصات التعلم الإلكتروني و شبكات التواصل الاجتماعي .
- النوع الثاني هي منصات غير مفتوحة المصدر، وهي منصات غير مجانية (تجارية) ومن أمثلتها **Wikileaks،Blackboard** وغيرها.

المحورالثاني استخدام المنصات في التعليم:-

هناك العديد من المنصات المستخدمة في التعليم للطلاب بمختلف مراحلهم التعليمية ومختلف تخصصاتهم وسوف يتم عرض بعض هذه المنصات:

1. **منصة أدمودو**

تعتبر منصة (**Edmodo**) من أشهر المنصات التعليمية المتاحة عبر شبكة الانترنت

وتدخل فى نظام المقررات التعليمية، جاءت فكرة برنامج (**Edmodo**) من**Nic Borg** " " **Jeff O'Hara** " **and**"حيث كانوا يعملون في قسم المساندة الفنية في مدارس بمنطقة شيكاغو بالولايات المتحدة

الأمريكية. وكانوا يرون مدى استخدام الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي مثل , **Facebook, Twitter Kik** وغيرها، وطريقة تواصلهم بالآخرين وخاصة خارج القاعة الدراسية، ولاحظوا انقطاع ذلك التواصل بين الطلبة بمجرد دخولهم بهو المدرسة .لذا جاءت فكرة دمج تقنية التواصل الاجتماعي (**Facebook)** مع (**Blackboard**)بحيث يدير المدرس العملية التعليمية من خارج وداخل الفصل الدراسي بطريقة آمنة وسهلة، أي يستطيع الطلبة استخدام البرنامج في أي وقت وفي أي مكان. (رضوان،2016)

2. **موقع رواق**

رواق :منصة تعليمية إلكترونية تهتم بتقديم مواد دراسية أكاديمية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات والتخصصات، يقدمها أكاديميون متميزون من مختلف أرجاء العالم العربي، ومتحمسون لتوسيع دائرة المستفيدين من مخزونهم العلمي والمعرفي المتخصص؛ حيث يسعون لإيصاله لمن هم خارج أسوار الجامعات.

3. إدراك

هي منصة إلكترونية عربية للمساقات الجماعية مفتوحة المصادر، وتعرف باللغة الإنجليزية بإسم (**EDRAAK**)، وهذه المنصة تأتي بمبادرة من مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية. تحرص مؤسسة الملكة رانيا على بذل كافة الجهود والمساعي للمساهمة في وضع العالم العربي في المقدمة في مجال التربية والتعليم كونهما حجر الأساس لتطور وازدهار الشعوب.(الفوزان،2014)

المحور الثالث منصات ذوي الاحتياجات الخاصة:-

يتم استخدام المنصات الرقمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة علي نطاق ضيق وذلك بسبب ما يحتاجه طالب ذوي الاحتياجات الخاصة من ظروف وتقنيات خاصة، و أنجح التجارب لاستخدام المنصات الرقمية مع ذوي الاحتياجات الخاصة، تجربة استخدام منصة (**Acadox**) مع المكفوفين في التعليم لما يتوفر في لك المنصة من تقنيات تساعد هذه الفئه علي مواصلة تعليمهم ومثال علي تلك المنصات منصة أكادوكس، وتعرف منصة أكادوكس بأنها: تقنية حديثة بأسلوب عصري لإدارة الحياة الأكاديمية والأنشطة التعليمية، تستخدم تقنيات التواصل الاجتماعي وتعتمد على مبدأ المجتمعات الأكاديمية وتفاعلها وتواصلها، وتحتوي على مزيج من الأدوات التقنية التي تساعد في إدارة عملية التعلم، وتنظيم المواد، والتواصل مع المعلمين، وتوثيق المسيرة الدراسية، وتسهيل الوصول إلى الأهداف

التعليمية. تم بناء أكادوكس باستخدام أحدث تقنيات الويب و التقنية السحابية بمعايير عالمية لضمان الأمان والحماية، وتقليل تكاليف التقنية. (شركة البرمجيات التفاعلية لتقنية المعلومات **Acadox**، ٢٠١٥، ص ٣-6).

وتستخدم أكادوكس تقنية إلكترونية حديثة مفتوحة المصدر، تستخدم لإدارة العملية التعليمية بحيث يمكن للطالب المعاق بصريا الوصول إليها وتوظيفها في العملية التعليمية، وذلك من خلال الاعتماد على برامج قارئات الشاشة المساعدتهن في الانضمام للمجتمع الأكاديمي المطلوب بهدف التفاعل والتواصل معه باستخدام الأدوات التقنية الموجودة بكل يسر وسهولة، والتي تمكن المعلم من إدارة عملية التعلم وتنظيم المواد الدراسية للطالب المعاق بصريا، مع إمكانية تواصله المباشر معها أو من خلال الرسائل الخاصة لضمان تحقيق الأهداف المرجوة. ويستخدم المعاق بصريا في الوصول إلى منصة أكادوكس (**Acadox**) الإلكترونية حاستي السمع واللمس لديه، وذلك لتعويض فقدانه لحاسة البصر، حيث يقوم هذا البرنامج بالوصول إلى كافة المحتويات الرئيسية والفرعية منها والمصادر التعليمية التي تشتمل عليها منصة أكادوكس.(الاحمدي،2019)

المحور الرابع استخدام المنصات في تشخيص ورعاية اضطراب طيف التوحد: -

في حدود اطلاع الباحث لا يوجد منصات تستهدف أطفال اضطراب طيف التوحد سوي منصتان أحداهما عالمية وهي منصة(**NODA**)، وأخري إقليمية وهي منصة تأهيل.

منصة نودا:

هي منصة تقدم خدمة التشخيص لأطفال اضطراب طيف التوحد في أمريكا وبدأت تلك المنصة في تقديم الخدمات عام 2005

1. **منصة نودا:**

تساعد منصة نودا المراكز الطبية بتشخيص اضطراب اضطراب طيف التوحد عن بعد، وذلك باستخدام بيئة محوسبة أعدها خبراء نودا، وتعد منصة نودا بيئة تشاركية بين الأهل والمختصين والتي يقوم الأهل من خلالها بتحميل مقاطع فيديو مصورة في المنزل لتتم مشاهدتها وتقييمها من قبل والمختصين عن بعد.

ومن خلال موقع منصة نودا من المُمكنِ لعائلةٍ ما الاستفادةُ من خدماتها في تشخيص أبنائهم ولكي تتم عملية التشخيص بنجاح هناك أربعُ خطواتٍ بسيطة يجب اتباعها لاتمام عملية التشخيص وهي كالتالي:

1. توجيه العائلة وإرشادها للتسجيل في منصة نودا
2. قيام الأهل بتصوير وتحميل مقاطع الفيديو والبيانات الخاصة بعملية التقييم من المنزل مباشرة.
3. يقومُ المختص بمراجعةِ البيانات ومقاطع الفيديو لإجراء عملية التقييم.
4. يقومُ المختص بإصدار التقرير لعملية التقييم والخطوات التي يجبُ اتباعها بعد ذلك. (منصة نودا) **https://arabic-nodaautism.com**

2. **منصة التأهيل:**

هي منصة تم تدشينها في مملكة البحرين في ابريل 2019 وتستخدم تقنية الويب لتقديم مجموعة من المهام الإلكترونية الإدارية والتربوية المتنوعة لمراكز تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة كي تعمل المؤسسة بكفاءة عالية .من تلك الخدمات.

متابعة حضور الطلاب

يمكنك متابعة حضور الطلاب من خلال مهام وضعت خصيصا لهذا العمل، حيث يمكنك مشاهدة حضور الطلاب للشهر المراد متابعته، كما يمكنك اصدار تقرير بعدد ايام الغياب للطلاب في شهر ما، والعديد من المهام لمتابعة حضور الطلاب.

جدول الجلسات/الدراسي

تقوم المنصة بعمل جداول للجلسات الفردية والجماعية لكل طالب وكل أخصائي علي جدا ، ومن خلال تلك التقنية يمكن معرفة بسهولة وقت فراغ الطالب والاخصائي تقديم الخدمة المناسبة لهم.

- تنظيم خدمة النقل

تسعى منصة تأهيل ويب الى تبسيط اجراءات وعمليات ترتيب الطلاب المستفيدين من خدمة النقل بهدف تحسين جودة الخدمة المقدمة لهم في المؤسسة الخاصة، وتعمل دوماً على تطوير آليات العمل لضمان جودة ودقة الإجراءات المتبعة في عمليات النقل.

- أداة لتقييم الطلاب عالية الدقة

تعد عملية تقييم الطالب خطوة غاية في الاهمية حيث انها الاساس في بناء خطة الطالب التي تحقق تطلعات ولي الامر، من هنا اوجدت المنصة اداة التقييم الخاصة بمنصة تاهيل ويب لتساعد المعلم والاخصائي في بناء الخطة الفردية وتساعد الادارة من متابعتها وتحقق اهدافها، وقد وفرت المنصةا مجموعة كبيرة من الاهداف التي ترتبط ببنود التقييم والتي تعمل باستمرار على تحديثها. ويمكن لك أخصائي اضافة لوحة التقييم الخاصة بهفي المنصة.(منصة التأهيل) https://www.taheelweb.com/

الدراسات السابقة:

دراسة (Mendonça, V., Coheur, L., & Sardinha, A,2015) هدفت الدراسة الي تصميم منصة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد لتطوير اللغة ومهارات التعميم، وجاءت تلك المنصة استجابة لعدم وجود تطبيقات مصممة خصيصا لتناسب قدرات الأطفال المصابين بالتوحد والتغلب على التحديات الفريدة التي تواجه هذه الفئة. وتتيح هذه المنصة لمقدمي الرعاية بناء تمارين اختيار متعددة مخصصة لهذه الفئة مع مراعاة الاحتياجات والخصائص الخاصة لكل طفل. واقترحت الدراسة استحداث وحده في المنصة لإنشاء تمارين تلقائية بغرض تسهيل مهمة مقدمي الخدمة .

دراسة (Meucci, P., Zampini, L., Giovannetti, A. M., Quadraroli, A., D'Arrigo, A. V., Riva, D., ... & Falotico, F. P,2020)تهدف هذه الدراسة إلى تقييم مدى صلاحية استخدام منصة روبوتية (RODDI)لزيادة وتعزيز التواصل المتبادل بين المعلمين والأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد (ASD)والإعاقة الذهنية. وشارك في الدراسة تسعة أطفال يعانون من الإعاقة الذهنية واضطراب طيف التوحد. تم تقييم طرق التواصل المتبادل في وضعين مختلفين: جلسة لعب عادية وجلسة لعب .RODDI ولم يظهر أن منصة RODDI تعزز التواصل التبادلي بين الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد والمعلمين. كما تبين أن مقدار التواصل التبادلي مع المعلمين أقل بكثير في جلسات اللعب RODDI مما

كانت عليه في تلك العادية. حتى الإنتاج الصوتي للمعلمين كان أقل بكثير من حيث الكم والنوع في جلسات اللعب.RODDI

دراسة **(Simões, M., Mouga, S., Pedrosa, F., Carvalho, P., Oliveira, G., & Branco, M. C,2014)** هدفت الدراسة الي توفير بيئة داعمة في تدريب أطفال اضطراب طيف التوحد علي مهارات الحياة اليومية ، حيث أنا الغالبية العظمي من تلك الفئة تعاني من قصور في مهارات الحياة اليومية والتفاعل وظهور بعض السلوكيات النمطية، مما يحد من الاندماج الاجتماعي لهذه الفئة، وتشير الدراسات الحديثة إلى أهمية المهام التنفيذية الصحيحة بيئياً التي تلائم حياة الطفل ذوي اضطراب التوحد اليومية، وعادة ما تعالج هذه الفئة عن طريق جلسات التأهيل التي يتم تنفيذها عادة من قبل شخص متخصص، ومع ارتفاع تكاليف تلك الجلسات والاعباء التي تتحملها أسرة الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد. ، ويؤدي ذلك إلى تقليل ساعات التدخل، مما يسبب تراجع في اكتساب السلوك، ولتجنب هذا التأثير، اقترحت الدراسة انشاء منصة للتدريب على الأنشطة اليومية في البيئات الخاضعة للرقابة، والتي تسمح لمقدمي الرعاية والمعالجين لمتابعة التقدم في أداء أطفال اضطراب طيف التوحد وتقديم التغذية الراجعة على طول الوقت. وتحتوي هذه المنصة على العديد من الألعاب التي تكسب الطفل ذوي اضطراب التوحد المهارات اللازمة للحياة اليومية والتي لا يمكن للطفل ممارستها في الطبيعة بسبب إجراءات الأمان.

دراسة **(Tsangouri, C., Li, W., Zhu, Z., Abtahi, F., & Ro, T,2016)** هدفت الدراسة الي اكساب أطفال اضطراب طيف التوحد التعبيرات والانفعالات العاطفية من خلال منصة متخصصة، حيث أن معظم مصابي اضطراب طيف التوحد يعانون من مشاكل في فهم انفعالات وتعبيرات الوجه للأخرين، وكذلك عدم القدرة عن التعبير عن مشاعرهم من (سعادة- حزن- خوف) وغيرها من المشاعر والاحاسيس، حيث أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد **(ASD)** يعانون من تحديات كبيرة في إدراك وفهم مشاعر الآخرين والاستجابة عاطفيا بطريقة مناسبة. ومن أجل مساعدتهم على تحسين التعرف على الوجه ومهارات الاستجابة، تم تطوير **EmoTrain** كمنصة تفاعلية تستخدم التعلم العميق لتتبع تعبيرات الوجه للمستخدم من خلال كاميرا الجهاز المحمول، وتساعد المستخدم في تعلم فهم تعبيرات الوجه وكيفية تنفيذها .

دراسة ((Mazzei, D., Lazzeri, N., Billeci, L., Igliozzi, R., Mancini, A., Ahluwalia, A., ... & De Rossi,D, 2011)) الأطفال ذوي (اضطراب طيف التوحد) يعانون من صعوبة في إدارة العلاقات الشخصية والحياة الاجتماعية الحياة. وقد تم تطوير منصة للتفاعل من خلال ربوت مع الطفل ذوي اضطراب التوحد وتحليل الجلسات العلاجية التي يقودها أخصائي من خلال سيناريوهات محاكاه اجتماعية. ويستخدم هذا النهج العلاجي المبتكر روبوتًا إ يسمى FACE قادرًا على التعبير عن المشاعر والتعاطف ونقلها. باستخدام FACE كمحاور اجتماعي، حيث يتم ضبط الحالة العاطفية للمحاور بشكل متكيف من خلال خوارزمية تحكم حلقة شبه مغلقة تستخدم الحالة "العاطفية" واستنت جها موضوع ASD كمدخل. وتبين النتائج الأولية أن المنصة مقبولة بشكل جيد من قبل ASDs ويمكن بالتالي استخدامها كعلاج جديد للتدريب على المهارات الاجتماعية.

منصة Tapradar :

هدفت المنصة الي تقديم خدمة التشخيص والتأهيل لأطفال اضطراب طيف التوحد في الوطن العربي عن بعد في جميع الأوقات دون توقف لأي سبب كان (كوارث، أوبئة، حروب)، كما نقدم تلك الخدمة للطفل أينما كان مقر سكنه (جبل، سهل، مدينة، قري) دون قائمة انتظار، وبدون مشقة وتكاليف السفر.

المستهدفون:

أطفال اضطراب طيف التوحد في الوطن العربي

خدمات المنصة:

- تشخيص عن بعد،
- إرشادات ودعم ومساندة.
- تأهيل طفل اضطراب طيف التوحد من خلال زيادة التركيز وتعلم الأنشطة والممارسات الحياتية من خلال تقنية الواقع الافتراضي.

تقنيات المنصة:

- تستخدم المنصة العديد من التقنيات في التشخيص والتأهيل من هذه التقنيات:

- تقنية التصوير للطفل في المواقف الحياتية المختلفة، تناول الطعام والشراب، اللعب مع الاخرين، التواصل مع الاخرين، الخ.
- تقنية في زيادة التركيز من خلال استحدام الألعاب المفضلة للأطفال مثل لعبة السيارات ومتابعتها بالعين.
- تقنية الواقع الافتراضي، من خلال تلك التقنية نكسب الطفل بعض المهارات الحياتية اللازمة لممارسة الحياة بشكل طبيعي، مثل مهارة استخدام الحمام، مهارة استخدام السكين.

التصور المستقبلي للمنصة :

يأمل القائمين علي المنصة في تطبيق تقنية الذكاءالاصطناعي في فحص مقاطع الفيديو لعملية التشخيص دون تدخل العنصر البشري.

الخاتمة:

من خلال الاطلاع علي الدراسات السابقة ومواقع منصات تعليم الطلاب العاديين وطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يتبين التالي:-

1. ضرورة تشجيع المعلمين علي الاستفادة من تقنيات المنصات التعليمية المخلتفة في خدمة طلاب اضطراب طيف التوحد.
2. هناك تقنيات كثيرة متاحة في الوقت الحالي تساعد في تقديم خدمة تشخيص اضطراب طيف التوحديين عن بعد.
3. في ظل أزمة كورورنا هناك ضرورة ملحه الي اللجوء الي تقنية التعليم والتأهيل عن بعد.
4. يجب أن يراعي في تصميم المنصات التعليمية الخاصة باضطراب طيف التوحديين الخصائص النفسية والعقلية لهم.

المراجع:

- الاحمدي، نوال أحمد(2019). فاعلية منصة أكادوكس الالكترونية من خلال برنامج قارئ الشاشة في التحصيل وتنمية الدافعية لدي الطالبات ذوي الاعاقة البصرية، المجلة العربية للتربية النوعية، 3(10)، 23-45.
- بكار، لحسن حداد فؤاد : استعمال تحميل البيانات الضخمة والذكاء الاصطناعى فى
- محاربة وباء كورونا . متاح علي
- https://technologyreview.ae/%D8%AA%D8%AD%D9%84%D9%8A%D9%84%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%A7%D8%AAQWzf6hTp0epPVtaFX327p1CYEn5cNrv-c3HM - استرجعت بتاريخ 22 / 5/ 2020
- الدهشان، جمال علي (2020) دور الذكاء الاصطناعي في مواجهه جائحة كورونافي مواجهه التعايش معها، المجلة التربوية، العدد السادس والسبعون. كلية التربية، جامعة سوهاج.
- الدوسري، محمد سالم(2016). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس منصات التعلم الالكترونية في تعليم اللغة الانجليزية في جامعة الملك سعود, رسالة ماجستير. جامعة اليرموك ، اربد.
- رضوان، محمد رضوان (2016). المنصات التعليمية – المقررات التعليمية المتاحه عبر الانترنيت، درا علوم للنشر والتوزيع الطبعة الاولي.
- الشرقاوي، صابر محمود (2020). إدراة العملية التعليمية في ظل أزمة كورونا (سلطنة عمان-الامارات - مصر) نموذجاً، المؤتمر الافتراضي الثاني أثر جائحة كوروناعلي الاقتصاد والسياسة، جامعة سبها، ليبيا،20 يونيو 2020.
- شمي، نادر سعيد. (2008). مقدمة في تقنيات التعلم. عمان: دار الفكر
- عزمي، نبيل جاد (008). تكنولوجيا التعليم الالكتروني. القاهرة: دار الفكر العربي.

- فارس، نجلاء محمد (2011). الاختلاف في مستوي القابلية للاستخدام في منصة عمل المقررات الالكترونية الجامعية علي ضوء توظيف وحدات التعلم. تكنولوجيا التعليم- مصر, 21(4).253-288.
- الفوزان، سعد عبد الرحمن(2014). أثر استخدام تقنية أكادوكس الالكترونية في تدريس مقرر الحاسب الالي علي تنمية الدافعية لدي طلاب الصف الاول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- Amandu, G. M., Mulaira, J. K., & Fronda, D. C. (2013). Using
- Benta, D., Bologa, G., & Dzitac, I. (2014). E-learning platforms inhigher education, case study. Procedia Computer Science, 31,1170-1176.
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2012). The use of Moodle elearning platform: a study in a Portuguese University. Procedia Technology, 5, 334-343.
- Dagger, D., O'Connor, A., Lawless, S., Walsh, E., & Wade, V. P.(2007). Service-oriented e-learning platforms: From monolithic systems to flexible services. Distance Learning. IEEE Internet Computing, 11(3), 28-35.
- In Learning management system technologies and software solutions for online teaching: Tools and applications, IGI Global. 20-36.
- Mazzei, D., Lazzeri, N., Billeci, L., Igliozzi, R., Mancini, A., Ahluwalia, A., ... & De Rossi, D. (2011, August). Development and evaluation of a social robot platform for therapy in autism. In 2011 Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society (pp. 4515-4518).
- Mendonça, V., Coheur, L., & Sardinha, A. (2015, October). Vithea-kids: a platform for improving language skills of children with autism spectrum disorder. In Proceedings of the 17th International ACM SIGACCESS Conference on Computers & Accessibility (pp. 345-346).
- Meucci, P., Zampini, L., Giovannetti, A. M., Quadraroli, A., D'Arrigo, A. V., Riva, D., ... & Falotico, F. P. (2020). The challenge of studying interaction in children with autism

spectrum disorder during play activity with a robotic platform. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 32(1), 113-129.

- moodle e-learning platform to foster student self-directed learning Experiences with utilization of the software in undergraduate nursing courses in a Middle Eastern university.Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 677-683.
- Piotrowski, M. (2010). What is an e-learning platform? In Learning management system technologies and software solutions for online teaching: Tools and applications, IGI Global. 20-36.
- Simões, M., Mouga, S., Pedrosa, F., Carvalho, P., Oliveira, G., & Branco, M. C. (2014). Neurohab: a platform for virtual training of daily living skills in autism spectrum disorder. Procedia Technology, 16, 1417-1423.
- Taylor, M. (2015). Edmodo: A Collective Case Study of English as the Second Language (ESL) of Latino/Latina Students. Doctor of Education, Liberty University, Lynchburg, Virginia.
- Tsangouri, C., Li, W., Zhu, Z., Abtahi, F., & Ro, T. (2016, November). An interactive facial-expression training platform for individuals with autism spectrum disorder. In 2016 IEEE MIT Undergraduate Research Technology Conference (URTC) (pp. 1-3).
- Weingardt, K. R. (2004). The role of instructional design and technology in the dissemination of empirically supported, manual- based therapies. Clinical Psychology: Science and Practice, 11(3) 313-331.
- http://download.acadox.com/docs/acadox company profile ar.pdf
- http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=360
- https://arabic-nodaautism.com/
- https://www.taheelweb.com/
- https://www. Tapradar web.com/

الديسليكسيا وإشكالية القراءة، من المعرفة اللسانية إلى المهارات النطقية في ديدكتيك الأصوات

إلياس خاتري[1]

ملخص البحث:

تعالج هذه الدراسة موضوعا متعلقا بالاضطرابات النطقية والكلامية وتأثيرها على الكفاءة اللغوية والتحصيل القرائي للمتعلمين، من خلال البحث في أسبابها ومظاهرها وسبل علاجها وتقويمها. وقد لقي هذا الموضوع اهتمام العديد من الباحثين والعلماء منذ الستينيات من القرن الماضي، وقد وأجريت حوله مجموعة من الدراسات كما أثار عدة إشكاليات في مجال العلوم العصبية والنفسية والتربوية، أسفرت عن نتائج متباينة تبعا لاختلاف خصوصيات عينات البحث ومظاهر الاضطراب النطقي والقرائي عند كل حالة.

وقد حاولنا في هذه الدراسة أن نفسر العسر القرائي أو الديسليكسيا (Dyslexie) ومظاهره وأسبابه، انطلاقا من الخلفية النظرية للسانيات الحديثة والعلوم العصبية، مع تحديد أهم المقاربات التي تناولت الظاهرة عضويا وتعليميا. وقد اعتمدنا في تفسيرنا لخلفيات هذا الاضطراب على الأدوات اللسانية التي يتيحها علم الصواتة الحديث، مما مكننا من الفهم الدقيق للعلمية النطقية ورصد أهم الاختلالات المتعلقة بها. وقد ذّيلنا هذه الدراسة بنموذج علمي تؤطره مرجعية ديدكتيكية في بناء مهارة القراءة والنطق، وفق تدرج منطقي بسيط، يستجيب لهذا الاضطراب عضويا ولسانيا وتربويا ونفسيا.

الكلمات المفاتيح : عسر القراءة – الديسلسكليا – اضطراب النطق – الصوتيات

[1] باحث بكلية علوم التربية جامعة محمد الخامس بالرباط – المغرب

مقدمة

القراءة مهارة تُبنى عليها الكثير من مهارات التعلم، حيث تشكل لَبنة أساسية في بناء الكفاءة اللغوية، وهي عملية تفكير مركبة تشتمل التعرف على الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني، وتفسير ذلك وفق الكفاءة القرائية للمتلم، لأن "الفعل القرائي يتضمن عمليتين متصلتين هما: العملية الأولى: ميكانيكية ويقصد بها رؤية القارئ للمقاطع فالكلمات ثم الجمل عن طريق الجهاز البصري، ثم تحقيقها بواسطة الجهاز الناطق. والعملية الثانية عقلية: وخلالها يتم بناء المعنى والفهم الصريح المباشر للمقروء والفهم الضمني، ثم تحليل المقروء وإبداء الرأي حوله"[1]. إلا أن هناك اضطراب في القراءة يرده العلماء إلى منشأ عصبي خارج أي إعاقة عقلية أو حسية، وغير مرتبط بأي عامل ثقافي أو بيئي، له مظاهر تتجلى في العسر القرائي أو ما يطبق عليه بتعبير أدولف كسماول(Adolf Kussmaul) عمى الكلمات، أو العمى الكلمي الخَلْقي كما سماه جيمس منشلود(M.james). وقد عرف أيضا باضطراب القراءة النمائي. وقد اشتهرت هذه الظاهرة في الدراسات الغربية بمصطلح "الديسلكسيا Dyslexie". ومن تجليات العسر القرائي الخلط الذهني بين الأحرف المتشابهة في الشكل وبين الأحرف ذات المخارج المتقاربة، إضافة إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو إضافة أخرى، وقلب مواضع الحروف والمقاطع الصوتية.

إن الغاية من هذه الإضاءة هي مقاربة هذه الظاهرة قصد تحليل مظاهرها والكشف عن أسبابها العصبية الفيزيولوجية، باعتبارها اضطراب كلامي ينذر بوجود مشاكل نطقية لأصوات اللغة، مما يحول دون إدراك المتعلم للكلمة المنطوقة ضمن سلسة من الوحدات الصوتية(المقاطع)، حيث تتألف هذه المقاطع نفسها من عدة صوامت ومصوتات. كل هذا من أجل ربط الوحدة الصوتية بشكلها الخطي، أي وضع تطابق بين المنطوق والمكتوب بغاية تهدف إلى تنمية المعجم الذهني عند المتعلم عبر معرفة كلمات جديدة، ثم توظيف استراتيجيات لتحديد معانيها. لكن هذه العلميات لا تتم عند هذه العينة بالشكل الديدكتيكي المنشود، مما يجعل مشكل القراءة مطروحا على مستوى التعلم، وخاصة في المراحل الابتدائية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسعى إلى النظر في مظاهر وأسباب العسر القرائي من ناحية لسانية صوتية، وأخرى طبية عضوية عصبية، مع الاستدلال ببعض النتائج والدراسات الخاصة بالتصوير الدماغي الوظيفي من أجل الكشف عن بعض الإضرابات الموجودة في مناطق من الدماغ أثناء التلفظ

[1] مكون القراءة، دليل الأستاذ والأستاذة، مديرية المناهج شتنبر 2016،ص: 11

والقراءة. كما تهدف إلى اقتراح مهارات نطقية تروّض الجهاز الناطق بناء على تحليل لساني لعسر القراءة وأسباب حدوثة عند فئة دون الأخرى، وإعادة النظر في المقاربات المتصلة به وتقديم أخرى تبدو الأقرب منطقيا وقبولا في تصورها، بناء على التفسيرات التي قدمتها اللسانيات الحديثة، وذلك من منظور جديد يتبنى أحدث الأطر النظرية والإجرائية في مجال الصوتيات واللسانيات النفسية والعصبية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بالأساس إلى مقاربة أسباب العسر القرائي ومظاهره وأسباب حدوثه، سواء ما يتعلق بالجانب اللساني أو العصبي. ويستلزم هذا تحديد أهم المقاربات التي عالجت الموضوع عضويا وديدكتيكيا، مع ضرورة تحديد الإطار النظري الذي تندرج فيه. وسنركز في هذا البحث على ربط بعض التصورات النظرية والميدانية المتعلقة بعسر القراءة تربويا ونفسيا ووجدانيا بالآثار النفسية وظاهرها على التحصيل التعليمي لهذه الفئة. مع ضرورة اقتراح بعض الأساليب العلاجية النطقية المرتبة ببعض المهارات القرائية في علم الأصوات الحديث. ومن أهم المباحث التي سنركز عليها في هذا الموضوع ما يرتبط بديدكتيك الأصوات وبعض المهارات القواعد النقطية المرتبة به، والتي من شأنها أن تروّض الجهاز الناطق وتُذّيل بعض الصعوبات على مستوى المخرج والسمات التطريزية.

إشكالية الدراسة

تشكل ظاهرة العسر القرائي أو الديسليكسيا في العلمية التعليمية التعلمية إشكالا سواء على مستوى التعلم أو دراسة الظاهرة تربويا أو التمثيل لها ضمن الظواهر التي تحتاج تدخلا لسانيا تطبيقيا، نظرا لما ينتج عنها من صعوبة في تفسيرها نظرا لطبيعتها المركبة بين العضوي والنطقي، الشيء الذي يجعل من البحث عن كيفية تفسير هذه الظاهرة ومحاولة معالجتها طبيا ولسانيا ثم تربويا عند هذه الفئة، أمرا يحتاج أدوات تمتح من أهم النظريات اللسانية الحديثة التي عالجت مهارة القراءة، باعتبارها لَبنة أساسية في بناء الكفاءة اللغوية. مما يمكن من الفهم الدقيق للظاهرة والوعي بكل أطرافها قصد معالجتها وفق طرائق واستراتيجيات مدعومة من الزاوية النفسية والطبية واللسانية، قصد تحديد التدخل والوسيلة أو المهارة المناسبة حسب كل حالة. وقبل الخوض في مواد هذه الدراسة نطرح التساؤلات التالية:

- كيف يمكن فهم العسر القرائي ومعالجته وفق طرائق واستراتيجيات مدعومة من الزاوية النفسية والطبية واللسانية؟

- وما الآليات التي يمكن استثمار ها قصد تحديد التدخل والوسيلة أو المهارة المناسبة حسب كل حالة؟
- وهل يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية إلى بناء المهارات النطقية التي تعزز وتدعم الكفاءة القرائية لدى هذه الفئة؟

1. العسر القرائي "الديسلكسيا Dyslexie" أسبابه ومظاهره وتجلياته.

