جامعة الجزائر 2أبو القاسم سعد الله
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية

التعليم المكيّف نموذجا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علم النفس المدرسي

من إعداد الطالب:
عبد الحميد أبي اسماعيل

إشراف الأستاذ:
أ.د. محمد لحرش

السنة الجامعية: 2017/2016

كلمة شكر وعرفان

يقول الله تبارك وتعالى: "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

صدق الله العظيم

نحمد الله حمد الشاكرين الذي أعاننا وهيأ لنا من الأسباب ما ساعدنا على إتمام هذا البحث، ثم الشكر من بعده لمن كان لنا عونا في إنجاز هذا العمل المتواضع وأخص بالذكر أستاذي الفاضل: الأستاذ الدكتور محمد لحرش فله جزيل الشكر والعرفان على صبره معنا طوال مدة التكوين، كما أشكره على إرشاداته وتوجيهاته القيمة.

وأتقدم بشكري الخالص إلى الأستاذ الفاضل الأستاذ الدكتور أحمد دوقة وجميع أساتذة لجنة تكوين طلبة الدكتوراه علم النفس المدرسي دفعة 2013/2012.

وأورد شكري بالتبع إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد على إتمام هذا البحث

فجزاهم الله خيرا والله لا يضيع أجر من أحسن عملا

الإهـــداء

إلى من قال فيهـم الله تعالى:" وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا"

صدق الله العظيـم

بعد أن منّ الله علينا بتوفيقه لإتمام هذا العمل، يطيب لي أن أهدي ثمرة جهدي إلى:

- رمز العطاء والتضحية في حياتي أمي رحمها الله وأسكنها الله الفردوس الأعلى.
- من تعب وعانى من أجل أن أرتقي درجات العلـم أبي حفظه الله وشفاه.
- أسرتي الصغيرة رفيقة دربي زوجتي العزيزة وابنتاي الغاليتين: آمنة وبيّة
- إخوتي وأخواتي

كما أهدي هذا الجهد أيضا إلى:

- جميع أفراد العائلة الكبيرة والصغيرة والأهل والأصهار
- كل الزملاء والأصدقاء
- كل طلبتي الأعزاء

عبد الحميد

ملخص البحث

تناول هذا البحث إشكالية تكفل المدرسة الجزائرية بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث هدف إلى تقييم فاعلية برنامج التعليم المكيّف كنموذج لخدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ضوء المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم.

وللإجابة على هذا التساؤل تم اعتماد مقاربة المنهج المختلط Mixed methods كتصميم يجمع بين المقاربة الكمية والمقاربة الكيفية، حيث اعتمدنا في المقاربة الكمية على المنهج الوصفي، وقد تم إعداد أداتين بغرض جمع البيانات، تمثلت الأداة الأولي في مقياس تقدير مدى مطابقة عملية الاستكشاف في إطار التعليم المكيّف للمعايير العالمية في كشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، في حين تمثلت الأداة الثانية في مقياس تقدير مدى مطابقة عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف للمعايير العالمية للتعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم. وقد أجاب على الأداتين 60 مديرا ومعلما بأقسام التعليم المكيّف يمثلون 08 ولايات جزائرية يتواجد بها أقسام التعليم المكيّف. أما فيما يتعلّق بالمقاربة الكيفية فقد اعتمدنا فيها على دراسة الحالة، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلة والملاحظة الطبيعية Naturalistic observation في أربع مقاطعات بولاية البليدة.

وقد أشارت النتائج في الدراسة الكمية إلى أن مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم قد تراوح ما بين المتوسط والمرتفع في الأداتين ككل وفي أبعاد كل منهما، حيث كان مستوى فاعلية عملية الاستكشاف ككل متوسطا أما مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي فكان مرتفعا.

في حين أشارت نتائج الدراسة الكيفية إلى أن برنامج التعليم المكيّف لا يتطابق مع المعايير العالمية في الكثير من النواحي، ففي مجال الاستكشاف كان الكشف والتدخل متأخرين بسبب عدم تعميم أقسام التربية التحضيرية ونوعية تكوين المعلمين في تلك الأقسام، وطبيعة تعامل المعلمين في الأقسام العادية مع ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي تعاني منها حصص

المعالجة التربوية، بالإضافة إلى ذلك كان مستوى توعية الأولياء حول التعليم المكيّف ناقصا على العموم مما سبب اتجاهات سلبية لدى الأولياء نحوها والذي انعكس على تقبلهم لتحويل أبنائهم نحو القسم المكيّف والتعاون مع الطاقم التربوي والمعلم بشكل خاص. أما إجراءات الإحالة والتشخيص وأدوات التشخيص فكان فيها الكثير من المشكلات التي تعود أصلا إلى شكلية لجنة الاستكشاف وضعف فاعليتها بسبب عدم توفّر الإطار المتخصص وخاصة في مجال علم النفس وأما بخصوص أدوات التشخيص فكان الاعتماد بشكل حصري على معيار إعادة السنة للإحالة إلى أقسام التعليم المكيّف وبالتالي عدم تطبيق أي اختبارات تشخيصية.

أما في مجال التعليم العلاجي فقد كان هنالك ضعف في بعد التخطيط للتدريس كنتيجة منطقية لواقع عملية الاستكشاف وطبيعة تأهيل وتكوين المعلمين أما بعد تكييف وتفريد التدريس فقد تميّزت الممارسات بالاجتهادات الفردية من طرف الطاقم التربوي لتكييف المنهاج في ظل غياب منهاج خاص بالأقسام المكيّف، إضافة إلى وجود بعض العوائق أمام تكييف وتفريد التدريس كالضغوط الإدارية من أجل إكمال البرنامج. أما في مجال استراتيجيات التدريس فقد كان المعلمون يستعملون بعض الاستراتيجيات إلا أنها كانت قاصرة بسبب ضعف التكوين القاعدي والمستمر وانعدام الوسائل التعليمية، وقد لاحظنا الأهمية الكبرى التي يوليها الطاقم التربوي لجانب مراعاة الجانب النفسي لدى التلميذ إلا المعلمين والمفتشين في مجال التعليم المكيّف عبّروا عن ضعف تكوينهم وتأهيلهم في هذا المجال.

أما في مجال العوامل المؤثرة على فاعلية برنامج التعليم المكيّف فقد أشارت النتائج الكمية إلى أنه لا توجد فروق في مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف تبعا لمتغير تشكيل لجنة الاستكشاف في مجال الاستكشاف، وتبعا لمتغيرات تكوين المعلم، جنسه، سنّه وعدد سنوات خبرته في مجال التعليم العلاجي. وقد حاولنا تفسير ذلك من خلال الدراسات السابقة وما توصّلنا إليه في الدراسة الكيفية.

The abstract:

This research aims to evaluate the effectiveness of the adapted teaching program in the Algerian schools in the light of international standards of teaching pupils with learning disabilities. And to achieve this goal we adopted a mixed method by combining quantitative and qualitative approaches.

In the quantitative study, we used the descriptive method to evaluate the effectiveness of the adapted teaching program in the light of international standards, and the role of some variables in the effectiveness of this program. Hence, we designed two surveys to collect data, the first one was a rating scale to evaluate the effectiveness of the screening and diagnosis process in the adapted teaching program, and the second one evaluates the remedial teaching in the program. The sample was consisted of 30 administrators that responded to the screening and diagnosis survey, and 30 teachers for the evaluation of the remedial teaching in schools that contains adapted teaching classes from 08 Algerian states.

In the qualitative study, we adopted the case study as a method, while we collected data through the interviews and naturalistic observations from administrators and teachers from 12 primary schools in four districts of Blida.

The qualitative findings showed that the effectiveness level of the adapted teaching program was between moderate and high, while the qualitative study showed that there are many problems affect the effectiveness of that program. This contradiction between quantitative and qualitative findings suggests the need for more researches in this domain.

Key words: Adapted teaching program, learning disabilities, program evaluation, international standards

فهرس البحث

ملخص البحث I

فهرس البحث I

فهرس الجداول..... IX

فهرس الأشكال..... XI

مقدمة البحث..... 1

الفصل الأول: الإطار العام للبحث..... 8

تمهيد: 9

1. إشكالية البحث:..... 9

2. فرضيات البحث:..... 21

3. أهمية البحث: 22

4. أهداف البحث: 23

5. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث: 24

1.5. تعريف تقييم فاعلية البرامج:..... 24

2.5. تعريف المعايير العالمية: 26

3.5. تعريف صعوبات التعلم:..... 27

4.5. تعريف التعليم المكيّف: 28

6. الدراسات السابقة:..... 29

1.6. عرض الدراسات السابقة: 29

2.6. التعقيب على الدراسات السابقة:.....63
خلاصة:.....69
الفصل الثاني: مدخل عام إلى صعوبات التعلم 72
تمهيد: 73
1. لمحة تاريخية عن تطور مجال صعوبات التعلم: 73
1.1. مرحلة التكوين (1800-1930): 74
2.1. المرحلة الانتقالية (1920- 1959): 76
3.1. مرحلة الاستقرار (1960-1990): 79
2. تعريف مفهوم صعوبات التعلم: 81
1.2. أهم تعريفات صعوبات التعلم: 81
2.2. أبرز العناصر المتضمنة في تعريفات صعوبات التعلم:.....89
3. الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى: 92
1.3. الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي: 93
2.3. الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم: 94
3.3. الفرق بين صعوبات التعلم والإعاقة العقلية (التخلف العقلي):.....95
4.3. الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم: 96
4. دلالة مشكلة صعوبات التعلم:.....97
5. أسباب صعوبات التعلم: 99
1.5. العوامل العضوية والبيولوجية: 102
2.5. العوامل الجينية الوراثية: 103
3.5. العوامل البيئية:.....103

6. تصنيف صعوبات التعلم: 105
1.6. صعوبات التعلم النمائية: 106
2.6. صعوبات التعلم الأكاديمية: 110
4.6. صعوبات التعلم غير اللفظية: 114
7. خصائص ذوي صعوبات التعلم: 115
1.7. الخصائص الأكاديمية: 116
2.7. الخصائص المعرفية: 117
3.7. الخصائص السلوكية والاجتماعية: 119
خلاصة: 123
الفصل الثالث: المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم 125
تمهيد 126
1. مفهوم المعايير العالمية 126
1.1. المفهوم اللغوي للمعايير: 126
2.1. المفهوم الاصطلاحي للمعايير: 127
3.1. مفهوم المعايير العالمية في مجال التربية الخاصة: 128
2. أهمية المعايير العالمية في مجال التربية الخاصة: 128
3. مصادر المعايير العالمية في برامج التربية الخاصة: 132
1.3. القوانين والتشريعات لبرامج التربية الخاصة: 132
2.3. الأدلة التوجيهية والقواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة: 133
3.3. معايير المنظمات المهنية في مجال التربية الخاصة: 135
4.3. معايير اعتماد برامج التربية الخاصة: 136

5.3. أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة: 138
4. نماذج لبعض المعايير العالمية العامة لبرامج التربية الخاصة:..... 139
1.4. دراسة الخطيب وآخرون (2013):..... 140
2.4. معايير اعتماد مراكز التشخيص الأردنية:..... 142
5. نماذج لبعض المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم..... 144
1.5. معايير في مجال الكشف والتدخل المبكر:..... 144
2.5. معايير في مجال إشراك الأولياء:..... 145
3.5. معايير في مجال إجراءات الإحالة: 146
4.5. معايير في مجال إجراءات التشخيص والتقييم: 147
5.5. معايير في مجال التخطيط للتدريس: 149
6.5. معايير في مجال التكييف والتفريد: 150
7.5. معايير في مجال استراتيجيات التدريس العامة: 151
8.5. معايير في مجال استراتيجيات التدريس الخاصة: 153
9.5. معايير في مجال البيئة التعليمية:..... 160
10.5. معايير في مجال إدارة السلوك: 161
6. المعايير العامة للبرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم:..... 164
خلاصة:..... 169
الفصل الرابع: التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية 170
تمهيد: 171
1. تحديد المفاهيم:..... 171
1.1. تعريف التكييف التربوي:..... 171

2.1. تعريف التعليم المكيّف: 171
3.1. تعريف أقسام التعليم المكيّف: 172
2. أهمية التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية: 172
3. شروط فتح أقسام التعليم المكيّف: 173
4. المعنيون بأقسام التعليم المكيّف: 174
5. أهداف أقسام التعليم المكيّف: 175
6. التأطير التربوي لأقسام التعليم المكيّف: 176
7. كشف وتشخيص التلاميذ بأقسام التعليم المكيّف: 179
1.7. تكوين وإنشاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية: 179
2.7. أدوار ومهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية: 181
3.7. مراحل وخطوات عملية الكشف والتشخيص: 183
8. التنظيم المادي والبيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف: 189
1.8. التنظيم المادي لأقسام التعليم المكيّف: 189
2.8. التنظيم البيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف: 190
3.8. منهجية التعليم في أقسام التعليم المكيّف: 193
9. إدماج تلاميذ أقسام التعليم المكيّف في الأقسام العادية: 202
1.9. تعريف الإدماج وأهميته: 202
2.9. شروط إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي: 204
3.9. الخطوات العملية الخاصة بالإدماج والمتابعة: 204
4.9. الأطراف المسؤولة على عملية الإدماج: 205
5.9. المتابعة بعد الدمج: 205

خلاصة: 206
الفصل الخامس: تقييم البرامج التربوية 211
تمهيد: 212
1. مدخل عام إلى مجال تقييم البرامج..... 212
1.1. مدخل مفاهيمي: 212
2.1. العلاقة بين التقويم والبحث العلمي: 219
3.1. واقع تقييم البرامج في الوطن العربي: 221
2. التقييم البنائي والختامي للبرامج التربوية:..... 222
1.2. أنماط تقييم البرامج التربوية: 222
2.2. التقسيم البنائي والختامي: 223
3.2. أنواع دراسات تقييم البرامج: 225
4.2. تعريف تقييم العمليات Process Evaluation:..... 226
5.2. أهمية تقييم العمليات في البرامج التربوية: 227
6.2. أغراض تقييم العمليات في البرامج التربوية:..... 228
7.2. تحديات تقييم العمليات في البرامج التربوية: 230
3. تقييم البرامج بين المنظور الكمي والكيفي:..... 230
1.3. استعمال المناهج الكمية في تقييم برامج التربية الخاصة:..... 232
2.3. استعمال المناهج الكيفية في تقييم برامج التربية الخاصة:..... 234
3.3. استعمال المناهج المختلطة في تقييم برامج التربية الخاصة: 237
4. تقييم البرامج في مجال التربية الخاصة: 240
1.4. واقع برامج التربية الخاصة في الوطن العربي:..... 240

2.4. مبررات تقييم برامج التربية الخاصة:..... 241
خلاصة:..... 243
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث..... 246
تمهيد:..... 247
1. مدخل التصميم المختلط للدراسة الميدانية:..... 247
1.1. تعريف تصميم البحث المختلط:..... 248
2.1. سبب اللجوء إلى المنهج المختلط:..... 248
3.1. نموذج المنهج المختلط المعتمد في البحث:..... 249
2. الإجراءات المنهجية للدراسة الكمية:..... 251
1.2. الدراسة الاستطلاعية:..... 251
2.2. منهج الدراسة الكمية:..... 252
3.2. مجتمع وعينة الدراسة الكمية:..... 253
4.2. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكمية:..... 258
5.2. التحليل الإحصائي للبيانات الكمية:..... 270
3. الخطوات المنهجية للدراسة الكيفية:..... 270
1.3. تصميم الدراسة الكيفية:..... 271
2.3. تساؤلات الدراسة الكيفية:..... 271
3.3. منهج الدراسة الكيفية:..... 272
4.3. عينة الدراسة الكيفية:..... 273
5.3. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكيفية:..... 274
6.3. تحليل بيانات الدراسة الكيفية:..... 279

خلاصة: 282
الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث 284
تمهيد: 285
1. عرض نتائج البحث: 286
1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: 286
2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: 314
3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة 314
4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة: 348
2. مناقشة وتفسير نتائج البحث: 357
1.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى: 357
2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية: 369
3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة: 372
4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة: 378
الاستنتاج العام: 383
خاتمة البحث 380
التوصيات والاقتراحات: 385
قائمة المراجع 391
أولا: المراجع باللغة العربية: 391
ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية: 407

فهرس الجداول

جدول رقم 1: الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم حسب كيرك وكالفنت .. 101
جدول رقم 2: معايير إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي..... 204
جدول رقم 3: المقارنة بين البحث الكمّي والبحث الكيفي..... 231
جدول رقم 4: عدد أقسام التعليم المكيّف حسب المقاطعات في الدراسة الاستطلاعية.... 251
جدول رقم 5: خصائص العينة في تشكيل لجنة الاستكشاف، السن، الجنس، التكوين والخبرة. 256
جدول رقم 6: عدد بنود كل مجال من مجالات مقياس معايير الكشف والتشخيص..... 266
جدول رقم 7: عدد البنود في كل مجال من مجالات مقياس معايير التعليم العلاجي.... 267
جدول رقم 8: مستويات الفاعلية حسب المتوسط الحسابي..... 267
جدول رقم 9: معامل ثبات مقياس الكشف والتشخيص باستخدام ألفا كرونباخ 269
جدول رقم 10: معامل ثبات مقياس الكشف والتشخيص باستخدام طريقة التجزئة 269
جدول رقم 11: معامل ثبات مقياس التعليم العلاجي باستخدام ألفا كرونباخ..... 269
جدول رقم 12: معامل ثبات مقياس التعليم العلاجي باستخدام طريقة التجزئة النصفية. 269
جدول رقم 13: مستوى فاعلية الاستكشاف في أداة البحث ككل وفي المجالات الفرعية 286
جدول رقم14: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء معايير مجال الكشف والتدخل المبكر 287
جدول رقم 15: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال الكشف المبكر حسب الحالات 289
جدول رقم 16: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف على ضوء معايير مجال توعية وإشراك الأولياء..... 295
جدول رقم 17: محاور البيانات الكيفية في مجال توعية وإشراك الأولياء حسب الحالات 296
جدول رقم 18: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء معايير إجراءات الإحالة والتشخيص 301

