دور الكتاب المدرسي في إرساء مبادئ الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة - سلك التعليم الابتدائي بمديرية تــازة نموذجا -

The role of the textbook in establishing the principles of school integration for the benefit of learners with disabilities- – primary education department in Taza as a model

إعداد

د. حمزة شينبو

Dr. Hamza Shinbo

أستاذ علم النفس بكلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، المغرب

وفاء العرجي

Wafa al-Araji

باحثة في علم النفس التربوي، كلية علوم التربية، المغرب

Doi: 10.21608/jasht.2023.306820

استلام البحث : ٢ / ٥ /٢٠٢٣

قبول النشـر: ١٣ / ٦ / ٢٠٢٣

شينبو، حمزة و العرجي ، وفاء (٢٠٢٣). دور الكتاب المدرسي في إرساء مبادئ الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة - سلك التعليم الابتدائي بمديرية تــازة نموذجا -. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،*** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٧(٢٧) يوليو، ٣٩١ – ٤١٨.

http://jasht.journals.ekb.eg

دور الكتاب المدرسي في إرساء مبادئ الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة ـ سلك التعليم الابتدائي بمديرية تــازة نموذجا ـ

المستخلص:

استهدف البحث التحقق من مدى ملاءمة الكتاب المدرسي للمتعلمين في وضعية إعاقة في إطار الدمج المدرسي، وذلك من خلال رصد آراء المدرسين حول شكل ومحتوى كتب اللغة العربية وإمكانية تكييف مضامينها لمساعدة هؤلاء الأطفال على اكتساب تعلماتهم. ركز على ثلاثة أبعاد في الكتاب المدرسي ومدى احترامها لثلاثة مبادئ للتربية الدامجة. فمن خلال محتوى الكتاب، تم البحث عن مدى انفتاحه على الإعاقة وبالتالي مراعاته للتنوع في مضامينه ليتحقق مبدأ المدرسة للجميع. من أجل التأكد من مراعاة مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص، تمت دراسة ولوجية الكتاب المدرسي من حيث إمكانية القراءة والاستخدام والفهم. أما من خلال البحث عن الممارسات الدامجة سيتم التحقق من مبدأ تكييف التعليم لا المتعلم. من أجل ذلك، تم بناء استبيان يتكون من ثلاثة أبعاد تعتبر معايير الكتاب المدرسي لتحقيق الدمج حيث تم تطبيقه على عينة قوامها أربعة وأربعون مدرسا للغة العربية بسلك التعليم الابتدائي العاملين بالمديرية الإقليمية بتازة والممارسين في فصول تحتضن متعلمين في وضعية إعاقة. من بعد التحليل الإحصائي للبيانات، أسفرت نتائج البحث أن محتوى الكتاب المدرسي غير منفتح على الإعاقة ويمرر صور نمطية عنها، كما أن درجة ولوجيته من حيث القراءة والاستخدام والفهم تبقى ضعيفة مما له أثر على الممارسات التكييفية الممكن توظيفها لتحقيق الانصاف وتكافؤ الفرص للجميع. على ضوء هذه النتائج، يتبين أن الكتاب المدرسي لا يحترم مبادئ التربية الدامجة.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، الدمج المدرسي، المتعلمون في وضعية إعاقة.

Résumé

La recherche a visé l'évaluation de l'adéquation du manuel scolaire dédié aux apprenants en situation de handicap dans le cadre de l'inclusion scolaire, en relevant les opinions des enseignants quant à la forme et au contenu des manuels de la langue arabe, et leur éventuelle exploitation afin de les aider à acquérir leurs apprentissages. L'étude s'est concentrée sur trois dimensions du manuel et sur la mesure dans laquelle elles respectent trois principes de l'éducation inclusive. A travers le contenu du livre, elle a recherché l'étendue de son ouverture au handicap et donc sa prise en compte de la diversité dans ses

contenus, afin d'atteindre le principe de l'école pour tous. Afin de garantir le respect du principe d'équité et d'égalité des chances, l'accessibilité du manuel en termes de lisibilité, d'utilisation et de compréhension a été étudiée. En recherchant des pratiques inclusives, le principe de l'adaptation de l'éducation, et non l'apprenant, sera vérifié. Un questionnaire a été élaboré, s'articulant autour de trois critères briguant l'inclusion scolaire à travers le manuel scolaire, tout en ayant visé un échantillon de 44 enseignants de la langue arabe au cycle primaire, affiliés à la direction provinciale de Taza, et enseignant des classes aux apprenants en situation de handicap. L'analyse statistique des données recueillies a révélé que le manuel scolaire en question ne s'ouvre par le handicap, en répand un stéréotype, et se voit faiblement accessible quant à sa lecture, et son usage ce qui affecte les pratiques adaptatives cherchant l'égalité et l'équité dans les classes. À la lumière de ces résultats, il parait que le manuel scolaire ne respecte pas les principes de l'éducation inclusive.

Mots-clés : manuel scolaire – inclusion scolaire – Apprenants en situation de handicap

مقدمة

تشير التقارير الدولية والوطنية إلى مفهوم الدمج المدرسي فيما يتعلق بتمدرس الأطفال في وضعية إعاقة (Beaucher, 2012). فبعد فترة العزل، ثم فترة الإدماج، تطور تدريجيًا، تحت مصطلح الدمج، تصور لتمدرس هؤلاء الأطفال في المدرسة العادية يفترض ليس فقط الإدماج المادي والاجتماعي، ولكن أيضًا البيداغوجي من أجل السماح لجميع الأطفال بالتعلم في فصل يتوافق مع أعمارهم مهما كان مستواهم الدراسي. المبدأ الأساسي هو أن المدرسة العادية يجب أن ترحب بالجميع من خلال التكيف مع احتياجات كل منهم(Thomazet, 2006).

نتج هذا الانتقال من الإدماج إلى الدمج عن تطور في مفاهيم الإعاقة يتوافق قبل كل شيء مع طرق التفكير المتعلقة بالطفل والتعليم والاختلاف. انتقل تناول الإعاقة من النموذج الطبي إلى النموذج الاجتماعي فأصبح ينظر إليها من منظور الحرمان بدل القصور (Thomazet, 2006). «إنها تشير إلى العوائق البيئية التي تمنع الفرد المعاق أو غير المعاق من المشاركة الكاملة في المدرسة والحياة المجتمعية على قدم المساواة مع الآخرين، ما يبرر الانتقال من تسمية الشخص المعاق إلى

الشخص في وضعية إعاقة.» (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin, & Vienneau, 2016)

في الواقع، يعتمد الدمج على تمثل لا معياري dénormalisé للتنوع (Aucoin & Vienneau, 2010)، وهو تنوع يجب اعتباره مورداً وليس مشكلة يجب حلها. فالمقاربة الدامجة في التربية تهدف إلى تبني مشروع تربوي دامج، قائم على العدل والإنصاف وتكافؤ الفرص (Potvin, 2014). لذلك، يشمل الدمج المدرسي التفكير في التغييرات التي يجب إجراؤها على أنظمة التعليم بحيث تستجيب لتنوع المتعلمين (Prud'Homme, Duchesne, Bonvin, & Vienneau, 2016).

في المغرب، يعتبر تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة حقا تكفله النصوص والقوانين. لذلك، يعمل هذا الأخير، منذ أكثر من عقدين، على تعزيز وصول هؤلاء الأطفال إلى التربية (Bettioui, 2021) ، من هذا المنطلق، كان لزاما على منظومة التربية والتكوين أن تساير مختلف التحولات السياسية والحقوقية والتربوية وتتبنى مقاربة دامجة لإرساء مدرسة منصفة للجميع، قوامها احترام التنوع بكل أشكاله، لتكون جسرا لمشروع مجتمعي دامج يحترم الاختلاف ويجعل من الإعاقة جزءاً من التنوع البشري، ولأجرأة هذه الفلسفة التربوية الجديدة نصت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح منظومة التربية والتكوين٢٠١٥-٢٠٣٠ من خلال المشروع المندمج رقم ٣ على تمكين الأطفال في وضعية إعاقة أو وضعية خاصة من التمدرس.

إذا كانت وظيفة المدرسة اليوم، هي توفير عرض تربوي دامج، يمكن الأطفال في وضعية إعاقة من حقهم في التمدرس إسوة بباقي الأطفال. (أيت إبراهيم و الحنصالي ، ٢٠٢١) , و يوفر لهم شروط النجاح من خلال تكييف التعلمات وطرائق وتقنيات العمل والمراقبة المستمرة والامتحانات الإشهادية مع قدراتهم وخصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة،[١] فإن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي, في تقريره الموضوعاتي حول تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقة في المغرب سنة ٢٠١٩ ,أشار إلى أن هذا التكييف غير مدعوم بما فيه الكفاية مما يعرقل الولوجية البيداغوجية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، ٢٠١٩).