يتصل العسر القرائي باضطرابات عصبية تعيق عملية النطق والتمثل الصحيح للمقروء، "وقد عرف في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض العصر كما وصفه (ميكائيلي Muchielli)، وقد وُصف به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في القراءة.[1] وقد أصبح مصطلح عسر القراءة من المصطلحات المهمة لأنه لفت الانتباه إلى أن صعوبات تعلم القراءة لا يمكن أن ننسبها إلى ضعف المتعلم. وفي التعريف التفكيكي لدلالة كلمة الديسليكسيا (Dyslexie) نجدها تتكون من المقطع (dys) الذي يقابله باليونانية (dus) ويعني ألم أو صعوبة أو اضطراب، ثم المقطع (lexie) الذي يعني في اليونانية الكلمة. وبالتالي تعني (dyslexie)في اللغات الأجنبية عسر القراءة أو صعوبة تعلم الكلمات.[2]

كما تعرف الديسليكسيا أيضا أنها أحد اضطرابات التعلم، وتعني عدم القدرة على استيعاب المقروء بما يناسب أو عدم القدرة على القراءة جزئيا أو كليا.[3] كما أنها صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة، تمس الأطفال الذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي، وذَوُو مستوى ذهني عادي متمدرسين ولهم رغب في التعلم.[4] وحسب منظمة الصحة العالمية للأمراض العصبية، فإن عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من الذكاء والمحيط الاجتماعي والثقافي العادي.[5] وبالتالي فعسير القراءة هو شخص يعاني من عجز أو صعوبة خاصة في اكتساب اللغة المكتوبة وإنتاجها، بدون وجود خلل حسي أو اضطراب عقلي أو اضطراب في السلوك.[6] مما يبين أن عسير القراءة لا يعاني أي خلل حسي أو حركي أو ذهني، وله الرغبة في التعلم ومزاولة دراسته بانتظام، ولا لعاني من أي اضطراب في السلوك".[7]

---

[1] كولينجلفورد، 2003، ص: 116
[2] Noel , 1976,p 11
[3] مقدادي والعبد الله، 2002،ص:1
[4] Frungolz, 1997,p18
[5] Dumont, 1998,p47
[6] Frumholz, 1997, p18
[7] دمدوم سليمة ونور الهدى علال، 2016 ص: 34-35-36

وقد بدأت الدراسات العلمية التي تعنى بمشكلات العسر القرائي "منذ الستينيات من القرن الماضي، عندما قدم كيرك (Kirk)[1] مفهوم صعوبات التعلم وأشار إلى مشكلة الأفراد غير القادرين على القراءة، باعتبارهم أفراد يعانون من صعوبة واضحة في تعلمهم. وقد ترجم هذه الصعوبة إلى حالة عجز قرائي عند قراءة أي نص مكتوب.[2] وفي هذا السياق يشير سكواير وكاندل (Kandel & squire)[3] إلى أن اضطراب القراءة ينتج عن اضطراب يصيب الذاكرة، ويعاني الأفراد المصابون بفقدان الذاكرة من ضعف في فهم النصوص اللغوية المقروءة، كما أن قراءتهم تتصف بالبطء إضافة إلى عدم التعرف في الغالب على الكلمات التي سبق تعلمها من قبل. ولكي يتمكنوا من قراءة هذه النصوص لابد من القراءة بصوت مرتفع ومتكرر لنفس النص، حتى يتمكنوا من قراءته بشكل سليم وبأقل عدد من الأخطاء. الأمر الذي جعلهم يصنفون أن لديهم عسر القراءة (Dyslexie). مما يبين أن عسر القراءة قد يعود إلى إعاقات إدراكية تحدث في المخ، أو يتسبب فيه الخلل الوظيفي البسيط للمخ، وهذا القصور غير مرتبط بأي إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، ولا يصاحبه أي تخلف عقلي، ولا يعود إلى اضطرابات نفسية أو حرمان ثقافي أو اجتماعي أو اقتصادي.[4] كما أن تشخيص هذا الاضطراب اللغوي يعتمد بشكل أساسي على معرفة دور الذاكرة السمعية –اللفظية، إضافة إلى مستوى المتعلم في القدرة التعبيرية والاستقبالية الخاصة بكل من المعاني والتراكيب اللغوية والأصوات".[5]

1.1 مظاهرة عسر القراءة.

من مظاهر الديسليكسيا عدم التحكم في إنتاج الكلام الإرادي نتيجة عدم القدرة على التنسيق بين الجهاز العصبي والعضلي. إضافة إلى اضطرابات صوتية لغوية متعلقة بدرجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه أو انخفاضه أو نوعيته، وتظهر آثار مثل هذه الاضطرابات اللغوية في الاتصال الاجتماعي بالآخرين. ومن مظاهر عسر القراءة وأعراضه نحدد ما يلي:

- صعوبة التمييز بين الكلمات،
- صعوبة التعرف على مختلف الأصوات التي تكون الكلمة،
- صعوبة التعرف على التسلسل وتعاقب الأصوات التي تكون الألفاظ،

[1] أنظر Kirk 1962
[2] كامل عبد الوهاب، 1991، ص: 189
[3] Kandel & squire,1999,p351-354
[4] أنظر نصرة محمد جلجل، 1994،ص:4.
[5] منير حسن جمال و أمل محمود السيد الدوة، 2013 ص: 11

- أخطاء نحوية وصرفية،
- الميل إلى قلب الحروف وإبدالها.والخلط البصري بين المتشابه أو تعويضها بعضها ببعض.
- صعوبة التعبير عن الأفكار.
- الميل إلى الخلط بين الاتجاهات (يمين -يسار) وبين الأبعاد الخاصة بالمكان (فوق-تحت)[1]،
- عدم انتظام تتبع الأسطر موضوع القراءة،
- التكرار والرجوع إلى الوراء أثناء القراءة
- الصعوبة في التناسق بين الأصوات للكلام المنطوق والألفاظ التي تمثلها ذهنيا.[2]

من خلال هذه المظاهر يتضح لنا أن العسر القرائي مرتبط بمجموعة من الاضطرابات، منها اضطرابات إبدالية وأخرى تحريفية أو معيبة للنطق ومخارج الحروف، بالإضافة إلى حذف بعض الأصوات أو إضافتها. مما يعدد مظاهر الاضطرابات اللغوية تبعا لتعدد الأسباب المؤدية إليه، سواء تعلق الأمر بالاضطرابات اللغوية المرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات أو تشكيلها على مستوى النطق. يدعونا هذا إلى الوقوف –ببعض من التدقيق- على أهم الاضطرابات وتجلياتها أثناء العملية القرائية –الكلامية استهلاكا وإنتاجا. وتنقسم هذه الاضطرابات إلى نطقية وأخرى كلامية وأخرى لغوية. فعلى مستوى الاضطرابات النطقية نجد:

أ- الحذف

ويقصد بذلك حذف الحروف أثناء علمية القراءة، ويعتبر ذلك أمرا طبيعيا حتى سن دخول المدرسة، ولكنه لا يعتبر كذلك فيما بعد، ويعتبر المتعلم الذي يعاني من مظاهر حذف الكلمات مضطربا لغوبا، ومن أكثر الحروف تعرضا للحذف حروف المد.

ب- الإضافة

وهي أن يضيف المتعلم حروفا جديدة إلى الكلمة المنطوقة لا تنتمي إليها، وهي أيضا ظاهرة طبيعية قبل سنة التمدرس، لكنها ليست كذلك إن استمرت بعد ذلك، وتعتبر من مظاهر الاضطراب اللغوي المسبب لعسر القراءة. وحروف المد أيضا هي الأكثر استعمالا في الإضافة.

ج- الإبدال

[1] Karen,2002,p27

[2] دمدوم سليمة ونور الهدى علال، 2016 ص: 36-37

وذلك من خلال تبديل حرف من حروف الكلمة بآخر، وغالبا ما يتم تبديل الحرف بآخر قريب منه في المخرج على مستوى إنتاج الأصوات، أو في التشكيل على المستوى البصري.[1]

د- التشويه

ويقصد به أن ينطق المتعلم الحروف دون أن يراعي لخصوصيتها التطريزية أو سماتها على مستوى المخرج، من خلال عدم تجسيد خصائصها الصوتية التي تميزها عن الأخرى، مثل عدم تفخيم الحرف أو ترقيقه أو شدته أو ارتفاعه أو انخفاضه، وغير ذلك من السمات مما يعيب سلامة النطق، وقد ينعكس ذلك أيضا عن الدلالة.

أما على مستوى الإضرابات الكلامية المحاطة بهذه الفئة التي تعاني من عسر في القراءة، فتكون ملحوظة في النطق أو الصوت، وذلك تبعا للأسباب المؤدية إليها كاضطرابات لغوية مرتبطة بالقدرة على إصدار الأصوات وتشكيلها. ومن مظاهر ذلك أيضا اضطرابات كلامية مرتبطة بطريقة تنظيم الكلام ومدته وسرعته ونغمته وطلاقته. ومن هذه المظاهر نجد:

أ- الأفازيا (Aphasia) أو احتباس الكلام

وتسمى أيضا بالحبسة اللغوية، ويتم في هذه الظاهرة اعتقال اللسان بسبب مجموعة من الإضرابات الناتجة عن خلل في الدماغ، وتتراوح صعوباتها عند المتعلم بين عدم القدرة على إيجاد المفردات أو فقدان النطق أو فقدان القدرة على الكتابة أو القراءة تماما، إلا أن هذا لا يؤثر على مستوى ذكاء المتعلم لكنه يؤثر على قدرته التواصلية.

ب- التأتأة في الكلام.

وهي حالة يكرر فيها المتعلم الحرف الأول من الكلمة عددا من المرات أو يتردد في نقطه بشكل تكراري، ويصاحب ذلك مظاهر جسمانية انفعالية غير عادية، مثل تعبيرات الوجه أو الحركة أو اليدين.

ج- السرعة الزائدة في الكلام

وهي حالة الحالة يزيد المتحدث فيها من سرعته في نطق الكلمات ويصاحب تلك الحالة مظاهر جسمية وانفعالية غير عادية أيضا، مما يؤدي إلى صعوبة فهم المتحدث ومشكلات في الاتصال الاجتماعي.

د- الوقوف أثناء الكلام

حيث يتوقف المتعلم عن الكلام بعد كلمة أو جملة ما لفترة غير عادية، مما يشعر المتلقي بأنه أنهى كلامه، مع أنه ليس كذلك، وتؤدي اضطرابات الكلام أياّ كانت إلى صعوبات في التعبير عن الذات تجاه الآخرين.

[1] ستكون لنا وقفة نشرح فيها بالتفصيل المستويات الصوتية ومظاهر الاضطراب في النطق.

وبالإضافة إلى الاضطراب النقطي والكلامي، تعتبر الاضطرابات اللغوية مظهرا من مظاهر عسر القراءة، ويتعلق الأمر باللغة نفسها من حيث ومن ظهورها أو تأخيرها أو سوء تركيبها، وذلك من خلال المعنى والقواعد أو صعوبة القراءة والكتابة. وعلى ذلك تشمل اضطرابات اللغة المظاهر التالية:

أ- تأخر ظهور اللغة

حيث لا تظهر الكلمات الأولى للطفل في العمر الطبيعي الذي هو السنة الأولى من عمره، بل قد يتأخر ظهور الكلام إلى عمر الثانية أو أكثر، وقد تترتب عن ذلك مشاكل وصعوبات على مستوى التواصل والمحصول اللغوي وتطور القدرة على القراءة والكتابة.

ب- صعوبة الكتابة

وهي حالة لا يستطيع المتعلم فيها الكتابة بالشكل الصحيح وفق قواعد الإملاء التي تعلمها مقارنة مع أقرانه، وغالبا ما يتم إسقاط قواعد عشوائية متصلة باللغة الأم، والتي لا تتناسب مع اللغة الموصوفة المراد تعلمها.

ج- صعوبة التذكر والتعبير.

ويتعلق الأمر بالقدرة على تكوين معجم وانتقاء ما يناسب منه للتعبير حسب المقام، حيث يجد المتعلم صعوبة في تذلك أو استحضار الكلمة المناسبة ووضعها في سياقها، لذلك يلجأ إلى وضع أي مفردة مما يحدث تفككا أو ضعفا في التركيب والتعبير.[1]

كل هذه العوامل هي مظاهر حاولنا تفكيكها لكنها أطراف مجتمعة تشكل أساس الاضطراب النقطي وعسر القراءة، وهي مختلفة في درجاتها من متعلم لآخر. لذلك يُعسّر نطق اللغة ويصعب التعبير عن النفس بطريقة مفهومة، مما يغيّب القدرة على تركيب اللغة من حيث القواعد والمعاني بالشكل الصحيح، وهذا ما يحول دون فهم للغة أو محاولة إصدارها، وبالتالي تؤثر هذه الاضطرابات لا محالة على اندماج هذه العينة في السيرورة التواصلية الاجتماعية والتعبير عن الذات.

2.1 مقاييس تحديد العسر القرائي

توجد مجموعة من المقاييس والاعتبارات والمهام التي يتم بها تصنيف هؤلاء المتعلمين وتشخيص مستوى الاضطراب لديهم، "وقد حدد كل من بادلي وجزركول (Baddeley & Gathcrcol) العمليات والمقاييس التي تؤشر وتدل على وجود العسر القرائي ودرجة الاضطراب، وقد تم تحديدها وفق يلي:

- التمييز الصوتي،
- معدل التلفظ،

[1] أنظر الرشيدي سميحان، 2018 ص:6-7-8

- سرعة الكلام،
- ضبط وترتيب الكلام،
- كمون الاستجابة الكلامية،
- زمن البدء في الاستجابة الكلامية.[1]

وقد أضافا لهذه المؤشرات مقياسا آخر هو تكرار الكلمة المزيّفة.[2] مما يبين أن تشخيص هذا الاضطراب محكوم بمجموعة من المعايير التي تقيس درجته ومستواه.[3] إلا أن تطبيق هذه المقاييس يكون أكثر نجاعة بين الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة. كما أن هذه المقاييس تختلف باختلاف المراحل العمرية والمستويات الدراسية، وهذا ما يفرز تفاوتا في درجة الاضطراب أو حدته من حالة لأخرى ومن موقف لآخر، سواء كان فلك القراءة والكتابة وما تعلق بهما من تعبير وتواصل.

3.1 تصنيفات عسر القراءة

كان الحديث عن عسر القراءة في البداية متسما بالشمولية والعمومية، إلا أن ضرورة التمييز بين أنواع هذا العسر قصد حصره والتحكم في مظاهره وأسبابه فرضت مرحلة جديدة تغيرت معها وسائل الاشتغال ومناهج البحث. وقد ميز البحاثون بين عسر القراءة التطوري أو النمائي وعسر القراءة المكتسب، "حيث يخص عسر القراءة المكتسب الأفراد الذين يعانون من إصابات دماغية، في حين ينتج عسر القراءة النمائي التطوّري عن اضطرابات وصعوبات تمس القدرة على تحليل الرموز الكتابية. ومن الباحثين من يركز في تصنيفه لعسر القراءة على مراحل تعلم القراءة:

- المرحلة الخطية
- المرحلة الهجائية
- المرحلة الكتابية [4]

وهناك من اعتمد في تصنيفه على الاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة من طرف المتعلم، كالترميز الفونولوجي من خلال الربط بين الحروف والفونيمات، أو دون اللجوء إلى علمية الترميز أو بدرجة قليلة منه. ألا أن أهم التصنيفات المتعلقة بعسر القراءة، تلك التي ميّز فيها (Boder)[5] بين ثلاثة أصناف:

أ- عسر القراءة الفكري

---

[1] Baddeley & Gathcrcol, 1990,p341-342

[2] المقصود بالكلمة المزيفة الكلمات التي لا معاني لها، وتستعمل في الترويض النقطي من خلال وضع كلمات تستهدف من خلال حروفها مخارج أصوات معينة، وبكيفية محددة.

[3] أنظر منير حسن جمال و أمل محمود السيد الدوة، 2013 ص: 15

[4] أنظر Frith 1986

[5] أنظر Boder 1973

وغالبا ما يكون نتيجة لإدراك بصري سيء للكلمات، حيث تكمن الصعوبة في الوقت الذي يكون فيه المتعلم بصدد تكوين رصيد للتمثيلات الكلية حول الكلمات. فالمتعلم في هذه الحالة لا يمتلك القدرة على التعرف البصري والآلي للكلمات التي سبق أن صادفها من قبل. مما يشكل عسرا فكريا مرتبطا بالذاكرة وكفاءتها على الضبط والاسترجاع.

ب- عسر القراءة الصوتي

وهو الأكثر شيوعا كونه متصل بالقراءة ومختلف أشكال التلفظ، حيث ينتج عن عدم القدرة على التحليل السمعي للوحدات الصوتية، لكن المصاب بالديسليكسيا في هذه الحالة يعتمد على الإدراك البصري الجدي للأشكال الرمزية، مما يحدث صلة بين أشكال الحروف والفونيمات التي تناسبها.

ج- عسر القراءة البصري:

ويسمى كذلك بالبصرية الانتباهية، ويتعلق أصل هذا الاضطراب بخلل في الانتباه البصري على مستوى المنظم البصري،[1] لأن الانتباه التلقائي الذي يسحم في الحالات العادية باختيار المعلومات المراد معالجتها وتنشيط العناصر الأخرى نجده مضطربا، حيث يتميز أثناء القراءة بانطفاءات وإعادة التشكيل لأجزاء من الكلمات أو كلمات بأكملها.[2]

د- عسر القراءة الفونولوجي

ويظهر من خلال صعوبات في قراءة شبه الكلمات أو كلمات غير معتادة، كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بأخرى قريبة منها صوتيا أو شكليا (بصريا)، بالإضافة إلى (برالكسيا فونيمية –paralexie phonémique) أي تكوين شبه الكلمات عن طريق حذف أو تعويض أو تغيير أصوات الكلمة الأصلية.

هـ- عسر القراءة المختلط: تعكس هذه الحالة خللا في القدرة على المستوي السمعي البصري والفونولوجي في آن واحد .[3]

نستنتج بعد هذه التصنيفات أن هناك مظاهر متعددة لهذا الاضطراب القرائي، مما يؤثر على كفاءة الإدراك الصوتي للمتعلم، كما أنه يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة على مستوى التمثيل الخطي، هذا التأثير ناتج عن ضعف في الوعي الصوتي والبصري للمقروء والمسموع مما ما يحول دون اكتساب تعلم مهارة القراءة واستراتيجيتها، ودون بلوغ مرحلة الطلاقة فيها. إن هذه الاضطرابات تستدعي وجوبا تحديث وسائل البحث فيها من أجل إنجاح فعل القراءة لدى هذه الفئة التي تعاني من العسر

[1] أنظر Valdois & dugas,1995
[2] أنظر Robert, 2000,p38
[3] دمدوم سليمة ونور الهدى علال، 2016 ص:37-38-40

القرائي، وذلك من خلال بحث سبل جديدة وبدائل أكثر نجاعة وعلمية لجعلهم يصلون إلى مرحلة الإدراك الأساسي لكل مكونات الوحدات اللغوية (صوامت، مصوتات، أشباه الصوامت). ثم للمقاطع (التأليفات المتنوعة بين مختلف القطاع). كل هذا من أجل اكتشاف الأسس والمبادئ التي تمكن من فهم العلاقة بين الحرف وصوته، وبحث استراتيجيات فهم وتطوير مهارات القراءة والكتابة، وجعل المراكز العصبية التي تصيب الدماغ مستجيبة لهذا العلاج الكلامي عن طريق التدريب على الاسترخاء الكلامي وبعض التمرينات الإيقاعية، إضافة إلى تمرينات النطق بالتدرج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الأكثر صعوبة، من خلال تدريب جهازي السمع والنطق. إلا أن المدخل الأساسي لكل هذه التقويمات والعلاجات والتمارين النطقية هو التحليل اللساني الدقيق وأطره النظرية وأدواته الإجرائية.

2. من المعرفة اللسانية إلى المهارات النطقية في ديدكتيك القراءة

لقد ظلت كل المقاربات التي اهتمت بعسر القراءة من خارج الدرس اللساني عقيمة، لأنها قائمة على الارتجال والحدس أو الشرح والتفسير في أفضل الأحوال. أما البحث اللساني التطبيقي فهو كفيل ببناء مهارات اللغة العربية بشكل إجرائي يجعل المتعلم الذي يعاني من اضطراب في القراءة –بعد تشخيص الحالة وتحليلها -مكتسبا لكل الكفايات اللغوية اللازمة. هذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم أساسا في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام لغوي منطوق وآخر مكتوب. إن أدوات البحث اللساني كفيلة بتطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية للذين يعانون من الديسليكسيا. مما يجعل اللسانيات مكتسبة للشرعية العلمية في معالجة الاضطرابات اللغوية، باعتبارها تعليمية وتربوية وإعلامية ولغوية ونفسية واجتماعية... إلا أن المكون الصوتي وأدوات اشتغاله هو الأقرب لفهم عسر القراءة وأساب حدوثه.

1.2 النظام الصوتي ومكوناته

إن الاعتماد على علم الأصوات في تحليل الاضطرابات القرائية وفهمها مدخل علمي ودقيق، محكوم بضوابط وقوانين منطقية ومادية وإجرائية، لأنه علم "يبحث في الأصوات المنطوقة من حيث نطقها وانتقالها وإدراكها وأثر بعضها على بعض إذا تجاورت. ويعد علم الأصوات فرعا من فروع علم اللسانيات. كما أن الدراسة الصوتية تبحث في النطق البشري من زاويتين مختلفتين، ولكن إحداهما تعد أساسا للأخرى أو مقدمة لها، والزاويتان هما :

الأولى: دراسة الأصوات مفردة دون النظر إلى موقعها ووظيفتها في الكلام، وتبدأ عادة بالحديث عن أعضاء النطق عند

الإنسان ثم بيان من أين تخرج الأصوات اللغوية وكيف تخرج، وبعبارة أخرى هي وصف للحركات العضوية التي يقوم بها

الجهاز الصوتي أثناء النطق وكذلك الآثار السمعية المعاقبة لهذه الحركات، وتدرك بالملاحظة الذاتية أو الخارجية، وقد تستعمل الأجهزة والآلات لمزيد من الدقة في إدراك معامل الأصوات اللغوية.

الثانية: دراسة للظواهر الصوتية: وهي دراسة لما يحدث للأصوات من أثر بسبب مجاورة بعضها لبعض في الكلام، ولكل

لغة ظواهرها المناسبة لنظامها الصوتي، فهي دراسة للغة معينة، وتسمى أيضا بـ (علم الصوتيات أو وظائف الأصوات).

ومجال الدراسة في هاتين الزاويتين يتناول أقساما، منها :

- علم الأصوات النطقي: ويبحث في جهاز النطق البشري ومن أين تخرج الأصوات وكيف تخرج ، وما هو أثر بعضها على بعض عند المجاورة .
- علم الأصوات الوصفي : ويبحث في وصف أصوات لغة من اللغات في مرحلة من المراحل أو زمن من الأزمان .
- علم الأصوات السمعي : ويبحث في العملية السمعية وماهية إدراك الأصوات .
- علم الأصوات الفيزيائي : ويبحث في حركة الصوت وذبذبته ودرجتها .
- علم الأصوات التجريبي أو الآلي : ويبحث في استخدام الأجهزة والآلات لرصد الصوت ودرجته ومخرجه . . .

ويعتبر علم الأصوات النطقي أقدم فروع علم الأصوات وأكثرها انتشارا وأهمها ولاسيما لدارسي اللغات الأجنبية ولمعلميها. ولأن هذا الفرع يحقق أهم أهداف دراسة علم الأصوات، والمتمثلة في المساعدة على نطق الأصوات نطقا صحيحا وفي معرفة أسباب الظواهر الصوتية، إضافة إلى المساعدة في المقارنة بين اللغات".[1] تبين هذه المعطيات إذاً دقة علم الصواتة في الإحاطة بالظاهرة الكلامية واللفظية، مما يجعل الاضطرابات المؤدية إلى عسر القراءة بين إحاطة شاملة بالوصف والمقارنة والتحليل، وتقديم التفسير المنطقي لكل التعثرات وطرح بدائل لها.

2.2. النظام الصوتي والمهارات النطقية

إن الغاية من المهارات النطقية هي تذليل الصعوبات القرائية للوصول بالمتعلم الذي يعاني من عسر القرراءة إلى الوعي الصوتي، وذلك من خلال المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، وإدراك أن

[1] الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم، 1428ه، ص:1-2

الوحدات اللغوية المنطوقة مركب يتكون من عدة أجزاء وقطع؛ صوامت وصوائت أو أشباه الصوامت. إضافة إلى الوعي الدلالي الذي يجعل المتعلم قادرا على فهم معاني الكلمة ودلالاتها، والتمييز بينها حروفها، هذا ما يؤدي بالأساس إلى تكوين كفاءة تنمي المعجم الذهني للمتعلم عبر التوليد المعجمي، بناءً على قراءة الأفعال وتوليد أكبر عدد من مشتقاتها، كل هذا يتأسس على تعرف المقاطع الصوتية والوعي باستعمالها.

1.2.2 قيود التأليف في اللغة العربية مدخل إلى إدراك الاضطراب النطقي

إن أهم المقاربات العلمية التي يمكنها من خلال قواعدها فهم الاضطرابات النطقية في اللغة العربية، تلك التي تناولت قواعد قيود التأليف في اللغة العربية، حيث تتميز اللغة العربية "في مستوى تأليف أصواتها بقواعد تقيّد الأصوات التي لا يجوز أن تأتلف.1 وتتصل كثير من قيود التأليف العربية بالدقة والتقارب في المخارج النطقية، إذ إن أهم قيد يخص تجاور الحروف العربية اللاتجانس الذي يمنع تجاور الحروف من نفس المخرج أو من مخارج متقاربة2، إن محددات هذا القيد يجب تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد مواد واستراتيجيات وطرائق لمعالجة عسر القراءة، انطلاقا من مبدأ منع تجاور الحروف متقاربة المخرج.

ومن أهم قيود اللاتجانس، عدم تجاور الحروف الحلقية المنطوقة في أقصى اللسان وفي منطقة الحلق، وهي ستة: (الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء)، ومتى اجتمعت يكون بينها فاصل. كما لا تتجاور الحجابيات واللهويات أو حروف أقصى الحلق بتعبير القدماء، وهي (القاف والكاف والجيم). ولا تأتلف المجموعة المذكورة مع أقرب الحروف إليها، وهي حروف الحلق، وخاصة منها الخاء والعين. أما المجموعة اللهوية الحجابية أي القاف والجيم والكاف، والمجموعة الحنجرية الحلقية أي العين والهاء والهمزة والهاء، فيمكن أن تتجاور لوجود مخرج فاصل بينها وهو المخرج اللهوي الذي يفرز حرفي الغين والخاء.

كما قيّد القدماء تأليف الشين والضاد، لما بينهما من تجاور في النطق وتماثل في صفة الاستطالة، إذ إن الشين حرف حنكي والضاد نخروبي – حنكي، في الوصف الصوتي الحديث. كما لا تأتلف أحرف الصفير، وهي السين والصاد والزاي، وكلها من المنطقة النطقية النخروبية، ويمنع تأليف النخروبيات المائعة (ل،ر،ن) إلا بتقديم الأقوى وهو الراء، لذلك نجد في العربية (رن) ولا نجد (نر) إلا في الدخيل. وتبعا لقيد قرب المخرج، لا تأتلف الأسنانيات (ت، د، ط) إلا بتقديم الأقوى، إذ إن الأعضاء النطقية تكون أكثر توترا مع الطاء والتاء لأنهما مهموستان. ولا تأتلف الحروف الشفهية (ب، م ، ف) عموما إلا في

[1] يجب أن تؤخذ بعن الاعتبار هذه القواعد أثناء تقويم النطق، لأنها تفكك كل المناطق الجهاز النطقي مما يقرّب من تشخيص الاضطراب بدقة وتحديد التدخل التقويمي المناسب.

[2] أنظر السغروشني، 1993

الحالات القليلة. كما تنع بعض الصفات النطقية بعض التجاورات، كصفة الإطباق، من قبيل (ث، ط، ت، ص، س، د) إلا في حالات قليلة، وكذا صفة الجهر التي تمنع المائعات النخروبية (اليم واللام والنون).

ويمكن تفسير ميل العربية إلى تنويع المخارج النطقية بمبدأ عبر عنه القدماء بـ(اجتناب الثقل)، لأن الحروف إذا تقاربت في مخارجها كانت أثقل على اللسان منها إذا تباعدت، لتجنب تكرار الحركة العضوية داخل نفس المتوالية، تبعا لمبدأ الجهد الأقل (Principe du moindre effort)."[1]. إن إدراك هذه القيود مكمل أساسي للعلاج النفسي والعصبي لاضطرابات النطق، لأنها قيود تُؤخَذ بعين الاعتبار في إعداد مواد وتمرينات إيقاعية ونطقية، لتدريب الجهاز الناطق على تقوية عضلات النطق والجهاز الكلامي بصفة عامة.

2.2.2 تقويم النطق واستراتيجيات الإدراك والإنتاج الصوتيين

إن الإدراك والإنتاج الصوتيين لمدخل أساسي لفهم الاضطرابات النقطية في أصلها وحقيقتها، لذا وجب أن يتم هذا الإدراك والإنتاج وفق الاستراتيجيات التي يمكن اعتمادها لتذليل الصعوبات النقطية خاصة في مهارة القراءة، من أجل تقويم "قدرات النطق الصحيح للأصوات والكلمات، وترويض الجهاز الناطق على مراعاة البنية المقطعية والإيقاعية والنغمية للغة العربية. ولذلك وجب الانطلاق من المرجعيات النظرية في اللسانيات الحديثة، كعلم الأصوات في شقه الأصواتي المتعلق بمخارج الأصوات وصفاتها عن طريق السمات المميزة (Distinctive features)، وفي شقه الصواتي المتعلق بتأليف الأصوات والظواهر الناتجة عنه وكذا وصف البنيات التطريزية (Prosodic structures)، والبنيات المقطعية (syllabic structures)"[2] واعتبارا لتعدد فروع علم الأصوات، وتحديدا لاستراتيجيات عملية للإدراك والإنتاج الصوتي لبناء مهارات نطقية لهذه الفئة التي تعاني من اضطراب عسر القراءة، وجب "تقسيم تعليم الأصوات إلى قسمين:

القسم الأول: ويعنى بتعليم النطق بالأصوات، وهو ما يسمى بأصواتية النطق (phonétics of prononciation)، وهو التخصص الذي يهتم يتلقين النقط الصحيح لأصوات اللغة المراد تعلمها، والتي تشكل مناط اضطراب أثناء النطق عند المتعلم. ومن فروع أصواتية النطق الأصواتية التقويمية (corrective phonétics)، حيث يقوم قسم منها على تقويم نطق الأصوات لدى المتعلمين ذوي الصعوبات النطقية الناتجة عن بعض الأمراض والاضطرابات في الجهاز العصبي، وهو مجال التقويم النطقي.

[1] ماجدولين النهيبي، 2017، ص23 ، 24، 25، 26، 27

[2] النهيبي ماجدولين 2018، ص: 16

القسم الثاني: يعنى بتعليم نطق الكلمات والعبارات مع مراعاة الخصائص التأليفية لتجاور الأصوات، وكذا الخصائص التطريزية النغمية للغة، مع مراعاة الظواهر الناتجة عن تجاور الأصوات وتأثيرها ببعض، -وهي الظواهر موضوع الاضطراب وتداعياته- كالمماثلة والمخالفة والإبدال والقلب المكاني وغيرها.

إن أهم ما يطرحه هذا التقسيم في علاقته بتقويم النطق لدى المصابين بعسر القراءة (Dyslexie)، هو بدائل حول المرحلة الوسيطة بين إدراك الأصوات ونطقها، وبين العلميات المفترضة في تحليل الدماغ للصوت عند سماعه وعند نطقه، إذ إن العلمية في نظر الدراسات الحديثة ليست مجرد تقليد للأصوات، بل الانتقال من صورة سمعية إلى أخرى نطقية قد تكون مغايرة، وهذا الاختلاف هو أهم أوجه الاضطراب.[1] وبالتالي يكون التحدي الذي يواجه علم النفس واللسانيات الحديثة هو تقديم تفسيرات حول انتقال معطيات فيزيائية خام إلى تمثلات رمزية مجردة للكلام[2]، وقراءة ما يعتريها من اضطراب وتعثر قصد تحديد التدخل العلاجي المناسب.