جدول رقم 19: إجراءات الإحالة والتشخيص حسب الحالات 303
جدول رقم 20: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء معايير أدوات التشخيص 310
جدول رقم 21: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال أدوات التشخيص حسب الحالات 311
جدول رقم 22: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم..... 314
جدول رقم 23: مستوى فاعلية التعليم العلاجي في أداة البحث ككل وفي المجالات الفرعية . 315
جدول رقم 24: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير التخطيط للتدريس 316
جدول رقم 25: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال التخطيط للتدريس حسب الحالات.. 317
جدول رقم 26: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير تكييف وتفريد التدريس 320
جدول رقم 27: محاور البيانات الكيفية في مجال تكييف وتفريد التدريس حسب الحالات 322
جدول رقم 28: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير استراتيجيات التدريس 330
جدول رقم 29: محاور البيانات الكيفية في مجال استراتيجيات التدريس حسب الحالات332
جدول رقم 30: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك 337
جدول رقم 31: محاور البيانات الكيفية في مجال إدارة السلوك حسب الحالات 338
جدول رقم 32: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المعلّمين المكوَّنين والمعلّمين غير المكوَّنين في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم 348

جدول رقم 33: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المعلّمين والمعلّمات في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم..... 349
جدول رقم 34: نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المعلّمين على متغيّر سن المعلم..... 349
جدول رقم 35: نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المعلّمين على متغيّر الخبرة 350
جدول رقم 36: تقارير البيانات الكيفية في مجال تأثير كل من متغيرات التكوين، السن، الجنس، والخبرة لدى معلمي أقسام التعليم المكيّف على مستوى فاعلية التعليم العلاجي . 350

فهرس الأشكال

شكل توضيحي 1: نسبة صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة الأخرى..... 98
شكل توضيحي 2: تصنيف صعوبات التعلم 106
شكل توضيحي 3: أنماط التقييم التربوي..... 223
شكل توضيحي 4: تصميم النموذج التفسيري المتتابع ذو المرحلتين..... 249
شكل توضيحي 5: النموذج التفسيري المتتابع في الدراسات المختلطة..... 250
شكل توضيحي 6: عدد أقسام التعليم المكيّف حسب الولايات خلال 2012-2013 254
شكل توضيحي 7: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر تشكيل لجنة الاستكشاف . 257
شكل توضيحي 8: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر السن..... 257
شكل توضيحي 9: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر الجنس 257
شكل توضيحي 10: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر التكوين..... 258
شكل توضيحي 11: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر الخبرة..... 258

مقدمة البحث

مقدمة البحث

تعتبر صعوبات التعلم من أبرز التحديات التي تشكّل تحدّيا للأنظمة التربوية حول العالم سواء تعلّق الأمر بالدول المتقدمة أو بالدول النامية. ويشير مصطلح صعوبات التعلم learning disabilities أو إعاقات التعلم –كما ينبغي أن تترجم–مصطلحا حديثا نسبيا حيث ظهر في ستينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن لديه جذور عميقة في الماضي كما يشير إلى ذلك أحد الكتاب بأن مجال صعوبات التعلم لديه ماضي طويل وتاريخ قصير. وتعتبر فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أبرز فئة من فئات الأطفال غير العاديين الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة، ولكن هذه الفئة من التلاميذ تتميّز عن غيرها من الفئات الأخرى بكونها غير ظاهرة للعيان حيث يطلق عليها تسمية الإعاقة الخفية hidden handicap فالتلميذ الذي يعاني من هذه المشكلة تلميذ يبدو تلميذا عاديا مثل زملائه وأقرانه في القسم، إلاّ أنه دائما يكون متأخرا عنهم في مجال التحصيل الدراسي وهذا بالرغم من مستوى ذكائه العادي وعدم معاناته من أي إعاقة ذهنية أو حسية أو حتى حرمان بيئي أو ثقافي يعيق عملية التعلم لديه.

هذا التناقض كان مصدر حيرة لدى المهتمين والباحثين في المجال التربوي، حيث بمجرد ظهور هذا المصطلح حدثت طفرة في مجال بحوث التربية الخاصة لم تعرفها أي فئة أخرى من فئات التربية الخاصة. فصعوبات التعلم حسب **Lyon et al (2001)** تعتبر الفئة الأكثر تشخيصا من بين فئات التربية الخاصة الأخرى في تلاميذ المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية، ورغم شيوع صعوبات التعلم فإنها تعتبر من الاضطرابات التي تم فهمها بشكل كامل، والفئة الأكثر إثارة للجدل بين الاضطرابات التي تصيب تلاميذ المدارس.

ومن منطلق التوجه العالمي نحو مراعاة حقوق فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف أنواعها في تلقي الخدمات التربوية المناسبة جعل الأنظمة التربوية حول العالم وبخاصة في الدول المتقدمة يسعون لوضع آليات للتكفل الأمثل بهذه الفئة من التلاميذ عن طريق وضع مختلف البرامج التربوية التي تهدف إلى مساعدتهم على تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم من

تحصيل ونمو واستقلالية تجعلهم يتكيّفون بشكل إيجابي في المجتمع الذي يعيشون فيه. إلاّ أن هذه الغاية كانت صعبة المنال وبخاصة في مجال التربية الخاصة.

حيث يشير **Sirstnik & Kimball (1994)** أنه مع تزايد أعداد الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة، أصبح التساؤل يثار حول نوعية البرامج التي تقدم لهم، وليس فقط مجرد تقديم هذه البرامج لهم مما أسهم في تشكيل تيار ينادي بتوفير نوعية مميزة من التعليم ويؤكد على حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بتلقي تعليم جيّد وفعّال **(الصمادي والنهار، 2001، ص 194)**.

وللوصول إلى تقديم برامج تربوية ذات نوعية لكل التلاميذ بغض النظر عن فروقاتهم الفردية لابد أن تستند السياسات والممارسات التربوية إلى نتائج البحث العلمي. ولا تقتصر هذه المشكلة على دول النامية فقط وإنما حتى في دول متقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية يطرح فيها هذا الإشكال بقوة حيث يشير **Lyon et al (2001)** أنه للأسف في العديد من الأحيان تقود السياسات الأجندة العلمية لمجال صعوبات التعلم. هذه الوضعية يجب أن تعكس، فالبحث العلمي هو من يجب أن يقود السياسات التربوية في مجال صعوبات التعلم.

وإذا كان هذا هو الواقع في الدول المتقدمة، فالواقع في الدول النامية والدول العربية على وجه الخصوص أكثر سوءا وتعقيدا. حيث يؤكد كل من **الخطيب والحديدي (2010)** إلى أن أحد أشكال الخيال الشائعة والمغرية لعدد كبير من الباحثين التربويين هو التصور بأن تغيير السياسات يعتمد على نتائج الدراسات التجريبية، ومرد هذا الخيال هو العادات البحثية والمنطقية مقرونة بالدافعية الحقيقية لدى الباحثين لتحسين ظروف الميدان التربوي. ووفقا لهذه النظرة فإن على السياسات التربوية أن تتبع البحث وعلى التغيير أن يستند إلى الأدلة. وعلى كل حال فإن تفحص التغييرات الأساسية في السياسات التربوية يبيّن أن السيناريو مختلف تماما. فالتغيير يحدث بفعل المؤثرات الاجتماعية والسياسية ومعظم القرارات ذات العلاقة بالسياسات التربوية تسبق البحث بدلا من أن تتبعه.

ويظهر هذا المشكل بوضوح في مجال واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية حيث يشير **بوقشور (2011)** في دراسته الرائدة حول واقع التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية

إلى أن أحد أبرز المشكلات المتعلقة بالتعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية قضية أسبقية السياسي والإداري على العلمي والبيداغوجي في تسيير شؤون التعليم، حيث أنه وفي مجال التعليم المكيف، يخضع فتح الأقسام المخصصة له لأهواء ورغبات السياسيين والمسيرين الإداريين، ومدى استعدادهم لتوفير الحد الأدنى من شروط فتحها، بغض النظر لحاجة التلاميذ الفعلية إليها. ولعل أحسن مثال على ذلك، أن قطاع التربية في ولاية سطيف (وهي ثاني ولاية في الجزائر من حيث عدد السكان) لا يتوفر ولو على قسم واحد للتعليم المكيف. والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح هنا هو: ما مصير المئات بل الآلاف من التلاميذ الذين هم في أمس الحاجة إلى هذا النوع من التعليم، سواء في ولاية سطيف أو في ولايات أخرى عبر الوطن؟

لذلك يجب أن تكون من أولويات البحث التربوي في مجال صعوبات التعلم هو تقييم واقع تعليم هذه الفئة العريضة من تلاميذ المرحلة الابتدائية على ضوء المعايير والتوجهات العالمية ومن هذا المنطلق جاء بحثنا ليكون لبنة في مجال تغيير هذا الواقع، وذلك من خلال تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية والمتمثل في برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية.

وسيكون البحث مكوّن من جانبين أساسيين: الجانب الأول نظري والثاني ميداني، حيث سيشكل الجانب النظري الخلفية النظرية لموضوع واشكالية البحث وذلك من خلال خمسة فصول، نتناول في الفصل الأول: الإطار العام للبحث والذي يتجلى في بناء إشكالية البحث وطرح التساؤلات ووضع الفرضيات المناسبة لها، ثم عرّجنا إلى تبيين أهداف وأهمية البحث، ثم حاولنا تحديد المفاهيم الأساسية المستعملة في البحث. ثم قمنا بعرض مفصّل للدراسات السابقة والتعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فقد تطرقنا فيها إلى تقديم نبذة أو لمحة تاريخية عن تطور مفهوم صعوبات التعلم، ثم تعريف مفهوم صعوبات التعلم من خلال استعراض تعريفات بعض الرواد والمنظمات والهيئات المهتمة بالمجال، ثم ركّزنا بعد ذلك على أهم العناصر المشكّلة لمختلف التعريفات التي تم تقديمها. تطرقنا بعد ذلك إلى التفريق بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى القريبة منه كالتخلف العقلي وبطء التعلم والتأخر الدراسي، ثم أشرنا إلى دلالة مشكلة

صعوبات التعلم في بعض النظم التربوية وخاصة في البلدان العربية. بعد ذلك أورنا أبرز تصنيف لصعوبات التعلم والمتمثلة في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بالإضافة إلى صعوبات التعلم غير اللفظية، وتناولنا في آخر الفصل أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي والمعرفي وكذا السلوكي الاجتماعي.

وفي الفصل الثالث فصّلنا الحديث عن المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم، مركزين على جانبين أساسيين فقط، ويتعلّق الأمر بمعايير الكشف والتشخيص ومعايير التعليم العلاجي. حيث تناولنا في الجانب الأول الكشف والتدخل المبكر وأهميته بالنسبة لمجال صعوبات التعلم، أهداف التشخيص، استراتيجيات التدخل قبل الإحالة، مراحل التشخيص وأبعاده، محكّات التشخيص، وكذا طرق جمع البيانات لأغراض التشخيص. أما الجانب الثاني والذي تمحور حول معايير التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم فقد تكلّمنا فيه عن بدائل تعليم ذوي صعوبات التعلم، أنماط البرامج، دورة التعليم العلاجي، التخطيط للتدريس العلاجي، أساليب التدريس الفعّال لذوي صعوبات التعلم، إدارة سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي الأخير قدّمنا بعض المعايير العامة لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

وقد كان الفصل الرابع مخصصا لبرنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية حيث حاولنا مستعينين بالمناشير الوزارية والوثائق التربوية الخاصة بهذا البرنامج تعريف التعليم المكيّف وتبيين أهميته في إطار المدرسة الجزائرية، ثم تطرقنا إلى شروط فتح أقسام التعليم المكيّف وأهدافها والتلاميذ المعنيين بها، والتأطير التربوي لهذه الأقسام. وفي مجال الاستكشاف قمنا بتعريف اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، تكوينها وإنشاءها، أدوارها ومهامها ثم مراحل وخطوات عملية الكشف والتشخيص. بعد ذلك قمنا بإعطاء لمحة عن التنظيم المادي والبيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف ومنهجية التعليم فيها. ثم أشرنا إلى إدماج تلاميذ أقسام التعليم المكيّف تعريفه وضرورته وشروط تنفيذه.

ثم ختمنا الجانب النظري للبحث من خلال التطرق إلى تقييم البرامج التربوية، حيث حاولنا في هذا الفصل التعرف على مفهوم تقييم البرامج التربوية ومختلف أنماطه، بحث ركّزنا على التقسيم البنائي والختامي لتقييم البرامج وكذا من الجانب المنهجي على التقسيم الكمي والكيفي

في تقييم البرامج التربوية، وتطرقنا في الأخير إلى واقع التربية الخاصة في العالم العربي وأهمية تقييم برامجها.

وقد تكوّن الجانب الثاني للبحث من فصلين يمثّلنا الجانب الميداني للبحث، حيث كان الفصل السادس مخصصا للإجراءات المنهجية للبحث أما الفصل الثاني فقد تكوّن من قسمين يتناول القسم الأول عرض النتائج وتحليلها أما القسم الثاني قمنا فيه بتفسير ومناقشة نتائج البحث.

وفيما يتعلّق بالفصل السادس فقد كان مقسّما إلى ثلاثة أقسام رئيسية القسم الأول والذي يعتبر كمدخل للتصميم المعتمد في الدراسة الميدانية والمتمثل في المنهج المختلط Mixed method – الدمج بين المنهج الكمي والكيفي–حيث عرّفنا هذا التصميم وسبب لجوؤنا لتوظيفه في الدراسة الميدانية ونموذج التصميم المختلط المعتمد والمتمثل في النموذج التفسيري المتتابع. أما القسم الثاني فكان مخصصا للإجراءات المنهجية للدراسة الكمية والتي تتمثل في الدراسة الاستطلاعية، منهج البحث، مجتمع وعينة البحث، أدوات جمع البيانات بنائها وخصائصها السيكومترية ثم أساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات المتحصّل عليها. في حين كان عرضنا في القسم الثالث الإجراءات المنهجية للدراسة الكيفية وذلك من خلال تصميمها والتساؤلات ومنهج وعينة الدراسة ثم أدوات جمع البيانات وأساليب التأكد من صدقها وثباتها، وشرحنا في الأخير المنهجية التي اعتمدنا عليها في تحليل البيانات الكيفية.

أما الفصل السابع فقد تناولنا في القسم الأول منه عرض النتائج المتحصل عليها في الدراسة الكمية وتحليلها ثم الدراسة الكيفية وتحليلها وذلك في كل الفرضيات. أما القسم الثاني من هذا الفصل فقد حاولنا فيه تفسير ومناقشة النتائج من خلال دمج النتائج الكمية والكيفية، حيث حاولنا تفسير النتائج الكمية من خلال ما تحصّلنا عليه في الدراسة الكيفية ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة والتراث النظري. ثم ختمنا الفصل باستنتاج عام مبيّنين فيه حوصلة لأهم النتائج المتحصل عليها.

وقد ركّزنا في خاتمة البحث على تقديم لمحة عن إشكالية البحث وأهمية الموضوع الذي تم التطرق وأهم النتائج ثم توصيات ومقترحات البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

تمهيد

1. إشكالية البحث

2. فرضيات البحث

3. أهمية البحث

4. أهداف البحث

5. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث

1.5. تعريف تقييم فاعلية البرامج

2.5. تعريف المعايير العالمية

3.5. تعريف صعوبات التعلم

4.5. تعريف التعليم المكيّف

6. الدراسات السابقة

1.6. عرض الدراسات السابقة

1.1.6. دراسات سابقة تتعلق بتقييم فاعلية برامج التربية الخاصة

2.1.6. دراسات سابقة تتعلق بتقييم فاعلية برامج صعوبات التعلم

2.6. تعقيب على الدراسات السابقة

1.2.6. من حيث الهدف

2.2.6. من حيث مجالات التقييم

3.2.6. من حيث الإعاقة التي تم تناولها

4.2.6. من حيث منهج البحث

5.2.6. من حيث العينة

6.2.6. من حيث أدوات جمع البيانات

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الفصل الأول في هذا البحث الأساس والإطار المرجعي التي ستبنى عليه جميع الفصول اللاحقة، حيث سنستهل هذا الفصل بطرح الإشكالية من خلال تبيين منطلقات وأهمية موضوع البحث والمنظور الذي سيتم تناول البحث من خلاله، وذلك بتحديد التساؤلات ووضع الفرضيات المناسبة التي ستوجّه العمل في كامل البحث. وبعد سنبّين بشيء من التفصيل أهداف وأهمية موضوع البحث، وسنقوم بعد ذلك بتحديد المفاهيم الأساسية للبحث والتي تتمثل في مفهوم تقييم فاعلية البرامج التربوية، ومفهوم المعايير العالمية، وكذا مفهومي صعوبات التعلم والتعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية.