في نفس السياق، وتفعيلا لمضامين الرؤية الاستراتيجية، أحدثت الوزارة الوصية مناهج وكتب مدرسية منقحة تزامنا مع إطلاق البرنامج الوطني للتربية الدامجة. من هنا مشروعية التساؤل عن مدى ملاءمة هذه الأخيرة مع التعليم الدامج

[١]- قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي رقم ٤٧,١٩ الصادر بتاريخ ٢٤ يونيو٢٠١٩ بشأن التربية الدامجة للتلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، المادة ٢.

حتى لا تسقط في أزمة محتوى (Tawil, Cerbelle, & Alama, 2010) .فمن جهة، الكتاب المدرسي هو آلية لتصريف المنهاج الدراسي الذي بدوره يترجم الفلسفة التربوية للمجتمع. ومن جهة أخرى، إنه يلعب دور الوسيط بين التلميذ والمادة والمدرس (الحاج، ٢٠١٠).

بناء على ما سبق، سيحاول البحث الحالي أن يجيب عن السؤال التالي: "إلى أي حد يساهم الكتاب المدرسي في تحقيق الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة؟ ".

والذي بدوره انبثقت عنه الأسئلة البحثية التالية:

- كيف يراعي الكتاب المدرسي التنوع؟
- هل مضامين وشكل الكتاب المدرسي سهلة الوصول للمتعلمين في وضعية إعاقة؟
- كيف يتم توظيف الكتاب المدرسي لتدريس المتعلمين في وضعية إعاقة؟

الفرضية الرئيسية: باعتبار الكتاب المدرسي يرتكز على مجموعة من المعايير والمواصفات تستجيب لحاجات المتعلم الوجدانية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، وللتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمعلوماتية المتسارعة (الحاج، ٢٠١٠، صفحة ٨)، فإننا نفترض أن هذا الكتاب يساعد في الدمج المدرسي للمتعلمين في وضعية إعاقة من خلال مراعاته لمبادئ التربية الدامجة.

الفرضيات الفرعية:

- يراعي محتوى الكتاب المدرسي التنوع من خلال انفتاحه على الإعاقة وعدم تمريره صورا نمطية عنها.
- لا يسمح شكل الكتاب المدرسي ومضامينه بولوجيته لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة.
- من خلال ممارسات دامجة، يقوم الأساتذة بتكييف محتوى الكتاب المدرسي حسب خصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة.

الهدف من البحث

الكشف عن مدى ملاءمة الكتاب المدرسي -في صورة كتاب اللغة العربية- للمتعلمين في وضعية إعاقة، من خلال استطلاع رأي المدرسين بالأقسام الابتدائية.

أهمية البحث

يحاول هذا البحث أن يكون إضافة علمية ونوعية للأطفال في وضعية إعاقة في المجال التربوي من خلال لفت انتباه الباحثين إلى توسيع مجال دراساتهم لملامسة واقع تمدرس هؤلاء الأطفال. سيفتح آفاقا لأبحاث ودراسات أخرى في نفس الموضوع.

إنها دعوة للمسؤولين عن إعداد المناهج والبرامج والكتب المدرسية باستحضار المقاربة الدامجة وبالاستعانة بالمختصين والباحثين في المجال.

التحديد الإجرائي للمفاهيم

تمكن أجرأة المفاهيم من الانتقال من مستوى عالٍ من التجريد المفاهيمي إلى مؤشرات ملموسة مناسبة للبحث التجريبي. بمعنى آخر، إنها مسألة إجراء عمليات تجسيد لإحضار المفاهيم المجردة إلى مستوى الواقع الملموس (Angers, 1997).

- **الكتاب المدرسي**: هو مؤلف معد لأغراض تعليمية، فهو بالنسبة للنظام التعليمي ببلادنا يعكس مضامين المنهاج التعليمي. ونقصد به في هدا البحث كتاب التلميذ للغة العربية للتعليم الابتدائي.
- **الدمج المدرسي:** استقبال الأطفال في وضعية إعاقة في مدرسة عادية وضمن أقسام دامجة تتسع مناهجها لكل الأطفال كيفما كانت حاجاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم (مديرية المناهج، ٢٠١٩، صفحة ٢٨)، والذي يقوم على مبادئ التربية الدامجة التالية: المدرسة للجميع والحق في جودة التعلم ومبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص ومبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم ومبدأ المراهنة على الوساطة الاجتماعية (مديرية المناهج، ٢٠١٩)
- **المتعلمون في وضعية إعاقة:** المتعلمون الذين لديهم «أحد أنواع الإعاقات الست المعنية بالتمدرس، وهي: اضطراب طيف التوحد-الإعاقة الذهنية-إعاقة الشلل الدماغي الحركي-الإعاقة السمعية-الإعاقة البصرية-اضطرابات التعلم» (مديرية المناهج، ٢٠١٩، صفحة ٥٣)

منهجية وأداة البحث

منهجية البحث

إن طبيعة موضوع الدراسة هي التي تفرض نوع المنهجية التي يتبعها الباحث خلال مراحل البحث. وحيث أن هذا الموضوع يتعلق بدراسة الكتب المدرسية وطرق توظيفها من قبل المدرسين بالأقسام الابتدائية الدامجة، فإن المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لهذا البحث. سيتم الاعتماد على دراسة كمية مبنية على استبيان موجه لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية الذين يدرسون متعلمين في وضعية إعاقة في فصولهم.

يعرف المنهج الوصفي بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، والذي «يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا. فالتعبير الكيفي، يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا لمقدار الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة.» (عبيدات، عدس، و كايد، ١٩٨٤، صفحة ١٨٧)

تقوم منهجية البحث على تحليل مؤشرات متغيرين اثنين: متغير مستقل يتمثل في الكتاب المدرسي ومتغير تابع يتمثل في تحليل أثر الكتاب المدرسي على الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة. ومن ثم قياس التأثيرات الخاصة للمتغير المستقل على المتغير التابع. من خلال دراسة المؤشرات عبر تحليل نتائج الاستبيان، سيتم تأكيد أو نفي صحة الفرضيات وأيضا التأكد من وجود أو عدم وجود علاقة سببية بين المتغيرين.

سيتناول البحث دراسة ثلاثة أبعاد في الكتاب المدرسي ومدى احترامها لثلاثة مبادئ للتربية الدامجة. فمن خلال محتوى الكتاب، سيتم البحث عن مدى انفتاحه على الإعاقة وبالتالي مراعاته للتنوع في مضامينه ليتحقق مبدأ المدرسة للجميع. من أجل التأكد من مراعاة مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص، ستدرس ولوجية الكتاب المدرسي من حيث إمكانية القراءة والاستخدام والفهم. أما من خلال البحث عن الممارسات الدامجة سيتم التحقق من مبدأ تكييف التعليم لا المتعلم.

عينة البحث

تتكون عينة الدراسة من أربع وأربعين أستاذة وأستاذا للغة العربية للتعليم الابتدائي العام بالمديرية الإقليمية لمدينة تازة التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين فاس-مكناس والذين يستقبلون في فصولهم تلاميذ في وضعية إعاقة يتوفرون على ملف الطبي. تتوزع هذه الإعاقات إلى اضطراب طيف التوحد (١٩متعلما)، وإعاقة ذهنية (١٧متعلما)، وإعاقة سمعية(٣متعلمين)، وإعاقة حركية (٣متعلمين)، واضطراب التعلم(متعلمان). اختيرت هذه العينة بطريقة قصدية بحكم أن هؤلاء المدرسين من المفروض أن يكونوا على دراية واضحة بنوع إعاقة متعلميهم وهذا الأمر سيسهل عملية ملء الاستبيان.

كما تتكون عينة الدراسة من وثيقة وزارية عبارة عن كتب اللغة العربية للسلك الابتدائي والتي تهم مستويات تدريس عينة الأساتذة. تم اختيار هذا الكتاب لسببين: أولا، لأنه متنوع من حيث المضامين (النصوص والصور والوضعيات). ثانيا، لأن اللغة العربية تتصدر عدد الحصص الأسبوعية وبالتالي فاستغلال هذا الكتاب من قبل المدرس والمتعلم يكون يوميا وعلى مدار الأسبوع الدراسي.

خصائص أفراد عينة البحث

أظهرت النتائج المتعلقة بالمعطيات السوسيومهنية للعينة تنوعا على مستوى جنس العينة(الجدول١) والمستويات المسندة إليهم خلال الموسم الحالي (الجدول٢).