3 من الصوتيات إلى نموذج لبناء مهارة القراءة والنطق

لكي نضع نموذجا علميا بمرجعية ديدكتيكية تصنف الحروف (الأصوات) العربية وفق تدرج منطقي من الأيسر تعلما إلى الأصعب، ومن البسيط إلى المركب لتذليل الاضطرابات القرائية؛ نقترح ترتيبا في بناء التمرينات والتدريبات النطقية والكلامية يأخذ بعين الاعتبار البعد النطقي والكتابي ويوافق خصوصيات هذه الفئة التي تعاني من عسر القراءة، ومن المعايير المقترحة لذلك ما يلي:

- المعيار النطقي للجهاز الصوتي: حيث يسمح بتصنيف الصوامت وفق موضع نطقها وكيفية تحقيقها، وذلك وفق معيارين فرعيين هما:
  - أولا: موضع النطق؛ إذ كلما كان موقع نطق الصامت أقرب إلى مقدمة الجهاز الصوتي، كان تحقيقه أسهل.
  - ثانيا: التحقيق البسيط والمركب للصوامت، على اعتبار أنه كلما كانت عملية تحقيق الصامت بسيطة وغير مركبة أو مكررة، كان نطق الصامت أسهل.
- المعيار الحركي: وفيه ينظر في عدد مرات رفع اليد أثناء الرسم الكتابي للصامت؛ حيث كلما زاد عدد مرات رفع اليد كان تحقيقه أكثر صعوبة.

[1] أنظر النهيبي ماجدولين، 2017، ص: 32-33-34

[2] أنظر Randal، 2007،ص: 39

- المعيار البصري: ويتم الاعتماد في هذا المعيار على الأشكال الأولية التي يتألف منها (الصامت)، وعدد تمظهراته الخطية في أول الكلمة ووسطها وآخرها، ثم مدى اتصاله ببقية الحروف أو انفصاله عنها. ولهذه الاعتبارات ارتأينا تقسيم هذا المعيار إلى ثلاثة معايير فرعية:
  - أولا: الأشكال الأولية المؤلفة للحروف، (القوس، القطعة، النقطة)، على افتراض أنه كلما زاد عدد الأشكال الأولية المؤلفة للصامت، كان تحقيقه صعبا نطقيا وخطيا.
  - ثانيا: التمظهرات الخطية للصامت في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها، على اعتبار أنه كلما تعددت الأشكال الخطية للصامت كانت قراءته صعبة.
  - ثالثا: الاتصال الخطي للصامت وانفصاله، إذ كلما كان رسم الصامت منفصلا في الكلمة سهلت قراءته.

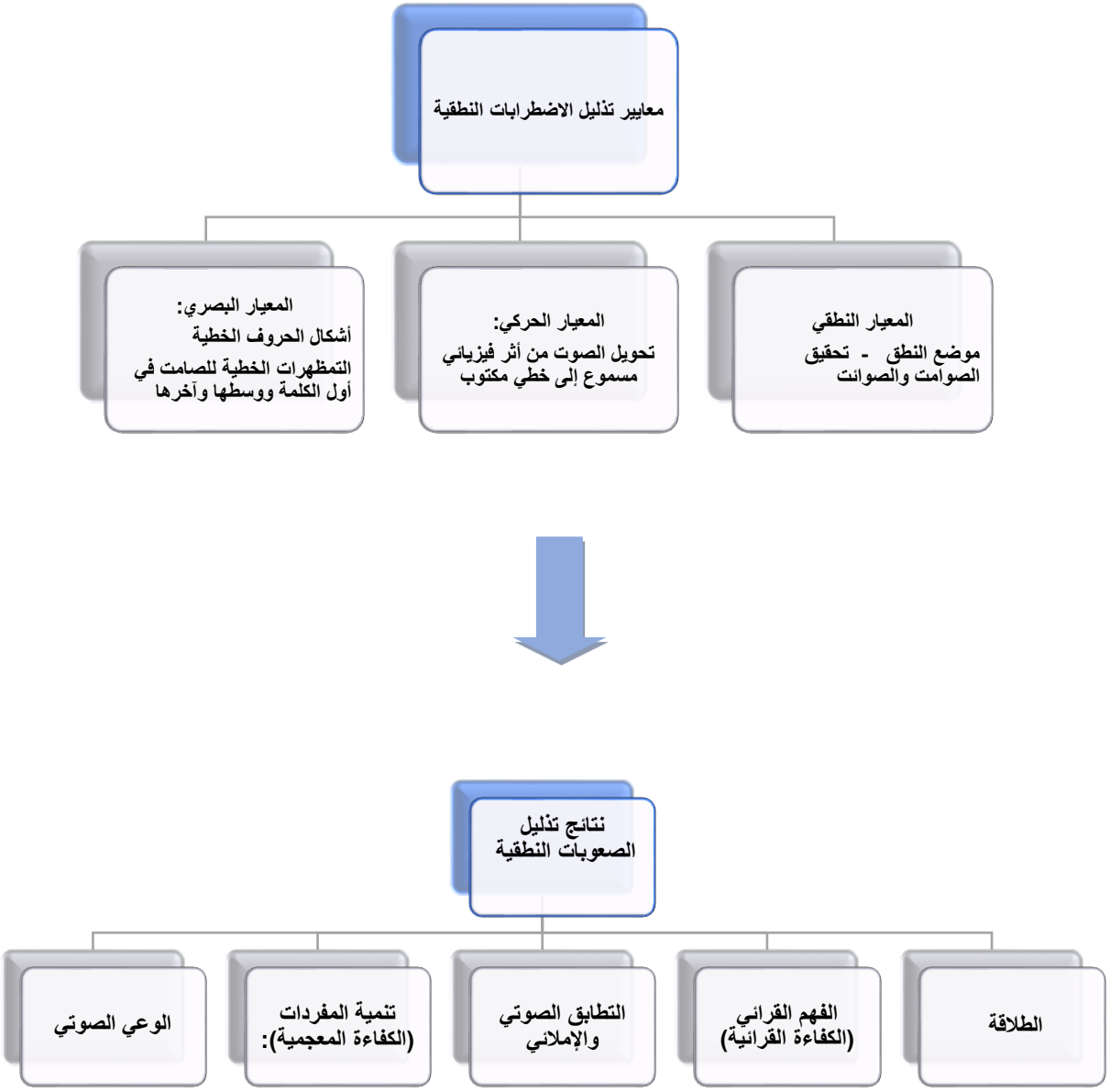
كل هذا إيمانا منا بأن القراءة والكتابة نشاطين معرفيين بمظاهر متعددة الأبعاد، يخضعان لمسارات تفاعلية وفق مظهر فزيولوجي على مستوى إنتاج الخط مكتوبا ومسموعا، وذلك بالتركيز على:

- المستوى تحت المعجمي (المقاطع الصوتية، الملامح الصوتية، السمات الصوتية المميزة)، لتوجيه المعارف اللسانية التي يحتاجها المتعلم لمباشرة عمليتي القراءة أولا ثم الكتابة، لأن الذي لا يقرأ لا يمكن أن يكتب.
- المستوى المعجمي (الكلمة): وذلك لاستخلاص مستوى وعي المتعلم بالتطابق الصوتي الإملائي أثناء عمليات القراءة والكاتبة.

وقد ارتأينا أن نعتمد في هذا النموذج على مجموعة من المفاهيم المركزية للتحكم في المقروء عبر آليات الاستماع والفهم والنطق السليم، ثم الربط بين المنطوق والمكتوب. ومن هذه المفاهيم ما يلي:

- الوعي الصوتي: إدراك المتعلم أن الكلمة المنطوقة توجد في سلسلة من الوحدات الصوتية الصغيرة، والتي تتألف من مقاطع تتكون بدورها من صوامت ومصوتات.
- التطابق الصوتي والإملائي: وفيه يستطيع المتعلم أن يربط بين الوحدة الصوتية وشكلها الخطي.
- الطلاقة: وتتمثل في القدرة على القراءة الدقيقة والصحيحة المتمثلة لمعاني المكتوب بنطق صوتي سليم.
- تنمية المفردات(الكفاءة المعجمية): هي مهارة تهدف إلى تنمية المعجم الذهني للمتعلمين وتوسيع قاعدة المفردات لديهم، وتوظيف استراتيجيات لاستحضارها وتوظيفها.

- الفهم القرائي (الكفاءة القرائية): تهدف إلى تمهير المتعلم وجعله قادرا على تحقيق الكلمات بشكل صحيح يحترم السلامة الصوتية، ويتمثل البنية التركيبية للكلمة ومكوناتها انطلاقا من مبدأ التقطيع الصوتي لبناء معاني النص وفهم المقروء، وطرح استراتيجيات لاستيعابه.[1] ويمكن للترسيمة التالية أن توضح باختصار هذا النموذج لتذليل الاضطرابات النطقية وعسر القراءة:



[1] أنظر عرض عبد الرحمان الخالدي، عبد الحي لعيوني، المقاربة الديدكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق القراءة المقطعية، د ت

خاتمة:

تأكد لنا خلال هذه الدراسة المتعلقة بالاضطرابات النطقية وتأثيرها على التحصيل القرائي للمتعلمين، أن سلامة الجهاز الناطق من الاضطراب مرهون بخلوه من أي توتر أو خلل، وأن أي اضطراب فيه سيؤدي بالأساس إلى التأثير على الأداء والكفاءة القرائية والنطقية للمتعلم. وقد اتضح لنا من خلال هذا البحث أن هذه الاضطرابات لا تعود إلى سبب واحد فقط، وإنما إلى عوامل متعددة يتداخل فيها العضوي والنفسي والوراثي والاجتماعي، بناء على الوصف والتحليل في تشخيص العصوبات القرائية المطروحة، من أجل استقراء ووصف كل مظاهر التعثر القرائي. وقد اقترحنا كخطة علاجية بديلة بعض العلاجات الكلامية عن طريق مهارات لتدريب الجهاز الناطق، انطلاقا من المرجعية اللسانية الصوتية، وذلك لترويض النطق وتصحيحه في مختلف أنشطة المتعلم وأدائه الكلامي والتلفظي، سواء في مجال التعلم أو التواصل.

وقد اعتمدنا في تشخيص هذه الاضطرابات ومحاولة طرح بديل لتذليلها على التحليل الصواتي لمخارج الحروف والوقوف عند كل مجموعة صوتية ومراعاة سماتها التطريزية والحرص على احترامها أثناء التدخل العلاجي التقويمي، لأن الوعي الصوتي هو أول خطوة أساسية في تذليل عسر القراءة والاضطرابات المتصلة به، لأنه يجعل للمضطربين قدرة على رصد الأصوات اللغوية والوعي بها وباستعمالها، مما يمكنهم من عدة أسس مهارية على رأسها التعرف على الأصوات اللغوية وضبط انتظامها في المواقع المختلفة في الكلمات بشكل تدريبي متكرر ومنتظم، وهذا ما يمكنهم من ربط المنطوق بالمكتوب؛ أي بين القطع الصوتية والمقاطع ورسمها الكتابي، ثم الربط بين مجموع القطع المكونة للكلمة الواحدة. وبعد ذلك يتم الانتقال إلى مستوى أكثر دقة بناء على تعلم وتقويم تدريجي، هذا ما يحقق بدرجة متفاوتة فهم أليات فعل القراءة بعد الإدراك العميق لكل مكونات الوحدات اللغوية (صوامت، مصوتات، أشباه الصوامت). ثم للمقاطع (التأليفات المتنوعة بين مختلف القطع). قصد تعزيز الكفاءة النطقية والقرائية للمتعلمين في مختلف المواقف التواصلية والتعليمة.

إن علاج الاضطراب النطقي أو الطلاقة الكلامية أو التأخر اللغوية وعدم القدرة على تطور اللغة التعبيرية أو الاستقبالية، مدخل أساسي لإدماج المتعلم خاصة في المراحل الأولى من الدراسة في الأنشطة الاجتماعية، مما يساعده على تنمية مهاراته وتقوية شخصيته وتعزيز تفاعله في كل المجالات الحياتية، وهذا ما يدفعه إلى التغلب على الخجل والقلق والخوف من هذا الاضطراب، وتقليل الأثر والضغط النفسي الذي يحول دون النمو الطبيعي لأفكاره وشخصيته.

قائمة المراجع والمصادر

المراجع باللغة العربية

- الرشيدي سميحان، التخاطب واضطرابات النطق والكلام، جامعة الملك فيصل، 2018 المقصود بالكلمة المزيفة الكلمات التي لا معاني لها، وتستعمل في الترويض النقطي من خلال وضع كلمات تستهدف من خلال حروفها مخارج أصوات معينة، وبكيفية محددة.
- السغروشني ادريس، محاضرات وعروض 1993
- سيديريك كولينجلفورد، 2003، تعلم القراءة والكتابة عند الأطفال، رؤية علاجية، القاهرة، مجموعة النيل العربية
- عبد الرحمان الخالدي، عبد الحي لعيوني، المقاربة الديدكتيكية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة وفق القراءة المقطعية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكتابة العامة، د ت.
- علال نور الهدى، دمدوم سليمة ، رسالة لنيل الماجيستير، جامعة الشهيد حمة الخضر بالوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2016
- الفوزان عبد الرحمن بن إبراهيم، دروس في النظام الصوتي للغة العربية 1428هـ،
- محمود محمد و العبد الله دوادي، تأثير برنامج للتعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني الدسليكسيا 2002
- مكون القراءة، دليل الأستاذ والأستاذة، مديرية المناهج شتنبر 2016،ص: 11
- منير حسن جمال و أمل محمود السيد الدوة، اضطراب وظائف المكونات الشعورية للذاكرة العاملة كدالة لقصور الأداء الوظيفي للعمليات اللاشعورية وعلاقتها بمستوى العسر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، 2013
- نصرة محمد جلجل، العسر القرائي (الدسليكسيا) : دراسة تشخيصية علاجية، ط1 ، 1994 .
- النهيبي ماجدولين ، تدريس اللغة العربية وجديد النقل الديدكتيكي، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، 2017.
- النهيبي ماجدولين، دليل تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها: تخطيط – إنتاج – تقييم، منشورات كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط، 2018.

المراجع باللغة الأجنبية

- Boder Elena. Developmental Dyslexia: a Diagnostic Approach Based on Three Atypical Reading-spelling Patterns .1973
- Dumont, A.(1998). Mémoire et langage surdité,dyslexie,dysphasie masson.Paris.
- Frith Uta . A developmental framework for development dyslexia1986
- Frumholz, M. (1997).Ecriture et orthophonie. Editions scientifiques européennes.
- Frungolz, 1997,p18
- Harris, T.& Hodges, R. (1981). A dictionary of reading and related terms. New York. International reading association .
- Karen, D. (2002).Vivre avec la dyslexie, les éditions logiques: Québec
- Noel, J. M. (1976) . La dyslexie en partique éducative.Doin éditeurs :Paris.
- Robert, Y.(2000). Dyslexies et technologies, in – Glossa, 2000.
- Rondal, Jean A .Le développement du langage oral, 2007.
- Valdois & duga .Dyslexie développementale et attention visuo-spatiale,1995

سوسيولوجيا الإعاقة: التربية الدامجة بالمغرب

المنطلقات وأبعادها الاجتماعية

الصديق الصادقي العماري[1]

ملخص:

هذه الورقة العلمية، ستحاول التطرق إلى مفهوم الإعاقة، والتأصيل لمفهوم التربية الدامجة كرؤية جديدة لإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العمومية، وتحديد الأسس والمبادئ التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية المغربية خاصة في الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار لتفعيل التربية الدامجة في محاولة لإرشاد وإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك تحليل ومناقشة مدى إمكانية هذه الإجراءات من تحقيق هذا النوع من التربية خاصة إذا تمت مقارنتها مع الإمكانات والعدة اللوجيستيكية، والبيداغوجية، والتكوينية على مستوى الموارد البشرية المتوفرة...، وكذلك الوضعية الاجتماعية للأسر والأطفال من حيث الهشاشة الاجتماعية، إضافة إلى الممكنات على مستوى سوق الشغل.

فالحديث عن نظام تربوي دامج هو حديث عن مبادرة المدرسة النظامية في اتخاذ نهج ديمقراطي، بمعنى أن تنجح المدرسة في تربية جميع الأطفال مهما كانت وضعياتهم داخل مجالها الجغرافي، وأن تكون قادرة على إقرار ذلك على مستوى التنظير والتنزيل، فالمدرسة الدامجة تعد الوسيلة والآلية الناجعة لمحاربة كل الوضعيات التمييزية، من خلال القضاء على كل أشكال التفريق والفصل في أفق خلق مجتمع تسوده العدالة الاجتماعية.

وبخصوص المغرب، يتضح أن المبادرة تمت منذ عهد بعيد، فقد صدر قانون إلزامية التعليم في المغرب منذ 13 نونبر 1963، وتم تتميمه بظهير رقم 04.00. فالتعليم يعد حقا مجانيا تكفله الدولة، وبالرغم من أن هذا القانون لم ينص صراحة على الأطفال في وضعية إعاقة إلا أنه يشمل جميع الأطفال من دون استثناء. غير أن "محاولة تنزيله على أرض الواقع منذ صدوره إلى حدود اليوم أبانت عن استحالة شبه مطلقة" (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، منظمة اليونيسيف ومنظمة إعاقة دولية 2016، 5) وسعيا تجاوز عراقيل تطبيقه، خاصة ما يتعلق بإدماج ذوي الاحتياجات الخاصة، تم إصدار الميثاق الوطني للتربية والتكوين﴿2000﴾، والمخطط الاستعجالي﴿2012﴾، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وتعزز ذلك كله بالقانون الإطار﴿2019﴾، مع التنصيص صراحة على ضرورة إدماج هذه الفئة، من خلال اعتماد جملة من الإجراءات والمقتضيات والمشاريع.

الكلمات المفاتيح: سوسيولوجيا-الإعاقة-التربية-الدامجة-المغرب-الاجتماعية–

[1] طالب باحث في سلك الدكتوراه، جامعة سيدي محمد بن عبد الله-فاس

مقدمة

التربية ظاهرة اجتماعية تشمل جميع مناحي تنشئة الفرد، بما فيها المعرفية والجسدية والمهارية والانفعالية والثقافية والاجتماعية... فالطفل ليس حكرا على المدرسة وحدها، وإنما تتقاسمه مجموعة من مؤسسات المجتمع المختلفة والمتنوعة، حيث تتكامل بنيويا ووظيفيا تساهم في تكوين وتأهيل هذا الطفل حتى يكون قادرا على الاندماج في الحياة الاجتماعية، وعلى وجه الخصوص الاندماج السوسيو اقتصادي. وبالتالي فالسوسيولوجيا تنظر إلى التربية باعتبارها نسقا تتداخل فيه العديد من البنيات التي بالضرورة يجب أن تكون متكاملة ومتوازنة، وهي تنشئة شاملة تمتد أبعادها إلى المساهمة في استمرارية تقدم وتطور المجتمع، من خلال تمكين الفرد من مهنة أو حرفة يكون له من خلالها دور فاعل وبارز في المجتمع.

أما التربية الخاصة بفئة المعاقين والموهوبين فتختلف عن التربية العامة، تعتمد على أساليب ومناهج وبيداغوجيات... تتماشى مع الخصوصيات النمائية لهذه الفئة من حيث القدرة الاستيعابية ومعيقات التواصل مع الآخر، وطرق وآليات التعلم، حسب نوع الإعاقة وأسبابها وإمكانات تسهيل وتيسير التعلم. والأمر كذلك يرتبط بالأستاذ الذي يدرس هذه الفئة من حيث الكفايات المهنية المطلوب توفرها كما هو الحال بالنسبة لتقنيات وطرق تنزيلها خاصة في ما يتعلق بالنقل الديدكتيكي وتقنيات التنشيط وأساليب الترفيه...، كما هو الحال بالنسبة لنوع المحتوى ومدى ملاءمته لنوع الإعاقة. و إدماج المعاقين في التربية والتكوين العمومي بالمغرب جاء من باب تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص بين جميع فئات المجتمع، وهو في حد ذاته مطلب دستوري أتاح الفرصة للجميع بهدف التعلم والاستفادة من العلم والمعرفة، للمساهمة في تقدم وتطور المجتمع. لذلك يعد هذا المطلب إنسانيا قبل كل شيء ليكون بعد ذلك حقا اجتماعيا لتجاوز الإقصاء الذي يهدد بعض أفراد المجتمع المغربي.

و الحديث عن نظام تربوي دامج هو حديث عن مبادرة المدرسة النظامية في اتخاذ نهج ديمقراطي. أي أن تنجح المدرسة في الانصاف وتكافؤ الفرص. وبخصوص المغرب، فقد تم إصدار قانون إلزامية التعليم منذ 1963، وتم تتميمه بظهير رقم 04.00. فالتعليم يعد حقا مجانيا تكفله الدولة، وبالرغم من أن هذا القانون لم ينص صراحة على الأطفال في وضعية إعاقة إلا أنه يشمل جميع الأطفال من دون استثناء. غير أن "محاولة تنزيله على أرض الواقع منذ صدوره إلى حدود اليوم أبانت عن استحالة شبه مطلقة". (وزارة التربية الوطنية, منظمة اليونيسيف ومنظمة إعاقة دولية دجنبر 2016، 08).

وإذا كانت الدول المتقدمة قد استطاعت-على الأقل- التحكم في تداعيات المشكلة ولو بمنظار مادي، فإن المجتمعات النامية بصفة عامة، والعربية بصفة خاصة، لا تزال جهودها في هذا الصدد متذبذبة

ومشتتة، وتكاد تنحصر في اعتماد سياسات هشة تقتصر على التنظير، وبعضها الأخر عبارة عن جهود تطوعية غير رسمية ومساعدات مناسباتية آنية سرعان ما تنطفئ.

وبخصوص المغرب، فقد أولى اهتماما لفئة المعاقين، انطلاقا من بعض نصوص الدستور المغربي 2011، ومن خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000، كذلك المخطط الاستعجالي 2009-2012، والرؤية الاستراتيجية 2015-2030، والقانون الإطار2019، وبعض التقارير الخاصة بالمجلس الأعلى للتربية والتعليم والتكوين خاصة 2008 و2014، غير أن السؤال يعد مشروعا الآن للبحث والتنقيب عن كل الآليات والسبل والخطط الاستراتيجيات والإطار العام لتحقيق إنصاف هذه فئة فيما يتعلق بالتربية والتكوين. فما هو السياق الذي جاءت فيه التربية الدامجة؟ و ما المقصود بالتربية الدامجة أولا؟ وما الأطر المؤسساتية المؤطرة لهذه التربية؟ وما هو واقع حالها الآن؟ وهل يمكن التسليم بمقتضيات الرؤية الاستراتيجية لإدماج هذه الفئة باعتبارها المخطط الجديد الذي نص صراحة على ضرورة الإدماج الفوري؟ وإن كان الأمر كذلك ما هي تمظهرات هذه الرؤية وأبعادها الاجتماعية؟ هل يكفي إدخال فئة المعاقين ضمن المدرسة العمومية للحكم على جدية المبادرة؟ وما علاقة إدماج هذه الفئة مدرسيا بالاندماج الاجتماعي؟

1. الإعاقة ومؤشراتها الاجتماعية

تعد الإعاقة من الظواهر التي أصبحت تؤرق كاهل المجتمعات على اختلاف أنواعها، لكونها أصبحت ميزة من ميزات التأخر في مسلسل النمو والتطور. فالشخص المعاق أضحى يعيش العزلة والتهميش بسب موانع وحواجز عدة تجعله يشعر أنه في منزلة أدنى من الشخص العادي، لذلك يمكن القول إن الإعاقة تعني "العرقلة والحرمان. والعائق المانع. فهي إذن كل عرقلة تحد من قدرات شخص ما في الانخراط في الحياة العادية والطبيعية، وهي كل عجز أو قصور يصيب ذهن أو أحد أجهزة الجسم البشري ووظيفة عضو من أعضائه" (الصويني حسن 2014، 03). إذن، هي حاجز يعرقل إمكانات شخص معين، ويحد من عمل قدراته وتوظيفها، سواء تعلق الأمر بالحركة أو الذهن أو البصر، إنها تحول دون قيام الشخص بأنشطته اليومية العادية على غرار الأشخاص العاديين.

وفي نفس السياق، ورد تعريف الإعاقة في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بأن المعاقين هم "من يعانون من نواحي ضعف طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو حسية، قد تمنعهم، في التعامل مع مختلف الحواجز ، من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين ﴿المادة 1﴾" (,

هولنويجر جوديث 2014، 07). وبالتالي نكون أمام حالة تمييز بين فئة اجتماعية تعيش حياتها بشكل طبيعي، وأخرى تعيش نواقص وموانع وضعف على مختلف الأصعدة. إذ يمكن وصف عناصر هذه الفئة بأنهم "أولئك الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمات خاصة طوال حياتهم أو فترة من حياتهم، وذلك للارتقاء بنموهم الطبيعي، أو مساعدتهم على التعلم والاكتساب أو التدريب، لكي يتوافقوا مع متطلباتهم الذاتية أو الواقعية، ويكونوا قادرين على ممارسة وظيفة مهنية أو حرفية" (حمداوي جميل 2014، 117). من هنا، تعد هذه الفئة حالة إنسانية تعيش نقصا واحتياجا لمجموعة من الخدمات والمساعدات، لذلك، هي في حاجة لممارسة الحياة بشكل طبيعي أسوة بالأشخاص العاديين، خاصة فيما يتعلق بالتربية والتعلم، لأنه يعد البوابة الرئيسية للعيش في المجتمع من دون الإحساس بالنقص أو الدونية، للتمكن من التكوين والتأهيل للاندماج في الحياة الاجتماعية عبر قيامهم بدور أو وظيفة أساسية تساعدهم على المساهمة في تنمية ذواتهم والمشاركة في تقدم المجتمع.

الإعاقة مفهوم شامل تتداخل فيه مجموعة من العوامل المركبة، ولا يمكن تحديده من وجهة نظر واحدة، أو بناء على رؤية أو موقف منعزل ومنكفئ على ذاته، وإنما بناء على نظرة شاملة نسقية لكل ما يتفاعل مع الشخص المعاق في البيئة المحيطة به، وبالتالي، "لا ينبغي فهم الإعاقة انطلاقا من رؤية طبية أو اجتماعية فقط، وإنما باعتبارها تفاعلا ديناميا بين الظروف الصحية والعوامل الشخصية الأخرى ﴿العمر، والجنس، ومستوى التعليم﴾، وكذلك العوامل الاجتماعية والبيئية والمادية. إن هذا النموذج هو الذي يشكل الإطار المفاهيمي المعتمد من قبل المنظمة العالمية للصحة عام 2001 ، تحت اسم «التصنيف الدولي للأداء والإعاقة »، الذي عوض التصنيف العالمي للإعاقة. (المجلس الاقتصادي والاجتماعي 2012، 25). فالشخص المعاق هو عبارة عن نتاج لمحددات وراثية، وتمثلات ثقافية، وخصائص نمائية، وعلاقات تفاعلية داخل جماعة اجتماعية معينة، وبالتالي هناك مجموعة من المؤثرات الاجتماعية-على وجه الخصوص- تجعله في وضعية هشة وفي حالة عزلة وتهميش بدعوى حالة النقص أو القصور الذي يطاله، والأمر هنا يتعلق بالصورة النمطية التي تشكلت حوله على التاريخ.

وبهذا المعنى، تعد مشكلة الإعاقة هما مجتمعيا وليست مسؤولية فرد لوحده دون غيره، فالشخص المعاق يعد إنسانا له مميزات خاصة في جوانب عدة، ويتميز بالحس الإنساني والتفاعل والتواصل، كما يتصف بقدرات وإمكانات ومهارات لها قيمتها وفاعليتها، و في هذا الإطار، يؤكد المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن الإعاقة هي "ضياع أو محدودية إمكانيات المشاركة في المجتمع والحياة العامة على قدم المساواة مع الآخرين. وتشخيص الإعاقة...، لا يركز على وجود الشخص في وضعية إعاقة في حد ذاته، وإنما على التفاعلات مع البيئة التي يعيش فيها، بحيث أصبح هذا الشخص يعبر عن

الاختلاف، وأصبحت الإعاقة مسؤولية مجتمعية ناتجة عن الحواجز التي تتولد داخل التفاعل بين هذا الشخص، وبين البيئة الاجتماعية. ذلك أن السياق المجتمعي هو الذي يولد الحواجز والمعيقات التي تمنع الشخص من التعبير عن ذاته ومن التعلم والمشاركة والاندماج. وهذا ما يبرر الانتقال من استعمال عبارة «الشخص المعاق» أو ﴿الشخص ذي الإعاقة﴾، إلى استعمال عبارة «الشخص في وضعية إعاقة»". (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يونيو 2019، 08).

مما سبق، يمكن القول إن الإعاقة ظاهرة اجتماعية بامتياز، تتجلى في حالة التهميش والعزلة التي يعيشها الشخص المعاق داخل جماعة اجتماعية معينة، حيث يشعر بالعزلة والإقصاء بل كونه عالة على المجتمع. فحالات النقص أو الحاجز العقلي أو الحسي أو الحركي... الذي يطاله باستمرار يضعه أمام حالة التمييز والفصل مقارنة مع الإنسان العادي. وهذا تزداد وضعية المعاقين تأزما لتساهم في ظواهر أخرى كاستفحال الفقر والهشاشة في الأسر ، وبالتالي تطور الفوارق الفردية والاجتماعية مما يحول دون التطور والتقدم المنشودين.

وأمام هذه المعضلة، بُذلت جهود على جميع الأصعدة من أجل الاهتمام بفئة المعاقين، باعتبارهم مواطنين إليهم حقوق إنسانية واجتماعية ومهنية...الخ، حيث تجندت المنظمات والهيئات الدولية والوطنية رغبة في تشخيص الظاهرة في محاولة جريئة للتعرف على أسباب الإعاقة وطرق وأساليب الاهتمام بالشخص المعاق لتمكينه من الاندماج في الحياة الاجتماعية. فالإعاقة يمكن اعتبارها عجزا وظيفيا لعضو معين و جزءا من التنوع المجتمعي الذي يجب أن نتعايش معه بدون عقد أو تمثلات نابعة من صورة نمطية وليدة العادات والتقاليد السلبية.

فالإعاقة من المشكلات الاجتماعية التي عانتها المجتمعات والأمم على مر التاريخ، ولازالت تشكل هاجسا، خاصة على مستوى البحث العلمي بغية الكشف عن الأسباب، والبحث عن الحلول الناجعة للارتقاء بالشخص المعاق إلى مستوى الشخص العادي. و تباينت المجتمعات في نظرتها للمعاقين وفي تعاملها معهم حسب العادات والتقاليد والأعراف والتمثلات السائدة فيها، "فبعض المجتمعات نظرت إليهم نظرة ازدراء وحقرت من شأنهم كما في الحضارة اليونانية والرومانية، وبعضها نظر إليهم نظرة شفقة ورحمة كما في الحضارة الإسلامية، أما في المجتمعات المعاصرة فقد شهد المعاقون اهتماما متزايدا تمثل في اعتبارهم مواطنين لهم الحق في العيش الكريم بل ومحاولة التعرف العلمي على مسببات الإعاقة ونتائجها ومن ثم العمل على تلافيها" (عبد المحسن الفوزان 2001، 15). فالعناية بالمعاقين وأسرهم تشكل إحدى مؤشرات حضارة الأمم، ومن هنا فإن رعاية هذه الفئة يعد بمثابة مبدأ إنساني وحضاري نبيل يؤكد على أهمية حقوق المعاقين وأسرهم.