وسنوضّح في نهاية هذا الفصل تموضع هذا البحث في التراث النظري للموضوع من خلال عرض الدراسات السابقة، حيث تم تقسيم الدراسات السابقة إلى قسمين أساسيين هما: أولا، الدراسات السابقة المتعلقة بتقييم برامج التربية الخاصة بشكل عام، وثانيا الدراسات السابقة المتعلقة بتقييم برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتم التعقيب عليها من خلال تحليلها وتبيين نقاط التقاطع والاختلاف مع البحث الحالي ليشكّل بذلك إضافة وإسهاما جديدا لميدان صعوبات التعلم والتعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية.

1. إشكالية البحث:

لقد كان ميدان التربية الخاصة على الدوام ميدانا سريع التغير، وكان التغير فيه ولا يزال يتأثر بالعوامل الاجتماعية والسياسية أكثر مما يتأثر بنتائج البحوث العلمية. ومن التغيرات المهمة التي طرأت مؤخرا تلك المتعلقة بكل من الأوضاع التي تنفذ فيها التربية الخاصة والفئات المستهدفة منها، فبعد أن كانت التربية الخاصة في الماضي تعني تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أوضاع تعليمية خاصة معزولة عن النظام التربوي العام، أصبحت نسبة كبيرة من هؤلاء الطلبة تتلقى التعليم في المدارس العادية، ولم يعد مصطلح الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في عدة دول يقتصر على الأطفال المعوقين لكنه أصبح يشمل الأطفال الذين يخفقون في المدرسة لأسباب أخرى مثل الحرمان النفسي

ومشكلات التعلم والتحصيل والتكيف الناتجة عن التباين الثقافي واللغوي وغير ذلك. وشهدت العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين نصرة المحاكم للأشخاص ذوي الحاجات الخاصة وحقوقهم، وزخما غير مسبوق على مستوى البحث والتمويل، والتطوير في عدد كبير من دول العالم (**الخطيب، 2008، ص 25**).

وتشير **شلبي (2006)** أنه لم يحظ مجال في التربية الخاصة بالنمو المطّرد والاهتمام البالغ كالذي ناله مجال صعوبات التعلم، باعتباره من المجالات الحيوية التي باتت تشغل الكثير من الحكومات وأنظمة التعليم سعيا إلى تقديم خدمات تربوية مناسبة لقطاع كبير من أبنائها.

ويوجد اختلاف كبير بين الباحثين والعلماء في تحديد مفهوم واضح ودقيق لذوي صعوبات التعلم، إلا أن التعريف الأكثر تداولا حسب **Heward (2002)** هو التعريف الذي تبنته اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية (**الخطيب والحديدي، 2009، ص 79**).

وتشير اللجنة الاستشارية للأطفال المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية **NJCLD (1990)** إلى أن مصطلح صعوبات التعلم يضمّ مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، التفكير والقدرات الرياضية. وتعتبر هذه الاضطرابات ذات منشأ داخلي، ويفترض أنها نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي. وقد تستمر مع الفرد طول حياته. ويمكن أن تترافق مع صعوبات التعلم مشكلات في سلوك الضبط الذاتي، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي ولكنها لا تشكّل صعوبات تعلم في حد ذاتها.

وبالرغم من أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث بشكل متزامن مع بعض الإعاقات الأخرى (كالإعاقة السمعية أو التأخر العقلي، أو الاضطراب الانفعالي الخطير)، أو مع

ظروف خارجية (مثل الاختلافات الثقافية، وعدم كفاية وملائمة التعليم) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات أو الظروف الخارجية.

وتعتبر مشكلة صعوبات التعلم من أبرز المشكلات التي تعاني منها الأنظمة التربوية في العالم، حيث يشير **Learner (2000)** أن مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو ثقافة معينة بل هي مشكلة ذات طابع عالمي، ففي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر أكبر حقول التربية الخاصة من حيث عدد التلاميذ الذين يتلقون هذه الخدمات، أشار مكتب التربية الأمريكي أن حوالي 51.5 % من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة هم من فئة ذوي صعوبات التعلم **(شلبي، 2006، ص 503).**

وفي إحصائيات حديثة يؤكد **المركز الوطني لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية** أن 42 %من التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية هم من فئة ذوي صعوبات التعلم، وتشكّل بذلك أكبر فئة من فئات التربية الخاصة، حيث تبّين الإحصائيات أيضا أن 4.2 مليون تلميذ أمريكي تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات في التعلم، ما يمثّل نسبة 5% من مجموع التلاميذ المسجلين في المدارس العامة **(Cortiella,2011).**

ويطرح **سالم وآخرون (2008)** تساؤلا مهما في هذا السياق حول الوضعية في الدول العربية، وما هي نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية؟ وكم عدد التلاميذ المسجلين في برامج التربية الخاصة في مجتمعنا العربي؟

ويستطرد قائلا أنه من المؤسف أن لا توجد لدينا إجابات واضحة عن هذه التساؤلات نظرا لغياب الدراسات المسحية والبحوث الإحصائية عن دلالة المشكلة، ومن خلال ما هو متوفر لدينا من نتائج بعض الدراسات القليلة في هذا المجال أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي حسب دراسة **عواد**

(1988) بلغت 52.24% وذلك على عينة قوامها 245 تلميذا وتلميذة، كما أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة هي 57.96%، وفي الفهم والاستيعاب 57.96%، وفي المحصول اللغوي والتعبير عن الأحداث التي تتناسب مع سن التلاميذ 68.16%.

وفي دراسة **كامل (1988)** تبيّن أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26% وفي الكتابة 28.4% وذلك على عينة قوامها 419 تلميذ.

وفي دراسة قام بها **الزيات** في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث حتى الأول المتوسط بلغ قوامها 344 تلميذا وتلميذة ووجد أن أنماط التعلم الشائعة لدى أفراد العينة كما يلي: صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 27.7%، وصعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة 20.6%، ونسبة صعوبات الانجاز والدافعية 19.6%.

ويذكر **أبو سماحة (1995)** أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح ما بين 15 إلى 20 % من مجموع الطلاب المسجلين بالمدارس الحكومية في الأردن.

وفي دراسة **الشحات (1999)** على البيئة المصرية تبين أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نوعية في الرياضيات حوالي 7% من مجموع عينة قوامها 422 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى للتعليم الأساسي.

وفي دراسة **عاشور (2002)** بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية 14% على عينة قوامها 471 تلميذا، في حين بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية 12% بين تلاميذ نفس العينة.

ومما لا شك فيه يضيف **سالم وآخرون (2008)** أن الإحصائيات سالفة الذكر عن واقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم إنما ترسم لنا صورة غير مضيئة عن واقع

التعليم في مجتمعنا في البيئة العربية ويتطلب تضافر الجهود لاكتشاف هؤلاء الأطفال في وقت مبكر وتقديم خدمات التربية الخاصة لهم.

أما عن نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم في الجزائر فلم يعثر الباحث على دراسة مسحية شاملة في هذا المجال، وعلى الرغم من ذلك توجد بعض الدراسات التي تناولت نسبة وجود صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية، وفي هذا الصدد يشير **بن يحي (2009)** في معرض حديثه عن نسب انتشار صعوبات التعلم إلى أن الواقع لدينا أكثر سوءا بسبب غياب البيانات والإحصاءات وعدم الاهتمام أصلا على المستوى الرسمي بهذه الظاهرة وتداعياتها والآثار التي تتركها على تقدم المجتمع وتوجهاته العلمية والبحثية.

وفي دراسته عن صعوبات التعلم توصل **بن يحي (2009)** إلى أن 12.67% من عينة من 300 تلميذ من تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الرياضيات، مشيرا في نفس السياق إلى أن هذه النسبة أعلى من نسب ذوي صعوبات التعلم في الدراسات الغربية وتتفق مع نسب انتشار صعوبات التعلم في الدراسات العربية.

وتشكّل هذه الأعداد الهائلة من ذوي صعوبات التعلم تحدّيات ومشاكل كبيرة للطفل في حدّ ذاته وأسرته والمدرسة والمجتمع ، وهذا ما يقرره **سالم (2007)** من أن وجود هذه الفئة من ذوي صعوبات التعلم يترتب عليه العديد من المشكلات المدرسية والنفسية والسلوكية من شأنها أن تؤثر سلبا على الطفل وأقرانه في الفصل الدراسي وتسبب له اضطرابات نفسية واجتماعية وأسرية ومدرسية، هذا فضلا عن أن صعوبات التعلم التي يعاني منها الفرد تستنفذ جزءا كبيرا من طاقاته العقلية والانفعالية وتسبب له اضطرابات انفعالية وتوافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فيبدو إنسانا يتسم بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.

وأمام هذه التحديات الكبيرة التي يواجهها المتعلم ذو صعوبات التعلم وانعكاسات ذلك على حياته الشخصية والاجتماعية، ومراعاة لمبدأ تكافؤ الفرص فقد بادرت العديد من الدول خاصة المتقدمة منها لإيجاد حلول لهذه التحديات من أجل التكفل بهذه الفئة المعتبرة من التلاميذ، فأوجدت مختلف البرامج التربوية التي تحتضنهم وتراعي خصائصهم، وهذا من أجل الوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم وتحقيق النجاح المدرسي.

ويذكر **Benedictis, Jaffe, Segal (2006)** أن واحد من بين سبعة أطفال في الولايات المتحدة الأمريكية يعاني من صعوبات في التعلم، ومن هنا فإن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة تساعدهم على التغلب على مشكلاتهم التعلّمية، والتي يجب أن تقدم ضمن فريق واحد متكامل من الأسرة والمرشد وإدارة المدرسة ومعلم غرفة المصادر ليتمكن الفريق التربوي من تحقيق أهدافه التربوية. ويقوم الفريق المختص عادة بتقويم الحاجات التربوية للطالب من خلال جمع المعلومات الشخصية وتقويمها والتي يترتب عليها قرار وضع الطالب في البيئة الأكثر ملائمة لحاجاته **(خصاونه، 2012)**.

وبالمقابل تشير الوثائق الرسمية أن المدرسة الجزائرية والتعليم الأساسي خاصة يحرص على توفير الرعاية التربوية لكل الأطفال الذين هم في سن التمدرس بإتاحة الفرص الملائمة لكل واحد منهم لينال حقه في التعليم بحسب ما يستطيع، وتذليل الصعوبات التي تعوق بعضهم عند الاستفادة من هذا الحق، ولا يكون ذلك إلا إذا كانت الفرص التعليمية مضمونة للجميع ومكيفة مع إمكانات الجميع، وهنا تبرز ضرورة العناية بالأطفال المتخلفين دراسيا (الذين تواجههم صعوبات في التحصيل المدرسي وتعوقهم عند السير العادي في الدراسة)، وفي سبيل ذلك وضعت التدابير البيداغوجية التي تسعى إلى استيعاب المتأخرين دراسيا بمجهود إضافي وبرعاية مركّزة (تعليم مكيّف) لعلاج الضعف الملحوظ لديهم وإدماجهم بعد فترة في الأقسام العادية **(وثيقة مرجعية في التعليم المكيّف، 1989)**.

ويشير **بوشنه (2004)** أنه في سبيل معالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ أحدث في إطار التعليم الأساسي نظامين هما: الاستدراك والتعليم المكيّف، لكن هذين النظامين بقيا قاصرين عن تحقيق ما كان منتظرا منهما من أهداف لعوامل عدة **(وزارة التربية الوطنية، 2004)**.

والتعليم المكيّف كما يعرّفه **Legendre (1988)** تعليم يتم في أقسام خاصة أعدّت وجهّزت ليكون فيها التعليم متكيّفا مع خصوصيات وحاجات التلاميذ الذين يجدون صعوبات في التكيّف والتعلم **(الفاربي وآخرون، 1994، ص 39)**.

وبالرغم من الأهمية الكبيرة لهذا النظام التعليمي باعتبار أن الحاجة إلى هذه الأقسام معتبرة خاصة وأن أغلبية المعلمين (60%) يعتبرون أن هذه الأقسام المتخصصة فعّالة بدرجة كبيرة حسب دراسة **بوسنة وآخرون (2009)** حول الإعادة المدرسية. إلاّ أن الممارسات الميدانية لم ترق إلى المستوى المطلوب وهذا ما يقرره **المنشور الوزاري المؤرخ في 06 جويلية 2010** والمتعلق بإعادة تنظيم التعليم المكيّف حيث يؤكد ذات المنشور أن الممارسات البيداغوجية التي صاحبت التعليم المكيّف لفترة من الزمن حدّت من نجاعة هذا النظام التعليمي العلاجي، ولم تقدم نتائج ملموسة في تمكين التلاميذ من تجاوز صعوباتهم **(النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2010، ص 21)**.

ويضيف **بوسنة وآخرون (2009)** إلى أن هذا النوع من التعليم –يقصد بذلك التعليم المكيّف –يسجّل حاليا نقصا كبيرا بسبب قلة هذه الأقسام المتخصصة (12% فقط من المعلمين الذين عبروا بأنها موجودة في مقاطعتهم). ويضيف أن هذا النقص أدى إلى توجيه كل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى دروس الدعم والاستدراك والتي هي غير مكيّفة مع خصوصيات البعض منهم.

وباعتبار أن فئة ذوي صعوبات التعلم من أبرز وأكبر فئات التربية الخاصة فإنه نخلص إلى أن هذا الخلل في التعليم المكيّف جزء من تخلف ممارسات التربية الخاصة

على مستوى الوطن العربي. كما أشارت إلى ذلك تقارير ودراسات تقييمية عديدة لميدان التربية الخاصة في الوطن العربي **(بركات، 1981)**، **(الراجحي وعمار، 1982)**، **(القريوتي، 1994)**، **(الخطيب، 2006)**.

ويؤكد **الخطيب (2008)** على أن التربية الخاصة في الدول المتقدمة انتقلت إلى مرحلة ما بعد الحداثة، في حين أن التربية الخاصة في الدول العربية لا زالت تشغلها الأساسيات وما قبل الأساسيات. ويكسو كثير من عناصرها الصدأ وكثير من ممارساتها عفا عليها الزمن. ولا تزال الجهود مبعثرة وغير متكاملة، وينقصها التنسيق والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني. ونادرا ما تخضع ممارسات التربية الخاصة في الدول العربية للتقييم العلمي ومعايير ضبط الجودة والمساءلة، مما يجعل من الصعوبة بمكان تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات **(الخطيب، 2008، ص 314)**.

وبالنظر إلى هذا الواقع المزري ومع انتشار دعوات لإصلاح ميدان التربية الخاصة على المستوى العالمي فإن هذه الدعوات يجب أن تجد صداها في الدول العربية بشكل أولي وفي هذا الصدد يشير **الخطيب (2008)** أن هذا الإصلاح يتطلب التعامل مع التجديد بوصفه رحلة ذات نهاية مفتوحة، ولكي يتحقق ذلك ينبغي على الباحثين والممارسين وصانعي السياسات تقييم فاعلية البرامج والخدمات وتحسينها باستمرار استنادا إلى البحث والتطوير **(الخطيب، 2008، ص 38)**.

ويقدم **المركز الوطني للبرامج العيادية للأطفال National Center For Clinical Infant Program (1987)** بالولايات المتحدة الأمريكية نوعين من أنواع تقييم البرامج يعرف الأول بتقييم الناتج Outcome Evaluation ويعرف الثاني بتقييم العمليات Process Evauation ، ويستخدم الأسلوب الأول تقييم الناتج Outcome Evaluation لتحديد فعالية أو تقييم ناتج خدمة ما، ويلجأ الدارسون إلى استخدام هذا

الأسلوب للتعرف على فاعلية البرنامج، أو الأثر على المشاركين في برنامج معين، وفي هذا النوع من التقييم يتم جمع البيانات لتحديد أو معرفة الاختلاف بين الأفراد الذين تلقوا الخدمة عبر برنامج ما مقارنة مع مجموعة من الأفراد لم تتلق أي خدمات من أي برامج مشابهة، بمعنى آخر يحاول هذا الأسلوب الإجابة على التساؤل " هل للبرنامج أثر على المشاركين فيه أو المستفيدين منه. أما أسلوب تقييم العمليات Process Evauation يهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير البرنامج، حيث يتم الاطلاع على أهداف البرنامج أولا، ومن ثم يتم استخدام الأساليب الأكثر ملائمة لقياس درجة تحقيق البرنامج لهذه الأهداف، ولابد من استخدام المعلومات الناتجة عن هذا التقييم لتعديل البرامج أو لاقتراح أو لتطوير مجالات أخرى في البرنامج **(الحربي، 2006)**.