الجدول ١: توزيع نسب أفراد العينة حسب الجنس

	العدد	النسبة المئوية
الاناث	٢٨	٦٤
الذكور	١٦	٣٦
المجموع	٤٤	١٠٠

الجدول ٢: توزيع العينة حسب الدبلوم المهني المحصل عليه

المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	المجموع
العدد	١٩	٦	١١	٢	٥	١	٤٤
النسب المئوية	٤٣,٢	١٣,٦	٢٥,٠	٤,٥	١١,٤	٢,٣	١٠٠

في نفس السياق، يظهر أن مسألة الخبرة في مجال التدريس لا تطرح مشكلةلأن المدرسين الذين شملهم الاستطلاع أمضوا سنوات طويلة في الفصل (٩٠,٠% منهم لديهم أقدمية تفوق خمس سنوات) مستفيدين من تكوين أساس (٦٥,٩% منهم من حاملي دبلوم مراكز تكوين المعلمين و ١٥,٩% من حاملي دبلوم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين) وكذلك من تكوين جامعي (٧٥% حاصلون على شهادة جامعية). نفس الاستنتاج بالنسبة لتجربة تدريس الأطفال في وضعية إعاقة (٨١,٨% سبق لهم أن درسوا أطفالا في وضعية إعاقة).

أداة البحث

من أجل الإجابة عن أسئلة الإشكالية، ومن أجل تأكيد فرضيات البحث أو إبطالها، تم اعتماد استبيان موجه للمدرسين، بدت هذه الأداة الطريقة الأنسب للتحقق بسهولة من آراء المدرسين، ولا سيما أن إخفاء الهوية الذي توفره هذه التقنية سمح بالتأكيد بتجاوز بعض الامتناع المحتمل. بالإضافة إلى أن الاستبيان يوجه الأشخاص الذين تمت مقابلتهم نحو الهدف المحدد للبحث، ويسمح بجمع المعلومات من العينة مع إمكانية المقارنة، وتحديد وزن كل من الآراء المعبر عنها.

بفضل توجيهات الأستاذ المشرف على البحث، تم بناء الاستبيان بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات صلة بالموضوع، ومراجعة العديد من شبكات تقييم الكتب المدرسية كشبكة "*روجي سوغان*" (Seguin, 1989) وشبكة "*كزافيي روجرز*" و"فرونسوا *ماري جيرار*" (Gérard & Roegiers, 2009) . بالإضافة إلى بحث استطلاعي تم بزيارة بعض المدارس التي تضم متعلمين في وضعية إعاقة ومقابلة بعض المدرسين. زودت هذه الاستطلاعات بمعلومات قيمة في هذا المجال حيث سمحت بصياغة النسخة الأولى من الاستبيان وتوجيه الأسئلة بشكل أفضل من خلال تنظيمها في محاور. تم اختبار هذه النسخة على حوالي اثني عشر مدرسا -يعملون بمؤسسة واحدة حاضنة لمتعلمين في وضعية إعاقة لكن لا يتوفرون على ملف طبي- وذلك للتحقق من وضوح الأسئلة، وفهم المصطلحات المستخدمة، والتعقيدات، وصياغة وطول الأسئلة، وسهولة الإجابة.

وهكذا، تم إبداء بعض الملاحظات على مستوى فهم الأسئلة، وتم إجراء بعض التصحيحات والتعديلات لتجنب الغموض الموجود فيها ولتحقيق مصداقية الأداة التي اشتملت في صورتها النهائية، بالإضافة إلى المعطيات السوسيومهنية (ستة أسئلة)،

على تسعة وعشرين بندا (سؤالا) موزعا على ثلاثة أبعاد تتضمن معايير الكتاب المدرسي التي تحقق الدمج المدرسي للمتعلمين في وضعية إعاقة.

جـدول ٣: محـاور الاستبيـان وعدد بنـود كل محـور.

المحاور		عدد البنود	أرقام البنود
الانفتاح على التنوع ومحاربة الصور النمطية حول الإعاقة		٠٨	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨
ولوجية الكتاب المدرسي من حيث إمكانية القراءة والاستخدام والفهم	**مقروئية محتوى الكتاب المدرسي**	١٢	**1-2-3**
	استعمال الكتاب المدرسي		**1-2-3**
	فهم محتوى الكتاب المدرسي		**1-2-3-4-5-6-**
الكتاب المدرسي والممارسات الدامجة		٩	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩

نتائج البحث

بعد تفريغ الاستبيان الموجه لأفراد العينة المستجوبة، تمت معالجة المعلومات التي تم تجميعها باعتماد برنام (Excel) وكذا الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS25).

عرض وتحليل النتائج المرتبطة بالفرضية الأولى: "يراعي الكتاب المدرسي التنوع من خلال انفتاحه على الإعاقة ولا يمرر صورا نمطية عنها."

تعتبر النتائج المحصل عليها من البعد الأول من الاستبيان والتي تستهدف تردد أنواع الإعاقات في النصوص القرائية وفي الصور والرسومات مرجعا للتحقق من هذه الفرضية.

الإعـاقة في النصـوص القرائية

الجدول ٤ إجابات أفراد العينة حول تردد نوع الإعاقة في النصوص القرائية

نوع الإعاقة	النسبة المئوية %					المجموع
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	
حركية	٤٥,٥	٣١,٨	١٨,٢	٢,٢	٢,٣	١٠٠
بصرية	٧٢,٧	١٥,٩	١١,٤	٠	٠	١٠٠
ذهنية	٨٨,٦	٩,١	٢,٣	٠	٠	١٠٠
أخرى	٨٤,١	١٥,٩	٠	٠	٠	١٠٠

* ٠: غير مدرج؛ ١: تردد ضعيف جدا؛ ٢: تردد ضعيف؛ ٣: تردد متوسط؛ ٤: تردد مرتفع.

حسب (٤٥,٥%) من أفراد العينة، فإن الإعاقة الحركية غير مدرجة في النصوص القرائية، بينما (٣١,٨%) أجابت بأن تردد هذا النوع من الإعاقة ضعيف جدا مقابل (١٨,٢%) ترى التردد ضعيفا، في حين تساوت نسب العينة بين من تقول إن تردد الإعاقة الحركية متوسط وبين من تراه مرتفعا. بالنسبة للإعاقة البصرية في النصوص القرائية، توزعت أجوبة العينة بين من صرحت بعدم إدراج الإعاقة في النصوص (٧٢,٧%)، وبين من ترى أن الإعاقة البصرية تتردد بشكل ضعيف جدا (١٥,٩%)، أو ضعيف (١١,٤%).

ثلاثة أجوبة تخص الإعاقة الذهنية: (٨٨,٦%) من أفراد العينة أقروا بعدم إدراج هذا النوع من الإعاقة في النصوص، (٩,١%) أجابت أن الإعاقة الذهنية تتردد بشكل ضعيف جدا في حين (٢,٣%) فترى التردد ضعيفا.

صرحت (٨٤,١%) من أفراد العينة أن النصوص القرائية لم تدرج أية إعاقات أخرى، أما (١٥,٩%) فتجد أنها تتردد بشكل ضعيف جدا.

الإعاقة في الصور والرسومات.

الجدول ٥: إجابات أفراد العينة حول تردد نوع الإعاقة في الصور والرسومات.

نوع الإعاقة	النسبة المئوية %					المجموع
	0	1	2	3	4	
حركية	٣٤,١	٣١,٨	٢٢,٧	٦,٨	٤,٥	١٠٠
بصرية	٥٩,١	٢٥	١١,٤	٤,٥	٠	١٠٠
ذهنية	٩٥,٤٥	٤,٥٥	٠	٠	٠	١٠٠
أخرى	٩٧,٧	٢,٣	٠	٠	٠	١٠٠

* ٠: غير مدرج؛ ١: تردد ضعيف جدا؛ ٢: تردد ضعيف؛ ٣: تردد متوسط؛ ٤: تردد مرتفع.

حسب (٣٤,١%) من أفراد العينة، فإن الإعاقة الحركية غير مدرجة في النصوص القرائية، بينما (٣١,٨%) أجابت بأن تردد هذا النوع من الإعاقة ضعيف جدا مقابل (٢٢,٧%) ترى التردد ضعيفا، (٦,٨%) تقول إن تردد الإعاقة الحركية متوسط في حين (٤,٥%) تراه مرتفعا.

بالنسبة للإعاقة البصرية في الصور، توزعت أجوبة العينة بين من صرحت بعدم إدراج الإعاقة في النصوص (٥٩,١%)، وبين من ترى أن الإعاقة البصرية تتردد بشكل ضعيف جدا (٢٥%)، أو ضعيف (١١,٤%). في حين، أجابت (٤,٥%) من أفراد العينة بأن تردد الإعاقة البصرية متوسط.