وقد قامت منظمة الأمم المتحدة بتجنيد كافة إمكاناتها المادية والبشرية لتقديم إحصاءات دقيقة عن الإعاقة حيث أفادت تقارير لمنظمة الصحة العالمية أنه "يزيد العدد المقدر للأشخاص المتعايشين مع شكل ما من أشكال العجز على مليار شخص. ويمثل ذلك 15% من سكان العالم. وهناك 110 مليون (2.2%) و190 مليون شخص (3.8%) بالغ من العمر 15 عاماً أو أكثر يعانون من صعوبات جسيمة في أداء الوظائف. وفضلاً عن ذلك، فإن معدلات العجز في زيادة، ويُعزى ذلك في جزء منه إلى شيخوخة السكان وزيادة الحالات الصحية المزمنة" (منظمة الصحة العالمية 2020، 16). وهي معدلات تؤشر إلى حجم الظاهرة وضخامتها، و إلى نوع الإهمال والتهميش الذي طال فئة المعاقين، وقد تزايدت هذه النسب حسب تقارير البنك الدولي الذي أكد أنه "يعاني مليار شخص أو 15% من سكان العالم من بعض أشكال الإعاقة، وتزداد الإعاقة انتشارا في البلدان النامية. ويتعرض خُمس الإجمالي العالمي، أو ما بين 110 ملايين و190 مليون شخص، لإعاقة شديدة". (البنك الدولي 2019، 04).

ونتيجة لذلك فقد حرموا من المشاركة في عمليات التنمية ومن الوظائف ذات الدخل المناسب، فضلا عن إقصائهم من المشاركة في الحياة السياسية...، حيث أدى هذا الوضع إلى مشاكل أخرى كالفقر والهشاشة الاجتماعية، و "زيادة خطر الإعاقة من خلال سوء التغذية وضعف إمكانية الحصول على التعليم والرعاية الصحية، والعمل في أوضاع غير آمنة وبيئة ملوثة، ونقص مياه الشرب المأمونة والصرف الصحي. وربما زادت الإعاقة من خطر الفقر عن طريق نقص فرص العمل والتعليم وضعف الأجور وزيادة تكلفة المعيشة مع الإعاقة" (البنك الدولي 2019، 04). إن الإعاقة ظاهرة مركبة تتشكل داخل منظومة من العوامل المعقدة، لأنها تشتغل في علاقات مترابطة مع بنيات أخرى داخل المجتمع نفسه، باعتبار المجتمع ينمو ويتطور بشكل بنيوي وظيفي، حيث أن لهذه البنيات وظيفة مهمة، وعلى جميع الوظائف أن تتكامل لتحقيق التوازن، وأي خلل في إحدى البنيات قد يسبب تعثرا لرقي لمجتمع ككل.

وتبذل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ﴿اليونسكو﴾ مجهودات جبارة للرفع من قيمة وفعالية فئة ذوي الإعاقة، لذلك "تنص المادة 24 من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة على أنه يجب على الدول الأطراف اتخاذ خطوات لضمان حصول الأشخاص ذوي الإعاقات على التعليم الأساسي والثانوي الجيد والجامع والمجاني على قدم المساواة مع الآخرين في المجتمعات التي يعيشون فيها. وبما أن اليونسكو تتبع النهج القائم على الحقوق، فإنها تشجع على وضع وتنفيذ سياسات وبرامج وممارسات تعليمية شاملة لضمان تكافؤ فرص التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة" (اليونسكو 2020، 21).

وفي إطار الاهتمام بفئة المعاقين، يتحدث المهتمون بمجال التربية خاصة عن وجود أربعة أنماط متمايزة، يعكس كل واحد منها فلسفة خاصة في التعاطي مع الظاهرة التربوية ومع المستفيدين منها. وهذه الأنماط تمثل في الواقع التطور الحاصل على مستوى تأمين حق التربية لجميع الأطفال واليافعين. "فمن التربية العادية التي لم تكن تعير اهتماما ملحوظا للأطفال الموجودين في وضعية إعاقة، إلى التربية الخاصة التي أفردت رعاية خاصة لهؤلاء الأطفال في فضاء خاص بهم، إلى التربية الإدماجية التي منحتهم مكانا داخل المدرسة العادية، لكن مع إرغامهم على التكيف مع نظامها بما هو عليه على مستوى البرامج والطرق وإجراءات التقويم، إلى التربية الدامجة التي حاولت تجاوز نقائص التربية الإدماجية وخلق تصور جديد للتعاطي مع الأطفال في وضعية إعاقة داخل فصل دراسي عادي" (مديرية المناهج 2019، 15).

وفي هذا الإطار يمكن الحديث عن ثلاثة اتجاهات رئيسية. الأول، قائم على الفصل والتمييز، وبالتالي فالأطفال في وضعية إعاقة ينبغي أن يصنفوا حسب نوع الإعاقة، وأن يوضعوا بمؤسسة خاصة تستجيب لاحتياجاتهم المرتبطة بنوع القصور الذي يحملونه. والثاني، إدماجي يرى أن هؤلاء الأطفال يجب أن يوضعوا في مؤسسة تعلمية عادية ضمن أقسام خاصة، أو في قسم عادي في غياب المساعدة والدعم الملائمين. أما الثالث فإنه يتأسس على مقاربة دامجة تؤكد على الاعتراف بضرورة تغيير القناعات والسياسات والممارسات التربوية داخل المؤسسات التعليمية، وذلك من أجل الاستجابة لمختلف الاحتياجات الفردية لجميع المتعلمين. فما هي التربية الدامجة؟ وما هي منطلقاتها وآليات تنزيلها؟ وهل المغرب يستجيب في هذا النوع من التربية إلى الخصوصيات المتفق عليها دوليا؟

2.حول التربية الدامجة

تعد التربية بشكل عام تنشئة اجتماعية للفرد تنطلق من الولادة، وهي عملية تنموية بامتياز، تسعى إلى إكساب الفرد مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والإمكانات المختلفة والمتنوعة، وبذلك "تزويد الفرد بخبرات معينة على مستوى الوظائف، من خلال ضبط سلوكه وإشباع حاجاته ومساعدته على تمثل ثقافة المجتمع ومعاييره، ومن ثم إكسابه معرفة بأدواره ومراكزه الاجتماعية المتوقعة منه، بناء على القيم والاتجاهات والرموز وأنماط السلوك والعناصر الثقافية الخاصة بالجماعة" (الصادق العماري الصديق 2018، 29). أما التربية الخاصة بفئة المعاقين فتختلف عن التربية العامة، إذ تعتمد أساليب ومناهج وبيداغوجيات تتماشى مع خصوصيات هذه الفئة من حيث القدرة الاستيعابية ومعيقات التواصل، وطرق وآليات التعلم، و نوع الإعاقة وأسبابها وإمكانات تسهيل وتيسير التعلم.

عمليا، يترجم مفهوم الإدماج بمجموعة متنوعة من الخدمات تراوح بن القسم الدراسي العادي، والمركز الاستشفائي؛ لذلك يمكن اعتبار بعض الممارسات التمييزية ملائمة للهدف المطلوب. "للإدماج ﴿Inclusion﴾ وجهان رئيسيان: الإدماج الجسدي، ويعنى تواجد التلاميذ في وضعية إعاقة وباقي التلامذة في نفس الأماكن، والإدماج الاجتماعي. يعني أن التلاميذ في وضعية إعاقة يشاركون في نفس التفاعلات التي يشارك فيها التلاميذ الآخرون. وقد أدى هذا المفهوم إلى إصدار تشريعات، وسن سياسات، وتطبيقات جد متباينة بين بلد وآخر، كما أسفر عن ظهور قطاع التربية الخاصة l'éducation spéciale، وهو قطاع جد متميز عن قطاع التعليم النظامي" (الهيئة الوطنية لتقييم منظزمة التربية والتكوين والبحث العلمي 2019، 07).

إن فئة المعاقين تعيش ظروفا غير عادية وتحتاج إلى الاهتمام من خلال تربية "تقوم برعايتهم: حسيا، وجسميا، وعقليا، وتأهيلهم بشكل يضمن تنمية ما لدى هذه الفئات من قدرات إلى أقصى حد ممكن، ليصبحوا قادرين على قضاء حاجاتهم باستقلالية، واكتساب مهارات العمل اللازمة لكسب العيش، ويصبحوا بذلك قوى عاملة تعمل على تقدم المجتمع، دون أن يكونوا عالة عليه لينالوا عطف الآخرين" (حسين عصام 2009، 06). من هذا المنطلق، تعد تربية المعاقين وفق نموذج قويم يساعدهم على إبراز طاقاتهم وإمكاناتهم داخل المجتمع، شكل أنساني وديمقراطي يمنحهم الحق في ممارس حياتهم بشكل مواطن من خلال تحمل المسؤولية وامتهان حرفة أو وظيفة تجعلهم يشاركون في تنمية وتطوير أنفسهم وتقدم مجتمعهم، وفي ذلك جانب إنساني لإنصاف هذه الفئة إلى جانب الأشخاص العاديين. لذلك ترتبط التربية الدامجة ب "مجموع الخدمات العامة الهادفة التي تقدم للطفل غير العادي، وهو الذي يبعد عن مستوى الأطفال العاديين فيتفوق عليهم أو يقل عنهم، وذلك لتوفير ظروف مناسبة له لكي ينموا نموا سليما يؤدي إلى تحقيق الذات" (عبد الغفار عبد السلام و الشيخ يوسف 1966، 12).

فتربية الفئة التي تعاني نقصا أو عجزا في بعض جوانب الشخصية لا تقتصر على السمع أو البصر أو عجز الحركة فقط، وإنما تشمل العديد من الجوانب السلوكية أو الجسدية أو العضوية، أو الذهنية...، لذلك يرى البعض أن تربية هذه الفئة هي "تربية المعوقين سمعيا أو بصريا أو فكريا، وهذا الاعتقاد قاصر، لأن هذه التربية أعم وأشمل، فهو يتضمن تربية الأطفال غير العاديين، فهي تشمل ضعاف القلب، والمرضى بأمراض مزمنة، والمتفوقين عقليا، والمصابين بأمراض كلامية، وذوي الإصابة الدماغية، والاضطرابات السلوكية، والانفعالية، والعاجزين عجزا جزئيا" (عبد المجيد عبد الرحيم وبركات أحمد لطفي 1979، 10).

وفي نفس السياق، تعددت الآراء والتعريفات حول هذا النوع من التربية، حيث ترى منظمة اليونسكو أن التربية الدامجة هي: "تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي" (مديرية المناهج 2019، 14). من خلال هذا الرأي، يتضح بالملموس أن التربية الدامجة حق مشمول بالحماية، وأنها تشمل كل الإمكانيات والأساليب والطرق التي من شأنها القضاء على حالة التمييز والإقصاء والتهميش الذي يطال فئة المعاقين، بغية مساعدتهم على الاندماج في الحياة الاجتماعية خاصة السوسيو اقتصادي منه. و الأمر نفسه أكدته منظمة إعاقة دولية بأن التربية الدامجة "تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع" (مديرية المناهج 2019، 14).

أما بخصوص فلسفة الدمج وأهدافها وأبعادها الكبرى في علاقتها بفئة المعاقين، فهي تسعى إلى إنهاء حالات التمييز والفصل، و تعني استبعاد «التمييز أو التقييد على أساس الإعاقة»، الذي يكون غرضه أو أثره إضعاف أو إحباط الاعتراف بكافة حقوق الإنسان والحريات الأساسية أو التمتع بها أو ممارستها، على قدم المساواة مع الآخرين، في الميادين السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية أو المدنية أو الاعتبارية أو أي ميدان آخر. ويشمل هذا الاستبعاد جميع أشكال التمييز، بما في ذلك الحرمان من ترتيبات تيسيرية معقولة ﴿اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة) 2006 (المادة 2﴾" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يونيو 2019، 08). فقد تم تجاوز فكرة الاندماج إلى مفهوم الإدماج لما له من أبعاد أكثر اتساعا وشمولية لكل الجوانب الاجتماعية، لأن الغرض هو أن تكون لكل مكونات التربية الدامجة امتدادات اجتماعية وظيفية، وتجاوز المقاربة النفسية في التعامل مع معضلة المعاقين إلى المقاربة الاجتماعية المتكاملة.

مما سبق، يتضح أن التربية الدامجة عبارة عن مجموعة من الخدمات والوسائل والتقنيات والإجراءات... المساعدة على إكساب الفرد صاحب إعاقة خاصة جملة من الإمكانات والقدرات والمهارات والاستعدادات والقيم والوظائف...، لتمكينه من الاستقلالية والحرية، ليكون قادرا على الاندماج في المجتمع ومؤسساته المتنوعة أسوة بالشخص العادي. وتهدف هذه التربية إلى تحقيق تكافؤ الفرص ومحاربة التمييز والإقصاء الاجتماعي.

3.الأطر المرجعية للتربية الدامجة بالمغرب

يشكل الدستور المغربي لسنة 2011 قفزة نوعية في جميع المجالات، خاصة ما يتعلق بالتربية والتكوين والبحث العلمي، وقد تضمن في بعض فصوله ما يتعلق بتربية وتكوين فئة المعاقين، وخارطة الطريق لإنصاف هذه الفئة على غرار الفئات الأخرى، وفي هذا الصدد يقر على "حظر ومكافحة كل أشكال التمييز، بسبب الجنس أو اللون أو المعتقد أو الثقافة أو الانتماء الاجتماعي أو الجهوي أو اللغة أو الإعاقة أو أي وضع شخصي، مهما كان" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030، 75). ومن هذا المنطلق، حظي الأشخاص في وضعية إعاقة بمكانة متميزة على مستوى الخطط والمشاريع، مهما كان نوع الحاجة أو الإعاقة التي تحول دون تبوء المكانة الاجتماعية والإنسانية، لذلك أكد الدستور كذلك على أن "تقوم السلطات العمومية بوضع و تفعيل سياسات موجهة إلى الأشخاص والفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030، 77).

ويعد الميثاق الوطني للتربية والتكوين﴿2000﴾ بمثابة الوثيقة التربوية المتعاقد حولها بين جميع أطياف المجتمع المغربي، وقد تضمن في بعض بنوده ضرورة الاهتمام وإنصاف ذوي الإعاقة، وفي هذا الإطار يقول: "رعيا لحق الأشخاص المعوقين، أو الذين يواجهون صعوبات جسمية أو نفسية أو معرفية خاصة في التمتع بالدعم اللازم لتخطيها، تعمل سلطات التربية والتكوين، على امتداد العشرية الوطنية للتربية والتكوين، على تجهيز المؤسسات بممرات و مرافق ملائمة و بوضع برامج مكيفة وتزويدها بأطر خاصة لتيسير اندماج الأشخاص المعنيين في الحياة الدراسية، وبعد ذلك في الحياة العملية" (وزارة التربية الوطنية 2000، 49). وبهذا المعنى، ظهر مدى قيمة الأشخاص المعاقين في خطط وبرامج وزارة التربية الوطنية بالمغرب، من أجل إنصاف وتكافؤ الفرص، ومحاولة إدماج هذه الفئة في النظام التعليمي. ومنذ إصدار هذه الوثيقة المرجعية أصبح لفئة المعاقين مكانة في الإصلاحات التربوية والبرامج التعليمية.

وسعيا لتحقيق هذه الغاية، عملت وزارة التربية الوطنية على توفير السبل والآليات الضرورية لإدماج فئة ذوي الإعاقة بمختلف أشكالها وأنواعها، من خلال "فتح المعاهد والمدارس المتخصصة في هذا المجال، بشراكة بين سلطات التربية والتكوين والسلطات الحكومية الأخرى المعنية، والهيئات ذات الاختصاص على أوسع نطاق ممكن. تعزز مصالح الصحة المدرسية والجامعية، وتجهز وتؤطر على نحو يضمن الوقاية الفعالة والعلاجات الأولية لكل تلميذ أو طالب، وذلك بتعاون و شراكة مع السلطة المشرفة على قطاع الصحة والمؤسسات الجامعية و التكوينية المختصة في هذا المجال، وكذا كل المنظمات ذات الاهتمامات الوقائية والصحية والطبية. يحدث نظام تعاضدي للتأمين الصحي للطلبة بأسعار تكون في متناول الجميع وبدعم من الدولة" (وزارة التربية الوطنية 2000، 49).

إن الميثاق الوطني للتربية والتكوين، فتح المجال لإدماج فئة ذوي الحاجات الخاصة منذ إصداره سنة 2000، ووضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة لذلك، على مستوى البرامج والمناهج التربوية، وكذا تجهيز المؤسسات، وحتى على مستوى الجانب الصحي والنفسي والمعرفي والبيداغوجي...، وتبقى مسألة التنزيل على أرض الواقع تتطلب وقتا وإرادة فعلية.

وفي نفس السياق، وتعزيزا لما تم التطرق إليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، جاء المخطط الاستعجالي (2009-2012) بغية تسريع وتيرة تنزيل المقتضيات الخاصة بإدماج ذوي الحاجات الخاصة، وذلك بالتركيز على الجانب التقني والمعرفي والمنهجي، وكانت الانطلاقة من سلك التعليم الابتدائي، إذ إنه أصبح "من حق كل طفل ذي احتياجات خاصة أن يحصل على مقعد بالمدرسة. فالنجاح المدرسي ينبغي أن يشمل كل المتعلمين مهما كانت طبيعة احتياجاتهم. وتحقيقا لهذه الغاية، و في ما يخص الأطفال الذين يعانون من الإعاقة، سوف يرتفع عدد الأقسام المدمجة في التعليم الابتدائي بشكل ملحوظ، تطبيقا لاتفاقية التعاون الرباعية المبرمة سنة 2006. وهكذا سوف يتم إنشاء 800 قاعة مدمجة إضافية خلال الفترة التي يغطيها البرنامج الاستعجالي" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2008، 26-27). وقد سلكت الوزارة منهجية محددة في إدماج الأطفال أصحاب الحاجات الخاصة مبدأ الشراكة والتعاون مع الفاعلين التربويين والاقتصاديين والاجتماعيين، رغبة منها في مشاركة الجميع لتحقيق سبل إخراج هذه الفئة من العزلة والتهميش، وتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية. غير أن الأمر لم يتحقق كما تم التخطيط له نظريا، لأن مسألة حصول كل طفل معاق على مقعد بالمدرسة لم تتم ولم تتجاوز المسألة اعتماد بعض المؤسسات القليلة جدا على سبيل التجربة فقط.

أما بخصوص الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، التي رفعت شعارات أكثر تحفيزا ودعوة للإسراع بتنزيل المقتضيات السابقة، مدعمة بإجراءات ومضامين جديدة، فقد تناولت في بعض مضامينها صراحة إدماج فئة المعاقين، كالتالي: (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2015-2030، 16)

✓ إدماج الأطفال المعاقين في المدارس لإنهاء وضعية الإقصاء و التمييز، أخذا بالاعتبار نوعية الإعاقة، مع توفير المستلزمات الكفيلة بضمان إنصافهم و تحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم.

✓ تربية و تكوين الأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، من خلال:

- وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة، على المدى القريب، يشمل المدرسين، والمناهج والبرامج والمقاربات البيداغوجية، وأنظمة التقييم

والدعامات الديداكتيكية الملائمة لمختلف الإعاقات والوضعيات. على أن يتم تفعيل هذا المخطط على المدى المتوسط؛

- تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة، وإدراجها ضمن التكوين المستمر للأطر التربوية، وتوفير مساعدين للحياة المدرسية؛
- تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة؛
- تعزيز الشراكة مع القطاع الحكومي المكلف بالصحة ومع المجتمع المدني، قصد إحداث وحدات صحية متعددة الاختصاصات، لتشخيص وتتبع حالات الإعاقة بين المتعلمين و المتعلمات، وتمكينهم مما يلزم من رعاية طبية؛
- الانفتاح على شراكات أكاديمية مع مؤسسات أجنبية في سياق إرساء تكوينات في هذا المجال، بمؤسسات جامعية مغربية من قبيل كلية علوم التربية.

✓ إدماج محاربة التمثلات السلبية و الصور النمطية عن الإعاقة في التربية على القيم و حقوق الإنسان، وفي الإعلام بمختلف أنواعه وقنواته.

مما سبق، يتضح الأفق الذي تسعى الرؤية الاستراتيجية إلى تحقيقه فيما يتعلق بالتربية الدامجة، وهي مقتضيات ومضامين جد دقيقة، تتضمن تقريب فئة المعاقين من الحقوق المنصوص عليها في المرجعيات السابقة، ويشمل ذلك ما يتعلق بالشأن التربوي والبيداغوجي والديدكتيكي، كما يتعداه إلى الأبعاد الاجتماعية الخاصة بمكانة هذه الفئة، وخلق سبل إيجابية في العلاقات والوظائف، بما يضمن الإنصاف وتكافؤ الفرص بينها وبين الأشخاص العاديين لضمان العيش الكريم.

ومن أجل منح المقتضيات والإجراءات السابقة في الرؤية الاستراتيجية الصبغة الإلزامية، عملت وزارة التربية الوطنية على إصدار قانون إطار يتضمن المواد والقوانين الملزمة لتحقيق التربية الدامجة، إذ ينص هذا القانون صراحة على أن: "تعمل الدولة على تعبئة جميع الوسائل المتاحة، واتخاذ التدابير اللازمة لتيسير اندماج الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة في منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، وتمكينهم من حق التعلم واكتساب المهارات والكفايات الملائمة لوضعيتهم" (وزارة التربية الوطنية 2019، المادة 25). وبالتالي تنزيل التربية الدامجة يعد شأنا مشتركا تكفله الدولة والمؤسسة الوصية على القطاع وكذا الجمعيات والمنظمات، من أجل تأهيل وتكوين هذه الفئة، بما يكفله القانون.

إن المسؤولية الملقاة على عاتق كل المتدخلين تقتضي التزكية الحكومية من داخل البرنامج العام، حيث "تضع الحكومة، خلال أجل ثلاث سنوات، مخططا وطنيا للتربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعية خاصة، ضمن مختلف مكونات المنظومة، قوامه تعزيز وإرساء تكوينات مهنية

وجامعية في مجال تربية هؤلاء الأشخاص و تكوينهم، والسهر على تتبع تنفيذه وتقييمه" (وزارة التربية الوطنية 2019، المادة25). وبهذا المعنى، لا بد من إرساء نظام خاص بالتكوين والتأطير للفئات التي ستقوم بتنزيل وتدريس ونقل المنهاج الدراسي الخاص بفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي خطة استباقية من أجل توفير الشروط والظروف المناسبة للأرضية الخصبة حول تنزيل التربية الدامجة.

4.آليات تنزيل التربية الدامجة

يعد الإنصاف وتكافؤ الفرص بين المتعلمات والمتعلمين المغاربة من الأسس التي يقوم عليها إرساء المدرسة الجديدة، وهذا يشكل أحد أهم مجالات التدخل في إطار المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية، خصوصا ما يتعلق منها بتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس. لذلك نجد في المشروع المندمج رقم (3) المتعلق بتمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس مجموعة من النتائج ينتظر تحقيقها وهي كالتالي (مديرية المناهج 2017، 03) :

1.توفير المستلزمات الكفيلة بإنصاف الأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة وتحقيق شروط تكافؤ فرصهم في النجاح الدراسي إلى جانب أقرانهم؛

2.وضع مخطط وطني لتفعيل التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة؛

3.تفعيل مخطط التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة، أو في وضعيات خاصة.

إنصاف الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة، يتطلب إذن توفير كل ما هو ضروري ومشروط وكفيل بتحقيق نجاحهم الدراسي، وذلك في إطار مخطط وطني للتربية الدامجة والعمل على تفعيله.

إن بلوغ هذه النتائج يستدعي وضع تدابير ذات طابع إجرائي تهم بالأساس المنهاج الدراسي وعلاقته بخصوصية هذه الفئة، وتكوين المدرسين والكفايات المهنية الواجب امتلاكها للتعامل المجدي مع هذه الفئة، ثم توفير الأقسام الكافية للدمج المدرسي وكذا نوعية المؤسسات التي تفعل مقتضيات التربية الدامجة،... والتي وردت كما يلي : (مديرية المناهج 2017، 03)

1-تكييف المنهاج الدراسي مع صيرورات التعلم بالنسبة للأطفال في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة.

2-تكوين مدرسين متمكنين من التربية الدامجة وتقوية مكانة هذه الأخيرة ضمن برامج التكوين المستمر للأطر التربوية.

3-الرفع التدريجي من عدد أقسام الدمج المدرسي CLIS ومن مؤسسات التربية والتكوين التي تفعل التربية الدامجة Inclusion scolaire (بالنسبة لأسلاك التعليم الإلزامي).

4-تطوير مبادرات تكييف الامتحانات وظروف اجتيازها مع حالات الأشخاص في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة.

5-تعزيز الشراكة مع القطاعات الحكومية المكلف بالصحة وبالتضامن والتنمية الاجتماعية وبشؤون الهجرة ومع مؤسسة الحسن الثاني للمغاربة المقيمين بالخارج والمبادرة الوطنية للتنمية البشرية ومع المجتمع المدني.

6-الرفع التدريجي من عدد مساعدي الحياة المدرسية مع ضبط وتدقيق مرجع المهنة والكفاءات بالنسبة إليهم.

7-إقامة شراكات مع مؤسسات أكاديمية وطنية وأجنبية من أجل إرساء تكوينات وتطوير البحث التربوي في مجال التربية الخاصة وإعداد معينات ديداكتيكية تتناسب مع مختلف الفئات المعنية بها.

كل هذه الإجراءات والغايات والمرامي، جاءت في إطار تحقيق التربية العادلة بين جميع أطفال المغرب العاديين وأصحاب الوضعيات الخاصة، وهو رهان مشترك بين جميع بنيات ومؤسسات المجتمع، لأن المدرسة تستدعي لذلك الدخول في علاقات شراكة وتعاون بين جميع مكونات المجتمع المغربي، وفي هذا الصدد ترفع شعار المدرسة المواطنة والمنفتحة على المجتمع، بل أبعد من ذلك فيما يتعلق بأهداف المؤسسة التعليمية من أجل التأهيل والتطوير الذي تضطلع به المدرسة كأساس لوظيفتها التربوية التنموية.

هذا التوجه الخاص بالتربية الدامجة، الذي تسعى المدرسة المغربية إلى تحقيقه، يعد تحديا كبيرا من جهة الشخص المعاق نفسه، إذ يتطلب منه الرغبة والإرادة لتخطي الإعاقة، ومواجهة العراقيل الخارجية التي تواجهه، والأمر يجب أن يبدأ على مستوى تصحيح التمثلات المتراكمة حول المدرسة المغربية ودورها في المجتمع، أي أن تكون المدرسة مقنعة في توجهها واستراتيجياته بشكل يسمح للأسر بتجديد الثقة في المدرسة ومخرجاتها الوظيفية. كما أنه يعتبر تحديا بالنسبة للمجتمع كذلك، خاصة ما يتعلق بالتمثلات السلبية المتجذرة على مر التاريخ حول الشخص المعاق، وبهذا رفع كل المعيقات التي تحول دون استفادة فئة المعاقين من تعليم رصين ذي جودة عالية. أما التحدي الثالث فيرتبط بالسياسات التربوية التي عليها أن تكون جادة في تطبيق ما جاء في مقتضيات الدستور المغربي لسنة 2011، ضمنيا أو صراحة، وتنزيل مضامين الاتفاقيات الدولية والوطنية التي صادقت عليها، والتي تندرج جميعها ضمن الحق في التربية والتكوين وتحقيق الاندماج الاجتماعي.

5.الأبعاد الاجتماعية للتربية الدامجة

إن الهدف الأسمى من دمج ذوي الإعاقة هو جعل جعلهم يشكلون هوية ذاتية في تجاوز تام لإعاقتهم، أي ذوات اجتماعية متحررة من هوية الإعاقة أولا. فالدول تعتمد على فلسفة الدمج بواسطة البرامج والمناهج التكوينية والتأهيلية، و تسعى إلى جعل هذه الفئة أفرادا يعيشون حالة توافق بين الجانب البيولوجي والجانب السيكولوجي. غير أن هذا التوافق لم يؤد بهذه الفئة إلى ذات اجتماعية متفاعلة تبادر وتتخذ القرار من خلال وظائف اجتماعية بكل مسؤولية، وبالتالي هذه الفئة ليست محتاجة بالدرجة الأولى إلى تغيير المجتمع، بل هي في حاجة إلى الاعتراف والقبول. المسألة ليست متعلقة بإجراءات وآليات تنظيرية لأن "صراع المكانة الاجتماعية هو صراع فردي ليس من أجل تغيير المجتمع بل من أجل أن يتقبله هذا المجتمع ويتمكن من تحقيق وجوده اجتماعيا" (Vincent de Gauljc 2009)، فالشخص المعاق محتاج بالدرجة الأولى إلى تغيير الصورة النمطية حوله بالمجتمع لأننا "نتصرف من خلال أسلوب الاستبعاد تجاه هذه الفئة ﴿الإعاقة، الشيخوخة، الجنون...﴾ وذلك بفك رموزها وبتخصيصها بعلامات سلبية" (لوبروتون دافيد 1997، 40).

إن من أبشع المواقف التي يعاني منها الشخص المعاق في المجتمع، تلك التي تنبع من الصورة النمطية حوله، من خلال أسلوب التعامل وطريقة العيش. فالإعاقة "تمثل نقطة تعثر للحداثة والتقدم. هذه المعرفة المطبقة على الشخص هي معرفة ثقافية التي تسمح بتحديد موقعه تجاه الطبيعة والناس والآخرين عبر نظام القيم السائدة في المجتمع، لكن هذا الواقع غير المرغوب فيه جراء الإعاقة يوقظ فينا قلق «الجسد المدمر» الذي يصنع المادة الأولية للعديد من الكوابيس الفردية والتي لا تنجوا منها أية جماعة بشرية، إن بتر الأعضاء والشلل وبطء الحركة عبارة عن صور نموذجية لهذا الكابوس" (لوبروتون دافيد 1997، 40).

و يتجه النموذج المغربي المعتمد من أجل دمج الأطفال في وضعية إعاقة تبعا لمبدأ اليونسكو الذي يدعو إلى دمج كل التلاميذ، بمعزل عن نمط ودرجة خطورة الاضطرابات في أقسام عادية مشتركة. غير أن التجارب الدولية لا تعتمد كلها منحى الدمج الكلي، إذ يتم الاحتفاظ بأقسام أخرى من صنف الأقسام الخاصة تخصص للحالات الحادة. "يلزم مراعاة مبدأ اليونسكو، مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانات المتوفرة على المستويات الاقتصادية والبشرية والاجتماعية والبيداغوجية، من أجل الاستجابة لاحتياجات الأطفال في وضعية إعاقة وذويهم، ووضع عدة مدرسية للدمج الكلي، مع صيغ أخرى للأقسام الدراسية أو بدونها" (وزارة التربية الوطنية 2019، 16).

ويمكن الحديث عن الأبعاد الاجتماعية للتربية الدامجة في جوانب أساسية، منها:

5.1.القضاء على التمثلات السلبية حول الشخص المعاق.