ويؤكد **الصمادي وآخرون (2001)** أن قياس المخرجات التعليمية إحدى الطرق التي يمكن التوصل من خلالها إلى دلالات على فاعلية المؤسسة، إلا أنه وبسبب صعوبة قياس التحصيل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم، يتجه البعض إلى الاهتمام بتقييم مدخلات وعمليات العملية التربوية باعتبار ذلك أحد المحكات التي يمكن أن تعطي دلالة عن فاعلية المؤسسة التربوية **(الصمادي وآخرون،2001، ص131)**.

وبما أن عملية تقييم البرامج تشير حسب قاموس **Greenwood** للمصطلحات التربوية إلى عملية تقييم برامج أكاديمية بواسطة معايير مختارة للحكم على فاعليتها أو نسبة فاعليتها **(كولينز وأوبراين، 2012/2003)**، فإنه ينبغي على المقيّمين قبل إجراء أي تقييم برامجي Program Evaluation الاستناد إلى معايير دقيقة وواضحة تبيّن المستوى الذي يجب أن يكون عليه البرنامج ككل أو أي عنصر من عناصره.

ويمكن تعريف المعايير في مجال التربية الخاصة بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة من قبل منظمات الاعتماد الدولية، والتي تعمل على

تحديد المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في تلك البرامج التربوية (**الخطيب،2011**).

وفي هذا السياق وللوصول إلى تقييم فعّال لبرامج التربية الخاصة بادرت العديد من الدول والمؤسسات الدولية إلى إصدار معايير للمؤسسات أو المدارس التي تعنى بهذه الفئة من التلاميذ كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وبريطانيا.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا قامت المؤسسة الرائدة في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة **مجلس الأطفال غير العاديين Council For Exceptional Children (CEC) قسم صعوبات التعلم Divition of Leaerning Disability| (DLD)** بإصدار مجموعة من المعايير تتعلق بالممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة ولمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خصوصا، وقد شملت المعايير ما يلي: الأسس العامة، تطوير المتعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية، الاستراتيجيات التدريسية، البيئات التعليمية والتفاعل الاجتماعي، اللغة، التخطيط التدريسي، التقييم، الممارسات الأخلاقية والمهنية، العمل الجماعي. وقد شمل كل معيار من المعايير السابقة مجموعة من المؤشرات في الجانب المعرفي والمهاري التي يجب أن يتصف بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفي كندا وتحديدا بمقاطعة أوتاوا كارلتون Ottawa-Carlton قام قسم خدمات دعم التعلم التابع لإدارة مدارس المقاطعة سنة 2006 بإعداد مجموعة من مؤشرات الجودة في برامج التربية الخاصة والتي تتضمن مؤشرات لجودة البرامج لذوي صعوبات التعلم، وقد توزعت تلك المؤشرات في 03 مجالات أساسية هي: المجال الأول: مجال ممارسات التدريس والذي يضم بدوره 05 مجالات فرعية هي: التخطيط الأكاديمي الفعّال، البرمجة الأكاديمية البديلة، استراتيجيات التدريس الفعّالة، التقييم والتقويم، الدمج. والمجال الثاني: الالتزام بنجاح التلاميذ ويضم مجالين فرعيين هما: البيئة الفيزيقية للقسم وإدارة القسم.

أما المجال الأساسي الثالث فيتمثل في القيادة والمجتمع (**Ottawa-Carleton District School Board,2006**).

أما في الدول العربية فقد كانت السعودية هي السباقة إلى وضع معايير للممارسة المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فقام **مركز القياس والتقويم (2013)** بتكييف المعايير الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين CEC في الولايات المتحدة الأمريكية على البيئة السعودية وأصدر وثيقة بعنوان معايير معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد شملت عدّة معايير.

أما في الأردن، وبهدف تحسين نوعية الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة فقد سعى **مجلس شؤون الأشخاص المعوقين (2009)** بإصدار معايير خاصة بالمؤسسات والمراكز التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم فئة ذوي صعوبات التعلم، وقد اشتملت تلك المعايير على عدة أبعاد من بينها معايير الإدارة والعاملون ومعايير الخدمات والبرامج ومعايير مشاركة ودعم وتمكين الأسرة ومعايير التقييم والتشخيص بالإضافة إلى معايير المبنى والمرافق ومعايير الدمج والخدمات الانتقالية.

أما عن واقع التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية فتشير **بن سعدون (2015)** إلى أنه يعاني من عدة إشكالات مثل: انعدامه ببعض الولايات، وإن وجدت هذه الأقسام تفتح في المناطق الحضرية الكبرى، ومشكلة التأطير حيث يتم الاعتماد على المختص النفسي دون تلقيه لأي تكوين خاص، أو اللجوء إلى معلم القسم العادي فيكون المردود أسوأ، بالإضافة إلى الخلط الموجود بين صعوبات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتم توجيه التلاميذ الذين يعانون من تدهور لقدراتهم العقلية إلى أقسام التعليم المكيّف عوض توجيههم إلى المراكز المتخصصة، كما يعاني برنامج التعليم المكيّف من الدور السلبي للأسرة وضعف التنسيق بينها وبين المدرسة، وكذا انعدام الاختبارات التشخيصية

المتخصصة مما يوقع القائمين على التشخيص في الخلط بين صعوبات التعلم وحالات أخرى.

وانطلاقا من الواقع الذي يعاني منه برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية، يأتي بحثنا هذا الذي سنسعى من خلاله تبني مقاربة تقييم لفاعلية هذا البرنامج على ضوء المعايير العالمية. ويشمل التعليم المكيف حسب **النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2001)** إنشاء أقسام التعليم المكيّف، الاستكشاف، المتابعة، الإدماج، اختيار المعلم وتكوينه، العلاج التربوي.

فالتعليم المكيّف لا يتعلّق فقط بالتعليم العلاجي الذي يتم داخل القسم، وإنما هو منظومة أو برنامج متكامل من العناصر الأساسية التي تتكامل لتحقيق الهدف المنشود من هذا التعليم، لذلك فالتقييم المناسب لمثل هذا النوع من البرامج يستلزم تقييم كل عنصر من عناصر البرنامج (الكشف والتشخيص، التعليم العلاجي، وإعداد وتكوين المعلّم)، ونظرا لعدم وجود برامج جامعية متخصصة في الجزائر لتكوين وإعداد المعلّم لأقسام التعليم المكيّف، فإننا سنقتصر في بحثنا هذا على تقييم جانبين أساسيين من برنامج التعليم المكيّف ألا وهما جانب الكشف والتشخيص وجانب التعليم العلاجي. وذلك من خلال الإجابة على التساؤل التالي:

ما مستوى فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية متمثلا في التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية؟

وللإجابة على هذا التساؤل العام تم طرح التساؤلات التالية:

تساؤلات البحث:

1. ما مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية في كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
2. هل توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
3. ما مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
4. هل توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية تعزى لمتغيّرات تكوين المعلّم، جنسه، سنه وعدد سنوات خبرته؟

2. فرضيات البحث:

1. مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية في كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفض.
2. لا توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفض.
4. لا توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية تعزى لمتغيّرات تكوين المعلّم، جنسه، سنه وعدد سنوات خبرته.

3. أهمية البحث:

يشير **kauffman (1993)** إلى أن البحث العلمي الجيد في ميدان التربية الخاصة يسهم في التحقق من فاعلية المناهج والأساليب، وتطوير المعرفة حول القضايا المهمة، وتقييم جدوى البرامج والخدمات المقدمة. كذلك فالبحث ضروري إذا كانت التربية الخاصة تسعى لإضفاء المشروعية على ممارساتها التشخيصية والعلاجية **(الخطيب، 2010، ص 285)**.

ويعتبر التقييم حاجة وضرورة هامة للتحقق من مدى نجاح البرامج لتحسينها وتطويرها، وحتى يكون التقييم فعالا ومفيداً فلابد أن يستند إلى أسس ومعايير مكتوبة ومقبولة عالميا يتم الاسترشاد بها في كل جزئية من جزئيات البرنامج **(المحارمه، 2009، ص 07)**.

ويعتبر نموذج معايير الأداء أساسا للتعرف على الاختلاف بين الأداء المرجو والأداء الفعلي لنشاط البرنامج بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة للمسؤولين في جميع مراحل عمليات التقييم لاتخاذ قرارات التعديل المناسبة، وتقديم العون فيما يتعلق بمراحل تنفيذ البرنامج من تصميم، وتأسيس، وعمليات، ونواتج **(المحارمه، 2009، ص 5-6)**.

تكمن أهمية البحث في هذا الموضوع في:

- تناوله لفئة معتبرة من تلاميذ المدرسة الجزائرية (12,67%) حسب دراسة **بن يحي** (2009) لنسبة انتشار صعوبات التعلم في عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- عدم عثور الباحث على دراسة أكاديمية تتناول واقع التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية.
- أنه يسلّط الضوء على واقع التكفل بذوي صعوبات التعلم في إطار التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية، والذي يعتبره الباحث لم يلقى الاهتمام الكافي على مستوى البحث والممارسة.

- اطلاع الأسر والعاملين مع فئة ذوي صعوبات التعلم على التوجهات والمعايير العالمية في تعليم هذه الفئات والتكفل بها.
- تقديم تغذية راجعة للمعلمين والعاملين مع هذه الفئات عن مستوى فاعلية ممارساتهم.
- كونه محاولة لتجسير الهوة بين الممارسات الميدانية ونتائج البحوث العلمية في مجال تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

4. أهداف البحث:

يعتبر التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية، فهو وسيلتها للتجديد وسبيلها للتطوير، وهو عملية منهجية ترمي إلى توفير معلومات تساعد على إصدار قرارات وأحكام حول المساعي والبرامج التربوية ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، والاحتكام إلى نتائج هذه العملية في تطوير وتحسين ما يبين قصوره وتعزيز ما يتراءى أنه يصل إلى المستوى المطلوب **(نصّار، 1997)**.

يشير كل من **Glaser & Backer (1972)** إلى أن التقييم البرامجي جهد منظم يشمل وصف نظام الخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته، وذلك بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحديد مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها **(بوعبد الله ونانى، 2010)**.

انطلاقا مما سبق فإن البحث الحالي يهدف إلى:

1. تقييم مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تتمثل في المجالات التالية: الكشف والتدخل المبكر، إشراك وتوعية الأولياء، إجراءات الإحالة والتشخيص، الأدوات المستخدمة في التشخيص.

2. تقييم مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي تتمثل في المجالات التالية: التخطيط للتدريس، تكييف وتفريد التدريس، استراتيجيات التدريس، وإدارة السلوك.

3. التحقق من الأثر المحتمل لبعض المتغيّرات في مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف والمتمثلة فيما يلي:

- أثر تشكيل أو تنصيب لجنة الاستكشاف على فاعلية عملية الكشف والتشخيص.

- أثر كل من متغيرات تكوين، جنس، خبرة وسن معلّمي أقسام التعليم المكيّف على فاعلية عملية التعليم العلاجي.

5. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

تشير **دويدري (2000)** أن المفاهيم ليست وسائل للاتصال فحسب، بل تستخدم للتعميم أيضا، وبهدف توضيحها يلجأ الباحث إلى استعمال التعاريف **definitions**، حيث يعتمد على نوعين منها هما التعريف المفهومي والتعريف الإجرائي. يتضمّن الأول استخدام مفاهيم لشرح مفاهيم أخرى، بينما يتضمن التعريف الإجرائي بيان العمليات التي يقوم بها الباحث ليكشف عن وجود الصفة التي تمثّل المفهوم. ومن هذا المنطلق سنقوم بتعريف المفاهيم الأساسية للبحث من خلال تقديم تعريف مفهومي أو اثنين ثم سنحدد ما المقصود بدقة من ذلك المفهوم في بحثنا هذا من خلال ايراد التعريف الإجرائي.

1.5. تعريف تقييم فاعلية البرامج:

1.1.5. تعريف التقييم:

يعرّف **De Katele (1980)** التقييم على أنه فحص لدرجة ملائمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدّد لأجل اتخاذ قرار **(الفاربي وآخرون،1994)**.

ويشير **الدريج (2011)** في معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس إلى أن التقييم عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محددة أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما وبين القيم السائدة. فالتقييم يعني فحص درجة المطابقة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير المطابقة لهدف محدد.

أما التقييم في بحثنا فنقصد به العملية التي سنقوم من خلالها بتحديد مدى مطابقة الممارسات التربوية في برنامج التعليم المكيّف كنموذج لخدمات ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية للمعايير العالمية لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

2.1.5. تعريف الفاعلية:

يعرّفها **فلية والزكي (2004)** بأنها مقدرة الشيء على التأثير، والفاعلية هي تقويم العملية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التي يمكن ملاحظتها، وهي مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة، وتشير الفاعلية إلى القدرة على تحقيق الأهداف.

أما إجرائيا فالفاعلية في بحثنا تعني الدرجة التي يقدّمها المبحوثون (المدراء والمعلمين) لمدى مطابقة المعايير العالمية لبرنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية من خلال أداتي البحث. والتي قد تتراوح ما بين المستوى المتدني، المتوسط والمرتفع.

3.1.5. تعريف البرنامج التعليمي:

ويشير مفهوم البرنامج التعليمي حسب **علاّم (2003)** إلى أنه مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكرارها ويفترض أنها تؤثر تأثيرا مرغوبا في مجموعة أو مجموعات معينة من الأفراد، ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة أو النظام بصفة عامة. وبذلك يمكن اعتبار البرنامج بمثابة مشروع أو شيء مستحدث.

وفي بحثنا هذا نقصد بالبرنامج برنامج التعليم المكيّف في إطار المدرسة الابتدائية، والذي يشتمل عدة عمليات أهمها عملية الاستكشاف والتي تعني تحديد التلاميذ المؤهلين للاستفادة من التعليم المكيّف. وعملية التعليم العلاجي التي تستهدف علاج الصوبات التي يعاني منها التلميذ.

2.5. تعريف المعايير العالمية:

يعرّف **جرجس (2005)** المعيار على أنه العلامة أو الإشارة التي تسمح بالتمييز بين الأمور أو الأشياء كما يمكن اعتباره خاصية من الخصائص التي تساعد على إصدار حكم أو رأي تقويمي في هذه القضية أو في تلك، فالصنائع الفنية أو العلمية أو الفكرية لا تقيّم نتائجها إلا من خلال معايير توضع من قبل لجان مختصة لإصدار الرأي النهائي في صلاحيتها ومدى تطابقها للشروط والأسس المعمول والمعرّف بها محليا وعالميا.

ويعرّف **الخطيب (2011) المعايير العالمية** بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة من قبل منظمات الاعتماد الدولية وتتضمن المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في برنامج تربوي ما **(الخطيب،2011، ص 13)**.

وتشير **درندري (2006)** إلى أن المعايير تمثل الممارسات المهمة والمقبولة لدى المتخصصين في مجال معين، وترتبط بالتحسن المستمر للمتعلم، ويمكن استخدام هذه المعايير كمؤشرات لقياس فعالية البرامج، ومحكّات لتقييم البرنامج وموجهات لتصميمها وتطويرها **(المحارمه، 2009، ص 5-6)**.

أما في بحثنا هذا فإننا نقصد بالمعايير العالمية لتعليم ذوي صعوبات التعلم بأنها كل الممارسات التربوية الفعّالة سواء ما تعلّق بجانب الكشف والتشخيص أو ما تعلّق بجانب التعليم العلاجي والمنشورة في التراث الأدبي على شكل مبادئ وقواعد وموجّهات يجب أن تتوافر في البرامج التي تعنى بفئة ذوي صعوبات التعلم، والتي لا قت نوعا من الاجماع العلمي والعالمي. بالإضافة إلى المعايير التي أصدرتها المنظمات المهنية والأجهزة الحكومية في بعض الدول وخاصة المتقدمة منها لقيادة وتوجيه وتقنين الممارسات التربوية في برامج ذوي صعوبات التعلم. وتتجسّد هذه المعايير إجرائيا في الأدوات التي تم إعدادها خصيصا لجمع البيانات في بحثنا هذا.

وبشكل عام يشير مفهوم **تقييم فاعلية البرنامج** حسب **الفاربي وآخرون(1994)** إلى جملة من عمليات وإجراءات هادفة للحصول على معلومات وبيانات تمكّن من الحكم على ملائمة أو كفاية أو مردود برنامج معيّن من خلال المعلومات المحصّل عليها والتي تمكّن من اتخاذ قرارات تصحيحية، والقصد من العمليات هو كل ما يتطلب التقييم من عمليات تحديد المشكل وبناء الأداة المناسبة أو اختيارها وتنفيذ التقييم ثم تحليل النتائج وتفسيرها.

أما قاموس **Greenwood (2010)** للمصطلحات التربوية فيعتبر أن تقييم البرامج يشير إلى عملية تقييم برامج أكاديمية بواسطة معايير مختارة للحكم على فاعليتها أو نسبة فاعليتها.

ومن خلال كل ما سبق فإن المفهوم الإجمالي لتقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية يعني تحديد مدى مطابقة برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية – بكل جوانبه وعملياته– للمبادئ والقواعد والموجهات المتعارف عليها عالميا لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

3.5. تعريف صعوبات التعلم:

هي عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم واستخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية وأن الاضطراب لا يكون ناتجا عن وجود إعاقات ظاهرة عند الفرد، ويعاني أصحاب هذا الاضطراب من صعوبات دراسية تؤثر على مستواهم التحصيلي، ومن ثم معاناتهم من الفشل المستمر نتيجة تلك الاضطرابات **(العزة، 2007)**.