أجاب (٩٥,٤٥%) من أفراد العينة أن الإعاقة الذهنية غير مدرجة في صور الكتاب المدرسي والباقي (٤,٥٥%) يرى أن ترددها ضعيف جدا. نفس الأمر بالنسبة

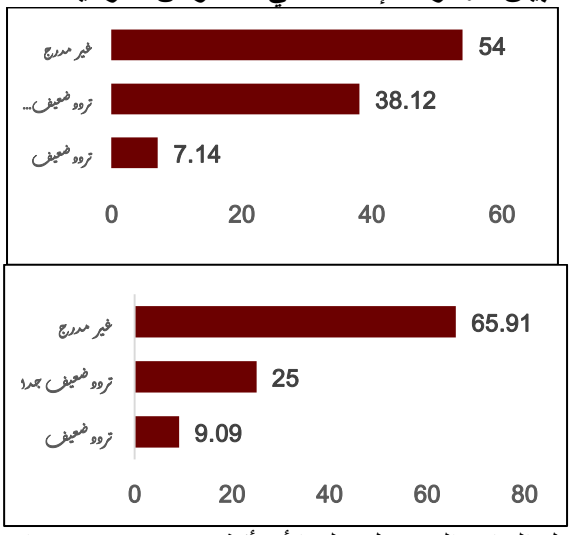
للإعاقات الأخرى، فغالبية أفراد العينة (٩٧,٧%) صرحت بعدم إدراجها، في حين يرى (٢,٣%) أن تردد هذه الإعاقات ضعيف جدا.

٢-١-٣-تحليل النتائج المتعلقة بالبعد الأول

بعد رصد آراء المستجوبين حول تردد أنواع الإعاقة في النصوص القرائية وفي الصور والرسومات (الجدولان ٤و٥) من خلال سلم تقديرات بخمس درجات (من غير مدرج الى تردد مرتفع)، تم تقدير درجة تردد الإعاقة في النصوص القرائية وفي الصور والرسومات وباعتماد حصيلة score تردد مختلف البنود المتعلقة بهما تم الحصول على النتائج التالية:

المبيان١ تردد الإعاقة في الصور والرسومات

المبيان ٢: تردد الإعاقة في النصوص القرائية



يتبين من خلال النتائج المحصل عليها أن أكثر من نصف تقديرات المستجوبين اتجهت نحو عدم إدراج أشخاص في وضعية إعاقة في النصوص القرائية وفي صور ورسومات الكتاب المدرسي. في حين أظهرت التقديرات المتبقية أن تردد ظهور هؤلاء الأشخاص يبقى ضعيفا جدا. وعندما يتم تمثيل الأشخاص في وضعية إعاقة، فيتم تقديمهم في المقام الأول في شكل ذوي إعاقة حركية تليها الإعاقة البصرية.

يمكن التأكيد أن النتائج الإجمالية المستخلصة من هذا البعد تفند إلى حد كبير الفرضية الأولى؛ فكتاب اللغة العربية لا يراعي التنوع فهو غير منفتح على مسألة الإعاقة ويمرر صورا نمطية عنها.

عرض وتحليل النتائج المرتبطة بالفرضية الثانية:" لا يسمح شكل الكتاب المدرسي ومضامينه بولوجيته لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة"

تعتبر النتائج المحصل عليها من البعد الثاني من الاستبيان والتي تستهدف ولوجية الكتاب المدرسي من حيث إمكانية القراءة والاستخدام والفهم مرجعا للتحقق من هذه الفرضية.

مقروئية محتوى الكتاب المدرسي

السؤال ١	هل يلائم حجم الحروف الطباعية المستعملة للفئة المستهدفة؟
السؤال ٢	هل تصميم الصفحات يسهل قراءة المحتوى؟
السؤال ٣	هل توجد علامات تسمح برصد سريع لمختلف أجزائه (صفحات/مقاطع/أقسام ملونة)؟

الجدول ٦: إجابات أفراد العينة حول مقروئية الكتاب المدرسي.

	العد		المجموع	النسبة المئوية %		المجموع
	تعم	لا		نعم	لا	
السؤال ١	٣٤	١٠	٤٤	٧٧,٢٧	٢٢,٧٢	١٠٠
السؤال ٢	10	43	٤٤	٢٢,٧٢	٧٧,٢٧	١٠٠
السؤال ٣	٢٢	٢٢	٤٤	٥٠	٥٠	١٠٠

(٢٢,٧٢ %) من أفراد العينة المستجوبة ترى أن حجم الحروف الطباعية المستعملة لا يلائم الفئة المستهدفة. جوابا على السؤال الثاني، (٧٧,٢٧ %) من أفراد العينة ترى أن تصميم الصفحات لا يسهل قراءة المحتوى. في حين تكافأت النسب بين من يقر بوجود علامات تسمح برصد سريع لمختلف أجزاء الكتاب (٥٠%) ومن يرى عكس ذلك (٥٠%).

استعمال الكتاب المدرسي

السؤال ١	هل يسمح حجم الكتاب باستعمال أسهل من لدن المتعلم؟
السؤال ٢	هل يسمح وزن الكتاب بحمله بسهولة من طرف المتعلم؟
السؤال ٣	هل الورق المستعمل قادر على التحمل؟

الجدول٧: إجابات أفراد العينة حول استعمال الكتاب المدرسي.

	العدد		المجموع	النسبة المئوية		المجموع
	تعم	لا		نعم	لا	
السؤال ١	27	17	٤٤	61,36	38,63	١٠٠
السؤال ٢	35	09	٤٤	79,54	20,45	١٠٠
السؤال ٣	11	33	٤٤	25	75	١٠٠

(٣٨,٦٣ %) من أفراد العينة المستجوبة ترى أن حجم الكتاب لا يسمح باستعمال أسهل من لدن المتعلم مقابل (٦١,٣٦ %). فيما يتعلق بالسؤال الثاني (٢٠,٤٥ %) تقول إن وزن الكتاب لا يسمح بحمله بسهولة من طرف المتعلم مقابل (٧٩,٥٤ %) التي ترى العكس.

فيما يخص السؤال الأخير، (٧٥ %) من أفراد العينة ترى أن الورق المستعمل غير قادر على التحمل في حين (٢٥%) صرحت عكس ذلك.

فهم محتوى الكتاب المدرسي

السؤال ١	هل الجمل مصاغة في بنية تركيبية بسيطة تتيح الفهم؟
السؤال ٢	هل طول الجمل مناسب لقدرات الفئة المستهدفة؟
السؤال ٣	هل تسهل الرسوم التوضيحية والصور فهم معنى النص؟
السؤال ٤	هل الوضعيات التعليمية التعلمية تراعي الفوارق الشخصية؟
السؤال ٥	هل الوضعيات التعليمية التعلمية متنوعة تسمح بتفريد التعلمات؟
السؤال ٦	هل الوضعيات التعليمية التعلمية متنوعة تسمح بتكييف الزمن المتاح؟
السؤال ٧	هل يتوفر الكتاب المدرسي على دعامات مساعدة: دفاتر الأنشطة، أقراص مدمجة.. ؟

الجدول ٨: إجابات أفراد العينة حول فهم محتوى الكتاب المدرسي.

	العدد		المجموع	النسبة المئوية %		المجموع
	تعم	لا		نعم	لا	
السؤال ١	٣٤	١٠	٤٤	877,2	٢٢,٧٢	١٠٠
السؤال ٢	21	23	٤٤	47.7	52.3	١٠٠
السؤال٣	28	16	٤٤	63.63	37.36	١٠٠
السؤال ٤	18	26	٤٤	40.9	59 .1	١٠٠
السؤال٥	١٥	٢٩	٤٤	٣٤,٠٩	٦٥,٩٠	١٠٠
السؤال٦	١٠	٣٤	٤٤	٢٢,٧٢	٧٧,٢٧	١٠٠
السؤال ٧	٠٠	٤٤	٤٤	٠٠	١٠٠	١٠٠

(٧٧,٢٨%) من المدرسين المستجوبين ترى أن الجمل مصاغة في بنية تركيبية بسيطة تتيح الفهم. في حين، (٥٢,٣%) ترى أن طول الجمل غير مناسب لقدرات الفئة المستهدفة. صرحت (٦٣,٦٣%) من أفراد العينة على أن الرسوم التوضيحية والصور تسهل فهم معنى النص بالنسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة. بالنسبة للأسئلة المتعلقة بالوضعيات التعليمية التعلمية فأكثر من نصف العينة أجابت بالنفي، حيث أن (٥٩,١%) ترى أن الوضعيات التعليمية التعلمية لا تراعي الفوارق الفردية، و(٦٥,٩٠%) نفت أن تكون الوضعيات التعليمية التعلمية متنوعة تسمح

بتفريد التعلمات، كما أن (٧٧,٢٧%) من المدرسين أقروا أن الوضعيات التعليمية التعلمية لا تسمح بتكييف الزمن المتاح. أما عن السؤال الأخير، فقد أجمعت العينة على أن الكتاب المدرسي لا يتوفر على دعامات مساعدة.