إن التمثلات الاجتماعية هي نظرة للعالم ومنظومة من المعلومات والمعتقدات والعادات والتقاليد والمواقف والأفكار تمنح الأفراد فرصة ليعطوا معنى لسلوكهم ويفهموا الواقع بناء مرجعية ينتمون إليها. إنها إطار للفعل في وضعية تحدد نوع التواصل التفاعل بين الأفراد وانتظاراتهم المضبوطة مسبقا. و "خلال عملية التواصل يلعب التمثل دور المصفاة التأويلية، فالفرد يؤول الوضعية ويفك رموزها ويفهم سلوكات محاوريه وفقا لتمثله للوضعية، وهكذا فإنّه غالبا ما تحدد التصورات والسلوكات وتقود الممارسات الاجتماعية" .(Abric J-C 1999, 13) فالعلاقة بين العالم الخارجي والعالم الداخلي للأفراد والجماعات تفتقد للقطيعة، وليس هناك حقيقة موضوعية بالمعنى المطلق، وإنما هناك متمثلة بمعنى ما يمتلكه الفرد أو المجموعة في النسق المعرفي، فالوضعيات الاجتماعية تتحدد وتصاغ ضمن شكل من المواقف والتعاملات والممارسات، إذ أن التمثل يكون نتاجا لرؤية شاملة نحو المطلب المقصود، ويقوم بإعادة بَنْيَنَة الواقع ويساعد على التداخل والتناسج ضمن المواقف والقيم.

تمثلات سلبية جمة تنتجها التنشئة الاجتماعية حول الإعاقة، بدءا من المدرسة والشارع وبرامج الإعلام، وهي أفكار ومواقف تحكم سلوك الإنسان في علاقته مع فئة المعاقين، وتحكم القرار السياسي حول موضوع الإعاقة والأشخاص المعاقين، وتحول دون انطلاقة صحيحة في التعاطي السليم مع معضلة الإعاقة وانعكاساتها السلبية على الفرد والمجتمع. والأخطر هو الاعتقاد بكون هذه التمثلات، أو الصورة الذهنية حول الأشخاص في وضعية إعاقة، تعد من الصعوبة بما كان من حيث القابلية للنقاش والتفكيك وإعادة الهيكلة، والذي يزيد الأمر تعقدا هو كون الإعلام عاجزا عن تقديم صورة حقيقية متوازنة وقريبة مما في الواقع، في حين يحاول تمجيد مجهودات الدولة التي لازالت في مستوى التنظير فقط مع بعض المحاولات المحتشمة.

و من بين التمثلات المعقدة والمتجذرة، ما نجده في المعتقدات الشعبية التي ترصبت عبر الزمان، أشكال مركبة من مختلف التراكمات، ومن مظاهرها المثيرة للتساؤل البيئة الاجتماعية المؤثر في نفسية المعاق، مثل الأشخاص الذين يتفادون التعامل من الأعور ويتجنبون لقاءه خاصة خلال فترة الصباح. ورغم أن استعمال اليد اليسرى لا يعد إعاقة ولكن الموقف منه يعبر عن ضرب من الإقصاء المعنوي فيقال مثلا، إن الذي يأكل باليد اليسرى فكأنما الشيطان يأكل معه، وبالتالي الأكل معه يعد حراما. الأمر نفسه على مستوى اللاوعي الجمعي في الأحلام، التي تمثل شكلا من أشكال التمثل، "ف العمى في المنام ضلالة في الدين وهو أيضا ميراث كبير من عصبته، والعمى أيضا غنى فمن رأى أنه أعمى استغنى، ومن رأى أنه أعمى فإنه ينسى القرآن وإن رأى أن إنسانا أعماه فإنه يضله، ومن رأى أنه صحيح السمع فهو دليل على فهمه وعلمه وصحته وديانته ويقينه، ومن رأى أنه أصم فإنه فساد في دينه" (النهدي الحبيب

2003، 44). وهي تفسيرات تخلق صورة نمطية سلبية عن صفة الشخص المعاق، تنعكس على العلاقات والتفاعلات الاجتماعية في الواقع، مما يخلق نوعا من التهميش واستبعاد التعامل مع أصحاب الإعاقة.

ومن التمثلات الأخرى التي تخلقها المعتقدات والتفسيرات المضللة، أنه "من رأى في المنام أنه أعور العين نقص نصف ماله أو نصف دينه أو أصاب إثما كبيرا عظيما، وقد ذهب نصف عمره فليتق الله وليتب إلى الله في النصف الثاني، وقيل إنه ينتظر منفعة من ناحية ويرجو أن ينالها، وقيل إن كان له أخ أو ولد فإنه يموت، وإن رأى إنسانا أعور فإن كان مستورا فهو رجل مؤمن يشهد بالصدق، وإن كان فاسقا فإنه يذهب نصف دينه أو يصيبه هما أو مرضا يشرف منه على الموت، وربما يصاب في نفسه أو إحدى يديه أو إحدى شفتيه أو امرأته أو أخته أو شريكه أو زالت عنه النعمة" (النهدي الحبيب 2003، 85). إنها أفكار تترسخ في مخيال الإنسان وخاصة العادي بدرجة كبيرة، وبناء على هذه الخلفية الجمعية والتي تنبثق من اللاوعي الإنساني ينشأ مفهوم الاستبعاد الإنساني بين الشخص المعاق والشخص العادي، لدرجة أن المخيلة الثقافية للفرد أو الجماعة تقصي وجود ذوي الإعاقة، إذ تعتبرهم مصدرا للأدية وإزالة البركة والخير والنعمة. وبهذا الشكل تتم إعادة بنينة العلاقات والتفاعلات مما يخلق هوة كبيرة بين الأشخاص داخل نفس الجماعة بالرغم من أنه قد يكون هناك رابط الدم أو المصاهرة.

كما أن الاستعمالات اليومية للغة وما تشتمل عليه من بنيات رمزية تشير إلى معاناة الشخص المعاق من العنف الرمزي والمعنوي، والتداخل بين التوظيفات الموجهة للمعاق أو حتى لغيره من الأسوياء، فالكلمة الأكثر استعمالا في حالات التأنيب هي كلمة "مُعَاقْ" التي ينعت بها الراسب في الامتحان فيقال "عَوْقْ"، وعلى الذي لا يطيع أوامر والديه "عاق"، كما توظف كلمات أخرى حسب نوعية الإعاقة فتكوّن قاموسا للاستعمالات المتوارثة مثل "الأطرش" أو "الأعمى" أو "العايب" أو "الْهْبيل" أو "الأبله" أو "المشلول"، ويوصف بهذه الكلمات أيضا الأسوياء مثل، "يا الأعمى" لمن لا يقدر على رؤية شيء بقي يبحث عنه وهو بالقرب منه، أو "معوق في مخه" أو لوصف الفوضى في الطرقات بالقول : "شلت حركة المرور". إنها سلوكات لا تمت بصلة للأخلاق والقيم الإنسانية النبيلة، "فنحن جميعا معرضون لأن نكون من بين المعاقين والأفضل أن ننسى هذا المشكل المغلوط (إعاقة)، وأن نعمل من أجل مزيد من المعرفة والتحكم في سير دواليب المجتمعات الإنسانية" (الجلاصي عثمان 1987، 15).

إنّ معالجة معضلة الإعاقة وما يلحق بها من تمثلات لا يكون فقط بإقرار مقتضيات وقواعد قانونية ملزمة، ولا بمجرد استبدال "التربية الإدماجية" "بالتربية الدامجة" بل هي سيرورة من المواقف والإجراءات الفعالة تتأسس منذ ولادة الطفل لمساعدته على بناء شخصيته بشكل ملائم لنوع إعاقته. ولبلوغ هذا المستوى لا بد من التخلص من التمثلات الاجتماعية السلبية حول الشخص المعاق، لتغيير

الممارسات تجاهه، والقطع نهائيا مع استغلال الاهتمام به في المنابر السياسية وفي الأنشطة الاجتماعية التي تغالط الرأي العام الوطني والدولي وتوهم بوجود عناية خاصة بوضعيته لأن ذلك يقلل من كرامته. لهذا فالقضية تمتد إلى ضرورة تطوير العقليات مما يستدعي المزيد من التعبئة الاجتماعية والوعي العام بخطورة ظاهرة الإعاقة.

فالارتقاء بمستوى الشخص المعاق رهين بتغيير هذه التمثلات، بدأ من تنقيح صور الإعاقة في المنهاج الدراسي والمقررات المدرسية، مع ضرورة مساهمة وسائل الإعلام بمختلف أنواعها في نشر ثقافة التربية على الاختلاف واعتباره جزءا من التنوع المجتمعي، "لأن تغيير السلوك مؤشر لتغيير القيم، فالسوي بالأمس يمكن أن يصبح معوقا اليوم والعكس بالعكس" (الجلاصي عثمان 1987، 15). إضافة إلى ضرورة إدراج مشاريع خاصة بذوي الإعاقة في السياسات العمومية ومعالجة الموضوع وفق منظور حقوقي بعيدا عن الفكر الإحساني والخيري، وذلك من خلال تفعيل الشراكات والاتفاقيات الدولية كما هو وارد في الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية.

5.2.العدالة وتكافؤ الفرص في التعليم

من دون شك أن الحق في التعليم، بالنسبة لفئة ذوي الإعاقة، يعد من الحقوق الأساسية التي يضمنها الدستور المغربي 2011، وبموجب الاتفاقيات الدولية التي صادق عليها المغرب، ويكتسي هذا الحق أهمية بالغة ليس فقط لكونه حقا من حقوق الإنسان قائما بذاته، وإنما باعتباره أساسيا في ممارسة سائر الحقوق. غير أن الدراسات والأبحاث التي أنجزتها هيئات استشارية ومنظمات دولية، كما هو وارد سابقا، أثبتت أن هناك فجوة كبيرة بين الالتزام والواقع، بل ستتسع شيئا فشيئا مع مرور الزمن إذا لم تتخذ إجراءات أكثر حسما من حيث تنزيل المقتضيات والقوانين المتفق عليه دوليا. لذلك فإنه في الآونة الأخيرة ومع صدور الرؤية الاستراتيجية لإصلاح المدرسة المغربية بالمغرب تم اعتماد إجراءات وآليات ومشاريع، في إطار ما سمي بالتربية الدامجة، تسعى إلى تحقيق التكافؤ والتساوي في حق الاستفادة من التعليم بين الأشخاص ذوي الإعاقة والأشخاص العاديين.

لذلك كان التركيز بالأساس على مجموعة من الآليات المتداخلة، عبر التأكيد على إدراج قضايا تربية وتعليم المعاقين في كل الاستراتيجيات الإنمائية العامة، والبرامج الحكومية والمخططات المتعلقة بها، بشكل يأخذ بعين الاعتبار سبل تحقيق التربية الدامجة. وفي إطار الجانب النسقي لهذه لتربية، وما تتطلبه من مقاربات شاملة ومندمجة، لابد من التصدي وتجاوز كل الصعوبات والمشاكل المتعلقة بالمحيط التي تعرقل استفادة جميع الأطفال من الحق في التعليم على قدم المساواة مع الأطفال العاديين. إن مسألة دمج الأشخاص ذوي الإعاقة تشمل جميع أسلاك التعليم العام والتعليم الخاص بدءا من

التعليم الأولي ووصولا إلى التعليم الجامعي، وأسلاك التكوين المهني، ومحو الأمية، كما هو وارد في تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي يونيو 2019، 19-24). بمعنى أن مسألة الدمج سوف تفي احتياجات جميع الفئات بكل أشكالها وأنواعها داخل المجتمع المغربي، وهو أمر يتماشى مع مفهوم الدمج والمقاربة النسقية الشمولية المعتمدة التي ستعتمدها الوزارة الوصية على القطاع.

إن مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، لا يشمل فقط تمكين ذوي الإعاقة من القدرات والمهارات والإمكانات والكفايات الضرورية لتنمية شخصيتهم، بما فيها اللغوية والمعرفية والتواصلية والقيمية والثقافية...، من أجل التمكن من الاندماج الناجع في الحياة المجتمعية؛ بل يتضمن كذلك، تمكينَهم من القدرات اللازمة للمشاركة الفعالة في المجتمع من خلال ممارسة حرفة أو مهنة أو وظيفة لها وقع إيجابي عليهم وعلى المجتمع، وبهذا المساهمة في تنمية شخصيتهم بشكل يكون له امتداد فعلي لتنمية وتطوير المجتمع. وإن هذا النوع من التعليم الفعال من شأنه أن يجعل من الشخص المعاق مواطن يشعر بالمسؤولية تدفعه لممارسة مواطنته الحقيقية بكل فاعلية، في تجاوز تام لكل أشكال الإقصاء والتهميش الذي كان يعرفه.

إن هذا المرمى النبيل والعريق يحمل في طياته مبدئيا احترام الإنسان لإنسانيته، ويتطلب تحقيقه اعتماد إجراءات وقائية ضد كل أشكال العنف، والمعاملة السيئة، والاستغلال القسري، الذي يمكن أن يمارس في حق ذوي الإعاقة، داخل المؤسسات ومراكز التربية وإعادة التربية، أو خارجها، لذلك على الدولة وضع مخطط وطني للتأهيل المهني للأشخاص في وضعية إعاقة، وإتاحة فرص لإبراز كفاءاتهم، وضمان استفادتهم من التكوين المهني في مهن لها مساحة عريضة في سوق العمل، على غرار غيرهم من المتدربين العاديين. ودون أن ننسى خلق مراكز للمساعدة والتوجيه عبر العمل، من أجل تأهيل هذه الفئة طبيا واجتماعيا، لما لذلك من أهمية في مساعدتهم على الدخول في مشاريع عملية مناسبة لهم.

وفي هذا السياق، تكون الدولة والوزارة الوصية بمعية الشركاء والمتدخلين، أمام تحد كبير من أجل خلق فرص التدريب والتكوين للمعاقين على قدم المساواة مع غيرهم، للتمكن من توظيف كل الإمكانات والمهارات والكفايات التي اكتسبوها في مسارهم، وهذا يتطلب كذلك توفير كل أشكال المساعدة من قبيل خدمات الترجمة، والمعلومات الدقيقة حول مهن التشغيل التي تتلاءم ووضعيتهم الجسدية والصحية والعقلية. كل هذه الإجراءات والآليات وغيرها ستجعلنا نتجاوز المقاربة النفسية في التعاطي مع ظاهرة المعاقين، وبذلك نكون أمام تداخل في مقاربات عدة تسعى جميعها إلى محاولة إحساس الشخص المعاق بالاستقلالية والمواطنة الحقيقية عبر الإدماج السوسيو اقتصادي.

✓ **محاربة الهشاشة الاجتماعية**

تعد الهشاشة من الظواهر الاجتماعية التي تعانيها الدول والمجتمعات، لأنها تعتبر من مؤشرات التأخر ضمن مسلسل التنمية العالمي، و هي ظاهرة تبرز بشكل جلي لدى الطبقات المصنفة في أسفل الهرم الاجتماعي، لذلك كان من الضروري أن تتضمن البرامج والمخططات التنموية في المغرب آليات ومشاريع للرفع من قيمة وفعاليات الفئات الهشة، ومن ضمنها فئات المعاقين. ويعد الفقر أحد المظاهر الأساسية للهشاشة الاجتماعية، وذلك نظرا للافتقار إلى وسائل إنتاج أو دخل فردي مناسب يؤهل الفئات الهشة اجتماعيا إلى الاندماج في المجتمع والمساهمة في مسلسل الانتاج والانماء الاجتماعي. وفي هذا الإطار يندرج تعليم وتأهيل ومحاولة إدماج الأطفال المعاقين بمختلف أنواعهم ضمن الحقوق الإنسانية الأساسية التي تضمنها المرجعيات والتشريعات الوطنية والدولية، للقضاء على الفوارق الاجتماعية ومحابة الفقر والهشاشة الاجتماعية.

فقد توالت الأبحاث والدراسات والمشاريع التنموية بالمغرب وأنجزت تقارير حول تأهيل الأطفال ذوي الإعاقة، وأظهرت النتائج أن التحقيق الفعلي لإدماج هذه الفئات لازال لم يدخل حيز التنفيذ، وهو ما يجعل من المدرسة آلية للمساهمة في استفحال ظاهرة الهشاشة الاجتماعية، لأن "السياسات العمومية التربوية بالمغرب لم تتمكن بعد من أن تشمل كل الأطفال الذين يعانون من صعوبات اجتماعية، ولم تستوعب كل أصناف الهشاشة. وهو ما يجعل هذه السياسات بعيدة عن تحقيق هدف التربية الدامجة، ويُعَرِّض المدرسة إلى أن تتحول هي ذاتها إلى آلة لتضخيم الفوارق" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي 2018، 13). لذلك جاءت الرؤية الاستراتيجية بآليات وأساليب جديدة ومشاريع أكثر قابلية للتنزيل من أجل محاولة الاهتمام بفئة المعاقين من خلال تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم باعتباره البوابة الحقيقية التي يمكن عبرها إعادة الاعتبار لذوي الإعاقة عن طريق التكوين والتأهيل الاجتماعي.

لهذا تعد التربية الدامجة رؤية مستقبلية تسعى إلى تأهيل الأطفال المعاقين مهما كانت إعاقتهم، عبر برامج تعليمية حقيقية على قدم المساواة مع الأطفال العاديين، من خلال إكسابهم قدرات ومهارات وإمكانات مهنية تجعلهم قادرين على تحقيق الاستقلالية والكرامة الإنسانية بما يمنحهم صفة المواطنة قولا وممارسة، في تجاوز تام لكل أشكال التهميش والإقصاء الذي طالهم باستمرار. فإكساب فئات المعاقين الكفايات الضرورية من خلال التربية والتعليم والتكوين سيخرجهم من دائرة التصنيف الهش، وسيجعلهم مواطنين فاعلين داخل المجتمع، من خلال امتهان حرفة أو مهنة تحقق لهم الدخل الفردي المناسب للعيش الكريم. وهذه المسؤولية الجسيمة ملقاة على عاتق المدرسة المغربية بالدرجة الأولى

وبشراكة وتعاون مع جميع مؤسسات المجتمع الأخرى، بما فيها الأسرة، والمنظمات، وجمعيات المجتمع المدني، ومؤسسة الإعلام وغيرها، وهي مسؤولية تتطلب تشخيصا وإعدادا وتنفيذا وتقويما مستمرا، والتأكيد هنا على الإيفاء بالالتزامات من أجل التحقيق الفعلي للأهداف الصغرى والكبرى.

ويشكل إدماج الأطفال المعاقين في المدرسة تحديا كبيرا لجميع المتدخلين، لأنه يتطلب إعادة تحديد المنهاج الدراسي وتكييفه حسب الخصوصيات، مع تغير المقررات الدراسية، وتكييف التعليم، وإعادة النظر في أدوار كل فاعل، وتكوينه تبعا لذلك. ويتطلب كذلك تغير العلاقات الموجودة بن المدرسة والمجتمع الذي تخدمه وفقا للمعايير التقنية المعترف بها والمشمولة في جميع الإعلانات المرجعية الدولية في هذا المجال. إضافة إلى ذلك، لابد أن يحمل نوع التعليم المقرر أبعادا تكوينية رصينة بما يتطلب ذلك من خبرات ومهارات ذاتية تعزز الثقة بالنفس وتشجع على الإبداع والإنتاج، فلا يمكن فصل تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم عن محاربة الهشاشة الاجتماعية، لأن تكافؤ الفرص يحقق المساواة والعدالة الاجتماعية التي من شأنها أن تكون الإطار العام الذي يشمل جميع الأطفال ويوجههم صوب نفس الأهداف لتحقيق نفس مخرجات المدرسة المغربية.

خاتمة

إذا كانت تجربة أقسام الإدماج المدرسي قد احتلت مكانة متميزة على مستوى تسهيل استفادة الأطفال المعاقين من التربية والتعليم بالمدرسة، ومحاولة تأهيلهم للاندماج في الفصول المدرسية العادية، غير أن هذه المحاولة، بتخصيصها أقساما خاصة داخل المدرسة يجتمع فيها عدد من الأطفال من إعاقات مختلفة، جعلتها تتعرض لانتقادات حول مشكل العزل الذي يخضع له الأطفال، وهو عزل يفوت عليهم، من الناحية التربوية، فرصا ثمينة للتفاعل مع مختلف فئات الأقران من جهة، والاستفادة من التعلم المشترك مع الآخرين باعتماد طرق وأساليب مكيفة تستجيب لاحتياجات كل طفل من جهة ثانية. غير أن العمل في قسم دامج يستلزم تأهيلا نظريا ومنهجيا وعمليا حول هذا النوع التربية وإجراءات وسبل وآليات تطبيقها، كما يتطلب اتخاذ مجموعة من التدابير والإجراءات ليس فقط على مستوى الجانب البيداغوجي والتربوي عامة من داخل المدرسة، بل حتى من داخل المجتمع.

فمحاولة إدماج فئة المعاقين بكل أنواعها، يعد خطوة جريئة من طرف وزارة التربية الوطنية المغربية، وهو في نفس الآن تحديا كبيرا، لأنه يدخل في إطار استكمال إصلاح المدرسة المغربية، و الذي انطلق مع الميثاق الوطني للتربية والتكوين على وجه الخصوص، ومحاولة استدراك ما لم يحقق من خلال مشروع الرؤية الاستراتيجية، عبر تدابير وأساليب وآليات تساعد على تحقيق مرامي عالية الجودة لإنصاف الأطفال المعاقين، لضمان مشاركة الجميع في تطوير وتنمية حقيقية ومقصودة للمجتمع. وهو مطلب

وإن كان مكتملا على مستوى التنظير، فإنه يحتاج إلى جرأة أكبر ليكون واقعا فعليا على مستوى المؤسسات التعليمية، ثم داخل المجتمع ككل، خصوصا بعد صدور القانون الإطار في 2019.

ومن هذا المنطلق، بذلت وتبذل الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم بالمغرب منذ مدة، فيما يتعلق بمحاولة إدماج المعاقين في التعليم العمومي، مجهودات كبيرة على مستوى التنظير والتنسيق مع مختلف المتدخلين، مع اعتماد جملة من الإجراءات التربوية والقانونية والاجتماعية والاقتصادية، وتوفير موارد بشرية ومالية ولوجستيكية، غير أنه في كل محطات الإصلاح تبز إشكالات واختلالات عميقة تحول دون تحقيق الأهداف المرسومة، واختلف كثير من الباحثين والدارسين حول الأسباب الحقيقة لهذا التعثر، وبالتالي يحق لنا التساؤل حول مصداقية كل الأساليب والإجراءات والمشاريع المبرمجة؟ وهل فعلا هناك إرادة حقيقية للدمج التربوي والسوسيو اقتصادي لفئات المعاقين؟ أم أن الأمر يسير على نهج البرامج الإصلاحية السابقة التي تعرض لها الباحثون والدارسون بالتقييم والنقد وطنيا ودوليا وأبرزوا قصورها وضعف مخرجاتها، وعلى رأسهم تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين؟

ببليوغرافيا

- البرنامج الاستعجالي، ﴿2009-2012﴾، من أجل نفس جديد للاصطلاح، التقرير التركيبي، نونبر 2008، المجال 1: التحقيق الفعلي لإلزامية التعليم إلى غاية بلوغ سن 15، المشروع 7: إنصاف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الجلاصي عثمان، ﴿1987﴾، بعض النماذج الفرنسية في الإدماج المهني، مجلة اندماج، عدد مزدوج، رقم 13/12.

- الصادقي العماري الصديق، ﴿2018﴾،التربية الجمالية بالمدرسة الابتدائية، مجلة كراسات تربوية، العدد3، مطبعة بنلفقيه، الرشيدية، المغرب.

- الصويني حسن، ﴿2014﴾، تربية وتعليم الأشخاص في وضعية إعاقة، مطبعة وراقة سجلماسة، الزيتون، مكناس، المغرب.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ﴿2015-2030﴾، الرؤية الاستراتيجية، الملحق1، مقتضيات الدستور المتعلقة بالتربية والتكوين والبحث العلمي.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ﴿ يونيو 2019﴾، رأي المجلس في موضوع : تعليم الأشخاص في وضعية إعاقة نحو تربية دامجة، منصفة وناجحة، رقم 2019/04، المغرب.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ﴿2018﴾، تقرير حول: مدرسة العدالة الاجتماعية: مساهمة في التفكير حول النموذج التنموي.

- المجلس الاقتصادي والاجتماعي، تقرير بعنوان : احترام حقوق وإدماج الأشخاص في وضعية إعاقة، المغرب، 2012.

- النهدي الحبيب، ﴿2003﴾،الموت في اللاوعي الجمعي في الأحلام، مجلة كتابات معاصرة، عدد 49، تونس.

- الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، ﴿2019﴾، تقرير موضوعاتي في موضوع: تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب، نحو تربية دامجة، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع اليونسف، المغرب.

- جوديث هولنويجر، ﴿2014﴾،تعريف الإعاقة وتصنيف أنواعها، ترجمة: بسمير فيداهيتش، تصحيح: دامير باكير، تنسيق: بولا فردريكا هانت، منشورات منظمة الأمم المتحدة للأمومة والطفولة ﴿اليونيسف﴾.

- حسين عصام، ﴿2009﴾، التربية الخاصة للأطفال غير العاديين، دار الصحوة للنشر والطبع، القاهرة، مصر، ط1.

- حمداوي جميل، ﴿2014﴾،مجزوءات التكوين في التربية والتعليم، الأقسام المشتركة-التعليم الأولي-الحياة المدرسية-تربية ذوي الحاجيات الخاصة، منشورات أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب.

- عبد الغفار عبد السلام، ﴿1966﴾، ويوسف الشيخ، سيكولوجية الطفل غير العادي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، ط1.

- عبد المجيد عبد الرحيم، وبركات أحمد لطفي، ﴿1979﴾، تربية الطفل المعوق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، ط2.

- عبد المحسن الفوزان عبد الله، ﴿2001﴾،مشكلات المعوقين وأسرهم، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

- قانون-إطار17-51، (19 أغسطس 2019)، يتعلق بمنظومة التربية والتكوين، الباب الرابع: الولوج إلى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي وآليات الاستفادة من خدماتها، الجريدة الرسمية، عدد 6805، نصوص عامة، 17 ذو الحجة 1440.

- لوبروتون دافيد، ﴿1997﴾، أنثروبولوجيا الجسد والحداثة، ترجمة: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط2.

- مديرية المناهج، ﴿2019﴾، التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، دليل المدرسين، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، المغرب.

- مديرية المناهج، ﴿30 يناير 2017﴾، تقديم المشاريع المندمجة لتنزيل الرؤية الاستراتيجية، الإنصاف وتكافؤ الفرص، المشروع المندمج رقم 03، تمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة من التمدرس.

- موقع منظمة الصحة العالمية على الأنترنت، العجز والصحة، منشور في يناير 2018، الاطلاع عليه في 21 يوليوز 2020، على الرابط :

https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

- موقع البنك الدولي على الأنترنت، "إدماج ذوي الإعاقة"، آخر تحديث: 4 أبريل 2019، الاطلاع عليه: 21 يوليوز 2020، على الرابط:

https://www.albankaldawli.org/ar/topic/disability

- موقع اليونسكو على الأنترنت، "التعليم للأشخاص ذوي الإعاقة"، الاطلاع عليه: 21 يوليوز 2020، على الرابط:

- https://ar.unesco.org/themes/inclusion-in-education/disabilities

- وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، ﴿2000﴾،وزارة التربية الوطنية، المجال الرابع، العناية بالأشخاص ذوي الحاجات الخاصة، الفقرة 142.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، ﴿26 يونيو 2019﴾، البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة، المملكة المغربية.

- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني و منظمة اليونيسيف ومنظمة إعاقة دولية، ﴿2016﴾، تحليل الإطار التشريعي والتنظيمي للدمج المدرسي للأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب، تقرير مفصل، دجنبر.

– Abric J-C, ﴿1999﴾, psychologie de la communication théories et méthodes, Armand Colin 2 éme Edition, Paris.

– Vincent de Gauljc, ﴿1999 ﴾ Qui et je?, ed Seuil lars.

الإبداع الموسيقي

آلية لتربية وتعليم الطفل التوحدي

عزيز أوسو[1]

ملخص البحث:

إن الانطلاق من مبدأ حق الجميع في التربية والتعليم، يدفعنا إلى الالفات لفئة من الأطفال المتعلمين الذين مازالت آليات تعليمهم وطرائق تربيتهم تطرح جملة من الاشكالات والصعوبات، نقصد بالدرجة الأولى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، فكما هو معروف أن الطفل التوحدي من سمات شخصيته أنه منطوي على ذاته، ويرفض العالم الخارجي، ويرغب دائما في تكوين عالم خاص به، ولا يقبل السلوكات والأفعال والمواقف التي تأتيه من العالم الخارجي، فهو بهذا المعنى يكون قريبا من ذاته، وبعيدا عن الآخر.

وإذا كانت طبيعة البنية الذهنية والعقلية للطفل التوحدي ترفض الآخر الذي قد يكون المدرس أو المربي. فإن هذا، في تقديرنا، ما يطرح سؤال كيفية تربيته وتعليمه. ومنه، نرى بأن الموسيقى يمكن أن تكون آلية ناجعة لتربية وتعليم الأطفال المصابين بطيف التوحد، وذلك بإبداع أنشطة موسيقية تعليمية تربوية تتضمن قيما ومعارف ومعطيات يمكن للطفل التوحدي أن يكتسبها بذاته؛ فعوض أن يدخل في علاقة تعليمية تعلمية مع المدرس، يمكن تكييف الموسيقى باختلاف تجلياتها (الأناشيد، الألعاب الموسيقية الحركية، الأغاني.. إلخ)، لخدمة أهداف ومهارات وكفايات محددة. وبذلك، يتبدى بأن الأنشطة الموسيقية الهادفة قادرة على تعليم الطفل التوحدي، بدءا باكتساب اللغة، مرورا بتهذيب الذوق والموهبة، وصولا إلى التربية على القيم والأخلاق والمبادئ، فضلا عن قدرتها على جعل الطفل التوحدي يندمج داخل جماعة الفصل الدراسي. وعلى هذا الأساس، يتحصل بأن الموسيقى لا يمكن حصر وظيفتها فقط في الترويح عن النفس، أو التخلص من التعب وتحقيق الاستمتاع، بل يمكن تسخيرها لخدمة النمو المعرفي والعقلي والتربوي لدى الأطفال عموما، والمصابين باضطراب التوحد تخصيصا. وعليه، تأسس هذا البحث لبلورة تصور واضح حول إمكانية جعل الموسيقى آلية بيداغوجية ناجعة لتربية وتعليم الطفل التوحدي.

الكلمات المفتاحية: الإبداع الموسيقي، اضطراب التوحد، التربية، التعليم، الطفل.

[1] طالب باحث بسلك الدكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، الرباط- المغرب

تقديم:

يعتبر البحث في المجال التربوي الخاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من أبرز المجالات الحيوية التي تستدعي من الباحثين والدارسين المهتمين بمجال التربية الخاصة مزيدا من الاجتهاد ووضع الأسئلة من أجل إرساء وتطوير الطرائق البيداغوجية والتعليمية التي تستهدف بناء تعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك استجابة لمبدأ حق الجميع في التعلم. وانطلاقا من هذا الهدف تأسس هذا البحث الذي يروم لفت انتباه المؤطرين والدارسين على حد سواء إلى مدى إمكانية تعليم وتربية الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد بالموسيقى والأغنية التربوية؛ نظرا لكون هذه الفئة لا تحتاج الطرائق التعليمية التي يتم توظيفها مع المتعلمين العاديين، بل إنها تستدعي طرائق تعليمية مختلفة تستجيب لطبيعة شخصيتها، وتتكيّف وفق الاضطراب الذي تعاني. وبذلك، فإن البحث حاول أن يوضح المقصود باضطراب التوحد، ويبين علاقته بالإبداع الموسيقي، وأيضا إبراز مدى فعّالية الموسيقى والأغنية التربوية التعليمية في بناء تعلمات الطفل التوحدي.