كما تجدر الإشارة إلى أن صعوبات التعلم تعتبر أحد أبرز فئات التربية الخاصة، فمن حيث العدد تعتبر هذه الفئة الأكبر على الإطلاق، ففي الولايات المتحدة الأمريكية تشكّل فئة صعوبات التعلم 42% من مجموع فئات التربية الخاصة الأخرى.

يعتبر هذا التعريف العلمي الشائع لذوي صعوبات التعلم، أما في المنظومة التربوية الجزائرية وفي تشريعاتها تحديدا فإنها لا تقدم تعريفا واضحا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ففي المناشير الرسمية المتعلقة بالتعليم المكيّف مثلا نجد خلطا بين صعوبات التعلم والمصطلحات الأخرى كالتأخر الدراسي. إلاّ أنه يجب الإشارة إلى أن برنامج التعليم المكيّف وضع خصيصا لمعالجة ذوي صعوبات التعلم بالمفهوم العلمي المتعارف عليه، وليس لفئة أخرى من الفئات كالتأخر الدراسي أو بطء التعلم أو التخلف العقلي.

4.5. تعريف التعليم المكيّف:

يعرّف **Legendre (1988)** التعليم المكيّف بأنه تعليم يتم في أقسام خاصة أعدّت وجهّزت ليكون فيها التعليم متكيّفا مع خصوصيات وحاجات التلاميذ الذين يجدون صعوبات في التكيّف والتعلم **(الفاربي وآخرون، 1994، ص 39)**.

ويعرّفه **العزة (2002)** بأنه تربية خاصة تسعى من خلال برامجها المختلفة مساعدة هذه الفئة على التكيّف مع المحيط الذي تعيش فيه، وعلى تطوير ما لديهم من طاقات من أجل تحقيق الذات **(بن سعدون، 2015، ص 119)**.

أما تعريف التعليم المكيّف في بحثنا هذا فهو التعريف المعتمد من طرف وزارة التربية الوطنية والذي يشير إلى أن التعليم المكيّف نظام تعليمي خاص استحدث في إطار التعليم العام في المرحلة الابتدائية، ويهدف إلى تخصيص أقسام خاصة لفئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في مسايرة وتيرة عملية التعلم مع أقرانهم في الأقسام العادية، وتضم أقسام التعليم المكيّف التلاميذ الراسبين في نهاية السنة الثانية ابتدائي والذين يتعذّر عليهم إعادة السنة مع التلاميذ العاديين نظرا للصعوبات التي واجهتهم طوال مرحلة الطور الأول خاصة في مهارات اللغة والحساب **(النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2010، ص 20- 21)**.

والتعليم المكيّف في بحثنا هذا هو نموذج لبرنامج خدمات ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية، والذي يضم حسب المناشير الوزارية خدمات الكشف والتشخيص وإعداد وتأهيل المعلمين والتعليم العلاجي وكذا الدمج التربوي، إلا أننا سنقتصر في بحثا هذا على خدمات الكشف والتشخيص والمتمثلة في عمليات الاستكشاف وخدمات التعليم العلاجي.

6. الدراسات السابقة:

يشير **باهي (2003)** أن للدراسات السابقة أهمية خاصة، فهي تساعد الباحث في كثير من إجراءات الدراسة أو البحث مثل إعداد خطة الدراسة، إبراز حجم ومدى المشكلة، الاستفادة من نتائجها في صياغة الفروض، الاستفادة منها في تحديد أدوات الدراسة والمنهج المستخدم، معرفة موقع الباحث لموقع دراسته بين الدراسات السابقة. وهذا ما سنسعى لتقديمه من خلال عرض الدراسات السابقة ثم التعقيب عليها.

1.6. عرض الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على التراث النظري تحصل الباحث على عدد كبير من الدراسات السابقة التي لها علاقة مع البحث الحالي، وقد ارتأينا تصنيفها إلى قسمين أساسيين هما:

1. دراسات سابقة تتعلق بتقييم فاعلية برامج التربية الخاصة
2. دراسات سابقة تتعلق بتقييم فاعلية برامج صعوبات التعلم

فالقسم الأول من الدراسات تتفق مع البحث الحالي أولا في أنها تقييم لبرامج التربية الخاصة، وتعتبر فئة صعوبات التعلم من أكبر الفئات التي تندرج فيها، وتتفق أيضا مع البحث في منظور تناول البحث والذي يتعلق بمنهجية تقويم العمليات Process Evaluation، أما القسم الثاني فهو أكثر تحديدا بحيث تناول الدراسات التي تناولت تقييم برامج صعوبات التعلم.

وسنحاول أن نركّز في تلك الدراسات على الهدف من الدراسة، والعينة ووسائل جمع البيانات، إضافة إلى أهم النتائج المتوصل إليها.

1.1.6. دراسات سابقة تتعلق بتقييم فاعلية برامج التربية الخاصة:

دراسة الزعبي (1993):

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة.

تكونت عينة الدراسة من (274) معلما ومعلمة من العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن يمثلون أكثر من (80 %) من مجتمع الدراسة. وبعد مراجعة أدب الموضوع وإجراء دراسة تجريبية والاطلاع على أدوات سابقة أمكن التوصل إلى أداة تكونت من (126) فقرة تمثل عشرة أبعاد هي أبعاد: التخطيط، التعليم، الإدارة الصفية، التقويم، تعديل السلوك، الكفاءة العلمية والإعداد المهني، الخصائص الشخصية، التعامل مع الأهل، التعامل مع الزملاء والإدارة، والتفاعل مع المجتمع المحلي.

وللتحقق من صدق الأداة تم استخدام صدق الاتساق الداخلي، وصدق المحتوى، والصدق التمييزي، أشارت النتائج إلى أن الأداة تتمتع باتساق داخلي لكل بعد من أبعادها الكلية، كما أن الأداة تتمتع بدلالات صدق محتوى مقبول، بالإضافة إلى أن الأداة تميز بين المعلمين الفعّالين وغير الفعّالين.

وللتحقق من ثبات الأداة تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، وبطريقة المقدّرين وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وأشارت النتائج إلى أن الأداة تتمتع بدلالات ثبات مقبولة، إذ كان معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.93) وبطريقة المقدّرين (0.89) وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ (0.97) للدرجة الكلية ومن (0.86) إلى (0.94) للأبعاد الفرعية للأداة.

دراسة دردريان (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (13) مركزا من مراكز التربية الخاصة للإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية ضمت (13) مديرا و(136) معلما. ولقياس مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة، فقد تم تطوير مقياس تألف من (92) فقرة مثلت (07) أبعاد هي:

الإدارة، ومشاركة الأهالي، والمعلمون، وما يدور في غرفة الصف، والمنهاج، وخصائص المركز، والجو التربوي. وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات هذا المقياس وكانت هذه الدلالات مقبولة لأغراض الدراسة.

ولجمع البيانات، فقد تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة ثم حللت البيانات باستخراج المتوسطات الموزونة لتقديرات المراكز على الدرجة الكلية وعلى كل بعد من أبعاد المقياس. وقد تم اعتماد المتوسط الموزون (3) للدرجة الكلية ولكل بعد من أبعاد المقياس على أنه يمثل مستوى مقبولا للفاعلية.

أظهرت نتائج المتوسطات الموزونة أن جميع مراكز التربية الخاصة فعالة، ولكن مستوى الفاعلية اختلف بين المراكز، إذ كانت مراكز الإعاقة الحركية أكثر فاعلية ثم مراكز الإعاقة البصرية.

ودلت نتائج تحليل التباين بأنه لا يوجد فروق ذوات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة يعزى لمتغير نوع الإعاقة التي يخدمها المركز على الدرجة الكلية وعلى أبعاد المقياس الفرعية ما عدا بعد خصائص المركز. ولتحديد اتجاهات الفروق في هذا البعد فقد تم استخدام اختبار شيفيه حيث أظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مراكز الإعاقة البصرية ومراكز الإعاقة الحركية لصالح مراكز الإعاقة الحركية.

دراسة المعابرة (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات المهنية لمديري التربية الخاصة، ولتحقيق ذلك تم تطوير قائمة الكفايات المهنية لمديري التربية الخاصة، وتضمنت (90) كفاية مهنية موزعة على ستة مجالات هي: كفايات التخطيط، وكفايات الإشراف والتنظيم، وكفايات التقييم، وكفايات الاتصال، وكفايات إعداد وتجنيد الكوادر الفنية، وكفايات النمو المهني، ثم طبقت على عينة الدراسة التي تألفت من (70) مديرا في التربية الخاصة في الأردن.

أظهرت نتائج المتوسطات أن هناك (80) كفاية اعتبرت مهمة جدا، إذ زاد متوسطها (3.25)، بينما اعتبرت (10) كفايات مهمة، حيث كان متوسطها بين (2.5 – 3.25)، ولم يكن هناك كفايات اعتبرت قليلة الأهمية أو عديمة الأهمية. وبالنسبة للقدرة على أداء الكفايات أشارت النتائج إلى أن هناك (47) كفاية اعتبرت القدرة على أدائها كبيرة، إذ زاد متوسطها عن (3.25)، بينما اعتبرت القدرة على أداء (41) كفاية متوسطة، إذ تراوح متوسطها بين (2.5 – 3.25) واعتبرت القدرة على أداء كفايتين ضعيفة إذ كان متوسطها يتراوح بين (1.75 – 2,5) ولم تكن القدرة على أداء أي كفاية معدومة.

وأظهرت النتائج عدم وجود حاجة تدريبية على (77) كفاية، بينما كانت هناك حاجة تدريبية على (06) كفايات، واعتبرت الحاجة التدريبية قليلة حيث تراوح متوسطها بين (0.75 – 1.5).

دراسة عز الدين (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية خدمات برنامج التأهيل المجتمعي للمعاقين في الأردن، وقد حاولت الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما واقع خدمات التأهيل المجتمعي للمعاقين من حيث طبيعة الخدمات المقدمة والفئات المستفيدة من هذه الخدمات والجهات التي تقدم هذه الخدمات؟
- ما مدى توافر شروط الفاعلية في هذه الخدمات المقدمة للمعاقين على ضوء المعايير المشتقة من أدب الموضوع؟
- ما مدى تلبية خدمات التأهيل المجتمعي لحاجات المعاقين والمجتمع المحلي الفعلية.

وللإجابة على أسئلة الدراسة فإن الباحث قد طور استبانة من جزأين الأول منها يغطي طبيعة الخدمات المقدمة وأعداد المستفيدين منها ومقدمي هذه الخدمات، أما الجزء الثاني يتألف من 59 فقرة موزعة على جوانب خدمات التأهيل المجتمعي الخمسة وهي: خدمات

الوقاية والتدخل المبكر والخدمات التأهيلية المساندة وخدمات التربية الخاصة وخدمات الدمج المدرسي الأكاديمي وخدمات الدمج والمشاركة المجتمعية.

وقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة عن طريق المقابلة لجمع البيانات وتسجيل الإجابات لـــ (88) شخصا من العاملين في المراكز في وظائف مختلفة. استخدم الباحث في تحليل البيانات السلم الوصفي العددي بهدف تصنيف الاستجابات افتراضيا إلى ثلاثة مستويات: مستوى عال، مستوى متوسط، مستوى متدني.

وحسب متوسطات درجات كل فقرة وجانب من جوانب خدمات التأهيل المجتمعي للتعرف على مستوى توافرها في المراكز المختلفة. حيث كشفت هذه الدراسة أن هناك عددا من المراكز التي تقدم خدمات التأهيل المجتمعي المختلفة للمعاقين وللمجتمع المحلي بمستوى جيد، ومعظم هذه المراكز تفتقر خدماتها للفاعلية التي يفترض أن توفرها من خلال عناصر هذه المراكز المختلفة ضمن إطار المجتمع المحلي، وما زالت هذه الخدمات لا تلبي الحاجات الأساسية للمعاقين وأسرهم بسبب عدم وجود تخطيط للخدمات على مستوى المجتمع المحلي، مع توفر مقومات أساسية وقوية أدى إلى تطور ملموس وملحوظ في مستوى الخدمات الفنية المتخصصة الموجهة للمعاقين كفريق الأخصائيين، مع عمال تأهيل تم تدريبهم بشكل جيد، مؤسسات غير حكومية داعمة، مع ضعف التأثير لهذه المراكز على تنمية المجتمع المحلي لعدم وجود تخطيط للخدمات في إطاره.

دراسة الصمادي وآخرون (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها 8 مراكز، ومن جميع مدراء تلك المراكز وعينة من معلميها وعددهم 82 معلما ومعلمة. ولقياس مدى الفاعلية، تم تطوير أداة تكونت من 119 فقرة مثلت سبعة أبعاد هي المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع

المحلي، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون. أجاب عن فقرات هذه الأداة المعلمون والمدراء والمشرفون. كما أجاب المعلمون عن أسئلة مفتوحة عن المشكلات التي تحد من فاعلية تدريسهم في المركز.

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن متوسط كل من مركزي الشارقة وخورفكان على أداة الدراسة ككل يزيد على الدرجة المعتمدة للفاعلية (3) بشكل دال إحصائيا على مستوى ألفا 0.05 مما يشير إلى فاعليتها ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى التباين في فاعلية المراكز حسب أبعاد الأداة، إذ أن نتائج اختبار (ت) أشارت إلى فاعلية مركز أبو ظبي في الجو التربوي ومركز الشارقة في أبعاد الإدارة، وخصائص المركز، والتدريس والتدريب ومركز العين في بعدي خصائص المركز والمجتمع المحلي. أما مركز خورفكان فكان فعالا في أبعاد المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بالأبعاد الأخرى لم تكن النتائج دالة إحصائيا. كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية المركز تعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد الفرعية جميعا. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس إلى أنّ أهم تلك المشكلات كانت التباين في قدرات الطلبة، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين، والإدارة غير المؤهلة، والغرف الصفية ضيقة، وعدم اهتمام أولياء الأمور.

دراسة الخشرمي (2003):

تناولت هذه الدراسة تقويم البرامج التربوية الفردية لمراكز ومدارس التربية الخاصة، وذلك من خلال التعرف على إجراءات إعداد هذه البرامج والتعرف على مضامين تلك البرامج التربوية الفردية ومدى ملائمة الإجراءات والمضامين المطبقة في مراكز ومدارس التربية الخاصة في مدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة استمارة للعاملات في مراكز ومدارس التربية الخاصة لتحديد الإجراءات المتبعة لديهن في إعداد البرامج، كما أعدت الباحثة استمارة تفريغ بيانات خاصة بمضامين البرامج التربوية الفردية، انطلاقا من المعايير والمواصفات العالمية للبرامج التربوية الفردية. وشملت عينة الدراسة 82 متخصصة يعملن في مراكز التربية الخاصة، تم تحليل استجابتهن كميا، كما شملت الدراسة 23 برنامجا تربويا فرديا حللت نوعيا لأغراضها.

وقد انتهت الدراسة إلى نتائج أشارت في مجملها إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقويم في إعداد البرامج التربوية الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت فهي غير ملائمة، وتشير نتائج الدراسة إلى عدم إشراك الأسرة في برنامج الطفل الفردي، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم رضا المعلمات عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية وبرامج حاسوبية لتذليل الصعوبات التي توجههن في البرامج التربوية الفردية.

دراسة الحربي (2006):

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم البرامج التي تقدمها الصفوف الخاصة للمعوقين عقليا إعاقة بسيطة في المدارس العادية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وتكونت عينة الدراسة من جميع المديرين والمعلمين الذين يعملون في البرامج المقدمة في الفصول الخاصة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة التعليمية في المملكة العربية السعودية حيث بلغ عدد أفراد الدراسة 55 فردا موزعين على النحو التالي: 15 مديرا و40 معلما. وأعد الباحث مقياسا تكون من 69 فقرة اشتملت على أربعة أبعاد للبرامج التربوية هي: بعد المناهج الدراسية، بعد الأساليب والوسائل التعليمية المستخدمة

مع الطلبة المعوقين عقليا، بعد البيئة الصفية، بعد الخدمات الداعمة لبرامج الطلبة المعوقين عقليا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرامج التربوية للمعوقين عقليا في المدارس العامة من وجهة نظر المديرين فاعلة في جميع الأبعاد الأربعة (المناهج الدراسية، الأساليب والوسائل التعليمية، البيئة الصفية، الخدمات الداعمة). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تقييم المديرين والمعلمين على بعد المناهج الدراسية وبعد الخدمات الداعمة للمعوقين عقليا، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرامج باختلاف المؤهل العلمي والخبرة. وتوصي بتطوير المناهج والبرامج التعليمية وتوفير بيئة صفية غنية بالوسائل التعليمية وكذلك توفير الخدمات الداعمة لتناسب قدرات وحاجات الطلبة ذوي الإعاقات العقلية.

دراسة الشلول (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمّان من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

تكون أفراد الدراسة من جميع مديري ومديرات ومعلمي ومعلمات الأطفال المعاقين عقليا الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمّان الكبرى. حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (230) فردا موزعين على النحو التالي: (34) مديرا ومديرة و(196) معلما ومعلمة.