تحليل النتائج المتعلقة بالبعد الثاني:

وجب التذكير قبل كل شيء، أنه في مجال التعليم والتعلم، تعني الولوجية إمكانية وصول المتعلم إلى المحتوى البيداغوجي وفهمه والتفاعل معه (Castillan, 2020). بالنسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة، فالوصول إلى الكتاب المدرسي يعني قدرتهم على مناولته (حمله وتفحصه) وكذلك على قراءة وفهم محتواه.

لقد أتاحت النتائج المحصل عليها من المحاور الثلاثة المكونة لهذا البعد الوصول إلى ثلاث ملاحظات:

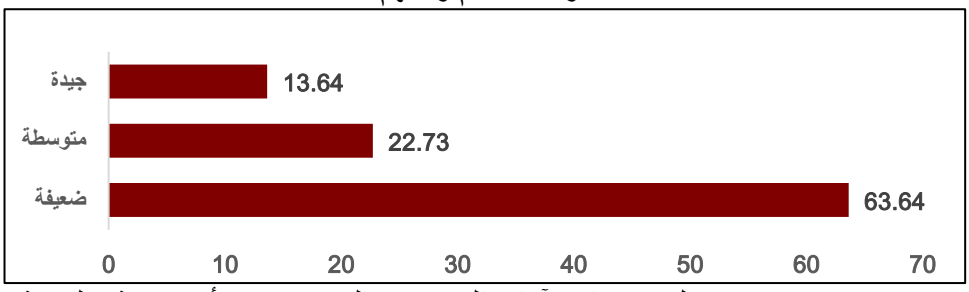
الملاحظة الأولى: بالنسبة لمقروئية الكتاب المدرسي (الجدول٦) وارتباطا بالسؤال حول ملاءمة حجم الحروف الطباعية للفئة المستهدفة، تبين أن هذا المؤشر لا يشكل عائقا بالنسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة عكس تصميم الصفحات فهو لا يسهل قراءة المحتوى. في حين تساوت آراء أفراد العينة حول وجود أو عدم وجود علامات تسمح برصد سريع لمختلف أجزاء الكتاب.

الملاحظة الثانية: بالنسبة لاستعمال الكتاب المدرسي(الجدول٧)، يظهر أن أغلب أفراد العينة يتفقون على أن الورق المستعمل غير قادر على التحمل، أما حجم الكتاب المدرسي فلا يرونه عائقا أمام استعماله. نفس الاستنتاج فيما يتعلق بالوزن، فأغلبية المستجوبين (٧٩,٥٤%) تراه مناسبا.

الملاحظة الثالثة: من بين سبعة أسئلة متعلقة بفهم محتوى الكتاب المدرسي (الجدول٨)، أجاب أكثر من نصف أفراد العينة بالإثبات على السؤالين المرتبطين ببساطة الجمل ووضوح الصور والرسومات، وبالنفي على الأسئلة المتعلقة بالوضعيات التعليمية التعلمية؛ فأغلبيتهم ترى أن هذه الوضعيات لا تراعي الفوارق الشخصية غير متنوعة لكي تسمح بتكييف زمن التعلم. وتفريد التعلمات. في حين أجمع الكل على ان الكتاب المدرسي لا يتوفر على دعامات مساعدة.

من أجل دعم الملاحظات السالفة الذكر، تم تقدير آراء الأساتذة المستجوبين بخصوص درجة ولوجية الكتاب المدرسي من حيث إمكانية القراءة والاستخدام والفهم وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار مختلف الإجابات على البنود المتعلقة بالمحاور التالية: مقروئية محتوى الكتاب المدرسي واستعمال الكتاب المدرسي وفهم محتوى الكتاب المدرسي. أظهرت النتائج ثلاث آراء أفراد العينة كما هو مبين في المبيان أسفله:

المبيان ٣: درجة ولوجية الكتاب المدرسي من حيث إمكانية القراءة والاستخدام والفهم.



يتبين، من خلال تقديرات آراء المدرسين المستجوبين، أن درجة ولوجية الكتاب المدرسي من حيث القراءة والكتابة والفهم ضعيفة مما يدعم الفرضية الثانية التي مفادها أن شكل الكتاب المدرسي ومضامينه لا يسمحان بولوجيته لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة..

عرض وتحليل النتائج المرتبطة بالفرضية الثالثة: "من خلال ممارسات دامجة، يقوم الأساتذة بتكييف محتوى الكتاب المدرسي حسب خصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة."

من أجل أن تكون الدراسة شاملة، من الصواب التحقق من واقع تكييف محتوى الكتاب المدرسي من قبل المدرسين، لهذا خصص البعد الثالث من الاستبيان لهذا الغرض. تمت الإحاطة بهذا البعد في علاقته بدليل المدرس وبأنواع الممارسات الدامجة وأيضا بالمعيقات التي تحول دون ذلك. تعتبر النتائج المحصل عليها مرجعا للتحقق من هذه الفرضية.

أثر التكوين حول الدمج على الممارسة الصفية

(٣٤,١%) من أفراد العينة فقط سبق لهم أن استفادوا من التكـوين في مجـال الدمج المدرسي (الجدول٩)

الجدول ٩: توزيع الأفراد العينة المستجوبة حسب الاستفادة من تكوين حول الدمج المدرسي.

	العدد	النسبة المئوية
نعم	**١٥**	٣٤,١
لا	**٢٩**	٦٥,٩
المجموع	**٤٤**	١٠٠

عند سؤال أفراد العينة الذين سبق لهم أن استفادوا من التكوين في مجال الدمج المدرسي عن أثر هذا التكوين، (٥٠,٠%) وجدت أنه ضعيف. (٢٦,٦٧%) أقرت أن هذا التكوين بدون أثر، ونفس النسبة من العينة أجابت أن التكوين متوسط. في حين لم يقر أحد من أفراد العينة بجودة التكوين (الجدول١٠).

الجدول ١٠: توزيع الأفراد العينة المستجوبة حسب تأثير التكوين على الممارسة الصفية.

	بدون أثر	ضعيف	متوسط	جيد	المجموع
العدد	٤	٧	٤	٠	١٥
النسب المئوية	٢٦,٦٧	٤٦,٦٦	٢٦,٦٧	٠,٠	١٠٠

دور دليل الكتاب المدرسي في توجيه المدرس ومساعدته للتخطيط لممارساته الدامجة

السؤال ١	هل تتوفرون على دليل الأستاذ؟
السؤال ٢	هل هذا الدليل يتوفر على توجيهات تستحضر خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة؟
السؤال ٣	هل يقترح دليل الأستاذ ممارسات تكييفية لصالج المتعلمين في وضعية إعاقة؟

الجدول ١١: إجابات أفراد العينة حول الممارسات الدامجة في دليل المدرس.

	العدد		المجموع	النسبة المئوية %		المجموع
	تعم	لا		نعم	لا	
السؤال ١	٣٦	٠٨	٤٤	81,81	18,19	١٠٠
السؤال ٢	00	44	٤٤	00	100	١٠٠
السؤال ٣	00	44	٤٤	00	100	١٠٠

يتوفر (٨١,٨١%) من المدرسين المستجوبين على دليل للكتاب المدرسي، إلا أن (١٠٠%) من العينة أقرت أن هذا الدليل لا يتوفر على توجيهات تستحضر خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة ولا يقترح ممارسات تكييفية (الجدول١١).

الممارسات الدامجة

السؤال ١	هل تكيفون محتوى الكتاب المدرسي لينساسب المتعلم في وضعية إعاقة؟
السؤال ٢	في حالة الإثبات، ماهي الممارسات الدامجة التي توظفونها؟

أجاب (٢٠,٤٥%) من أفراد العينة أنهم لا يكيفون محتوى الكتاب المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة، بينما صرح الباقي (٧٩,٥٦ %) إما دائما (١٣,٦٤ %) أو أحيانا (٦٥,٩٢%) يقومون بممارسات تكييفية.

الجدول١٢: إجابات أفراد العينة حول تكييف محتوى الكتاب المدرسي.

	العدد			المجموع	النسبة المئوية %			المجموع
	دائما	أحيانا	لا		دائما	أحيانا	لا	
السؤال ١	6	٩٢	9	٤٤	13,64	65,92	20,45	١٠٠

من بين (٧٩,٥٤ %) من أفراد العينة الذين يكيفون محتوى الكتاب المدرسي لينـاسب المتعـلم في وضـعية إعاقة، توظف (٦٠%) منهم التعديل كممارسة دامجة، و(٢٢,٨٦%) تلجأ إلى الفارقية. أما (١٧,١٤%) المتبقية فتقوم بمواءمة محتوى الكتاب المدرسي مع حاجيات المتعلم (الجدول١٢).