أولا: تأطير البحث:

تعتبر فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أو في وضعية صعبة من أهم الفئات الاجتماعية التي تسعى الدول إلى الالتفات إليها، بقصد عدم تهميشها و إدماجها في المؤسسات التعليمية. وعلى هذا الأساس تم إنشاء مراكز ومؤسسات تهتم أساسا بتربية وتعليم هذه الفئة قصد معالجتهما إدماجهما في المجتمع شأنهما شأن الأشخاص العاديين. ولعل فئة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد تعد أحد الشرائح التي تستلزم تربية خاصة في تعليمهم وتربيتهم. وعلى هذا الأساس تم اختيار الأغاني الموسيقية كوسيلة تعليمية لهؤلاء الأطفال الذين يختلفون عن الأطفال العاديين في سلوكاتهم و طبائعهم وشخصيتهم.

ثانيا: أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ✓ هل يمكن للموسيقى أن تكون وسيلة لتعليم وتربية الطفل التوحدي ؟
- ✓ كيف يمكن تكييف الإبداع الموسيقي لخدمة العملية التعليمية التعلمية الموجهة للطفل التوحدي ؟
- ✓ ما مدى إقبال الطفل التوحدي على التعلم بالموسيقى والأغاني التعليمية التربوية ؟

ثالثا: فرضيات البحث:

- ✓ هناك فروق دلالية في عملية تعليم وتربية المتعلم العادي والمتعلم المصاب باضطراب طيف التوحد؛
- ✓ هناك فروق دلالية بين تعليم وتربية الطفل التوحدي بالطرائق التقليدية والتعليم بالموسيقى؛
- ✓ هناك فروق دلالية بين طبيعة شخصية الطفل التوحدي وبناء التعلمات بالموسيقى؛
- ✓ لست هناك فروق دلالية في استجابة الطفل التوحدي للتعليم بالموسيقى والأغاني التربوية.

رابعا: أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى تقديم نظرة جديدة حول الموسيقى، وذلك بجعلها آلية بيداغوجية ذات أهداف تعليمية وتربوية، وسعت الدراسة أيضا إلى إرساء صورة جديدة حول العملية التعليمية الموجهة للأطفال المصابين باضطراب التوحد، وذلك بالانتقال من الطرائق التعليمية التقليدية إلى طريقة بناء التعلمات بالأغاني الموسيقية.

خامسا: أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين:

- الأهمية النظرية: تتمثل في إعادة التفكير في الطرائق التعليمية المعتمدة في تعليم وتربية الأطفال التوحديين، بحيث ستمكن هذه الدراسة المتخصصين والمؤطرين في مجال تعليم وتأطير الأطفال التوحديين في الانفتاح على الموسيقى والأغنية التعليمية باعتبارهما دعامة أساسية في بناء تعلمات الطفل التوحدي.
- الأهمية التطبيقية: قد تكون هذه الدراسة مدخلا للمشاريع التربوية المهتمة بإعداد برامج تعليمية وتربوية خاصة بفئة الأطفال التوحديين. كما أن أهميتها تكمن في مدِّ المؤّطر والباحث التربوي بمدى نجاعة الموسيقى والأغنية التعليمية في تعليم الطفل التوحدي، ومن ثم العمل على إعداد عُدّة تربوية تعليمية موسيقية في مختلف المجالات المعرفية يحتاجها الأطفال التوحديين.

سادسا: منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي من أجل قياس مدى فعّالية الموسيقى التعليمية التربوية في اتخاذها كآلية بيداغوجية في عملية بناء تعلمات الطفل المصاب باضطراب التوحد.

سابعا: عينة البحث:

انحصرت عينة الدراسة في عشرة أطفال منهم أربع إناث وستة ذكور، وقد تراوحت أعمارهم بين سِتُّ سنوات واثنا عشرة سنة، أما عن حدة إصابتهم بطيف التوحد فقد توزعت إلى طفلة واحدة حالتها حادة، أربع حالات درجة إصابتهم متوسطة، وخمس حالات إصابتهم خفيفة.

ثامنا: حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على مركز واحد خاص بتأطير وتربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الرباط (المغرب)، وقد تم إجراء تجربة التربية والتعليم بالموسيقى على عشر حالات بحكم هي التي تتواجد بالمركز، وذلك في حدود شهرين.

I. تحديدات مفاهيمية.

أ- اضطراب التوحد

يعتبر اضطراب التوحد أحد الاضطرابات التي تصيب نمو الطفل، وإذا وقفنا على الأصل الاشتقاقي لكلمة التوحد Autism، فإننا نجدها تشتق من الكلمة الإغريقية Aut وتعني النفس أو الذات، وكلمة Ism وتعني الانغلاق. وبذلك كانت ترجمة المصطلح هو الانغلاق على الذات (أسامة فاروق مصطفى والسيد كمال الشربيني، 2011، ص 26). وقد تم تحديد مصطلح المتوحد Autistic في معجم علم النفس بأنه المتجه نحو الذات، وتم تحديده في موسوعة علم النفس على أنه المتوحد أو الاجتراري أو الذاتوي(سوسن شاكر مجيد، 2010، ص24)، هذا وقد عُرِف في التصنيف الدولي للأمراض الصادر عن منظمة الصحة العالمية (CIM10) بمصطلح التوحد الطفولي، وهو نوع من الاضطراب النمائي المنتشر، يعرف بوجود نماء غير طبيعي أو مختل، ويتضح وجوده قبل عمر ثلاث سنوات، ويتميز الطفل المصاب بالتوحد بنوع من الأداء غير السوي في ثلاثة مجالات هي: التفاعل الاجتماعي، والتواصل، والسلوك المقيد والتكراري، علما أن هذا الاضطراب يحدث في صفوف الذكور بمعدل ثلاثة أو أربعة أضعاف مقارنة بمعدل حدوثه في صفوف الإناث (منظمة الصحة العالمية، التصنيف الدولي للأمراض:

الأوصاف السريرية والدلائل الارشادية والتشخيصية، ص266). وإذا عدنا إلى ما أوردته الجمعية الوطنية للتوحد في بريطانيا(NAS) بخصوص اضطراب التوحد فإنها اعتبرته إعاقة تؤثر على الطريقة التي يتواصل بها الطفل مع الناس من حوله، وتحديدا فإن الأطفال الذين يعانون من التوحد يتميزون بثالوث من الإعاقات في: التفاعل الاجتماعي والاتصال الاجتماعي والتخيل. بالإضافة إلى هذا الثالوث، تعتبر النماذج السلوكية المتكررة خاصية ملحوظة لديهم.(محمد صالح الامام وعيد الجوالده، 2010،ص 20).

يُستخلص إذن من تلكم التعريفات بأن شخصية الطفل التوحدي تنبني على غياب ثلاثة مؤشرات دالة هي البعد الاجتماعي والبعد التواصلي و وجود النمطية والتكرار في سلوكاته. ومنه، فإن تشخيص اضطراب التوحد بقصد إثبات وجوده أو نفيه رهين بقياس درجة تفاعل الطفل مع محيطه الاجتماعي، باختلاف أنواع هذا التفاعل، وأيضا قياس مدى قدرة الطفل على إجراء تواصل وتفاعل مع أفراد محيطه الأسري والمجتمعي سواء كان هذا التواصل لغويا أو إشاريا، إضافة إلى هذا مراعاة نوع السلوكات التي يقوم بها الطفل مع التركيز على جانب الاعتيادية والتكرار والاجترار في سلوكاته (الأصوات وحركات الجسم والأفكار.. إلخ). وإذا تساءلنا عن الأسباب الكامنة وراء الإصابة باضطراب التوحد فيمكن إجمالها في أسباب نفسية وبيولوجية و وراثية وجينية وبيوكميائية(مصفى نوري القمش، 2011). ويذهب برنو بيتلهايم في إطار تحليله لطيف التوحد من زاوية سيكولوجية إلى أن طيف التوحد يعود إلى اضطراب العلاقة بين الطفل التوحدي وأمه (عبد العزيز عليوي، 2015، ص 10).

وكتعريف إجرائي للطفل التوحدي يمكن القول إنه متعلم من فئة خاصة، فهو لا يشبه باقي المتعلمين العاديين الذين يتم تعليمهم وفق الطرائق والبيداغوجيات التعليمية المعتادة، بل هو متعلم يستدعي آليات بيداغوجية وطرائق تعليمية خاصة تتناسب وطبيعته التي ترفض الآخر الذي قد يكون المربي أو المدرس، وهذه الآليات البيداغوجية وجب أن تراعي خصوصياته، وتكون ذات مردودية تحفزه على بناء تعلماته بذاته داخل عالمه الذي يشكله لذاته. وبذلك فهو متعلم يستدعي تربية خاصة؛ باعتبارها مجموعة البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، إضافة إلى مساعدتهم في تحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف (مصطفى نوري القمش، 2007، ص 19).

ب- الإبداع الموسيقي.

يستلزم الحديث عن مفهوم الإبداع الموسيقي الإشارة إلى أن الموسيقى تعد من الأسس التي شكلت ثقافة الإنسان منذ الأزل، بحيث أن الإنسان قديما عرف الموسيقى وعرّفها بأنها وسيلة للعلاج والتطهير كما يقر ذلك أرسطو. .وبذلك اتُخِذَت الموسيقى منذ القِدم كأداة للتطبيب والعلاج، بحيث تم توظيفها لعلاج مرض التوتر والقلق، كما وُظّفت كوسيلة للتأثير على الجوانب العقلية والوجدانية والروحية والحس حركية. ومنه، يُستشف بأن وجودها ارتبط منذ القِدم بالتربية الفنية والنمو العقلي لدى الإنسان.

إن الموسيقى كانت ملازمة للتفكير الإنساني، ولذلك اعتبرها أفلاطون أحد المحركات السامية للبشر، وفي الحضارة القديمة كانت الموسيقى وسيلة رئيسة للعبادة والربط بين الآلهة والبشر، ونشر التعاليم والقوانين والفضيلة والتربية.. فضلا عن استخدامها في الحروب كوسيلة توحيد للمشاعر وشحن للأحاسيس ودفع للحركة البشرية وتنظيم لها (يوسف السيسي، 1978، ص 9). ومن هذا المنطلق، يتحصل أن الموسيقى لها غايات وأهداف عَمَلية، ولا تنحصر فقط في الترويح عن النفس، وإحداث الأثر الجمالي على الذوق الحسي.

وتذهب الدراسات التي اهتمت بدراسة الوظائف التي تؤديها الموسيقى إلى أن هذه الأخيرة يمكن أن تؤثر فينا، وتهدئنا أو تحركنا أو تسلينا، أو تبهجنا أو تعمل على تنظيمنا، كما يمكنها أن تكون فعَّالة، وذات امكانات علاجية عظيمة للمرضى المصابين بنوع من الحالات العصبية (أوليفر ساكس، 2010، ص 9). ومنه، فإن للموسيقى قوة عظيمة، كما لها دور كبير في إحياء النزعات الكامنة في الإنسان. هذا بالإضافة إلى أنها تمثل أحد المكونات التي تجمع بين ثقافات العالم، ولذلك يلاحظ أن الأطفال يميلون إليها في مختلف الثقافات ((أوليفر ساكس، 2010، ص 8). ولعل هذا ما دفع إلى الاعتراف بأن الموسيقى ليست مجرد وسيلة للترفيه، بل إنها تؤدي دورا مهما في تعليم الأطفال عموما، والمصابين بالاضطرابات تخصيصا (صبحي الشرقاوي، 2012، ص 763).

وكتعريف إجرائي للموسيقى يمكن اعتبارها آلية بيداغوجية للتربية والتعليم، بمعنى أنها يمكن أن توَظَّف كوسيلة بيداغوجية لتحقيق العملية التعليمية للمتعلمين عموما والمتعلم المصاب باضطراب التوحد تخصيصا. ومنه، فإن التعريف الإجرائي للموسيقى يرتبط أساسا بالبعد الوظيفي لها؛ أي فعاليتها في ميدان التربية والتعليم.

II. دور الموسيقى في تعليم وتربية الطفل التوحدي.

يتحصل من خلال تحديدنا للمقصود بالتوحد والموسيقى بأن العلاقة بينهما هي علاقة تلازمية، أي أن الواحد يستدعي الآخر. ومادام أن الطفل التوحدي يرفض تدخل الآخر في أفعاله وسلوكاته وتفكيره فإن هذا ما يدفع به إلى رفض المدرس أو المربي لأنه سيشكل بالنسبة إليه طرفا مُشّوشا؛ أي أنه سيخرجه من انطوائه على ذاته وعالمه الخاص. ومنه، فإن برمجة الموارد التعليمية في قالب موسيقي ستكون له نجاعة كبيرة في تعليم الطفل التوحدي لأن الموسيقى لن تُشوش عليه، كما أنه هو الآخر لن يرفضها، الشيء الذي سيؤدي به إلى التفاعل معها عن طريق ترديد محتوى الأغنية الموسيقية التعليمية، وبذلك يصير هذا المحتوى الموسيقي التعليمي يُمثل أنيسا للطفل أثناء وَحدته وانزوائه، ولعل هذا سيخلق ما يمكن أن نسميه بالاستمتاع في التعلم، على اعتبار أن البرنامج الموسيقي الغنائي يساهم بدرجة كبيرة في تعديل أنماط السلوك الشخصي والاجتماعي لدى الطفل (صبحي الشرقاوي، 2012، ص253).

يبدو أنه اتضح من خلال توضيحنا لمفهوم الموسيقى بأنها تتخذ أبعادا وظيفية عملية، وما دامت أنها ليست قالبا جاهزا ويقبل التغيير والخلق والإبداع فإن هذا ما يجعل الإبداع في الموسيقى يمَكِّن من خلق مادة موسيقية تعليمية مكيّفة للطفل التوحدي، لأن الغناء يعتبر من الأنشطة المحببة للطفل، و وسيلة تعليمية تهدف إلى إغناء ثقافته عن طريق نقل المعلومات القيمة من خلال كلمات الأغنية مع بث الأسس التربوية لديه، وغرس عادات سليمة مع تربية ذوقه الفني، وتستطيع الأغنية أن تجذب الطفل عموما والمضطرب خصوصا وتجعله ينتقل إلى عالم محبب إلى قلبه وإحساسه، بل إنها تلعب دورا هاما في تنميته في كافة الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية والمعرفية والاجتماعية، لذلك فإن أغنية الطفل (التوحدي) يجب أن تتضمن الأهداف التي تساعد على تنمية هذه الجوانب (صبحي الشرقاوي، 2012، ص752).

وإذا تساءلنا عن الجوانب التي تعمل الموسيقى على بنائها وتطويرها في شخصية الطفل التوحدي فإننا نلفي بالدرجة الأولى اللغة باعتبارها العنصر الباني للمحتوى الموسيقي، إضافة إلى الإيقاع والجرس والرنين الذي تحدثه الآلات الموسيقية في تفاعلها وتناغمها. وبذلك فإنه يمكن إغناء الرصيد اللغوي لدى الطفل التوحدي بواسطة نشاط موسيقي يتضمن نشيدا أو مفردات أو نصوص قصيرة بمختلف اللغات، على اعتبار أن الاستماع للموسيقى ينشّط القشرة السمعية (أوليفر ساكس، 2010، ص 52)، هذا بالإضافة إلى أن الموسيقى تعمل على تنشيط الملكة اللغوية والإنتاج اللغوي، وكذلك تساعد على

استرجاع الكلمات التي طالها النسيان بسبب حُبسة تعبيرية، وبالتالي فإنها تحيي الذاكرة اللغوية (أوليفر ساكس، 2010، ص 274). ومادام أن النشاط اللغوي الموسيقي يمكن أن يتكرر مرات متعددة فإن هذا ما يفسح للطفل التوحدي المجال في إعادة الاستماع له بمفرده حتى يتمكن من حفظه ويدرك فحواه، فضلا عن كون عملية إعادة تكرار المقطع الموسيقي يمكنها أن تساهم في معالجة عسر نطق الحروف والكلمات عند الطفل التوحدي؛ لأن الموسيقى لها دور فعّال في علاج النطق أو العجز الكلامي(أوليفر ساكس، 2010، ص 272). ومن هذا المنطلق إذن يتبين بأن النشاط الموسيقي التعليمي يمكن أن يؤدي دور المدرس في عملية إكساب الطفل التوحدي معجما لغويا، ويمكنه تطوير الكفاية اللغوية لديه عن طريق الموسيقى والأغاني التعليمية التي تستهدف ذكاءه اللغوي، وذلك باستحضار مستواه التعليمي وقدراته وحاجياته اللغوية والمعرفية. يمكن أن نستخلص أيضا بأن الذكاء الموسيقي الذي ينمو لدى الطفل بالغناء والموسيقى يساهم في نمو ذكاءات أخرى، وهذا ما أشار إليه عالم النفس التطوري هوارد غادنر(صبحي الشرقاوي، 2013، ص 763).

وإذا انتقلنا إلى دور الموسيقى في خدمة الجانب القيمي والتربوي فإنه يمكن الإقرار على أن الاعتماد على الأناشيد والأغاني الموسيقية باختلاف محتوياتها (وطنية، دينية، ثقافية، تاريخية.. إلخ) كمحتوى ديدكتيكي يمكن من خلاله أن نُسرّب للطفل التوحدي القيم والمبادئ التربوية التي نرغب في أن يكتسبها ويتشبع بها. و إذا كان رونيه أوبير يعرف التربية بأنها مجموع التأثيرات والأفعال التي يمارسها بكيفية إرادية، كائن إنساني على آخر، غالبا ما يكون راشدا على شاب صغير، والتي تستهدف تكوين لديه مختلف الاستعدادات التي تقوده إلى النضج والاندماج(أحمد أوزي، 2016، ص 120)، فإن الموسيقى يمكن أن تؤدي هذا الدور في عملية تربية الطفل التوحدي، بحيث يمكنها أن تؤثر فيه، وتوجهه نحو اكتساب قيما ومبادئ تُضْمَرُ في النشاط الموسيقي.

ومادام أن دور المربي أو المدرس للطفل التوحدي يسعى دائما إلى جعل الطفل التوحدي يخرج من انطوائه على ذاته من أجل أن يكون اجتماعيا وقادرا على الاندماج في مجتمعه، نظرا لكون المشكلة الكبرى بالنسبة للطفل التوحدي هي إقامة العلاقة مع الآخرين (ومع نفسه)، ولهذا يجب أن يكون الهدف الأساسي للمربي أو المدرس هو تطوير القدرة على إقامة هذه العلاقات (ابراهيم محمود بدر، 2004، ص 19). إن الموسيقى بدورها يمكنها أن تحقق الإرشاد النفسي للطفل التوحدي وتجعله ينسجم مع ذاته، فما دام أن أغلب الأطفال المصابين باضطراب التوحد يتميزون بسلوكات عدوانية تجاه أنفسهم أو تجاه الآخرين، وتعد العدوانية في معناها الضيق نوعا من السلوك المتسم بالكراهية والتدمير، يصدر عن

شخص غير متكيف وله طابع سيء (أحمد أوزي، 2016، 299)، فإنه بفعل الأثر الذي تُحدثه الموسيقى يمكنها أن تهذّب طابع الطفل التوحدي، وتحقق له تصالحا مع ذاته، كما أنها تستطيع أن تخلق في شخصيته الرغبة والقدرة في الاندماج نظرا لكونها تخلق حوارا وتفاعلا بينه وبين المحتوى الموسيقي، وبذلك يجد الطفل التوحدي نفسه داخل عملية تواصلية تُخرجه من صمته وعزلته. وإضافة إلى هذا فإن اعتماد نشاط موسيقي تعليمي أو تربوي (بالصوت والصورة) داخل الفصل الدراسي يمكنه أن يجعل الطفل التوحدي يندمج مع جماعة الفصل بدون أن يشعر، وذلك من خلال محاكاته ،بمعية أقرانه ومؤطّره، لحركات و أصوات المنشّط الذي يظهر على الشاشة الإلكترونية أو الإعلامية.

إن تعليم وتربية الطفل التوحدي بالموسيقى يمكنه أن يساهم في إرساء مبادئ بيداغوجيا الإدماج التي تسعى إلى جعل المتعلم (الطفل التوحدي) يندمج في العملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، وأيضا يندمج في مجتمعه بيُسر وسهولة، نظرا لكون الطفل المضطرب عادة ما يكون محصورا في دائرة محددة، فهو يرى نفسه شخصاً أدنى ممن حوله، غير محبوب، وقاصر عن أداء بعض الأعمال التي تسند إليه، وخائف من نتائج سلوكه ويهدده النقد والعقاب (كلارك موستاكس، 1990، ص 105). ومنه، يمكن التأكيد على أن التعليم والعلاج بالموسيقى سيكون مفيدا بصورة خاصة، وقد يساهم في اخراج الأطفال المصابين بطيف التوحد من عزلتهم ويدمجهم في حياتهم الاجتماعية بطريقة إنسانية وغير قسرية (أوليفر ساكس، 2010، ص 375).

وإذا كان الطفل التوحدي يتسم بخلل في التفاعل الاجتماعي حيث يفشل في تنمية علاقاته بالأشخاص، ويعاني من نقص الاستجابة للآخرين والاهتمام بهم، ونقص التواصل بالعينين والوجه، وكراهية العواطف والتلامس الجسماني، وفشل في النمو الجماعي والصداقة مع الأطفال الآخرين(ابراهيم محمد بدر، 2004، ص 18)، فإننا نرى بأن التعليم بالموسيقى لن يجعل الطفل التوحدي بالضرورة ملزما بأن يدخل في تفاعل مع مجموعة الفصل الدراسي كي يحقق فعل التعلم، لأنه يمكن أن يحقق التعلم لوحده في علاقته بالأغنية التعليمية سواء في المنزل أو في المؤسسة التعليمية. ولعل هذه التقنية التعليمية ستجعل الطفل التوحدي يحس بذاته دون أن يُكلف نفسه عناء تغيير سلوكاته وأساليب تعامله مع العالم الخارجي، على اعتبار أن معالجة الطفل المضطرب تحتم على المعالِج أو المربي ألا يستخدم أفكاره لتعديل أو تحسين سلوك الطفل المصاب باضطراب التوحد، أو يوظف أساليب الضغط عليه لحمله على تغيير سلوكه، بل يجب أن يقترب منه بشعور مخلص للإيمان به كشخص له قدرات على إخراج متاعبه أو الكشف عن الصعوبات التي يواجهها، وأيضا يترك الطفل يعبر عن

مخاوفه، والأشياء التي تثير كراهيته واستياءه؛ لأنه غالبا ما يرى الطفل المضطرب العلاقة مع المعالج علاقة تختلف تماما عن أية علاقة أخرى يعرفها(كلارك موستاكس، 1990، ص 106).

وجدير بالذكر في هذا السياق أن نشير إلى أن تربية وتعليم الطفل التوحدي بواسطة الموسيقى يؤديان إلى الانفتاح على التربية الأسرية، بحيث أنه إذ كان الأبوان هما اللذين يُكسبان الطفل المهارات الأساسية، كاللغة والمشي والعلاقات بالأشخاص والأشياء في محيطهم، كما يعلمونهم المبادئ الأخلاقية والجمالية(أحمد أوزي، 2016، ص 122)، فإنه يمكن للأسرة أن تنفتح على الموسيقى لتربية طفلها منذ الفترات الأولى التي يظهر فيها إصابته باضطراب التوحد، بحيث تعمل الأسرة على تهذيب ذوق الطفل منذ بداية نموه، كما يمكنها أن تُطّهره من الأحاسيس والمشاعر والعواطف السلبية. ومادام أن طريقة التطهير كثيرا ما تستعمل في العلاج النفسي للأطفال، وتقنياتها الأساسية اللعب الحر الذي يساعد على التعبير عن النزعات العميقة في نفسيتهم، بشكل حر و تلقائي، بحيث أن الطفل عندما يلعب بالعجين أو بالدمى والعرائس، يقوم بعملية إسقاط صور أشخاص محيطه عليها فيُظهر تجاهها الحب أو الكره الذي يكنه لهم، مما يجعله يتخفف من مشاعره غير المريحة، أي يتنقى أو يتطهر منها(أحمد أوزي، 2016، ص 145)، فإن إدراج الموسيقى في اللعب الحر في تربية الطفل التوحدي سيكون له أثر كبير في تهذيبه و تقويم سلوكاته ومحاولة إخراجه من انطوائه و انزوائه على ذاته، الشيء الذي سيجعله يعير اهتماما لقيمة التفاعل والتواصل مع عالمه الخارجي. وبذلك ستساهم الأنشطة الموسيقية التعليمية في جعل الطفل التوحدي يبني معارفه و يكوّن تربيته وذاته بذاته(يمكن أن نوظف هنا النظرية البنائية عند بياجيه).

III. الدراسة التطبيقية.

أ- عينة البحث:

تحددت عينة البحث في مجموعة من الأطفال المصابين باضطراب التوحد، يتم تأطيرهم بأحد المراكز الخاصة بتأطير الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة الرباط بالمغرب. ويمكن أن نحدد البطاقة التعريفية لهؤلاء الأطفال وفق ما يلي:

	الاسم	الجنس	السن	حدة الإصابة
1	سارة	أنثى	6 سنوات	حاد
2	منصف	ذكر	7 سنوات	متوسط
3	إسماعيل	ذكر	7 سنوات	متوسط
4	أيمن	ذكر	7 سنوات	متوسط
5	خالد	ذكر	8 سنوات	متوسط
6	سناء	أنثى	9 سنوات	خفيف
7	نجوى	أنثى	10 سنوات	خفيف
8	وليد	أنثى	11 سنوات	خفيف
9	أيوب	ذكر	12 سنوات	خفيف
10	رجاء	ذكر	12 سنوات	خفيف

جدول (أ) يبين معلومات شخصية حول عينة البحث

يتضح من معطيات الجدول التي استُمدت من مقابلة شفهية أجريناها مع المسؤول المباشر عن المركز المذكور أعلاه، بأن عدد الذكور المصابين بطيف التوحد أكثر من عدد الإناث، بحيث وصل عدد الذكور 6 من أصل 10، في حين وصل عدد الإناث 4 من أصل 10، ولعل هذا المؤشر يؤكد ما ذهبنا إليه في هذا البحث بأن اضطراب طيف التوحد يصيب الأطفال الذكور أكثر من الإناث. ويلاحظ أيضا من خلال معطيات الجدول بأن حدة الإصابة باضطراب التوحد تنبني على مبدأ التدرج؛ ذلك أنه يكون بنسبة حادة في السنوات الأولى من نمو الطفل، وينتقل من متوسط إلى خفيف كلما زاد نمو الطفل. وقد أكد مدير المركز هذا المعطى بناء على التشخيصات التي يقوم بها داخل المركز، وأضاف بأن ما يجعل اضطراب التوحد ينتقل من مستوى حاد إلى متوسط ثم خفيف هو المداومة على التأطير والعلاج المستمر بحسب طبيعة كل حالة مرضية.

وقد أبانت المقابلة الشفهية بأن المؤهل العلمي للأشخاص الذين يقومون بعملية تأطير وتعليم الأطفال التوحديين في المركز هم الحاصلون على دبلوم الإجازة في علم النفس ولهم تجربة ميدانية في المجال، هذا بالإضافة إلى أطر حاصلة على دبلوم متخصص في تأطير الأطفال في وضعية إعاقة من مؤسسات خاصة، ولعل هذا في تقديرنا يبين بأن هناك خصاص على مستوى الأطر التربوية الخاصة بتأطير وتأهيل الأطفال التوحديين على وجه التحديد. وقد أعرب مدير المركز على أنهم لم يسبق لهم أن

اعتمدوا على تجربة التعليم بالموسيقى، بل يقتصر تعليمهم وتأطيرهم على توظيف النظريات التربوية والبيداغوجيات التعليمية المعتادة مع العمل على محاولة تكييفها على حسب خصوصيات الأطفال التوحدين، وأشار إلى أن الاعتماد على بيداغوجيا اللعب في تعليم الأطفال التوحديين له مردودية كبيرة على تحسين مستواهم التعليمي والتربوي. أما الوسائل التعليمية المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية فقد حصرها في: الرسومات والأشكال والكراسات ومسلط الضوء والسبورة التفاعلية.

ب-تحليل نتائج التقويم التشخيصي " قبل" إجراء التعليم عملية بالموسيقى على عينة البحث.

أسفرت نتائج التقويم التشخيصي على أن المستوى التعليمي والتربوي للأطفال ضعيف، بحيث أنهم أجابوا أجوبة خاطئة، و لم يتمكنوا من الإجابة على الأسئلة كلها، كما أن الذين قدموا إجابتهم لم تكن أجوبة تامة وشافية، الشيء الذي يبين بأن معارفهم ضعيفة ومازال ينقصها مراجعة ودعم وتثبيت. ومن النتائج التي يمكن استخلاصها انطلاقا من اجراءنا للتقويم التشخيصي هو أن الأطفال أبانوا عن مجموعة من المواصفات والخصائص التي تطبع شخصيتهم يمكن حصرها في:

- كونهم مقيدو الحركة على المستوى الشخصي والاجتماعي؛
- يتعاملون أحيانا بعدوانية تجاه ذواتهم وتجاه الآخرين، كما أن استجابتهم تأخذ شكلا غير طبيعي؛
- يظهر عليهم القلق والخوف، ومتقلبوا المزاج؛
- انطوائيون على ذواتهم في اللعب والتفاعل، يرفضون الانتقاد والعتاب؛
- يفضلون التعامل مع الشخص الحيوي والنشيط في تأطيره.

ج- توظيف التعليم والتربية بالموسيقى على عينة البحث.

انطلاقا من الأسئلة المشكِّلة للتقويم التشخيصي ارتأينا أن ننتقي أغاني تربوية ونوظفها كمادة تعليمية لإكساب عينة البحث المعارف التي لم يتوفقوا في استحضارها أثناء عملية إجابتهم عن أسئلة التقويم التشخيصي. وقد قمنا بهذا من أجل بيان مدى نجاعة التعليم والتربية بالموسيقى في إكساب المعارف للطفل التوحدي. وفي الجدول التالي توضيح لطبيعة هذه المعارف التي صيغت في قالب موسيقي تعليمي.

اسم الأغنية	رابطها الإلكتروني	مجالها: تعليمي/ تربوي	أهدافها التعليمية
النشيد الوطني المغربي	https://www.youtube.com/watch?v=0C1ko5CMUIg	تربوي	حفظ النشيد الوطني، والتعرف على دلالاته.
يا مدرستي	https://www.youtube.com/watch?v=EdRg2D7W57c	تربوي	معرفة أهمية المدرسة وأدوارها
المحافظة على البيئة	https://www.youtube.com/watch?v=37JLoAGdv1c	تربوي	التعرف على مكونات البيئة، وكيفية الحفاظ عليها
أركان الإسلام	https://www.youtube.com/watch?v=41WOlAL29M0	تعليمي	التعرف على أركان الإسلام
محمد (ص) نبينا	https://www.youtube.com/watch?v=dNdM6XvK8do	تعليمي	التعرف على أفراد أسرة وعائلة النبي محمد صلى الله عليه وسلم
الحواس الخمس	https://www.youtube.com/watch?v=W5EgKQ-OOP0	تعليمي	معرفة عدد الحواس وأنواعها
كلمات الحروف الهجائية	https://www.youtube.com/watch?v=hGSuVdyBXCY	تعليمي	حفظ الحروف الهجائية، وإغناء رصيده اللغوي
الأعداد باللغة الفرنسية	https://www.youtube.com/watch?v=dhj9SqrIZqI	تعليمي	التعرف على الأعداد باللغة الفرنسية
أيام الأسبوع باللغة الفرنسية	https://www.youtube.com/watch?v=BiHYehk0tYo	تعليمي	معرفة اسم أيام الأسبوع باللغة الفرنسية
شهور السنة الميلادية بالفرنسية	https://www.youtube.com/watch?v=2odJakoOVVI	تعليمي	التعرف على أسماء شهور السنة الميلادية باللغة الفرنسية

يلاحظ من خلال الجدول بأن المادة المعرفية التي اخترنا إكسابها لعينة البحث تتفرع من حيث مجال تصنيفها بين ما هو تربوي وتعليمي، ويتضح بأن طبيعتها توزعت بين ما هو وطني وديني ومعرفي. وقد اعتمدنا في إطار إجراء عملية التربية والتعليم بالموسيقى على مدة زمنية حُدّدت في ستين يوما، بمعدل ساعة واحدة في كل يوم (خمسة أيام في الأسبوع).