وأعد الباحث استبانة تكونت من (58) فقرة اشتملت على أربعة أبعاد للبرامج التربوية هي: بعد المنهاج، بعد الوسائل والأساليب التعليمية، بعد البيئة الصفية، وبعد الخدمات الداعمة للبرنامج.

تم استخراج صدق المحكمين لأداة الدراسة، كما تم استخراج تبات المقياس بطريقة الإعادة، حيث بلغت قيمة الثبات (0.85)، وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0.91).

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم المديرين/ المديرات، والمعلمين/ المعلمات على الأبعاد الأربعة للبرامج التربوية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيرات الدراسة.

وتوصي الدراسة بتوفير مناهج وبرامج تعليمية وبيئات دراسية معدلة لتناسب حاجات الطلبة ذوي الإعاقات العقلية.

دراسة البستنجي (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن، من حيث الأهداف، وفريق التقييم، ومصادر المعلومات التي يتم جمعها لغايات التقييم، والجوانب التي تغطيها عملية التقييم، والاختبارات والمقاييس التي تستخدم في عملية التقييم، وممارسات التقييم اللاحقة للتقييم الرسمي، وأساليب التقييم البديل، والمشكلات التي تواجه القائمين على عملية التقييم، ومستوى معرفة معلمي التربية الخاصة بأساسيات التقييم في التربية الخاصة،

وتكونت عينة الدراسة من (255) أخصائيا في التقييم و (301) معلما من معلمي التربية الخاصة، ممن يعملون في مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة الحركية والمراكز التي تخدم فئات متعددة.

وقد بينت النتائج أن أكثر الأهداف التي يسعى أفراد عينة الدراسة لتحقيقها هو " التخطيط للتدريس"، ثم "متابعة تقدم وتحسن الطالب". كما أظهرت النتائج أن معلم التربية الخاصة يتواجد كعضو في فريق التقييم بنسبة عالية، وأن نسبة مرتفعة من المراكز

والمدارس التي تم تغطيتها في الدراسة لا يوجد فيها فريق تقييم، حيث يقوم بالتقييم فيها أخصائي واحد فقط.

كما بينت النتائج أن أكثر مصادر المعلومات استخداما كانت الأهل ثم الاختبارات والمقاييس. كما أن أكثر الجوانب تقييما من قبل أفراد عينة الدراسة كانت التحصيل الأكاديمي والمهارات الأكاديمية الأساسية ثم القدرة اللغوية، وأكثر الاختبارات والمقاييس المستخدمة هي التي تقيس التحصيل والمهارات الأكاديمية الأساسية ثم اختبارات ومقاييس القدرات الإدراكية السمعية والبصرية، كما بيّنت استخداما متوسطا لممارسات التقييم اللاحقة للتقييم الرسمي.

كما أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقييم البديل استخداما هو أسلوب الملاحظة ثم أسلوب المقابلة، كما عبّر المستجيبون عن تفضيلهم لاستخدام أساليب التقييم البديل وأنها مفيدة بدرجة كبيرة، وكذلك عبروا عن استخدامهم لها بدرجة متوسطة، وأن أكثر الأسباب وراء عدم استخدام البعض لأساليب التقييم البديل هو عدم تلقي التدريب المناسب.

وفيما يتعلّق بالمشكلات التي تواجه القائمين على عملية التقييم في التربية الخاصة في الأردن، فقد أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات أهمية تتمثل في افتقار القائمين على عملية التقييم والتشخيص إلى الخبرة الكافية والتدريب اللازم لتطبيق الاختبارات الرسمية، ثم قلة المقاييس والاختبارات المقننة في المجالات المختلفة (الذكاء، التحصيل، والسلوك التكيفي...الخ).

دراسة القريني (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الخدمات المساندة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية وفاعليتها في دعم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي في ذلك.

تكونت عينة الدراسة من (551) شخصا يمثلون جميع العاملين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، حيث تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة.

وأوضحت نتائج الدراسة بأن معظم الخدمات المساندة متوفرة في تلك المعاهد والبرامج التي شملتها الدراسة، وقد جاءت مرتبة تنازليا حسب توفرها كالتالي: خدمة النقل، الخدمة النفسية المدرسية، الخدمة الإرشادية المدرسية، خدمة علاج اللغة والكلام، الخدمة الصحية المدرسية، خدمة التنقل، خدمة العلاج الطبيعي، خدمة العلاج الوظيفي. كما أظهرت الدراسة فاعلية هذه الخدمات في دعم العملية التعليمية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي.

دراسة النهدي (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الأسرة هي المصدر الأول الذي يتم اللجوء إليه عند جمع المعلومات اللازمة لعملية التقييم والتشخيص في معاهد وبرامج التربية الفكرية، ويتم اللجوء للأساليب الرسمية بشكل أكبر من الأساليب غير الرسمية خلال عملية جمع المعلومات اللازمة لعملية التقييم والتشخيص في معاهد وبرامج التربية الفكرية. ويتم المحافظة على سرية معلومات التقييم والتشخيص بشكل كبير في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

كما توصلت الدراسة إلى عدم رضا العاملين في برامج ومعاهد التربية الفكرية على المقاييس المستخدمة في عملية التقييم والتشخيص من حيث مدى مناسبتها لثقافة الطلاب. كما أن هناك قصور في الالتزام بمبدأ فريق العمل متعدد التخصصات خلال تطبيق عملية التقييم والتشخيص. وهناك اعتماد كبير على نتائج مقاييس الذكاء في عملية اتخاذ قرار الأهلية في معاهد وبرامج التربية الفكرية.

وخلصت الدراسة أيضا إلى أن هناك تفوق للمعاهد على البرامج في جانب الاستفادة من الأسرة والمعلم السابق خلال عملية جمع المعلومات، وفي الالتزام بأخذ موافقة ولي الأمر خطياً، وكذلك في اتخاذ قرار الأهلية من قبل فريق متعدد التخصصات، وفيما تفوقت البرامج في الاستفادة من المصادر غير الرسمية، وفي مستوى رضا العاملين عن مدى مناسبة المقاييس لثقافة الطلاب.

في المحصلة النهائية يمكن القول أن هناك قصور في الالتزام بقواعد وأسس التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

دراسة الشمري (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات التي تقدمها مراكز مصادر التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية. كما هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه هذه المراكز في أثناء أدائها لأعمالها. وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الأساسية والمعلمين الذين يدرسون المرحلة الأساسية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (106). وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع حيث بلغت (90) فردا.

ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة، وهي استبانة مكونة من 25 فقرة شملت المجالات التالية: الأجهزة والوسائل التعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، الأثاث والمستلزمات المدرسية، التنمية المهنية للمعلمين، والعلاقة مع الإدارة المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور في مجال الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة. كما وضع الباحث سؤالا مفتوحا واحدا من أجل إثراء الدراسة.

وقد دلت نتائج الدراسة أن الخدمات التي تقدمها مراكز مصادر التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الأساسية في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمعلمين كانت متوافرة بدرجة متوسطة. وكشفت الدراسة عن

مجموعة من الصعوبات التي تواجه عمل هذه المراكز ومنها: ضعف المعلمين في استخدام الوسائل التعليمية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وعدم الوعي بأهمية مراكز مصادر التعلم، وعدم تفاعل الأهل مع مراكز مصادر التعلم، وتدني المخصصات المالية المرصودة لها، وبعد المكان المخصص للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لاستخدام الوسائل.

دراسة الزارع (2008):

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين وتحديد درجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (20) مركزا من مراكز الأطفال التوحديين الحكومية تقدم خدماتها للأطفال التوحديين الذكور، بحيث مثلت مختلف مناطق المملكة وتنوع البرامج (معهد وبرنامج دمج).

ولجمع البيانات، فقد تم بناء مقياس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين بعد التوصل إلى العناصر الأساسية لهذه المؤشرات. تكون المقياس من (175) مؤشرا رئيسيا و(107) مؤشرا فرعيا،

وأشارت النتائج أن هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة انطبقت بدرجة عالية هي مؤشرات عنصر البرنامج التربوي الفردي والخطة التعليمية الفردية بمتوسط (0.84) ومؤشرات عنصر تحليل السلوك التطبيقي بمتوسط (0.80). في حين أن هناك مؤشرات لأربعة عناصر انطبقت بدرجة متوسطة وهي على التوالي: مؤشرات عنصر طرق التدريس والتدريب بمتوسط (0.74)، ومؤشرات عنصر المنهاج المرجعي بمتوسط (0.69)، ومؤشرات عنصر التهيئة للدمج بمتوسط (0.64)، ومؤشرات عنصر التقييم والتشخيص بمتوسط (0.58). وباقي مؤشرات العناصر المتبقية وعددها خمسة انطبقت

بدرجة متدنية وهي: مؤشرات عنصر البيئة التعليمية المادية، ومؤشرات عنصر تقييم البرنامج المقدم والمركز بمتوسط (0.49) لكل منهما، ومؤشرات عنصر الخدمات المساندة بمتوسط (0.41)، ومؤشرات عنصر الكوادر العاملة بمتوسط (0.36)، وكانت أقل المؤشرات انطباقا هي مؤشرات عنصر مشاركة ودعم وتمكين الأسر إذ كان المتوسط (0.33).

دراسة الحرز (2008):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي في معاهد وبرامج التربية الفكرية، والكشف عن أهم الصعوبات التي تقف حائلا دون تحقيق البرنامج لأهدافه من وجهة نظر المعلمات. وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (133) معلمة، وتم تصميم أداة الدراسة في ضوء ما تم صياغته من أهداف وأسئلة الدراسة.

وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك أهداف حصلت على درجة تحقق عالية وهي الأهداف المتعلقة بتحليل نتائج التقييم الخاصة بتحديد الاحتياجات وجوانب القوة، ووصف مستوى الأداء الحالي بناء على تلك النتائج، وإعداد الأهداف طويلة المدى والأهداف قصيرة المدى، وتقديم الخدمات التربوية في المجالات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات. بينما الأهداف الخاصة بتقديم الخدمات المساندة، والأهداف الخاصة بمشاركة الأسرة في عملية بناء وتنفيذ وتقويم البرنامج التربوي الفردي حصلت على درجة تحقق متدنية.

كما توصلت الدراسة إلى أن هناك الكثير من المشكلات الموجودة في معاهد وبرامج التربية الفكرية والتي تعترض تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي. من أهم تلك المشكلات عدم تفعيل فكرة فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم وجود مساعدة معلمة، وقلة توافر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، وكثرة عدد التلميذات في الصف،

وعدم مشاركة الأسرة، وقلة الدورات التدريبية للمعلمات، والبعد عن استخدام تقنية الحاسب الآلي سواء في إعداد أو تنفيذ البرامج التربوية الفردية.

دراسة المومني (2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من 436 معلما ومعلمة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد استخدمت استبانة مشتقة من المعايير الدولية كأداة لجمع البيانات، تكونت بشكلها النهائي من 96 فقرة موزعة على 9 مجالات هي: الأسس، تطور المعلمين وخصائصهم، الفروق الفردية في التعلم، الاستراتيجيات التعليمية، وبيئات التعلم، التفاعلات الاجتماعية، التخطيط التعليمي، التقييم، الممارسة المهنية والأخلاقية، والتعاون.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم كان متوسطا، وبيّنت النتائج أيضا أن لبعض المتغيرات أثرا ذو دلالة إحصائية ومن هذه المتغيرات الجنس إذ وجدت فروق لصالح المعلّمات، والمؤهل العلمي حيث كان الفرق لصالح أداء المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأقل، والخبرة لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأطول (17 سنة فما فوق)، ولصالح عدد طلبة الصف ، إذ جاءت النتيجة لصالح المجموعة التي تحوي في صفوفها عددا أكبر من الطلبة، وكان التدريب لصالح المعلمين الحاصلين على تدريب أثناء الخدمة، وللاختيار عن رغبة لصالح المعلمين الذين اختاروا الوظيفة برغبتهم، والاستمرار بالعمل لصالح المعلمين الذين يرغبون في الاستمرار في العمل، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق مختلفة بين توافق أداء معلمي الإعاقات المختلفة، ووجود فروق بين توافق أداء المعلمين مع اختلاف البدائل التربوية.

دراسة المحارمه (2009):

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة بتطوير ثلاث استبانات لتقييم مكونات البرامج الثلاثة المتعلقة بنظام قبول الطلبة، وطبيعة المناهج الدراسية الإثرائية المطبقة، ونظام اختيار المعلمين وتدريبهم، مستندة في ذلك إلى المعايير العالمية المستخدمة في برامج تعليم الموهوبين، بالإضافة إلى تطوير نموذج مقابلة الطلبة.

وقد تكونت عينة الدراسة من جميع مديري مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز وعددهم (3) مساعديهم الإداريين والفنيين وعددهم (6) بالإضافة إلى (135) معلماً ومعلمة و(36) طالباً وطالبة تم اختيارهم من طلبة الصفين العاشر والحادي عشر، وقد تم تحليل بيانات نتائج الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل من البيانات الكمية والنوعية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن السياسات العامة والمحكّات والإجراءات المستخدمة في الكشف عن الموهوبين واختيارهم للمدارس جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة بمتوسط حسابي (2.05)،وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج تحليل البيانات النوعية، حيث جاءت نسبة التطابق (3.66%) ونسبة عدم التطابق (96.33%) ، حيث إن هناك تغييباً لدور المعلمين والمديرين بالنسبة لإجراءات الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، والاقتصار على المختصين من الوزارة في القيام بكافة الإجراءات الخاصة بقبول الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وعدم اعتماد محكّات متنوعة في الكشف والترشيح للطلبة الموهوبين والمتفوقين.

أما بالنسبة للمكون الثاني فقد أشارت النتائج إلى أن المناهج الدراسية الإثرائية التي تطبق في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة بمتوسط حسابي (2.33)، وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج تحليل البيانات النوعية، حيث جاءت نسبة التطابق (9.49 %) ونسبة عدم التطابق (90.51%) حيث لا يتم إجراء أي دراسات مسحية لمعرفة الاحتياجات الخاصة بالطلبة

الموهوبين والمتفوقين قبل وضعها، بالإضافة إلى تغييب دور المعلمين في تحديد الموضوعات الإثرائية أو إشراكهم في تطوير المناهج حيث يقتصر الأمر على وزارة التربية في تكليف متخصصين من الجامعات ليسوا على دراية كافية باحتياجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين، بالإضافة إلى أن المعلمين لم يخضعوا إلى دورات تدريبية كافية في مجال تطبيق المناهج الإثرائية ، وغياب الوسائل والتقنيات اللازمة لتطبيق هذه المناهج في المدارس.

أما بخصوص المكون الثالث فقد أشارت النتائج إلى أن (الأسس والشروط التي يتم على أساسها اختيار المعلمين وتدريبهم جاءت متطابقة بدرجة منخفضة مع المعايير العالمية المستخدمة في الدراسة) بمتوسط حسابي (2.13)، وتوافقت هذه النتيجة مع نتائج تحليل البيانات النوعية، حيث جاءت نسبة التطابق (25%)، ونسبة عدم التطابق (75%)، حيث إن مراحل اختيار المعلمين لهذه المدارس لم ترق إلى مستوى المعايير العالمية، بالإضافة إلى تدني مستوى الاهتمام ببرامج التدريب والتأهيل الخاصة بالمعلمين، وتدني مستوى الحوافز المقدمة للمعلمين.

دراسة الغامدي(2009):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية خدمات التدخل المبكر المقدمة للأطفال التوحديين من وجهة نظر أولياء الأمور والعاملين بالمؤسسات الحكومية والخاصة بالمدينة المنورة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة لجميع البيانات اشتملت على (55) فقرة موزعة على ستة مجالات، تم توزيعها على عينة عشوائية من العاملين في مستشفيات ومراكز التدخل المبكر الحكومية والخاصة بالمدينة المنورة، وأولياء أمور الأطفال التوحديين وتكونت عينة الدراسة من (90) عاملا، و(76) ولي أمر.

وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الطبي احتل المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية المجال التربوي، ثم في المرتبة الثالثة مجال الخدمات المساندة، بينما جاء في المرتبة الأخيرة المجال النفسي حسب تقديرات أولياء الأمور، جاءت تقديراتهم على الأداة ككل بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لتقديرات العاملين فقد جاء المجال السلوكي بالمرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية المجال التربوي، ثم في المرتبة الثالثة مجال الخدمات المساندة، وجاء في المرتبة الأخيرة المجال الطبي، وجاءت تقديرات العاملين على الأداة ككل بدرجة متوسطة.

كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العاملين في المجال الطبي تعزى لأثر الجنس لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات تعزى لأثر نوع المؤسسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات باستثناء المجال الطبي ومجال الخدمات المساندة تعزى لأثر سنوات الخيرة لصالح الخبرة أقل من سبع سنوات، ووجود فروق بين نوع العمل الطبي ونوع العمل التربوي لصالح نوع العمل الطبي في المجال الطبي، ووجود فروق بين نوع العمل التربوي والنفسي من جهة، ونوع العمل الطبي من جهة أخرى ولصالح نوع العمل الطبي في المجال النفسي، بينما لم توجد فروق في باقي المجالات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات العاملين على الأداة ككل تعزى لأثر متغير الجنس، ونوع المؤسسة، ونوع العمل، ووجود فروق في تقديرات العاملين على الأداة ككل تعزى لأثر متغير عدد سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من سبع سنوات.