الجدول١٣: الممارسات الدامجة التي يوظفها أفراد العينة المستجوبة.

السؤال ٢	المواءمة	التعديل	الفارقية	أخرى	المجموع
العدد	٠٦	٢١	٠٨	٠٠	٣٥
النسبة المئوية	17,14	60 ,00	22,86	00	100

أثر الكتاب المدرسي في اكتساب التعلمات لدى الأطفال في وضعية إعاقة

الجدول ١٤: دور الكتاب المدرسي في اكتساب التعلمات لدى الأطفال في وضعية إعاقة.

	العدد	**% النسبة المئوية**
نعم	**06**	**13.6**
لا	**38**	**86.4**
المجموع	**٤٤**	**١٠٠**

أجابت (٨٦,٤%) من أفراد العينة أن الكتاب المدرسي الحالي لا يساعد المتعلم في وضعية إعاقة من اكتساب التعلمات اللازمة مقارنة مع باقي المتعلمين، بينما (١٣,٦ %) منهم فترى العكس (الجدول١٣)..

المعيقات التي تواجه المدرسين في تعاملهم مع الكتاب المدرس

تم التعامل مع السؤال المفتوح المرتبط بالمعيقات حسب الطريقة التي قدمها (Angers, 1997) حيث تم تجميعها حسب الموضوعات، إذ صُنفت الردود الواردة من خلال مقارنة الإجابات مع بعضها البعض لمعرفة ما إذا كانت تعكس ردود فعل مختلفة حول السؤال، مع محاولة اختصارها إلى ردود فعل أولية قليلة، بعد ذلك تم الانتقال إلى العد عن طريق إطلاق الأفكار الرئيسية للإجابات المقدمة، وإعادة وضعها، والجمع بينها، والتمييز بينها، حتى تم التوصل إلى الفئات النهائية.

وهكذا، أثناء دراسة الإجابات المتعلقة بالمعيقات التي تواجه العينة في تعاملها مع الكتاب المدرسي، تبين أن هناك معيقات مرتبطة مباشرة بالكتاب المدرسي تمت تسميتها بمعيقات داخلية وتمثل (٨١,٨%) من المعيقات المصرح بها و (١٨,٢%) المتبقية عبارة عن معيقات خارجية تعود لعوامل أخرى.

تمحورت المعيقات الداخلية المرتبطة بالكتاب المدرسي حول هذه الوسيلة نفسها، حيث أن أغلب أجوبة المدرسين أقرت بأن الكتاب الورقي لا يساعد المتعلمين في وضعية إعاقة في اكتساب التعلمات خاصة مع كثافة مضامينه وعدم مراعاته لأنواع الإعاقات. من بين المعيقات التي تكررت كذلك، غياب الدعامات المساعدة كالدفاتر التكميلية للأنشطة والوضعيات والوسائط السمعية والبصرية وأقراص مدمجة تتضمن محتوى الكتب المدرسية مع قابلية التعديل. كما أن عدم توفر دليل الأستاذ على توجيهات بيداغوجية وتخطيط مسبق للممارسات التكييفية الممكن القيام بها يعرقل عملية التخطيط اليومي للدروس ويجعل الممارسات التي يقومون بها بدون أساس يؤطرها وظرفية..

بالنسبة للمعيقات الخارجية، تركزت أجوبة المدرسين حول مسألة الاكتظاظ الذي يحول دون تدبير جيد لتنوع الفصل الدراسي مع إمكانية تكييف زمن التعليم وزمن التعلم وهذا العامل غالبا ما يؤدي إلى إقصاء هؤلاء الأطفال. كذلك مسألة التكوين والإلمام بموضوع الدمج، فغالبية الإجابات تؤكد أن " فاقد الشيء لا يعطيه" خاصة وأن كل الأساتذة المستجوبين أكدوا على غياب مواكبة وتأطير من قبل الجهات المعنية تساعدهم على التعامل الصحيح مع متعلميهم بمراعاة نوع الإعاقة التي لديهم وان ذلك الملف الطبي اللازم توفره من أجل دمج الأطفال في المدارس العمومية لا دور له.

تحليل النتائج المتعلقة بالبعد الثالث

بالنسبة للمتعلمين في وضعية إعاقة، فلا يتمثل التحدي فقط، في إمكانية الوصول إلى نفس المعلومات تماما مثل الآخرين، ولكن يتعداه إلى مساعدتهم على تنفيذ مهامهم بنفس مستوى الأداء والرضا (Castillan, 2020) أخذا بعين الاعتبار إمكاناتهم الفردية وذلك من خلال ممارسات التدريس التكييفية التي يلجأ إليها المدرسون، والتي تشمل كذلك إجراءات تكييف المواد البيداغوجية (Denis , Lison , & Lépine, , 2013) والتي يعتبر الكتاب المدرسي واحدا منها.

تظهر النتائج أن دليل الأستاذ لا يتوفر على توجيهات تستحضر خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة ولا يقترح ممارسات تكييفية لفائدة هؤلاء المتعلمين (الجدول١١). في نفس السياق، فإن معظم المدرسين المستجوبين أقروا أن الكتاب المدرسي لا يساعد هذه الفئة في اكتساب التعلمات اللازمة مقارنة مع باقي المتعلمين (الجدول١٤). ورغم ذلك فإن غالبيتهم يكيفون

محتواه، ولو أحيانا (الجدول ١٢)، ليناسب خصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة في ظل غياب تكوين فعال (الجدولان٩و١٠) فثلث أفراد العينة فقط تلقوا تكوينا في مجال الدمج المدرسي ويرونه بدون أثر أو بأثر ضعيف على مستوى ممارستهم الصفية. وبهذا الخصوص، فقد تعددت الإجابات حول الممارسات الدامجة التي يوظفها المدرسون من أجل تكييف محتوى الكتاب المدرسي، ويبقى التعديل الممارسة الأكثر شيوعا (الجدول١٣).

قبل التأكد من صحة الفرضية، تم البحث عما إذا كان هناك ارتباط إحصائي بين المتغيرات المستقلة (الجنس، الدبلوم المهني، الدبلوم الجامعي، الأقدمية، المستوى المسند، الاستفادة من التكوين حول الدمج المدرسي ودليل الأستاذ) والمتغير التابع المتعلق بالممارسة الدامجة للأساتذة المستجوبين. للقيام بذلك، استُخدم اختبار khi-deuxللاستقلالية للبحث عن احتمالية وجود فروق كبيرة بين الترددات أو نسب المجموعات المختلفة التي تنتمي إلى المتغيرات المستقلة، فتم الحصول على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول ١٥: النتائج الاحصائية لارتباط المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

المعطيات	المتغيرات المستقلة	Khi-	Valeur
المعطيات السوسيومهنية للأستاذ	**الجنس**	**0.28**	**0.868**
	الدبلوم المهني	**0.12**	**0.994**
	الدبلوم الجامعي	**0.825**	**0.662**
	الأقدمية	**1.402**	**0.705**
	المستوى المسند	**3.486**	**0.626**
التكوين المستمر	**الاستفادة من التكوين**	**0.783**	**0.376**
دليل الأستاذ	**وجود/غياب دليل**	**1.544**	**0.214**
	محتوى دليل الأستاذ	**0.225**	**0.635**

تكشف الدراسة الإحصائية للنتائج أن قيمة $p>0.05$ ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الأساتذة المستجوبين حول الممارسة الدامجة حسب المتغيرات السوسيومهنية وحسب المتغير المرتبط بالتكوين المستمر حول الدمج المدرسي وحسب المتغير المرتبط بدليل الأستاذ ومحتوياته.

تدعم هذه النتائج ما قيل سابقا، فوجود ممارسات دامجة لا يتأثر بالمتغيرات المستقلة أعلاه إذ أن غالبية المدرسين المستجوبين يكيفون محتوى الكتاب المدرسي وهذا ما يؤكد الفرضية الثالثة. مع ذلك تبقى هذه الممارسات غير مؤطرة وغير واعية وهذا ما تم رصده في البحث الاستطلاعي وفي اختبار الاستبيان حيث لم يستطع جميع أفراد العينة التجريبية الإجابة عن السؤالين المتعلقين بالموضوع لعدم فهمهم

لمصطلحات: الممارسات الدامجة والمواءمة والتعديل، مما استوجب إضافة شروحات في الاستبيان.

مناقشة النتائج

قبل التطرق للموضوع، لابد من التذكير بالسؤال الإشكالي للبحث وهو كالتالي: "إلى أي حد يساهم الكتاب المدرسي في تحقيق الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة؟ " . من أجل الإجابة عن هذا السؤال، أُنجزت دراسة كمية مبنية على استبيان موجه للمدرسين الذين يدرسون في فصولهم متعلمين في وضعية إعاقة.