د- تحليل نتائج التقويم التشخيصي "بعد" إجراء عملية التعليم بالموسيقى على عينة البحث.

يدفع الحديث عن تحليل نتائج التقويم التشخيصي للمكتسبات المعرفية والتربوية، التي قمنا ببرمجتها من أجل إكسابها لعينة البحث ببيداغوجية التعليم بالموسيقى والأغاني التعليمية، إلى أن الأطفال أبانوا في المراحل الأولى من التعليم عن دهشتهم واستغرابهم، كما عبروا عن رفضهم في عدم رغبتهم في التفاعل والاستجابة للطريقة التعليمية؛ ولعل هذا راجع إلى كونهم لم يسبق لهم أن تلقوا

تعليما بالموسيقى. ويبدو بعد مرور أسبوعين من عملية محاولة إدماجهم في العملية التعليمية بالموسيقى إلى أن نسبة منهم أبانت عن اهتمامها واستئناسها بالعملية التعليمية التعلمية؛ بحيث أصبحت تستجيب للتفاعل الديدكتيكي المؤطَّر من طرف المدرس. وبعد مرور الأسبوع الرابع من الحصص التعليمية توضح بشكل بارز مدى استجابتهم للتعليم بالموسيقى؛ بحيث صاروا يحفظون تلك الأغاني الموسيقية ويرددونها مع ذواتهم، هذا فضلا عن ترديدهم لها بشكل جماعي داخل الحصة الدراسية.

وإن اعتماد المسلط الضوئي ومكبر الصوت كمعينات ديدكتيكية أثناء العملية التعليمية التعلمية ساعدا إلى حد كبير في استيعاب الأطفال لمضامين الأغاني، بحيث لم تعد تلك المعارف مجردة بالنسبة إليهم، بل أصبحت مرئية. كما أنهم صاروا يقلدون حركات وإشارات الرسومات المرافقة للأغنية الموسيقى. وفي الأسبوعين الأخيرين من الحصص التعليمية تبدى جليا بأنهم تمكنوا من حفظ كل تلك الأغاني الموسيقية التعليمية؛ بحيث أصبحوا يرددونها بشكل جماعي داخل الفصل الدراسي بمعية المؤطر. ولعل ما ساعدهم على حفظها بسرعة هو إعادة السماع لها في بيوتهم. وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن أمهات الأطفال عبّرن عن اعجابهن الكبير بالتعليم بالموسيقى، بحيث أكدن على أن أطفالهن لم يعودوا يتعاملون بحديّة وتعسف داخل البيوت، بل أصبحوا هادئين وغير عدوانيين سواء مع ذواتهم أو مع أبويهم، وذلك راجع إلى مدى انشغالهم بترديد تلك الأغاني. ومن هذا المعطى يتضح الامتداد بين الأسرة والمؤسسة التعليمية باعتبارهما يتدخلان في عملية التكوين والتعليم والتنشئة.

إن اعتماد التعليم بالموسيقى كما أسفرت عنه التجربة، وتم تأكيد ذلك من لدن أمهات الأطفال شكّل أثرا إيجابيا على شخصية الأطفال، بحيث تغيّرت سلوكاتهم داخل الفصل الدراسي وأيضا في البيوت، من كونهم انطوائيين إلى حركيين ونشيطين مقارنة بطبعهم المعتاد. إذ صاروا، حسب تصريح الأمهات، يرددون الأغاني التي تلقوها في المركز بنفس الطريقة التي تعودوا عليها (توظيف الإشارات والإيماءات والحركات واللعب الجسد). ولعل هذا في تقديرنا يفسر بأن تلك الأغاني الموسيقية التعليمية أثرت فيهم بشكل إيجابي، بحيث أنها أصبحت تمثل بالنسبة إليهم أنيسا في وحدتهم وعزلتهم، فعوض أن يظلوا يكررون نفس الحركات الجسدية (كاللعب بالأصابع والأرجل كما كانوا يفعلون من قبل) أصبحوا يرددون تلك الأغاني الموسيقية داخل منازلهم، وبذلك فإنهم يمارسون فعل التعلم الذاتي بطريقة غير مباشرة.

وفي الأسبوع الأخير من التعليم قمنا بإجراء نفس التقويم التشخيصي على عينة البحث، وقد أبانت إجابتهم بأنهم تمكنوا من فهم واستيعاب الدروس التي تم تعليمهم إياها بواسطة التعليم

بالموسيقي؛ بحيث قدموا إجابات تامة ودقيقة على كل سؤال على حدة، ولعل هذا في تقديرنا يعكس بأن التعليم بالموسيقى كانت له مردودية واضحة انعكست على مستواهم التعليمي. وقد تبدى واضحا بأن الأطفال أعجبوا بطريقة التعليم بالموسيقى الشيء الذي جعلهم لا يحبذون التعليم بالطرائق المعتادة لديهم، وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن الاعتماد على الموسيقى الهادئة الصامتة كانت لها فعالية بارزة في تهذيب سلوكات الأطفال، إذ جعلت سلوكاتهم هادئة، ودرجة الخوف عندهم انتقلت من حادة إلى متوسطة. وقد تبيّن لنا هذا انطلاقا من اعتماد حصة للاستراحة بقاعة الألعاب تحوي أجهزة مكبرة للموسيقى الهادئة الصامتة.

هـ- خلاصات:

- الطفل التوحدي طفل ذكي، ويتمتع بأحد الذكاءات المتعددة؛
- الطفل التوحدي يستدعي آليات وطرائق تعليمية تستجيب لطبيعة شخصيته المضطربة؛
- الطفل التوحدي شأنه شأن المتعلم الطبيعي الذي يرغب في التعلم؛
- الموسيقى لها أدوار بيداغوجية تعليمية، ولا تقتصر فقط على الترويح والترفيه؛
- الإبداع في الموسيقى يسمح بإنتاج موارد تعليمية قابلة للتعليم والتعلم؛
- للموسيقى مردودية كبيرة في تربية وتعليم الطفل التوحدي؛
- الموسيقى والأغاني التعليمية تساعد الطفل التوحدي على الخروج من انطوائه على ذاته؛
- تعد الموسيقى التعليمية آلية بيداغوجية مسعفة في التعلم الذاتي بالنسبة لطفل التوحدي؛
- التعليم بالموسيقى يجعل الطفل التوحدي يندمج داخل جماعة الفصل الدراسي.

و- مقترحات وتوصيات:

يستدعي الالتفات إلى حق الأطفال المصابين بطيف التوحد في التربية والتعليم إعادة النظر في الطرائق التعليمية المعتمدة في تربيتهم وتعليمهم، نظرا لأنهم يختلفون عن المتعلمين الطبيعيين في سلوكاتهم وطبائعهم وشخصياتهم. كما أنه يتعين على الجهات المسؤولة أن تعيد النظر في وضعيتهم بقصد تطويرها وتجويدها. وعليه، من أجل تحسين و تجويد التحصيل التعليمي والتربوي لهذه الفئة نقترح ما يلي:

بشكل عام:

- إنشاء وتجهيز مراكز ومدارس خاصة بالأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد؛
- إعداد مدرسين ومربيين لهم تكوين علمي رصين في مهارات واستراتيجيات تعليم الطفل التوحدي؛
- تخصيص مقررات دراسية خاصة بالجانب التعليمي والتربوي للطفل التوحدي.

بشكل خاص:

- تجاوز الطرائق التقليدية في تربية وتعليم الطفل التوحدي،
- العمل على تعليم وتربية الطفل التوحدي بالإبداع الموسيقي،
- جعل التعليم بالموسيقى تعليما موازيا للتعليم بالكراسات لدى الطفل التوحدي؛
- إعداد قنوات إعلامية تربوية خاصة بتعليم وتربية الطفل التوحدي.

ز- ملاحق:

1- <u>استمارة المقابلة الشفهية</u>

1- ما هو العدد الإجمالي للأطفال المصابين باضطراب التوحد بالمركز الذي تشرفون على تسييره ؟
2- ما نسبة الذكور ونسبة الإناث ؟
3- بناء على تشخيصاتكم واختباراتكم، ماهي درجة إصابتهم (حادة / متوسطة / خفيفة) ؟
4- انطلاقا من تجربتكم ما هو الجنس الأكثر عُرضة للإصابة باضطراب التوحد ؟
5- هل يستمر اضطراب التوحد بنفس الحدّة طول مراحل نمو الطفل التوحدي ؟
6- ما هو المؤهّل العلمي للأطر العاملة بالمركز ؟
7- ما طبيعة الوسائل التعليمية التي تعتمدونها في تربية وتعليم الأطفال التوحديين ؟
8- هل تعتمدون على التربية والتعليم بالموسيقى ؟

2- <u>أسئلة التقويم التشخيصي للمكتسبات</u>

<u>النشاط الأول:</u>

استظهر النشيد الوطني المغربي.

<u>النشاط الثاني:</u>

ما وظيفة المدرسة بالنسبة للأطفال ؟

<u>النشاط الثالث:</u>

اربط بين مكونات الشجرة العائلية للنبي محمد صلى الله عليه وسلّم.

أبـــوه أبو طالب زوجتـه خديجة

أمــه حليمة زليخة

عمــه عبد الله وُلِدَ في مكة

مُرضعته أمينة المدينة

النشاط الرابع:

ضع سطرا تحت الكلمات التي تُمثل أركان الإسلام.

الصلاة الإيمان بالله الدعاء الحج

الصوم الزكاة الصيام الرحمة

النشاط الخامس:

أذكر وظيفة كل حاسة وفق الجدول الآتي:

اليد	اللسان	الأنف	العين	الأذن
.....	.....	.....	.....	.....

النشاط السادس:

كوّن كلمات انطلاقا من الحروف الهجائية التالية:

- حرف الباء / حرف الجيم/ حرف التاء / حرف الميم / حرف الراء / حرف العين / حرف الغين / حرف الدال / حرف الذال / حرف الخاء / حرف الكاف / حرف الزاي / حرف الفاء / حرق القاف.

النشاط السابع:

احسب، بشكل شفهي، من 1 إلى 20 باللغة الفرنسية.

النشاط الثامن:

أكتب أيام الأسبوع باللغة الفرنسية.

النشاط التاسع:

استظهر شهور السنة الميلادية باللغة الفرنسية.

النشاط العاشر:

كيف نحافظ على بيئتنا ؟

- **لائحة المراجع:**

- ابراهيم محمود بدر، الطفل التوحدي: تشخيص وعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية،2004.
- أحمد أبو المجد، الموسيقى وأهميتها في علاج الاضطرابات السلوكية لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، عدد9، 2011.
- أحمد أوزي، المعجم الموسوعي الجديد لعلوم التربية، منشورات مجلة علوم التربية، عدد42، 2016.
- أسامة فاروق مصطفى والسيد كمال الشربيني، التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1، 2011.
- أوليفر ساكس، نزعة الموسيقى حكايات الموسيقى والدماغ، تر جمة رفيف كامل غدار، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2010.
- سوسن شاكر مجيد، التوحد: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه، دبيونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2010.
- صبحي الشرقاوي ورامي نجيب حداد وعزيز ماضي، دراسة تطبيقية لاستخدام الأغنية في اكساب طفل الروضة مفاهيم جديدة، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد 93، عدد 3، 2013.
- كلارك موستاكس، علاج الأطفال باللعب، ترجمة عبد الرحمن سيد سليمان، دار النهضة العربية، 1990.
- محمد صالح الامام وفؤاد عيد الجوالده، التوحد ونظرية العقل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2، 2010.
- مصطفى نوري القمش، «اضطرابات التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج»، دراسات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع- عمان، ط 1، 2007.
- منظمة الصحة العالمية، التصنيف الدولي للأمراض: الأوصاف السريرية والدلائل الارشادية والتشخيصية.
- يوسف السيسي، دعوة إلى الموسيقى، سلسلة عالم المعرفة، 1971.

التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين

محمد إبراهيم محمد منصور[1] / خالد أحاجي[2]

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية التعرف على مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة وتحديد مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لديهم، تسليط الضوء على معلمي التربية الخاصة في فلسطين، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة على استبانتين، الأولى استبانة التوافق المهني مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاث محاور هي (ظروف وطبيعة العمل، العلاقات داخل العمل، العلاقة مع الطلبة)، والاستبانة الثانية للاحتراق الوظيفي مكونة من (15) فقرة، وذلك على عينة مكونة من (50) من معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة. وبعد تطبيق الاستبانة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحاسوب الإحصائي (SPSS)، وقد شملت المعالجات الإحصائية التالية: (معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ، التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والإنحراف المعيارِي، اختبار (T.Test)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الأتية: سجل التوافق المهني لدي معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية في غزة مستوى متوسطا مرتفعا بوزن نسبي (81.59%)، مما يدل على أن المعلمين يتمتعون بمستوى عال من التوافق اتجاه مهنتهم، أما الاحتراق الوظيفي لديهم سجل وزنا نسبيا (80.91%)، مما يدل على وجود ظاهرة الاحتراق الوظيفي فيما بينهم، أيضا إيمان معلم التربية الخاصة بالمهنة باعتبارها رسالة سامية ذات أبعاد إنسانية شريفة ونبيلة تستلزم تضافر جهود كافة الأفراد والمؤسسات في المجتمع. وأوصى الباحثون بما يأتي: عقد ندوات لتوعية معلمي التربية الخاصة بخطورة الاحتراق الوظيفي؛ لما له من آثار ضارة على صحتِهم البدنية والنفسية وفاعليتهم المهنية، عقد لقاءات دورية بين الإدارة والمعلمين للتعرف على المشاكل والضغوط المختلفة التي يتعرضون لها، تخفيف الأعباء المدرسية واقتصار عمل المعلم على التدريس فقط دون القيام بمهام إدارية داخل المدرسة، ضرورة إيجاد السبل الكفيلة بتوفير الدعم المالي لدعم هذه المؤسسات وتطوير خدمات المعاقين الفلسطينيين لجعلهم مواطنين فاعلين.

الكلمات المفاتيح: التوافق المهني- الاحتراق الوظيفي- معلمي التربية الخاصة- محافظات غزة.

[1] طالب دكتوراه بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

[2] أستاذ مؤهل بمركز التوجيه و التخطيط التربوي وباحث شريك بمختبر التربية والدينامية الاجتماعية

مقدمة:

لقد تزايد الاهتمام بالأطفال المعاقين في القرن الحادي والعشرين، مما دفع أصحاب القرار بمؤسسات التربية والتعليم البحث عن تخصص جديد يرعى الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، إلى أن تطور الأمر إلى تخصيص مدارس ومؤسسات مجتمع مدني بأكملها لرعاية الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لنوع الإعاقة لديها كالمكفوفين، والصم، والمعاقين عقليا والمعاقين حركيا. وهكذا وجدت التربية نفسها مطالبة بأن يستقل جانب من فلسفتها ليخدم هؤلاء الأطفال المعاقين، وأن توجه عددا من أهدافها نحو تحقيق آمالهم وتطلعاتهم مما أدى إلى ظهور ما يسمى التربية الخاصة (الزهيري، 2000: 5)، ومن هذه الأهداف إعداد معلم التربية الخاصة على وجه التحديد ووضع معايير لاختيارهم، بحيث يتميز بخصائص شخصية تؤدي للنجاح في هذه المهنة مثل الصبر، وسعة الصدر، وحب المساعدة والعطاء. فمعلم التربية الخاصة لم ينل القدر الكافي من البحوث والدراسات حيث معظم البحوث والدراسات عن ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية التعامل مع هذه الفئة وطرائق التدريس وكيفية وضع المناهج المناسبة لهم وتقديم الارشاد لأسرهم. لذلك وجب على الباحثان إبراز أهمية دراسة موضوع التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

لذا من أساسيات نجاح المعلم؛ أن يستطيع إحداث التوازن بينه، وبين البيئة المحيطة به بشكل عام، والتوازن بينه وبين بيئته المدرسية بشكل خاص، حتى يستطيع تحقيق التوافق المهني المرغوب فيه، حيث إن رضا المعلم عن مهنته من أهم العوامل التي تسهم في رفع إنتاجيته، وزيادة فعاليته، ولكي يحقق المعلم هذا النجاح؛ يجب عليه أن يمتلك بعض المهارات التي تؤهله إلى التوافق المهني (الحلاق، 2012: 72). الذي يعد لمعلم التربية الخاصة شرطا أساسيا في مهنة التعليم، فإذا افتقدناه في المعلمين فإننا لا ننتظر منهم إرساء دعائم التوافق النفسي في الطلبة، فمعلم التربية الخاصة يجب أن يحب الأطفال ويميل إلى العمل معهم، ويقدر حاجاتهم ومطالبِهم (Lazuras, 2006: 11). لأن التوافق المهني هو مجموعة من أحكام صادرة عن المعلم، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بوظيفته ومرونته في التعامل مع المواقف التعليمية المعقدة، وتحدى صعاب المهنة، ومدى كفاءته لإنجاز المهام التعليمية المطلوبة منه (الفيلكاوي، 2015: 42). وهو الحالة النفسية التي تنطوي على ردود أفعال سلوكية، يعدل فيها الفرد بيئته الخارجية أو ذاته، ليحدث الانسجام والتوافق المطلوب مع بيئته المهنية (حليوي، 2014: 108).

إذن التوافق المهني نمط الحياة وصورته الذاتية والموضوعية لدى معلمي التربية الخاصة في المدرسة أو غيرها، فهو عملية دينامية مستمرة يقوم بها الفرد لتحقيق التكيف والانسجام بينهم وبين البيئة المهنية التي يعمل بها، فإذا كان هناك سوء توافق مهني والذي قد ينشأ من عوامل تتعلق بالمعلمين في مجال

(اجتهادهم، استعدادهم وتدريبهم، عدم تناسب قدراتهم مع نوع أعمالهم، عيوب في البيئة المادية "الاقتصادية"، والاجتماعية)، فإن الفرد قد لا ينسجم مع المهنة مما يؤدي إلى عدم الانتفاعِ من قدراتهِ في مجال عمله (فحجان، 2010: 32). وخاصة وأن العمل مع الأشخاص ذوي الإعاقة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط لدى المعلمين، لما تقتضيه هذه المهنة من متطلبات مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين، الذين يعانون من الإعاقات الحركية، والعقلية، والسمعية، والبصرية، أو الإعاقات المتعددة حيث يعتبر كل شخص من ذوي الإعاقة حالة خاصة تتطلب نمطا خاصا من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة، بالإضافة إلى أن انخفاض قدرات الأشخاص ذوي الإعاقة وتنوع مشكلاتهم وحدتها أحيانا قد يولد لدى العديد من العاملين معهم الشعور بالإحباط، وضعف الشعور بالإنجاز أو النجاح، الأمر الذي من شأنه أن يؤدى إلى شعور هؤلاء المعلمين بالضغوط النفسية والمهنية (السميري، 2017: 181). لذا المعلمون يصابون بحالة نفسية من الإرهاقِ والتعب ناجمة عن أعباء إضافية، يشعر معها الفرد أنه غير قادر على تحملها وينعكس ذلك على المعلمين العاملين والمتعاملين معهم، وعلى مستوى الخدمات المقدمة لهم، وهذا ما يعرف بالاحتراق الوظيفي (الخرابشة وعربيات، 2005: 301). وهو عرض نفسي يتولد عند تعرض المعلمين لبيئة عمل ضاغطة تتميز بارتفاع المتطلبات وانخفاض القدرات والمصادر المتاحة (Bakker & Demerout, 2007: 314).

إلا أن أعمال كريستين ماسلاك (Maslach) أستاذة علم النفس بجامعة بيركلي الأمريكية، والتي تعتبر الرائدة في دراسة وتطوير مفاهيم الاحتراق الوظيفي، فقد عرفته بأنه مجموعة من الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والتبلد الشخصي، والإحساس بِعدمِ الرضا عنِ المنجز الشخصي والأداء المهني، ويحدث الاحتراق الوظيفي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الإنسان، وكلما زاد هذا التباين زاد الاحتراق الوظيفي الذي يواجه المعلم في بيئة عمله (أبو مسعود، 2010: 2). ويعرف بأنه استجابة فردية لضغوط العمل وزيادة الأعباء الوظيفية بشكل مستمر، وتتمثل الاستجابة بالإعياء العقلي والجسدي والنفسي، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو العمل تتمثل بتدني مستويات الأداء وضعف الإحساسِ بالرضا الوظيفي مما ينعكس سلباً على المدرسة والطلبة، فتتمثل المظاهر الرئيسية للاحتراق الوظيفي بالإجهاد الانفعالي أو العاطفي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي (مصلح، 2018: 14).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان من واقع عملهما في مجال التربية والتعليم أن قطاع معلمي التربية الخاصة يعانون من الاحتراق الوظيفي، وهم الأكثر عرضة للإصابة به من غيرهم من القطاعات المهنية

الأخرى. واستناداً إلى ذلك جاء الاهتمام بدراسة التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة، في ضوء مجموعة من الأبعاد، وعلاقة ذلك بالحد من انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لديهم.

إشكالية الدراسة:

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة غزة، فلسطين؟

السؤال الثاني: ما مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة غزة، فلسطين؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تعزى للمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

فرضيات الدراسة:

ينبثق عن السؤال الثالث مجموعة من الفرضيات:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس (ذكر- أنثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول التوافقِ المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربيةِ الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس- الدراسات العليا).
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى 10 سنوات- أكثر من 10 سنوات).

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مستوى التوافقِ المهني لِدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين.
2. تحديد مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة.

3. تسليط الضوء على معلمي التربية الخاصة في فلسطين.

3. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة يعزى إلى متغيرات: (المؤهل العلمي– والجنس– وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

1. معرفة مستوى التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة وتعزيز ذلك للقضاء على ظاهرة الاحتراق الوظيفي، بوضع الخطط التربوية المزدوجة المناسبة لرفع مستوى الأداء والتوافق المهني للمعلم، للحيلولة دون انتشار هذه الظاهرة؛ وذلك استناداً إلى ما يمكن أن تسفر عنه نتائج الدراسة في محور الاحتراق الوظيفي.

2. تركز على فئة معلمي التربية الخاصة باعتبار أن توافق هؤلاء الأفراد لا ينعكس فقط على أدائهم داخل المؤسسة التي يعملون بها؛ إنما على فئة ذوى الاحتياجات الخاصة التي يتعاملون معها بشكل مباشر ومستمر.

3. قد تفيد الجهات المشرفة على مؤسسات التربية الخاصة عامة في معرفة عوامل الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين، وبذلِ الجهود من أجل الحد من انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي، أوِ الحيلولة دون حدوثه إن أمكن.

حدود الدراسة:

1. الحد الموضوعي: تطرق الباحثان في الدراسة إلى التوافق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.

2. الحد البشري: اقتصرت على عينة من معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

3. الحد المؤسسي: اقتصرت على المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

4. الحد الزماني: طبقت في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2020م.

مصطلحات الدراسة:

التوافق المهني: هو قدرة معلم التربية الخاصة على تحقيق التكيف بينه وبين بيئته المهنية، وشعوره بالرضا والإرضاء في عمله مع ذوى الاحتياجات الخاصة ومقدرته على التعامل مع زملائه ومشرفيه في العمل. (فحجان، 2010: 7)

ويعرف الباحثان التوافق المهني إجرائياً بأنه: "الوضع النفسي الإيجابي الذي يصل إليه المعلم نتيجة لمدى قدرته على تحقيق التكيف والتوازن بين إمكاناته وقدراته وميوله واستعداداته المهنية وبين ما تتطلبه مهنة التدريسِ من مهام، ويقاس ذلك من خلال الدرجة التي يحصلون عليها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الاحتراق الوظيفي: "هو حالة من الاضطراب والتوتر، وعدم الرضا الوظيفي، تصيب المعلمين في المجال الإنساني، والاجتماعي، ناتجة عن الضغوط النفسية الشديدة التي يتعرض لها الفرد بسبب أعباء العمل تؤدي به إلى استنزاف طاقته، وجهوده مما تنحدر به إلى مستوى غير مقبول من الأداء". (أبو مسعود، 2010: 17)

ويعرف الباحثان الاحتراق الوظيفي إجرائياً بأنه: "حالة من الاستنزاف العاطفي والإجهاد النفسي والفكري والشعور بالإحباط وغياب الدافعية في العمل تؤرق الأفراد العاملين في مهنة التعليم لما تتطلبه من تقديم خدمات اجتماعية، وإنسانية، وتعليمية لطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ناجمة عن أعباء إضافية ومتطلبات زائدة تشعر المعلم أنه غير قادر على تحملها".

التربية الخاصة: "عبارة عن الإجراءات والأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى تكيف الفرد المعاق مع غيره، من أجل دمج الفرد في المجتمع ليكون منتجاً". (وزارة التربية والتعليم، 2015: 107)

معلم التربية الخاصة: "هو الذي يقوم بمهنة تعليم المعوقين باختلاف إعاقاتهم سواء كانت سمعية أو حركية أو بصرية أو عقلية، وذلك ضمن مراكز ومؤسسات مرخصة من قبل الجهات الرسمية كوزارة التربية والتعليم ووزارة الشؤون الاجتماعية". (وزارة التربية والتعليم العالي، 2009: 107)

محافظات غزة: "الجزء من السهل الساحلي الفلسطيني، تبلغ مساحته (365) كيلو مترا مربعا، ويمتد على الساحل الشرقي للبحر الأبيض المتوسط بطول (45) كيلو مترا، وبعرض (6-12) كيلو مترا. ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات، هي: شمال غزة، غزة، الوسطي، خانيونس، رفح" (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14).

واقع معلم التربيةِ الخاصة في محافظات غزة:

لم يلاقي ذوي الاحتياجات الخاصة في فلسطين أي اهتمام يذكر منذ تطور التربية الخاصة في الدول العربية، وذلك لما تشهده فلسطين من حروب وانتفاضات، ألقت بظلالها على الأمن والاستقرار في كافة المجالات سواء سياسية، اقتصادية، تربوية ... إلخ. وتفاقم الوضع بشكل كبير بعد اندلاع الانتفاضة الفلسطينية مما دفع ببعض المؤسسات، والهيئات الدولية، إلى التّدخل بشكل غير مباشر لمساندة بعض الجمعيات الخيرية ماديا في دعم بعض الجوانب المختصة بالتأهيل أو التربية والتعليم، أو توفير المعنيات لهم "كالكراسي المتحركة والأطراف الصناعية والسماعات والعدسات إلخ" (أبو مصطفي، 2000: 40).

ومعِ استلام السلطة الوطنية الفلسطينية زمام الأمور عام 1994م، بدأ الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة، والعمل على افتتاح مؤسسات ترعاهم سواء نفسيا، علاجيا، تربويا، تعليميا وغير ذلك، مصحوبا بالاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة باعتباره لبنة أساسية في أي بناء تعليمي وأي عمل تربوي، ولاختلاف دوره عن دور المعلم العادي، لأنّه يواجه متعلما منفردا مما يتوجب أن يكون على اطلاع تام بخصائصه النفسية وسلوكياته واحتياجاته وميوله، لتقديم ما يناسبه من أساليب وطرق وأنشطة تتماشى معه وتتناسب مع مستوياته، وتناسب ظروفه المختلفة.

وأدى ارتفاع أعداد المعاقين سريعا بسبب إفراط الاحتلال الإسرائيلي في استخدام القوة بكافة أشكالها ضد أبناء الشعب الفلسطيني؛ باستخدام الرصاص الحي المعدني والمطاطي؛ أدى إلى إضافة عشرات الآلاف من الشباب إلى صفوف المعاقين؛ خاصة مع ما أسفرت عنه الحروب والتصعيد العسكري المستمر الذي تعرضت له غزة، والقمع التعسفي الذي يمارسه جيش الاحتلال لمسيرات العودة الكبرى؛ أدي ذلك إلى الاهتمام الكبير بفتح المؤسسات والمراكز التي تهتم بالأشخاص ذوى الإعاقة من جهة ومعلم التربية الخاصة من جهة أخرى. فكان أول محاولة جادة لإعداد معلم متخصص في تأهيل المعاقين في محافظات غزة، عام 1994م حيث افتتح أول معهد للدراسات التأهيلية بمدينة خانيونس وهو امتداد لمعهد التأهيل بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية، حيث كانت الدراسة فيه لمدة سنتين ثم تطور النظام الأكاديمي عام 1997م إلى أربعة سنوات لتلبية حاجة مؤسسات ذوي الإعاقة لكوادر علمية متخصصة في مجال التأهيل، وهذا مما حدا إلى تغيير اسم المعهد إلى كلية تنمية القدرات تمنح شهادة البكالوريوس في تنمية القدرات "تأهيل المعاقين" (فحجان،2010: 88).

وفي العام الدراسي 1997م افتتح أول قسم للتربية الخاصة في كلية التربية الحكومية في محافظة غزة، يمنح الطالب بعدما يجتاز (140) ساعة معتمدة درجة البكالوريوس في إعداد معلم التربية الخاصة، حيث يوجد بالقسم خمس تخصصات تربية خاصة، هي: التوافق العقلي والابتكار، الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية (أبو مصطفي، 2000: 40).

وفي نفس العام 1997م تم استحداث قسم الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مما أدى إلى قفزة نوعية في الخدمات المقدمة من قبل الوزارة للطلبة المعاقين، ومن أبرز هذه الخدمات:

1. مواءمة المدارس لتسهيل الحركة على الطلبة المعاقين حركياً.
2. استحداث غرف مصادر مجهزة للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم.
3. وضع امتحانات خاصة في بعض المواد الدراسية للطلبة المكفوفين في الثانوية العامة.
4. اتجهت وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق سياسة التعليم الجامع؛ وهو دمج الطفل المعاق ضمن المدارس العادية وبخاصة ذوي العلاقات غير الشديدة والذين يتمتعون بقدرات جيدة، حيث بلغ عدد الطلبة المدمجين نهاية العام الدراسي 2019م إلى (6442) طالب وطالبة.
5. افتتاح مدرسة النور والأمل الثانوية المشتركة للمكفوفين، الأولى من نوعها في محافظات غزة عام 2010م.
6. افتتاح مدرسة مصطفى صادق الرافعي الثانوية للصم، الأولى من نوعها في محافظات غزة عام 2011م.
7. اعتماد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام 2014م تخصص بكالوريوس التربية الخاصة؛ ويدرس في جامعة القدس المفتوحة.
8. افتتاح مدرسة الجزائر للتربية الخاصة في محافظات غزة عام 2017م، وهي مدرسة خاصة بذوي الإعاقة الحركية، والشلل الدماغي ومرضى التوحد.

وعلى الرغم من ذلك لا تلبي طموحات ذوي الاحتياجات الخاصة، لذلك لا بد من ضرورة تنسيق الجهود بين مؤسسات المجتمع الدولي ووزارة التربية والتعليم للنهوض بأعلى درجة ممكنة من الخدمات المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير أفضل الإمكانيات للمعاقين والقائمين على تعليمهم، ويعزى ذلك إلى كون وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لا تتبنى رسمياً مسئولية تقديم خدمات تربوية تعليمية للأطفال المعاقين إذ ما زالت مسئولية التربية الخاصة منْ مهام القطاع الحكومي متمثلة بوزارة الشؤون الاجتماعية، والقطاع الأهلي متمثلا في اتحاد الجمعيات الخيرية.