ودلت النتائج على عدم وجود فروق في تقديرات أولياء الأمور حول فاعلية خدمات التدخل المبكر في جميع المجالات تعزى للجنس، باستثناء الخدمات المساندة وكانت

الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لأثر متغير الجنس على الأداة ككل. كما دلت النتائج على وجود فروق بين تقديرات أولياء الأمور والعاملين، وكانت الفروق لصالح أولياء الأمور في المجال الطبي، والمجال التربوي، والمجال الاجتماعي، ومجال الخدمات المساندة، والأداة ككل، وعدم وجود فروق بين تقديرات أولياء الأمور والعاملين في المجال النفسي، والمجال السلوكي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أبرزها/ العمل على توفير المختصين في مجال التوحد للقيام على عمليات التشخيص والكشف المبكر وكذلك مقدمي خدمات التدخل المبكر كل في مجال اختصاصه.

دراسة العايد (2010):

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس لمؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة وتحديد درجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

وتكونت عينة الدراسة من الكوادر العاملة في (29) مركزا من مراكز الأفراد ذوي الإعاقات المتعددة التابعة لوزارة التربية والتعليم، التي تقدم خدماتها للأفراد الذكور ذوي الإعاقات المتعددة، وقد مثلت مختلف مدن ومناطق المملكة العربية السعودية وتنوعت البرامج وتمثلت في (برنامج/ معهد/ مراكز/ مدارس دمج).

وللإجابة على السؤال الأول فقد تم بناء مقياس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة بعد التوصل إلى الأبعاد الرئيسية. وتكون المقياس من (14) بعدا رئيسيا و(160) مؤشرا فرعيا، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المقياس وثباته ومبررات استخدامه.

وللإجابة على السؤال الثاني فقد أشارت النتائج إلى أن هناك مؤشرات لبعدين من أبعاد ضبط الجودة انطبقت بدرجة مرتفعة وهي: "استراتيجيات التعليم/التدريس" بمتوسط (0.80) ومؤشرات بعد "البرنامج التربوي الفردي" بمتوسط (0.77). في حين أشارت

نتائج أبعاد المؤشرات المتبقية وعددها أثنا عشر بعدا انطبقت بدرجة متوسطة وهي: مؤشرات بعد "المنهاج المرجعي" ومؤشرات بعد استراتيجيات التعليم/ الأنشطة التعليمية" بمتوسط (0.74) لكل منهما، ومؤشرات بعد "متابعة التقدم في التعلم وتقييمه" بمتوسط (0.73)، ومؤشرات بعد التقييم والتشخيص بمتوسط (0.72)، ومؤشرات بعد الكوادر العاملة في البرنامج بمتوسط (0,68) ومؤشرات بعد إدارة البرنامج ومؤشرات بعد الدمج والتعليم في برامج الدمج بمتوسط (0.61) لكل منهما، ومؤشرات بعد الخدمات المساندة بمتوسط (0.59)، ومؤشرات بعد الخدمات الطبية والصحية بمتوسط (0.54)، ومؤشرات بعد الخدمات الانتقالية والمهنية بمتوسط (0.53)، ومؤشرات بعد البيئة التعليمية بمتوسط (0.51)، ومؤشرات بعد مشاركة الأسرة ودعمها وتمكينها بمتوسط (0.50) وهي أقل المؤشرات انطباقا.

دراسة الخطيب (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أُنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، في ضوء المعايير العالمية.

وتكونت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة من مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في أقاليم المملكة الثلاثة (الوسط، والشمال، والجنوب) والتي تقدم البرامج والخدمات التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد وعددها (153) مؤسسة ومركزاً.

ولجمع البيانات، عن مستوى فاعلية البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن، والتي تقدم برامجها وخدماتها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، فقد تم بناء أداتين: أداة لتقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية. وتكونت الأداة من ثمانية أبعاد و(89) مؤشراً

رئيساً. وأداة لتقييم مستوى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد. وتكونت الأداة من ثمانية أبعاد (110) مؤشرات رئيسة، هذا وقد تم التوصل إلى دلالات صدق وثبات الأداتين برّرت استخدامهما.

أشارت النتائج فيما يتعلق بالإعاقة العقلية أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: "بُعد البرامج والخدمات" وبمتوسط حسابي (0.75). في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "البيئة التعليمية" بمتوسط حسابي (0.66)، وبُعد "التقييم" بمتوسط حسابي (0.65)، وبُعد "الإدارة والعاملين" بمتوسط حسابي (0.47). وباقي الأبعاد وعددها أربعة كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد وبُعد "الرؤية والفكر والرسالة" بمتوسط (0.32)، و"مشاركة ودعم وتمكين الأسرة" بمتوسط (0.31)، وبُعدا "الدمج والخدمات الإنتقالية"، و "التقييم الذاتي" بمتوسط (0.28) لكل منهما.

وأشارت النتائج فيما يتعلق باضطراب التوحد أن هناك بُعداً واحداً كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: بُعد "الخدمات والبرامج" بمتوسط (0.68). في حين كان هناك ثلاثة أبعاد ذات مستوى فاعلية متوسطة وهي على التوالي: بُعد "التقييم" بمتوسط (0.66)، وبُعد "البيئة التعليمية" بمتوسط (0.55)، وبُعد "الإدارة والعاملين" بمتوسط (0.37). أما بقية الأبعاد وعددها أربعة أبعاد فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدنية وهي: بُعد "الرؤية والفكر والرسالة" بمتوسط (0.33)، و"مشاركة ودعم وتمكين الأسرة"، وبُعد "الدمج والخدمات الانتقالية" بمتوسط مقداره (0.31) لكل منهما، وبُعد "التقييم الذاتي" بمتوسط (0.30).

ويقترح الأنموذج منظومة متكاملة لتطوير البرامج والخدمات التربوية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد تتكون عناصرها من أبعاد الأداتين والتي تتضمن الأبعاد التالية: الرؤية والفكر والرسالة، والبرامج والخدمات التربوية،

والبيئة التعليمية، والتقييم، والدمج والخدمات الانتقالية، ودعم وتمكين ومشاركة الأسرة، والإدارة والعاملين، والتقييم الذاتي.

دراسة الخطيب وآخرون (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم البرامج والخدمات التربوية في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من جميع مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية في الأردن والبالغ عددها (100) مركز ومؤسسة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء أداة لتقييم مستوى البرامج والخدمات في مؤسسات ومراكز الإعاقة الفكرية، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك بعدا واحدا كان ذا مستوى فاعلية مرتفع وهو: بعد البرامج والخدمات، في حين أن هناك ثلاثة أبعاد كانت ذات مستوى فاعلية متوسط وهي: البيئة التعليمية، التقييم، والإدارة والعاملون. أما بقية الأبعاد فقد كانت ذات مستوى فاعلية متدن وهي: الرؤية والرسالة، مشاركة الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي.

دراسة عبيد (2012)

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى فاعلية مراكز الإعاقة العقلية الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمّان وقد تكونت عينة الدراسة من (9) مراكز للإعاقة العقلية، منها: (2) حكومية و(7) خاصة، وتكونت أداة الدراسة من عدة أبعاد وهي: الإدارة، ومشاركة الأهالي، والمعلمات، والعاملون في المركز، وما يدور في غرفة الصف، والمنهاج، وخصائص المراكز، والجو التربوي.

وأظهرت الدراسة أن تقييم فاعلية مراكز الإعاقة العقلية الحكومية والخاصة في جميع المجالات كان ضمن المستوى المرتفع، أما فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد تقييم مستوى فاعلية مراكز الإعاقة العقلية الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة كان أعلى متوسط لمجال المعلمات وأدنى متوسط لمجال خصائص المركز،

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى فاعلية مراكز الإعاقة العقلية الحكومية والخاصة، فقد تم إجراء اختبارt لعينتين مستقلتين من أجل التعرف على دلالة الفروق في تقييم مستوى المراكز الحكومية والخاصة، وكان أعلى متوسط لمجال العاملين الآخرين، أما مجال الإدارة لم يبلغ مستوى الدلالة، وكان أعلى متوسط للمراكز الخاصة مقارنة بالمراكز الحكومية، مما يشير إلى وجود فاعلية أعلى في المراكز الخاصة مقارنة بالمراكز الحكومية.

دراسة عبيدات وآخرون (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا في مدينة جدة في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين Council For Exceptional Children (CEC)، وتكونت عينة الدراسة من 102 معلما من معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا في مدينة جدة السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون معايير الممارسة المهنية لمعلمي التلاميذ المعاقين سمعيا المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة الأمريكي،

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى إدراك معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا لأهمية الكفايات كان مرتفعا على كافة الأبعاد والدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج أيضا درجة امتلاك كلية متوسطة لدى معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا على فقرات المقياس، كما لم تجد الدراسة فروقا في درجة امتلاك الكفايات بين المعلمين العاملين في مراكز التربية الخاصة أو مدارس الدمج في حين بيّنت النتائج وجود فروق بين معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا على الأبعاد التالية: (الاستراتيجيات، اللغة، والتقييم، الكفايات ككل) لصالح المعلمين ذوي الاختصاص في التربية الخاصة، كما أظهرت نتائج الدراسة فروقا لصالح متغير الخبرة الطويلة على الأبعاد التالية (الاستراتيجيات، التعاون).

دراسة الجرايدة (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع إدارة مراكز التربية الخاصة في الأردن، كما بحثت المشكلات والحلول التي من الممكن أن تسهم في تحسين دور إدارة مراكز التربية الخاصة في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي المسحي وذلك باستخدام الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (205) معلما وإداريا ومن (53) مديرا.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة أداء مديري مراكز التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها كانت بدرجة كبيرة في جميع مجالات الدراسة، وجاء في المرتبة الأولى مجال "الإدارة والعاملين" بدرجة كبيرة وفي المرتبة الأخيرة مجال "الرؤية والفكر والرسالة والقيم " بدرجة كبيرة.

وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر المسمى الوظيفي في جميع المجالات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لأثر الخبرة العملية في مجالي مشاركة ودعم وتمكين وتدريب الأسرة ومجال البناء والمرافق. وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة 10 سنوات فأكثر.

أما فيما يتعلق بالمشكلات التي تعيق أداء مديري مراكز التربية الخاصة فقد كشفت نتائج الدراسة عما يلي: ضعف المخصصات المالية للمراكز وندرة الدورات التدريبية لرفع كفاءة العاملين في المراكز وقلة خبرة مديري المراكز بالتربية الخاصة، وعدم تطوير المنهاج التعليمي بالنسبة للأشخاص ذوي الإعاقات المختلفة، وعدم توفر البنية التحتية المناسبة، وضعف الصلاحيات الممنوحة للإدارة، وضعف المستفيدين (عددهم) نتيجة لنظرة المجتمع.

وقدمت الإدارات حلول للتطوير منها: اعتماد مخصصات مالية للمراكز بشكل ثابت، وتوفير الأجهزة والمعدات الحديثة لجميع المراكز، ومنح مديري الإدارات صلاحيات واسعة تتناسب مع مسؤولياتهم، ووضع خطة تتشارك فيها جميع الأطراف لتغير نظرة المجتمع. وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهميها إجراء دراسة تتناول المهارات الإدارية لمديري مراكز التربية الخاصة على مستوى المملكة.

2.1.6. دراسات سابقة تتعلق بتقييم فاعلية برامج صعوبات التعلم:

دراسة المعايطة (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية غرف المصادر كإحدى البدائل التربوية لمعالجة الصعوبات التعلمية، تضمنت عينة الدراسة مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عدد أفراد كل مجموعة (240) طالباً ممّن يعانون من صعوبات التعلم في القراءة، والكتابة، والحساب من طلبة الصفين الثاني والثالث الأساسيين في مديريات التربية والتعليم في شمال الأردن ووسطه وجنوبه،

وقد أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب الفردي الذي تلقاه الطلبة ذوو صعوبات التعلم في جوانب القراءة الجهرية، القراءة التميزية، التحليل، التذكر، مهارة الكتابة والحساب. ويرجع الباحث ذلك إلى امتلاك معلمي ومعلمات غرف المصادر لمهارات التدريس الفردي، ووضع الخطط التربوية الفردية، والتعليمية الفردية الملائمة، وتجزئة الأهداف التعليمية، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة (المكانين، 2012، ص1684).

دراسة العبد الجبار(2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم، ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية (ن=110)، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار شيفيه لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت المهارات مرتبة حسب مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. وجاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، ومهارات بيئة العمل، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تعزى لمتغيرات الخبرة، والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدومة، وكانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر، ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات لمتغير التقدير الأكاديمي.

دراسة شلبي(2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق وملائمة إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وتكوّنت عينة الدراسة من 40 معلما للتربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، طبّقت عليهم الباحثة استبانة من إعدادها تكوّنت من خمسة أبعاد هي: بعد التعرّف، الإحالة، التشخيص، كتابة تقرير التشخيص، التخطيط للبرنامج التربوي الفردي،

وأظهرت نتائج الدراسة تحقق بعد التعرّف بنسبة 63.20% بالنسبة لما ينبغي أن يكون، وبعد الإحالة بنسبة 63.33%، وبعد التشخيص بنسبة 44.2%، أما بعد كتابة التقرير التشخيصي وبعد الخطة التربوية الفردية فقد تحققا بنسبة 63.41% و65.13% على التوالي. وأوضحت النتائج أن أكثر أبعاد التقييم بعدا عما يجب أن يكون هو بعد التشخيص، وهو ما يشير إلى الحاجة الملحة لإعادة النظر في طرق ووسائل التشخيص المطلوبة للتعرف على فئة ذوي صعوبات التعلم وتحديدهم، بينما كان أكثر الأبعاد قربا في الواقع مع ما ينبغي أن يكون هو بعد الخطة التربوية الفردية.

دراسة الشمايلة (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، والتعرف على واقع غرف المصادر بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وذلك بعد ترجمتها واستخراج دلالات الصدق المناسبة لها، وتكونت عينة الدراسة من 311 معلما من معلمي غرف المصادر بالأردن في المدارس الخاصة والحكومية. وللتعرف على واقع غرف المصادر والممارسات التعليمية المتبعة فيها قامت الباحثة بمقابلة 30 معلما ومعلمة من معلمي غرفة المصادر باستعمال نموذج للمقابلة يتمتع بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية كان مرتفعا على جميع الفقرات والأبعاد، وأن أكثر الفقرات أهمية هي المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية، كما أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة لهذه المعايير على الأداة ككل ودرجة امتلاك مرتفعة على عدد من الفقرات المتعلقة بالمعلومات النظرية حول صعوبات التعلم والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية لدعم تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم والتعاون مع المعلم العادي،

كما أظهرت النتائج درجة امتلاك منخفضة للفقرات المتعلقة بالمشاركة في أنشطة المؤسسات المهنية ذات الصلة بصعوبات التعلم والشبكات والمنظمات التي تقدم دعما للأفراد ذوي صعوبات التعلم ولم تظهر النتائج أثرا ذا دلالة تبعا لمتغير (الخبرة العامة والخاصة) على مقياس الأهمية في حين أظهرت النتائج أثرا ذا دلالة على بعض أبعاد المقياس تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص،

وفيما يتعلق بمقياس امتلاك المعلمين للمعارف والمهارات المعتمدة من مجلس الأطفال ذو الحاجات الخاصة، فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة تبعا لمتغير المؤهل العلمي على بعض الأبعاد والدرجة الكلية لصالح المعلمين ذوي الاختصاص، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة الامتلاك تبعا لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة باستثناء فروق ذات دلالة على متغير سنوات الخبرة الخاصة في بعد واحد من أبعاد الدراسة وهو بعد الممارسة والتعاون ولصالح المعلمين الأكثر خبرة.

كما أشارت النتائج المتعلقة بأسئلة المقابلة إلى التفاوت بين المعلمين في تقييمهم لأثر المؤهل العلمي على أدائهم في غرفة المصادر، وعدم وضوح تشخيص طلبة غرفة المصادر، وحاجة معلمي غرف المصادر إلى التدريب المستمر لتحسين مستوى أدائهم وخاصة فيما يتعلق بطرق تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

دراسة الفريحات (2007):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خدمات غرف المصادر من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية، وأولياء أمور الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في محافظة جرش، حيث تألفت عينة الدراسة من (120) معلما ومعلمة، ومن (100) من أولياء الأمور، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لكل من المجالات الكلية على مستوى خدمات غرف المصادر من وجهة نظر معلمي الصفوف العادية،

وأشارت النتائج المتعلقة بتأثير متغير الجنس للمعلمين على مجالات الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير جنس المفحوصين، أما النتائج المتعلقة بتأثير متغير المؤهل العلمي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مؤهل الدبلوم المتوسط فما دون، في حين أن تأثير سنوات الخبرة على مجالات الدراسة لم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات من وجهة نظر المعلمين.

دراسة عواد والإمام (2007):

أجرى عواد والإمام دراسة هدفت إلى التعرف على واقع الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، ومدى توافر تلك الخدمات باختلاف نوع التعليم: حكومي، وخاص، ووكالة الغوث والموقع الجغرافي للمدرسة والحكم على درجة توافر الخدمات التربوية باختلاف الخبرة وجنس المعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (150) معلما ومعلمة لغرف المصادر، تم اختيارهم عشوائياً من المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث.