في نهاية البحث، تم التوصل إلى أن الكتاب المدرسي يعرف عددا كبيرا من أوجه القصور على مستوى مضمونه وشكله في علاقته بالدمج المدرسي. يتجلى هذا القصور في مجموعة من الاختلالات تهم مبادئ التربية الدامجة وهي كالتالي: محدودية مبدأ المدرسة للجميع؛ ومحدودية مبدأ الإنصاف وتكافؤ الفرص؛ ومحدودية مبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم. لذا سيتم التطرق، أدناه، لمظاهر كل اختلال في الكتاب المدرسي موضوع البحث:

- محدودية مبدأ المدرسة للجميع من أجل تحقيق التربية للجميع.

من خلال ما تم ذكره في الجزء النظري، يعتبر النموذج الدامج نموذج المدرسة للجميع حيث تعتبر الاختلافات، كونها جزءًا من التنوع البشري، ضرورية للبناء الاجتماعي للفرد. يشمل هذا التنوع مجموعة كاملة من الاختلافات التي تجعل كل انسان فريدا. وبالتالي ففكرة الدمج تتمثل في النظر إلى الوجود المتزامن للمتعلمين في وضعية إعاقة وباقي المتعلمين ليس كمشكلة بل كفرصة لتغيير المواقف والتمثلات والممارسات من أجل استجابة أفضل للتنوع (Vienneau, 2006).

يعتبر الكتاب المدرسي ناقلا أساسيا للتنشئة الاجتماعية وللمعرفة وللقيم. لهذا السبب فإن الكتب المدرسية لا زالت موضوع دراسات عديدة، سواء لمراجعة محتواها من أجل تحسين التعلم أو لمراعاة أفضل للقيم التي تعتبر عالمية. وهذا ما جعل هدف التربية للجميع يعزز الاهتمام بالكتب المدرسية(UNESCO, 2008) .

في نفس السياق، يعتبر مدخل التربية على القيم من بين المداخل التي يقوم عليها المنهاج التربوي المغربي. على هذا الأساس حاول البحث معرفة هل الكتب المدرسية المغربية، في صورة كتاب اللغة العربية بالتعليم الابتدائي، تراعي التنوع، في علاقته بالإعاقة، والحق في الاختلاف، من خلال ما تمرره في مضامينها؟ فكانت النتيجة أنها غير منفتحة على مسألة الإعاقة وتمرر صورا نمطية عنها بحيث غالبا ما تختزلها في الإعاقة الحركية ثم البصرية.

ينقل الكتاب المدرسي، عبر نصوصه وصوره، القيم والمعايير والتصورات التي تعكس ثقافة المجتمع من خلال التمثلات التي يمررها Mollo-Bouvier &)

Pozo-Medina, 1991) .إذا كانت تنشئة المتعلمين والمتعلمات على قبول الاختلاف هي إحدى الغايات الكبرى لنظام التربية والتكوين المغربي (مديريةالمناهج، ٢٠٢١)، وإذا كانت الفلسفة التربوية للمجتمع تبنت المقاربة الدامجة في صورة البرنامج الوطني للتربية الدامجة فإن الكتاب المدرسي لا يعمل على دمج الأشخاص في وضعية إعاقة بشكل "رمزي" (Tisserant & Wagner, 2008) حتى تتحقق تربية النشء على الاعتراف بالآخر "المختلف" والقبول به في جميع سياقات الحياة ومنها المدرسة.

- محدودية مبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص.

وجب التذكير قبل كل شيء، أن الإنصاف يتعلق بضمان مسألة العدالة، بحيث يُنظر إلى تمدرس جميع المتعلمين على قدر متساوٍ من الأهمية بما فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. وبالتالي فالدمج يدور حول التغلب على الحواجز التي تحد من وجود المتعلمين ومشاركتهم وإنجازهم (UNESCO, 2017).

غير أن نتائج البحث كشفت أن الكتاب اللغة العربية لا يساعد المتعلمين في وضعية إعاقة في اكتساب التعلمات اللازمة مقارنة مع باقي المتعلمين، وهذا ما أقره أغلب أفراد العينة (٨٦,٤%). لم يحترم كتاب اللغة العربية مبدأ الانصاف وتكافؤ الفرص بخصوص مسألة ولوجيته. فهو لا يراعي الخصائص والحاجيات الفردية للمتعلمين في وضعية إعاقة، لا على مستوى شكله ولا على مستوى مضمونه. فرغم أن البيانات، التي تم جمعها من خلال الاستبيان، أظهرت أن هناك تفاوتات في الإجابات حول مقروئية واستعمال وفهم الكتاب المدرسي، لكن عند حساب درجة الولوجية باعتماد جميع البنود تبين أن هذه الأخيرة تبقى ضعيفة.

- محدودية مبدأ تكييف التعليم لا تكييف المتعلم.

من أجل تحقيق مدرسة للجميع قائمة على الانصاف وتكافؤ الفرص، يتم فيها تقدير تنمية الإمكانات الفردية والجماعية الكاملة مثل النجاح المدرسي يجب على كل إجراء تعليمي الأخذ بعين الاعتبار تنوع الفصل الدراسي-Beaulieu & Dupuis) Brouillette, 2020) يمكن تفعيل هذا التنوع بشكل ملموس من خلال تنفيذ ممارسات دامجة من قبل المدرسين.

ومع ذلك، فإن عبء العمل الثقيل للتخطيط لهذه الممارسات الدامجة يُذكر باعتباره السبب الرئيسي للغياب الفعلي لها في العديد من الفصول التي تراعي التنوع Rousseau & Thibodeau, 2011) كحل، يفضل المدرسون توظيف الكتب المدرسية والرجوع للدلائل كدعامات مساعدة، نظرًا لتوفرها على تخطيط محدد مسبقًا، وبالتالي تقليل الوقت المطلوب للتخطيط لهذه الممارسات (Fijalkow, 2003).

أظهرت نتائج البحث أن المدرسين يقومون بممارسات تكييفية لمحتوى الكتاب المدرسي. غير أن هذا الأخير لا يوفر لهم وضعيات متنوعة تراعي الفوارق الفردية

وتساعد على تكييف الزمن المتاح. في نفس السياق، لا يتوفر الكتاب المدرسي على دعامات مساعدة تسهل عمل المدرسين باستثناء دليل الأستاذ، إلا أن هذا الأخير لا يتوفر على توجيهات تستحضر خصوصيات الأطفال في وضعية إعاقة ولا يقترح ممارسات تكييفية لفائدة هؤلاء المتعلمين.

على ضوع النتائج النهائية، تم التوصل إلى أن كتاب اللغة العربية لا يراعي مبادئ التربية الدامجة وبالتاي إمكانية الإجابة مرة أخرى على السؤال الرئيس لإشكالية البحث: لا يساهم الكتاب المدرسي في تحقيق الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة.

خاتمة

يحتل الكتاب المدرسي مكانة متميزة في العملية التعليمية التعلمية باعتباره المرجع الأساس للمتعلم، إذ يتم من خلاله تزويد هذا الأخير بالمعلومات والمعارف والقيم، فهو إحدى الوسائل المساهمة في تحقيق غايات المنهاج. ويشكل الكتاب أيضا أحد الأدوات المرجعية التي يعتمدها المدرس، إذ يعتبر الركن الأساس في العملية التربوية، فهو ملتقى العناصر الفاعلة فيها، وهو العامل المشترك بين المتعلمين والمدرسين على اختلاف بيئاتهم ومستوياتهم.

يعمل المغرب منذ أكثر من عقدين على تعزيز وصول الأطفال في وضعية إعاقة إلى التربية، تُوجت هذه الرغبة بالتزامه بتفعيل مقاربة التربية الدامجة لضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص لجميع المتعلمين. وإذا عدنا إلى ما جاء في وثيقة المنهاج المنقح (مديريةالمناهج، ٢٠٢١، صفحة ٤٨) نجد ما يلي: «يعتمد المنهاج الجديد لسلك التعليم الابتدائي بعد الدمج التربوي لتحقيق تربية شاملة ومنصفة مبنية على مقاربات أساسها المنظور الشامل والدامج للتدخلات التي تقوم بها المدرسة لضمان الإنصاف وتكافؤ الفرص، ولتجويد تعلمات جميع التلميذات والتلاميذ.»

من هنا برزت الحاجة، من خلال هذا البحث، إلى معرفة مدى مراعاة الكتب المدرسية – باعتبارها آلية لتصريف المنهاج الدراسي- لخصوصيات المتعلمين في وضعية إعاقة. انطلق العمل من السؤال الإشكالي التالي: "إلى أي حد يساهم الكتاب المدرسي في تحقيق الدمج المدرسي لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة؟."