المنهجية المعتمدة في المقاربة

الطريقة وإجراءات الدراسة

يتضمن هذا الجزء من الدراسة الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي طبقت عليها، والأدوات المستخدمة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات أداة الدراسة، ومن ثم جمع البيانات من العينة الكلية للتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة، **وذلك كما يأتي:**

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثا أو قضية موجودة حاليا يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث ينفيها".

(أبو رحمة، 2012: 77)

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الخاصة العاملين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتّعليم بمحافظة غزة وعددهم (68) معلم ومعلمة.

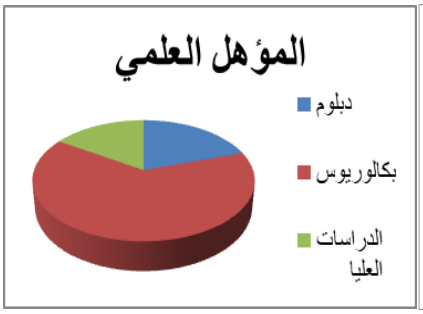
عينة الدراسة:

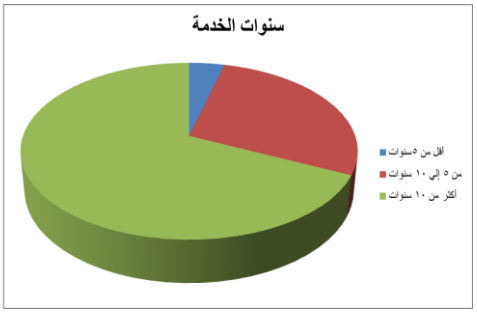
تكونت عينة الدراسة من (68) معلم ومعلمة وقد شارك في الدراسة (59) معلم ومعلمة، وبعد مراجعة الاستبانات تبين أن (50) استبانة منها صالحة للتحليل، وبذلك تكونت عينة الدراسة من (50) معلم ومعلمة منهم (25) ذكور، و(25) إناث. والجدول الآتي يبين توزيع العينة تبعا للمتغيرات التصنيفية:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة%	المجموع
الجنس	أنثى	25	50	50
	ذكر	25	50	
المؤهل	دبلوم	10	20	50
	بكالوريوس	32	64	
	دراسات عليا	8	16	
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	2	4	50

	من 5 إلى 10 سنوات	14	28	
	أكثر من 10 سنوات	34	68	





أداة الدراسة:

الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وفي ضوء الدراسات السابقة، المتعلقة بمشكلة الدراسة، واستطلاع آراء عينة من المتخصصين، قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة على النحوِ الآتي:

القسم الأول: عبارة عن معلومات شخصية عن المستجيب: (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة)

والقسم الثاني: عبارة عن محاور الاستبانة وقد بلغ عدد فقراتها بعد صياغتها النهائية (42) فقرة موزعة على استبانتين، الأولي استبانة التوافق المهني مكونة من (27) فقرة موزعة على ثلاث محاور هي (ظروف وطبيعة العمل، العلاقات داخل العمل، العلاقة مع الطلبة)؛ حيث استعان الباحثان بمقياس فحجان (2010)، والاستبانة الثانية للاحتراق الوظيفي مكونة من (15) فقرة وقد أعطي لكل فقرة وزن مدرج وِفق مقياس ليكرت الخماسي.

جدول(2): يوضح مقياس الإجابات

الفقرات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
كل الفقرات	1	2	3	4	5

صدق الاستبانة: تم التأكد من صدق فقرات الاستبيان، بطريقتين:

* **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (9) من أساتذة الجامعات الفلسطينية من المتخصصِين في مجال التربية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الخمسة للاستبانة، وكذلك وضوح صِياغتها اللغوية، واستنادا إلى التوجيهات التي أبداها المحكمون، قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد فقرتين، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (42) فقرة.

- **صدق الاتساقِ الداخلي:**

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين فقرات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ما بين(0.390) و(0.892) وهي دالة إحصائيا عند (0.04) ويؤكد ذلك أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق والجدول التالي يوضح الاتساق الداخلي للاستبانة:

جدول رقم (3): يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	مستوي الدلالة	رقم الفقرة	معاملات الارتباط	مستوي الدلالة
1	0.474	**0.00	1	0.708	**0.00	1	0.666	**0.00	1	0.738	**0.00
2	0.400	*0.03	2	0.457	*0.01	2	0.758	**0.00	2	0.732	**0.00
3	0.620	**0.00	3	0.737	**0.00	3	0.837	**0.00	3	0.665	**0.00
4	0.554	**0.00	4	0.673	**0.00	4	0.862	**0.00	4	0.567	**0.00
5	0.892	**0.00	5	0.541	**0.00	5	0.840	**0.00	5	0.453	*0.01
6	0.811	**0.00	6	0.585	**0.00	6	0.850	**0.00	6	0.452	*0.01
7	0.633	**0.00	7	0.402	*0.03				7	0.818	**0.00
8	0.565	**0.00	8	0.656	**0.00				8	0.846	**0.00
9	0.635	**0.00	9	0.540	**0.00				9	0.594	**0.00
10	0.494	**0.00	10	0.390	*0.04				10	0.799	**0.00
			11	0.541	**0.00				11	0.546	**0.00
									12	0.404	*0.03
									13	0.687	**0.00
									14	0.672	**0.00
									15	0.543	**0.00

ثبات الاستبانة Reliability:

وقد أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

طريقة التجزئة النصفية: تم استخدام درجات العينة الاستطلاعيّة لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث يتم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين وهما، الأسئلة ذات الأرقام الفردية، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ومن ثم حساب معامل الارتباط (r) بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية فكانت الدرجة (0.698) ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سيبرمان براون وحصل على درجة (0.822)، وهذا يدل على أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

طريقة ألفا كرونباخ: استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلا على قيمة معامل الثبات الكلي (0.894) ويدل ذلك على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها.

طريقة جمع البيانات:

قام الباحثان بزيارة المدارس التي يتواجد بها معلمين للتربية الخاصة، وقد تم شرح أهداف الدراسة لهم، ومن ثم إعطاؤهم التعليمات الخاصة بتعبئة الاستبانة. وقد تم الطلب منهم بالاستجابة على فقرات الاستبانة بصدق وبحسب وجهة نظرهم، وبعد ذلك تم جمع الاستبانات بهدف التحليل الإحصائي.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي من قبل الباحثان باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الإستبانات التي وزعت، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة، وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة: "معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية المتساوية، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ".

وتمّ استخدام المعالجات الإحصائية التالية لتحليل نتائج الدراسة الميدانية: "التكرارات والنسب المئوية، المتوسط الحسابي والإنحراف المعيارِي، اختبار T.Test".

نتائج الدراسة وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على "**ما مستوى التو افق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين؟**". ولِلإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والوزن النسبي، كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للأداة ككل.

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
طبيعة وظروف العمل	4.112	0.699	82.24	2
العلاقات داخل العمل	4.247	0.610	84.93	1
العلاقة مع الطلبة	3.880	0.810	77.60	3
الدرجة الكلية	4.079	0.706	81.59	

مما ورد في جدول رقم (4) أن النسبة المئوية للدرجة الكلية جاءت (81.59%)، وقد حصل على الترتيب الأول مجال العلاقات داخل العمل بنسبة مئوية بلغت (84.93%) وحصل على الترتيب الأخير مجال العلاقة مع الطلبة بنسبة بلغت (77.60%)، ويعزو الباحثان ذلك: الثقة المتبادلة فيما بينهم، وأيضا رغبة الموظفون الحقيقية في النجاح فإذا كانت العلاقات جيدة وبيئة العمل إيجابية أصبح هناك شبه إرادة جماعية لتحقيق النجاح.

أما عن تراجع درجات التقدير لمجال "**العلاقة مع الطلبة**" فقد يعزى السبب في ذلك أن معلمي التربية الخاصة يواجهون صعوبات جمة بالرغم من عطائهم وتضحيتهم فالمعاق لا يتغير بسرعة وبسهولة الأمر الذي قد يبعث في النفس الشعور بالإخفاق والتقصير وعدم الكفاية وخيبة الأمل.

ولتفسير النتائج المتعلقة بذلك قام الباحثان بإعداد الجدول التالي الموضح لفقرات كل جانب للاستبانة:

أولا: مجال طبيعة وظروف العمل:

جدول رقم (5): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	أعتقد أن واجبات العمل المطلوبة مني محددة.	4.180	0.629	83.6	3
2	أعتز بمهنتي كمعلم للتربية الخاصة.	4.200	0.535	84.0	2
3	يناسبني عدد ساعات الدوام الرسمي.	4.120	0.521	84.4	6
4	أعتقد أن مرافق المؤسسة غير مهيئة لتنفيذ البرامج التعليمية.	3.800	1.010	76.0	10
5	أشعر بالضيق لعدم وجود منهاج خاص لتعليم الطلبة المعاقين.	4.180	0.720	83.6	3
6	أشعر بالإنهاك الشديد نهاية الدوام.	4.140	0.729	82.8	5
7	ألتزم بمواعيد العمل الرسمية.	4.420	0.609	88.4	1
8	الغرف التدريسية لا تتناسب مع أعداد الطلبة.	4.100	0.789	82.0	8
9	أعاني من كثرة الأعباء الكتابية الملقاة على عاتقي.	4.120	0.594	82.4	6
10	أشعر بالمشقة في عملي مع الطلبة المعاقين.	3.860	0.857	77.2	9
الدرجة الكلية للمجال		4.112	0.699	82.24	

يتضح من الجدول رقم (5) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (7): "ألتزم بمواعيد العمل الرسمية" احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (88.4%). ويعزو الباحثان ذلك إلى وعي معلم التربية الخاصة وشعوره بالمسؤولية تجاه العمل ومدى انتماءه لمهنته وحبه لعمله.

والفقرة رقم (2): "أعتز بمهنتي كمعلم للتربية الخاصة" فاحتلت المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (84%). ويعزو الباحثان ذلك إلى إيمان المعلم بهذه المهنة باعتبارها رسالة سامية ذات أبعاد إنسانية شريفة ونبيلة تستلزم تضافر جهود كافة الأفراد والمؤسسات في المجتمع، بدء باتخاذ إجراءات في مختلف المجالات ودعم سياسات واقعية وجادة خاصة بعلاجهم وتعليمهم وتشغيلهم.

كما يتضح من الجدول رقم (5) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (10): "أشعر بالمشقة في عملي مع الطلبة المعاقين" فاحتلت المرتبة قبل الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (77.2%). وذلك يعني موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة رغم حصول الفقرة على المرتبة قبل الأخيرة

ويعزو الباحثان ذلك أن الطالب المعاق لا يتغير بسرعة أو سهولة الأمر الذي قد يؤرق المعلم نفسيا ويشعر بالإحباط وعدم الكفاية وخيبة الأمل وهذا بحد ذاته يعتبر مصدر ضغط مهني للمعلم يولد المشقة.

والفقرة رقم (4): "أعتقد أن مرافق المؤسسة غير مهيئة لتنفيذ البرامج التعليمية" فاحتلت المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (76%). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المرافق الحكومية غير متاحة للعديد من الأشخاص ذوي الإعاقة في بعض المدارس. بالإضافة إلى ذلك، أن تنسيق الخدمات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، في حاجة إلى التحسين، وذلك لأنها في الوقت الحاضر تعاني من ضائقة مالية تعصف بمختلف مناحي الحياة نتيجة الحصار المفروض على محافظاتِ غزة.

ثانيا: مجال العلاقات داخل العمل:

جدول رقم (6): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	أحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زملائي.	4.340	0.593	86.8	1
2	أشعر بتقدير زملائي لي في العمل.	4.260	0.600	85.2	3
3	أقوم بالتنسيق مع زملائي في العمل.	4.240	0.591	84.8	4
4	أشعر بالموضوعية في تعامل المسئولين معي.	4.300	0.544	86.0	2
5	يقدر المسئولين ظروف معلمي التربية الخاصة.	4.180	0.596	83.6	5
6	هناك توازن بين الحياة الوظيفية والحياة الأسرية للمعلمين.	4.160	0.738	83.2	6
الدرجة الكلية للمجال		4.247	0.610	84.93	

يتضح من الجدول رقم (6) أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (1): "أحرص على تكوين علاقات إيجابية مع زملائي" احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (86.8%). ويعزو الباحثان ذلك لإدراك المعلمين أن توطيد العلاقات الطيبة داخل مكان العمل يخلق بيئة عمل مريحة مما يؤثر بشكل إيجابي على مستوى أداء العمل وعلى الإنتاجية، كما يعمل على تحسين مستوى المنظمة التنافسي.

كما يتضح من الجدول رقم (6) أن أدنى فقرة في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (6): "أعمل على إحداث توازن بين الحياة الوظيفية والحياة الأسرية للمعلمين" فاحتلت المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (83.2%) ويعزو الباحثان ذلك إلى ثقل أعباء العمل الملقاة على عاتق أفراد العينة مع ضيق وقت الدوام مقارنة بهذه الأعباء مما يدفع أفراد العينة لإنجاز بعض المهام في المنزل لتلبية متطلبات العمل.

ثالثاً: مجال العلاقة مع الطلبة:

جدول رقم (7): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	أشعر بتقدير الطلبة لمجهودي.	4.220	0.737	84.4	2
2	الطالب المعاق بأكثر من إعاقة يزعجني.	3.280	1.213	65.6	10
3	أساعد الطلبة على حل مشكلاتهم.	4.140	0.670	82.8	5
4	أكافئ الطلبة على إجابتهم الصحيحة.	4.240	0.716	84.8	1
5	أهتم بمشاركة الطلبة في الأنشطة اللامنهجية.	4.220	0.616	84.4	2
6	أشارك الطلبة في المناسبات الاجتماعية.	3.820	0.919	76.4	8
7	أداعب الطلبة أثناء شرح الدرس.	4.040	0.727	80.8	7
8	أشعر بالسعادة من أي تقدم للطالب في المهام التي يتعلمها.	4.220	0.582	84.4	2
9	أتضايق من اللامبالاة المفرطة من قبل بعض الطلبة.	3.540	0.838	70.8	9
10	أشعر بالضيق لعدم ملاحظة نتائج جهدي مع الطلبة.	2.880	1.043	57.6	11
11	أتضايق من سرعة نسيان ما يتعلمه الطالب المعاق.	4.080	0.853	81.6	6
الدرجة الكلية للمجال		3.880	0.810	77.60	

يتضح من الجدول رقم (7) أن أعلى فقرة في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (4): "أكافئ الطلبة على إجاباتهم الصحيحة" احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (81.35%). ويعزو الباحثان ذلك إلى قيام المعلم بإثارة دافعية الفرد نحو التعلم، ودفعه إلى بذل مجهود أكبر، ووسيلة فعالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تؤدي إلى زيادة التعلم، ويساعد المتعلم على تقدير ذاته، وزيادة شعوره بالنجاح، كما يلعب ذلك دورا هاما في حفظ النظام، وضبط الفصل.

والفقرة رقم (8،5،1): " أشعر بتقدير الطلبة لمجهودي، أهتم بمشاركة الطلبة في الأنشطة اللامنهجية، أشعر بالسعادة من أي تقدم للطالب في المهام التي يتعلمها" فاحتلت المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (84.4%). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معلم التربية الخاصة يعرف بأن عملية التعلم إنما هي اتصال بين شخصين إحداهما شخصية المتعلم لكل أفكاره وعواطفه واتجاهاته، والآخر هو المعلم بكل أفكاره وانفعالاته واتجاهاته، مما يدفع المعلم لتقدير المشاعر الإنسانية لدى المتعلمين، ومشاركتهم فيها.

كما يتضح من الجدول رقم (7) أن أدنى فقرة في هذا المجال كانت:

الفقرة رقم (2): " الطالب المعاق بأكثر من إعاقة يزعجني" احتلت المرتبة قبل الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (65.6%). ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود إعاقات متوسطة وشديدة تشكل عبء إضافيا على المعلمين، وتكرار غياب الطلبة يشكل عائقا أمام تقدمهم، والأمراض المزمنة التي يعانى منها الطلبة قد تعوق تقدمهم، ووجود فجوة بين الأسرة والطفل يشكل عائقا أمام تقدمهم.

الفقرة رقم (10): "أشعر بالضيق لعدم ملاحظة نتائج جهدي مع الطلبة" احتلت المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (57.6%). ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود تقدم بمستوى الطلبة نتيجة استعمال المعلمون للبطاقات التعليمية والمجسمات المختلفة وأساليب التّعلم النشط، لنقل الطالب إلى التعليم التفاعلي بالإضافة إلى التعزيز المتنوع وإثارة الدافعية، بالإضافة إلى تقديم الرعاية النفسية للطلبة المستهدفين وتحفيزهم وتشجيعهم وتهيئة الظروف المناسبة لإنجاح العملية التعليمية.

ولِلإجابة عن السؤال الثاني: والذي ينص على "ما مدى انتشار ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدي معلمي التربية الخاصة بمحافظات غزة، فلسطين؟ وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسط الحسابي والإنحراف المعيارِي والوزن النسبي، كما في الجدول الآتِي:

جدول رقم (8): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات الاحتراق الوظيفي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	وظيفتي سببت لي التبلد في مشاعري.	2.940	1.202	58.8	15
2	إذا اخترت من جديد سأختار نفس المهنة.	4.060	0.652	81.2	11
3	أشعر بالاحتراق الوظيفي.	4.180	0.482	83.6	5
4	أشعر بأن الطلبة يلومونني على بعض من مشاكلهم.	4.040	0.638	80.8	12
5	أصبحت أكثر قسوة مع الناس منذ ممارستي لوظيفتي.	4.080	0.488	81.6	9
6	أشعر بأنني أعمل بكل تفاني وجد في عملي.	4.300	0.505	86	1
7	أشعر بالحيوية والنشاط أثناء ممارستي لوظيفتي.	4.000	0.904	80	13
8	أشعر بالإحباط لما مررت به من خبرات.	4.080	0.944	81.6	9
9	أشعر بالاستنزاف العاطفي نتيجة ممارستي لمهنتي.	4.240	0.476	84.8	3
10	أشعر بالإرهاق كل صباح لأواجه يوم عمل شديد.	4.160	0.618	83.2	6
11	كثرت التعامل مع الطلبة يسبب لي ضغوطاً شديدة.	4.220	0.708	84.4	4
12	أشعر بالسعادة عند عملي مع المعاقين عن قرب.	4.140	0.535	82.8	7
13	أشعر بأن طاقتي مستنفذة مع نهاية يوم عملي.	4.280	0.536	85.6	2
14	أشعر بأن لدي القدرة على فهم مشاعر الطلبة والإحساس بهم.	4.140	0.572	82.8	7
15	أشعر بعدم الاكتراث لما يجري مع بعض الطلبة.	3.820	0.919	76.4	14
الدرجة الكلية للمجال		4.045	0.679	80.91	

يتضح من الجدول رقم (8) أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (6): "أشعر بأنني أعمل بكل تفان وجد في عملي" احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (86%). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين يبذلون قصارى جهدهم في سبيل أداء رسالتهم على الوجه المطلوب.

الفقرة رقم (13): "أشعر بأن طاقتي مستنفذة مع نهاية يوم عملي" احتلت المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (85.6%). ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين يتعاملون مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية أكثر، مما يستوجب منهم بذل كل ما يمكن لإحداث تغيير إيجابي متوقع في سلوكهم؛ ما يعرضهم للشعور بالإرهاق الشديد في العمل.

كما يتضح من الجدول رقم (8) أن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

الفقرة رقم (15): "أشعر بعدم الاكتراث لما يجري مع بعضِ الطلبة" فاحتلت المرتبة قبل الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (76.4%). وذلك يعني موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة رغم حصول الفقرة على المرتبة قبل الأخيرة ويعزو الباحثان ذلك إلى تعرض بعض المعلمين للإجهاد النفسي، والاستنفاذ الانفعالي والإحساس بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني.

الفقرة رقم (1): "وظيفتي سببت لي التبلد في مشاعري" فاحتلت المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية بلغت (58.8%). ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم توافر فرص كافية للتطور والنضج المهني لمعلمي التربية الخاصة، ونقص في الحوافز المالية التي تمنح لمعلمي التربيةِ الخاصةِ، وتلقي معلم التربية الخاصة تقديرا لا يتناسب مع الجهد الذي يبذله.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فرو ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة حول محاور الاستبانة تعزى لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

ولِلإجابة على هذا السؤال صاغ الباحثون فرضيات، وفيما يأتي التحقق من هذه الفرضيات:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقديرِ أفراد عينة الدراسة حول التو افق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغيرِ الجنسِ (ذكر – أنثى).** وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت نتائج اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين Independent Sample Test للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

جدول رقم (9): يوضح المتوسطات والانحر افات وقيمة (ت) تبعاً لمتغير الجنس

المتغيرات			العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P قيمة
محور التو افق المهني							
مجال طبيعة وظروف العمل	الجنس	أنثى	25	4.172	0.248	1.026	//0.312
		ذكر	25	4.052	0.530		
مجال العلاقات داخل العمل		أنثى	25	4.180	0.388	0.977-	//0.334
		ذكر	25	4.313	0.562		
مجال العلاقة مع الطلبة		أنثى	25	3.836	0.458	0.720-	

		ذكر	25	3.924	0.396		//0.475
الإجمالي		أنثى	25	4.063	0.299	0.311-	//0.758
		ذكر	25	4.096	0.449		
محور الاحتراق الوظيفي		أنثى	25	4.056	0.162	0.210	//0.835
		ذكر	25	4.035	0.480		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير الجنس؛ ويعزو الباحثان ذلك أن الذكور لديهم الفرصة الكبيرة في تكوين العلاقات الاجتماعية المميزة في العمل وخارج نطاق العمل، وأيضا تحمل الأعباء الوظيفية، أما المرأة تحكمها نظرة المجتمع الفلسطيني وهي نظرة تحكمها العادات والتقاليد، كما أن المرأة لديها أعباء منزلية إلى جانب أعبائها الوظيفية.

***الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول التو افق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس– دراسات عليا).** وللتحقق من هذه الفرضية استخدمت نتائج اختبار "ف" One Way ANOVA للكشف عن الفروق لدى أفراد العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (10): يوضح مجموع ومتوسط المربعات ودرجة الحرية وقيمة (ف) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	قيمةP
محور التو افق المهني						
مجال طبيعة وظروف العمل	بين المجموعات	0.412	2	0.206	1.213	//0.307
	داخل المجموعات	7.981	47	0.170		
	المجموع	8.393	49			
مجال العلاقات في العمل	بين المجموعات	0.216	2	0.108	0.454	//0.638
	داخل المجموعات	11.186	47	0.238		
	المجموع	11.402	49			
مجال العلاقة مع الطلبة	بين المجموعات	0.144	2	0.072	0.386	//0.682
	داخل المجموعات	8.756	47	0.186		

	المجموع	9.900	49			
الإجمالي	بين المجموعات	0.043	2	0.021	0.144	//0.866
	داخل المجموعات	6.959	47	0.148		
	المجموع	7.002	49			
محور الاحتراق الوظيفي	بين المجموعات	0.029	2	0.015	0.113	//0.894
	داخل المجموعات	6.143	47	0.131		
	المجموع	6.173	49			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المؤهل العلمي لا يزيد ولا ينقص من ضغوط العمل عند المعلمين بمختلف مؤهلاتهم لأن مؤسسات التربية الخاصة تقوم بشكل دوري بإعداد برامج تدريبية للمعلمين بمختلف مؤهلاتهم، وذلك لتمكينهم بكيفية التعامل مع عناصر بيئة العمل، وكيفية التكيف مع طبيعة وظروف العمل.

*** الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول التو افق المهني وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، 5– 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).** وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحثون باستخدام اختبار "ف" لاستجابة أفراد عينة الدراسة، والجدول (15) يوضح النتائج.

جدول رقم (11): يوضح المتوسطات والانحر افات وقيمة (ف) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار "ف"	قيمةP
مجال طبيعة وظروف العمل	بين المجموعات	0.377	2	0.188	1.105	//0.215
	داخل المجموعات	8.016	47	0.171		
	المجموع	8.393	49			
	بين المجموعات	0.574	2	0.287	1.245	

مجال العلاقات في العمل	داخل المجموعات	10.829	47	0.230		//0.297
	المجموع	11.402	49			
مجال العلاقة مع الطلبة	بين المجموعات	0.360	2	0.180	0.990	//0.379
	داخل المجموعات	8.540	47	0.182		
	المجموع	8.900	49			
الإجمالي	بين المجموعات	0.675	2	0.337	2.506	//0.092
	داخل المجموعات	6.327	47	0.135		
	المجموع	7.002	49			
محور الاحتراق الوظيفي	بين المجموعات	0.247	2	0.124	0.981	//0.383
	داخل المجموعات	5.926	47	0.126		
	المجموع	6.173	49			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة في استجابات أفراد عينة الدراسة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة؛ ويعزو الباحثان ذلك إلى أن عدد سنوات الخبرة الأكثر تؤهل الموظّف للقيام بأعماله بسهولة، وتساعده على التوافق الوظيفي، حيث إنهم استفادوا من التغذية الراجعة في أثناء عملهم السابق، كما أن المشكلات التي يواجها المعلمون لا تتعلق بسنوات خبرتهم.

نتائج البحث:

1. سجل التوافق المهني لدى معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية في غزة مستوى متوسطا مرتفعا، حيث سجل وزنا نسبيا (**81.59**%)، مما يدل على أن المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من التوافق اتجاه مهنتهم.

2. سجل الاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية في غزة مستوى متوسطا مرتفعا، حيث سجل وزنا نسبيا (80.91%)، مما يدل على وجود ظاهرة الاحتراق الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة.

3. وعي معلم التربية الخاصة وشعوره بالمسؤولية تجاه العمل ومدى انتماءه لمهنته وحبه لعمله

4. إيمان معلم التربية الخاصة بالمهنة باعتبارها رسالة سامية ذات أبعاد إنسانية شريفة ونبيلة تستلزم تضافر جهود كافة الأفراد والمؤسسات في المجتمع.

5. يوطد المعلمون العلاقات الطيبة فيما بينهم داخل مكان العمل لعلمهم أن ذلك يؤثر بشكل إيجابي على مستوى أداء العملِ وعلى الإنتاجيةِ، مما ينعكس على تحسين مستوى المنظمة التنافسي.

6. تحاول الإدارة باستمرار العمل على معالجة الأسباب المؤدية إلى وجود مظاهر العجز واليأس لمعلمي التربية الخاصة وتهيئة جو اجتماعي ونفسي مناسب للعمل وتوفير الاستقرار الوظيفي لديهم.

7. شعور المعلم بأن طاقته مستنفذة مع نهاية يوم عمله كما أنه يشعر أنه يبذل جلّ جهده في عمله، وهذا يدل على مدى الإرهاقِ الذي يشعر به المعلمون في المدارس الحكومية بغزة.

توصيات الدراسة:

1. إعداد وتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة من خلال ورش ودورات منتظمة للإرتقاء بمستواهم والاستثمار التربوي التدريبي المستمر لما له من مردود إيجابي في إعداد المعلم وتأهيله على أسس فريق العمل.

2. عقد ندوات لتوعية معلمي التربية الخاصة بخطورة الاحتراق النفسي الوظيفي؛ لما له من آثار ضارة على صحتهم البدنية والنفسية، وكذلك على فاعليتهم المهنية.

3. عقد لقاءات دورية بين الإدارة والمعلمين للتعرف على المشاكل والضغوط المختلفة التي يتعرضون لها.

4. ضرورة التخفيف من نصاب المعلم من عدد الحصص لأن كثرة عدد الحصص يؤدي إلى الإرهاق وضعف التركيز والإبداع وعدم المقدرة على متابعة مشكلات الطلبة والعمل على حلِها.

5. تخفيف الأعباء المدرسية واقتصار عمل المعلم على التدريسِ فقط دون القيام بمهام إدارية داخل المدرسة.

6. ضرورة إيجاد السبلِ الكفيلة بتوفير الدعم المالي لدعم هذه المؤسسات وتطوير خدمات المعاقين الفلسطينيين لجعلِهم مواطنين فاعلين.

7. إقامة موقع إلكتروني عربي على الشبكة العالمية يهتم بتطوير أساليب العمل داخل مؤسسات ذوي الإعاقة وتبادل المعلومات في هذا الشّأن بين المراكز العربية والعالمية والإنتقال بهذه المؤسسات للعمل بروح الفريق.

المراجع:

1. أبو مسعود، سماهر (2010). "ظاهرة الاحتراق الوظيفي لدى الموظفين الإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة- أسبابها وكيفية علاجها"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.

2. أبو مصطفي، نظمي. (2000). **مدخل إلي التربية الخاصة**. غزة: مطبعة مقداد.

3. أبو رحمة، محمد. (2012). **ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظات غزة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

4. الزهيري، إبراهيم. (2000). منحني جديد لعملية تربية معلم التعليم العام بمصر في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين، دراسة تحليلية، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد 47: 1- 39 .

5. الخرابشة، عمر وعربيات، أحمد. (2005). الاحتراق النفسي لدي المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، **مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية**، (7) 2: 292- 331.

6. الحلاق، نائل. (2012). **درجة فاعلية الاجتماعات المدرسية في مدارس وكالة الغوث الإعدادية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميها وعلاقتهما بالتوافق المهني لديهم** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة.

7. الفيلكاوي، حليمة. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، 3(2): 12- 49.

8. السميري، نجاح. (2017). الثقة بالنفس كمتغير وسيط في العلاقة بين التمكين النفسي والاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظات غزة، **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، 5(1): 178- 204.

9. حليوي، ظلال. (2014). دور المشكلات النفسية والاجتماعية في التوافق المهني "دراسة ميدانية" (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة حلب، الجمهورية السورية.

10. فحجان، سامي. (2010). **التو افق المهني والمسئولية الاجتماعية وعلاقتهما بمرونة الأنا لدى معلمي التربية الخاصة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

11. مصلح، ندى. (2018). **التأقلم التنظيمي كمتغير وسيط لقياس العلاقة بين تخطيط المسار الوظيفي والاحتراق الوظيفي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

12. وزارة التربية والتعليم. (2009). **تدريب المرشدين الجدد**. الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، غزة.

13. وزارة التربية والتعليم. (2015). **دليل معلم التربية الخاصة**. الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة، غزة.

14. وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (1997). **الإصدار الأول**. السلطة الفلسطينية، فلسطين.

15. Bakker, A. & Demerout, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of Art. Journal of Managerial Psychology, Human Resource Management, 2(3), 309-328.

16. Lazuras, L (2006). Occupational stress: Negative affectivity and physical health in special and general education in Greece British Journal Special Education, 33(4), pp 204-209.

المشاركون في العدد

العدد 01

مجلة عطاء للدراسات والأبحاث

د. رشيدة الزاوي

د. سامية قديري

د. مليكة المكاوي

أ.د. سليماني جميلة

أ.د. علي سموم الفرطوسي

د. شذى فؤاد الميداني

د. محمد رشدي المرسي

د. عبد الستار محفوظي

د. صابر محمود الشرقاوي

ذ. إلياس خاتري

ذ. الصديق الصادقي العماري

ذ. عزيز أوسو

محمد إبراهيم محمد منصور د.

د. خالد أحاجي

مجلة عطاء
للدراسات والأبحاث

2021