من أجل الإلمام بموضوع البحث، تم اعتماد إطار نظري يتكون من ثلاثة فصول: تمدرس الأطفال في وضعية إعاقة والدمج المدرسي، والكتاب المدرسي. في الإطار المنهجي، حُددت منهجية وطريقة وأداة وعينة البحث، ليتم عرض وتحليل ومناقشة النتائج في الشق الميداني.

جاءت هذه النتائج مبينة وجود تفاوت في تحقق فرضيات البحث. على مستوى التنوع، فندت النتائج الفرضية الأولى حيث أظهرت أن الكتاب المدرسي لا يراعي التنوع فهو غير منفتح على مسألة الإعاقة ويمرر صورا نمطية عنها. بالنسبة

للولوجية، فإن درجتها من حيث الاستعمال والقراءة والفهم تبقى ضعيفة وبالتالي فشكله ومضمونه لا يسمحان بولوجيته لفائدة المتعلمين في وضعية إعاقة، وهذا الأمر دعم الفرضية الثانية. كما تم تأكيد الفرضية الثالثة، حيث أن المدرسين يكيفون محتوى الكتاب المدرسي لفائدة هؤلاء المتعلمين بتوظيفهم لممارسات دامجة إلا أن هذه الممارسات تبقى غير واعية وغير مؤطرة لوجود عدة معيقات.

على ضوء هذه النتائج والمعيقات التي قدمها المدرسون المستجوبون، فيمكن اغتنام الفرصة لطرح عدة مواضيع للتأمل من شأنها الإسهام في معالجة أهم الاختلالات التي تعتري الكتاب اللغة العربية في علاقته بالدمج المدرسي للمتعلمين في وضعية إعاقة .

يعتمد الدمج على تمثل لا معياري dénormalisé للتنوع (Aucoin & Vienneau, 2010) يبدأ هذا التمثل بتربية النشء على الحق في الاختلاف وقبول التنوع. من هذا المنطلق، لابد من التفكير في دمج الأشخاص في وضعيات إعاقة بشكل رمزي من خلال الكتاب المدرسي بالرفع من تمثيليتهم في المضامين ووضعهم في جميع سياقات الحياة وبتفاعل مع باقي الأشخاص مع إبراز مهاراتهم. فلا يجب تمثيلهم لمجرد أنهم معاقين لتفادي الوصم والصور النمطية عنهم.

يشير الحديث عن الدمج المدرسي إلى الجهد المبذول لتمكين تمدرس جميع المتعلمين في الفصول الدراسية مهما كانت احتياجاتهم. وبالتالي تصبح الولوجية المادية والبيداغوجية للمتعلمين في وضعية إعاقة أولوية. من هذا المنطلق ومن أجل تحقيق الإنصاف وتكافؤ الفرص وجب التفكير في صيغ أخرى داعمة للكتاب المدرسي الورقي كالكتاب الرقمي (خرباش، ٢٠١٠، الصفحات ٣٢-٣٣) وباستثمار الدراسات والتجارب والممارسات الفضلى الرائدة في مجال تأليف الكتب المدرسية المكيفة والدامجة (Castillan, 2020) . كما وجب تكثيف تكوين المدرسين وتأطير ممارساتهم الدامجة والتعديلات البيداغوجية التي يقوم بها المدرسون عندما يستخدمون الكتب المدرسية (Leroyer, 2015).

Bibliographie

يت إبراهيم، أحمد، و الحنصالي، إبراهيم . (٢٥ أبريل, ٢٠٢١). *التربية الدامجة للأشخاص في وضعية إعاقة في المغرب : مسار الإصلاح الكبير*. تم الاسترداد من رباط الكتب : http://ribatalkoutoub.com/

براجي، سليمان. (دجنبر, ٢٠٢١). مدى استجابة الكتب المدرسية الجزائرية للنجاحات التعليميةلذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة الرسالةللدراسات والبحوث الانسانية*، ٦ (٤)، الصفحات ٦٤٥-٦٥١.

بن الحاج ،محمد. (شتنبر, ٢٠١٠). الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية. *دفاتر التربية والتكوين*، صفحة ٧.

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (٢٠١٩). *تقييم نموذج تربية الأطفال في وضعية إعاقةفي المغرب-نحو تربية دامجة-*. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الرباط.

مديرية المناهج. (٢٠١٩). *الإطار المرجعي للتربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة*. الرباط: مطبعة بني يزناسن.

مديرية المناهج. (٢٠١٩). *التربية الدامجة لفائدة الأطفال في وضعية إعاقة-دليل الأسر و الجمعيات-*. وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، الرباط.

مديريةالمناهج .(2021) .*المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي-الصيغة النهائية* .-الرباط: وزارة التربية الوطنية.

ذوقان ، عبيدات،و عدس، عبد الرحمان ، و كايد، عبد الحق. (١٩٨٤). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه* (الإصدار ٦). عمان: دار الفكر.

خرباش، محمد. (شتنبر, ٢٠١٠). تكنولوجيا الإعلام والتواصل في التدريس والتعلم: وجهة نظر. (المجلس الأعلى للتعليم، المحرر) *دفاتر التربية والتكوين*(٣)، الصفحات ٢٩-٣٤.

Aucoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. Dans (. N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 63-86). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Angers, M. (1997). *Initition pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Alger: édition Casbah.

Beaucher, H. (2012, avril 1). La scolarisation des élèves handicapés et l'éducation inclusive. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(59), pp. 10-14. doi: https://doi.org/10.4000/ries.2236

Beaulieu, J., & Dupuis-Brouillette, M. (2020). Pratiques inclusives dans les guides du maitre des manuels scolaires de 3e année du primaire en francophonie. (C. d. (CRIFPE), Éd.) *Formation et profession, 28*(3), pp. 111–114. Récupéré sur http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.a212

Bettioui, A. (2021, Juin). Etat des lieux de l'éducation des enfants en situation de handicap au Maroc. (CMERD, Éd.) *Revue marocaine de l'évaluation et de la recherche en éducation*(5), pp. 279-292.

Castillan, L. (2020, juin 29). Améliorer l'accessibilité des manuels scolaires pour les élèves déficients visuels(Thèse de doctorat). Toulouse, Ecole doctorale : CLESCO - Comportement, Langage, Education, Socialisation,Cognition, France: Université Toulouse 2 - Jean Jaurès.

Denis , C., Lison , C., & Lépine, M. (, 2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. (U. d. Faculté d'éducation, Éd.) *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 16*(1), pp. 134–164. doi:https://doi.org/10.7202/1025766ar

Fijalkow, É. (2003). *L'enseignement de la lecture écriture au cours préparatoire : entre tradition et innovation.* Paris: L'Harmattan.

Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir-évaluer-utiliser* (éd. deuxième édition). Bruxelle: Boeck Université.

Leroyer, L. (2015). Rendre accessible les savoirs contenus dans les manuels scolaires aux élèves à BEP. *Spirale. Revue de recherches en éducation*(55), pp. 153-164. doi:https://doi.org/10.3406/spira.2015.1030

Mollo-Bouvier , S., & Pozo-Medina, Y. (1991). La discrimination et les droits de l'homme dans les matériels didactiques.(Guide méthodologique). (UNESCO, Éd.) *Études et documents d'éducation*(n° 57).

Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques.* Louvain-la-Neuve: Boeck Supérieur. Consulté le 6 10, 2022, sur https://books.google.co.ma/

Nejjari, A., & Benayad, M. (2020, Décembre). Analyse didactique des manuels scolaires: Cas de « Parcours » au cycle collégial marocain. *Revue Marocaine de l'évaluation et de la Recherche en Education*, pp. 111-130.

Potvin, M. (2014). DIVERSITÉ ETHNIQUE ET ÉDUCATION INCLUSIVE : FONDEMENTS ET PERSPECTIVES. (B. Supérieur, Éd.) *Éducation et sociétés, 1*(33), p. 185 à 202. doi:DOI 10.3917/es.033.0185

Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011, January). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie, 39*(n° 2), pp. 145-164.

Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires: Guide méthodologique.* UNESCO.

Tawil, S., Cerbelle, S., & Alama, A. (2010). *Education au Maroc, Analyse du secteur.* Rabat: UNESCO, Bureau multipays pour le Maghreb.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion:une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. (A. Colin, Éd.) *Le français aujourd'hui*(152), p. 19 à 27. doi:10.3917/lfa.152.0019

Tisserant, P., & Wagner, A.-L. (2008). *place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires.* METZ: HALDE.

Tisserant, P., & Wagner, A.-L. (2008). *place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires.* METZ: HALDE.

UNESCO. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation.* (UNESCO, Éd.) Paris.

Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne, & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives: la*

recherche sur l'inclusion scolaire (pp. 7-32). Québec: Presses Universitaires Québec.

أ