، وقد أظهرت نتائج الدراسة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر بدرجة متوسطة، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر بين المدارس الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث لصالح المدارس الخاصة. وأظهرت النتائج كذلك فروقاً في درجة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر تعزى إلى الموقع الجغرافي للمدرسة وذلك لصالح إقليم الوسط، ووجدت كذلك فروق في الحكم على درجة توافر خدمات التشخيص، والعلاج لصالح المعلمين الأقل خبرة ولصالح الإناث وفي خدمات الوسائط والتنظيم والإدارة ظهرت الفروق لصالح الذكور. بينما لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً في بقية الخدمات تعزى لخبرة المعلم.

دراسة الغرايبة(2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية في محافظة عجلون. حيث تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي غرف المصادر في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عجلون والبالغ عددهم 23 معلماً ومعلمة وجميع معلمي اللغة العربية الذين يدرسون الطلاب من الصف الثاني وحتى السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية

عجلون والبالغ عددهم (80) معلما ومعلمة وعدد من أولياء أمور الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية الملتحقين بغرف المصادر بلغ قواهم(90) ولي أمر.،

أظهرت النتائج فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية باختلاف المقيّم معلم غرفة المصادر، وأولياء الأمور، ومعلم اللغة العربية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية الخدمات التربوية التي يقدمها معلم غرفة المصادر للطلبة ذوي الصعوبات التعلمية، تعزى إلى متغيري الجنس، والتخصص.

دراسة الحسن (2009):

والتي هدفت إلى بناء مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد درجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة على 433 برنامجا من غرف المصادر والتي يلتحق بها طلبة من ذوي صعوبات التعلم بواقع معلم واحد لكل غرفة.

وقد تكوّن المقياس من 7 أبعاد رئيسية تحتوي على 18 مؤشرا رئيسيا، و174 مؤشرا فرعيا، وتمثلت الأبعاد الرئيسية في إدارة وتنظيم البرنامج، إجراءات التعرف والتشخيص، استراتيجيات التعليم وأنشطة التعلم، والبيئة التي ينفّذ فيها البرنامج، والعاملون في البرنامج، وعلاقة البرنامج مع الأسرة، وتقييم فعالية البرنامج.

وأشارت النتائج إلى أن هنالك ثلاثة أبعاد من أبعاد المؤشرات النوعية قد انطبقت بدرجة متوسطة وهي بعد "البيئة التي ينفّذ فيها البرنامج" وبعد "استراتيجيات التعليم وأنشطة التعلم" وبعد "إجراءات التعرّف والتشخيص". في حين أشارت النتائج إلى أربع أبعاد من

أبعاد المؤشرات النوعية كانت درجة انطباقها متدنية، وهي مؤشرات بعد " إدارة وتنظيم البرنامج" ومؤشرات بعد "العاملون في البرنامج" ومؤشرات بعد" تقييم فاعلية البرنامج"

دراسة يعقوب (2009):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية .حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات غرف المصادر في المملكة العربية السعودية .أما عينة الدراسة تكونت من (125) معلماً ومعلمة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مطابقة السياسات العامة والإجراءات والمحكّات المستخدمة في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية مع المعايير العالمية الخاصة بها جاءت مرتفعة. وأشارت إلى ضرورة وجود أسس ومعايير تلتزم بها برامج صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن برامج صعوبات التعلم المطبقة في المملكة العربية السعودية تتطابق بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية الخاصة بها. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس وتبعاً لمتغير التخصص.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصل الباحث إلى عدة توصيات كان أهمها ضرورة تطوير أهداف برنامج صعوبات التعلم من حين إلى آخر وفقًا للمستجدات على الساحة العلمية للتربية الخاصة، ومتغيرات العصر .وضرورة التعاون مع الجهات ذات الاختصاص في تحديد مدارس خاصة بتطبيق برامج صعوبات التعلم، يتم اختيارها وفق معايير محددة، تتيح مجالاً للتنفيذ الدقيق والفعال لعملية تقييم برامج صعوبات التعلم

دراسة البدر (2010):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف على المعايير المهنية المتوفرة حاليا، وهدفت الدراسة أيضا للتعرف على درجة الاختلاف في مدى أهمية وتوافر المعايير المهنية بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، الخبرة، والتقدير عند التخرج. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة (مقياس المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم) من 68 عبارة من المعارف والمهارات موزعة على 8 أبعاد تمثل المعايير المهنية. وتكونت عينة الدراسة من 134 معلما للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وأوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

1- جاءت جميع المعايير المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مهمة بدرجة كبيرة، بالترتيب التنازلي الآتي: معيار التخطيط التدريسي، معيار التقييم، معيار الأسس العامة، معيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، معيار الاستراتيجيات التدريسية، معيار اللغة، معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، معيار العمل الجماعي.
2- جاء توافر المعايير المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدرجة كبيرة، بالترتيب التنازلي الآتي: معيار التخطيط التدريسي، معيار التقييم.
3- جاء توافر المعايير المهنية من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدرجة متوسطة بالترتيب التنازلي التالي: معيار الأسس العامة، معيار الاستراتيجيات التدريسية، معيار البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي، معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية، معيار اللغة، معيار العمل الجماعي.
4- فيما يتعلق بالفروق في درجة أهمية المعايير المهنية ودرجة توافرها من وجهة نظر معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف العمر، الخبرة والتقدير عند التخرج، جاءت النتائج على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة أهمية المعايير المهنية باختلاف أعمارهم، وعدد سنوات خبرتهم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة أهمية المعايير المهنية باختلاف تقديرهم عند التخرج (ما عدا معياري التخطيط التدريسي والتقييم).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة أهمية التخطيط التدريسي باختلاف تقديهم عند التخرج، وأن الفروقات كانت بين المعلمين ذوو التقدير مقبول من جهة والمعلمين ذوو التقدير جيد وجيد جدا، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوو التقدير جيد وجيد جدا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة أهمية معيار التقييم باختلاف تقديرهم عند التخرج وأن الفروقات كانت بين المعلمين ذوو التقدير مقبول من جهة والمعلمين ذوو التقدير جيد وجيد جدا، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوو التقدير جيد وجيد جدا.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية (عدا معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية) باختلاف أعمارهم.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية باختلاف أعمارهم، وأن الفروقات كانت بين المعلمين الذين أعمارهم (33 سنة

فأكثر) من جهة والذين تتراوح أعمارهم ما بين (31–32 سنة) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين (31–32 سنة).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية باختلاف عدد سنوات خبرتهم وتقديرهم عند التخرج.

دراسة بطاينة والشهري (2010):

هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنوّرة، ولتحقيق ذلك صممت استبانة لجمع البيانات اشتملت على 58 فقرة موزعة على أربعة مجالات تم توزيعها على عينة عشوائية من 50 معلما من معلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن مجال الوسائل التعليمية احتل المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال سير البرنامج التربوي في غرف المصادر، ثم في المرتبة الثالثة مجال المنهاج التدريسي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال تجهيز غرف المصادر حسب تقديرات معلمي غرف مصادر التعلم.

كما دلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الجنس على جميع المجالات والأداة الكلية، باستثناء مجال سير البرنامج الدراسي في غرفة المصادر، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر المؤهل العلمي على جميع المجالات والأداة الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لأثر الخبرة على جميع المجالات والأداة الكلية، باستثناء مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، حيث كانت الفروق لصالح فئة 5 سنوات فأكثر. كما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، وكانت

الفروق لصالح فئة معلم، وعدك وجود فروق دالة إحصائيا عند مجال المنهاج، ومجال سير البرنامج الدراسي في غرف المصادر والأداة الكلية.

دراسة خصاونة (2012):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور، ومدى توافر تلك الخدمات. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (384) من الآباء والأمهات استجابوا لمقياس أعده الباحث يتكون من (27) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المشاركة، والاستكشاف وبيئة التعلم، والتعزيز، والتقويم.

وقد بيّنت النتائج أن مشاركة الأهل في غرفة المصادر كانت بدرجة متوسطة، ويرى أولياء الأمور أن معلمي غرف المصادر يولون اهتماما أكبر باستراتيجية التقويم، ثم استراتيجيات التعزيز، وأخيرا بيئة التعلم والاستكشاف. كما بيّنت النتائج أن وجهات نظر أولياء الأمور تختلف باختلاف الجنس لصالح الأمهات، وتختلف وجهات النظر باختلاف المدرسة لصالح المدرسة الخاصة.

2.6. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال هذا التعقيب سنحاول فيما يلي تحليل محتوى الدراسات السابقة التي تم استعراضها بشكل دقيق بهدف تمييز أهم نقاط التقاطع والاختلاف مع بحثنا هذا من أجل تحديد موقع هذا البحث بين تلك الدراسات.

1.2.6. من حيث الهدف:

في القسم الأول من الدراسات والتي تتعلق بتقييم فاعلية برامج التربية الخاصة نجد نوعين من الدراسات من حيث الهدف من الدراسة، فنجد في النوع الأول من الدراسات التي سعت إلى تقييم شامل لبرامج التربية الخاصة كمنظومة متكاملة من العناصر أو الأجزاء كدراسات (دردريان،1994؛ الخطيب وآخرون،2011؛ الخطيب،2011؛

العايد،2010؛ الغامدي،2009؛ المحارمة،2009؛ عبيد،2012؛ الزارع،2008؛ الشمري،2008؛ الشلول،2006؛ الحربي،2006؛ الصمادي وآخرون،2001، عز الدين،1999).

أو النوع الثاني من الدراسات التي سعت إلى تقييم عنصر أو جزء واحد من هذه المنظومة كدراسات (الزعبي،1993؛ المعابرة،1994؛ الخشرمي،2003؛ النهدي،2007؛ القريني،2007؛ البستنجي،2007؛ الحرز،2008؛ الجرايدة،2012؛ عبيدات وآخرون،2012).

أما القسم الثاني من الدراسات والذي يتعلق بتقييم برامج صعوبات التعلم، فقد تضمن أيضا من حيث الهدف نوعين من الدراسات، دراسات تقييم شامل لكل للبرنامج كدراسات (المعايطة،1999؛ عواد والإمام، 2007؛ الفريحات، 2007؛ يعقوب،2010؛ بطاينة والشهري،2010؛ خصاونة،2012). أمّا النوع الثاني من الدراسات فقد اشتملت على دراسات تقييم فاعلية جزء معين من أجزاء برامج صعوبات التعلم كدراسات (العبد الجبار،2002؛ شلبي،2004؛ الشمايلة،2005؛ الغرايبة،2008؛ البدر،2010).

2.2.6. من حيث مجالات التقييم:

من الملاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة تنوع العناصر التي تم تقييمها، وكما أشرنا سابقا فقد كانت هنالك دراسات استهدفت تقييم شامل للبرنامج ودراسات أخرى ركّزت على عنصر أو مجال محدد من تلك البرامج، وفيما يلي عرض لأهم المجالات التي تم تناولها بالتقييم في الدراسات السابقة:

ويمكن تقسيمها بالنظر إلى بحثنا الحالي إلى قسمين أساسيين: قسم يتعلق بمجالات الكشف والتشخيص، وقسم يتعلق بتقييم ممارسات التعليم العلاجي لدي المعلمين.

مجالات الكشف والتشخيص:

مجال الكشف والتشخيص والتقييم: فقد جاء في دراسات (شلبي،2004؛ البستنجي،2007؛ النهدي،2007؛ عواد والإمام،2007؛ الزارع،2008؛ المحارمة،2009؛ الغامدي،2009؛ يعقوب،2009؛ العايد،2010؛ البدر،2010؛ الخطيب،2011؛ الخطيب وآخرون، 2011؛ عبيدات وآخرون، 2012).

مجال الوقاية والتدخل المبكر: وقد تم التطرق إليه في دراسات (عز الدين،1999؛ الغامدي،2009).

مجال إشراك ودعم الأسرة: (الزعبي،1993؛ البستنجي، الخشرمي،2003؛ 2007؛ النهدي،2007؛ الشمري،2008؛ الحرز،2008؛ الزارع،2008؛ المحارمه،2009؛ العايد، 2010 الخطيب،2011؛ الخطيب وآخرون،2011؛ خصاونة،2012، الجرايدة،2012). مجال أدوات التقييم والتشخيص: (البستنجي،2007؛ النهدي،2007)

مجالات التعليم العلاجي:

مجال التخطيط للتدريس: دراسات (الزعبي،1993؛ شلبي،2004؛ البستنجي،2007؛ الحرز،2008؛ البدر،2010).

مجال المناهج والوسائل التعليمية: في دراسات (دردريان،1994؛ الصمادي وآخرون،2001؛ الحربي،2006؛ الشلول،2006؛ الزارع،2008؛ المحارمه،2009؛ العايد، 2010؛ بطاينة والشهري،2010؛ عبيد، 2012؛ الجرايدة، 2012).

مجال استراتيجيات التدريس والتعليم: في دراسات (الصمادي وآخرون،2001؛ الشمايلة،2005؛ الزارع،2008؛ البدر،2010؛ بطاينة والشهري، 2010؛ العايد،2010؛ المعايطة،1999). مجال البيئة الصفية وإدارة السلوك: دراسات (الزعبي،1993؛ دردريان،1994؛ الصمادي وآخرون،2001؛ الحربي، 2006؛

الشلول،2006؛ الزارع،2008؛ العايد،2010؛ البدر،2010؛ الخطيب،2011؛ الخطيب وآخرون،2011؛ خصاونة،2012، عبيد،2012)

مجال التقويم: دراسات (الزعبي،1993؛ الحرز،2008؛ خصاونة،2012).

مجال البرنامج التربوي الفردي (التفريد): (المعايطة،1999؛ الخشرمي،2003؛ شلبي،2004؛ الزارع،2008؛ الحرز،2008؛ العايد،2010).

3.2.6. من حيث الإعاقات التي تم تناولها:

اختلفت الدراسات السابقة أيضا من حيث نوع برنامج الإعاقة الذي تم تناوله بالتقييم، فنجد دراسات اهتمت بعدة إعاقات كدراسات دردريان (1994) والتي سعت إلى تقييم برامج التربية الخاصة لذوي الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ودراسة البستنجي (2007) والتي هدفت إلى التعرف على واقع التقييم في التربية الخاصة في مراكز صعوبات التعلم والإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة الحركية فئات متعددة. أما دراسة الخطيب (2011) فاهتمت بتقييم فاعلية مراكز ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد، ومن جانت آخر اهتمت دراسات أخرى بنوع واحد من انواع الإعاقة كدراسات (الحربي،2006؛ القريني،2007؛ الخطيب وآخرون،2011؛ عبيد،2012) والتي اهتمت بتقييم فاعلية برامج الإعاقة العقلية، أما دراسة (الزارع،2008؛ الغامدي،2009) فتخصصت في تقييم فاعلية برامج التوحد، في حين ركّزت دراسة العايد(2010) ودراسة عبيدات وآخرون(2012) على تقييم برامج ذوي الإعاقات المتعددة والمعاقين سمعيا على التوالي، في حين قيّمت دراسة المحارمه (2009) برامج الموهوبين.

فيما اختصت دراسات (العبد الجبار،2002؛ شلبي،2004؛ الشمايلة،2005؛ عواد والإمام،2007؛ الفريحات،2007؛ الغرايبة،2009؛ يعقوب،2009؛ البدر،2010؛ بطاينة والشهري،2010؛ خصاونه،2012) بتقييم برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4.2.6. من حيث منهج البحث:

بالنظر إلى الكم الهائل من الدراسات التي تناولت تقييم فاعلية برامج التربية الخاصة وبرامج ذوي صعوبات التعلم، فإننا اقتصرنا على الدراسات التي اعتمدت على إطار تقويم العمليات Process Evaluation، والمنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات التقويمية هو المنهج الوصفي التحليلي، وبالتالي فإن كل الدراسات السابقة التي تم استعراضها قد اعتمدت هذا المنهج. 5.2.6. من حيث العينة:

فقد اعتمدت كلها على تقييم العاملين كدراسات (عز الدين،1999؛ الخشرمي،2003؛ القريني،2007؛ الغامدي،2009؛ العايد،2010؛ بتلك المراكز أو المدارس من مشرفين ومدراء كدراسات (المعابرة،1994؛ الصمادي وآخرون،2001؛ الحربي،2006؛ المحارمه،2009؛ الجرايدة،2012) ومعلمين كدراسات (الزعبي،1993؛ دردريان،1994؛ الصمادي وآخرون، 2001؛ العبد الجبار،2002؛ الشمايلة،2005؛ الحربي، 2006؛ الشلول، 2006؛ البستنجي،2007؛ عواد والإمام،2007؛ الفريحات،2007؛ الشمري،2008؛ الحرز،2008؛ الغرايبة،2008؛ المحارمه،2009؛ يعقوب، 2009؛ البدر،2010؛ بطاينة والشهري،2010؛ عبيدات وآخرون،2012؛ الجرايدة،2012؛ أو أولياء أمور هؤلاء الطلبة الغامدي،2009؛ الغرايبة،2009؛ الخصاونه،2012) بالإضافة إلى المختصين في التقييم والتشخيص كدراسة (البستنجي،2007؛ كما تم إشراك الطلبة في عملية التقييم كما في دراسة (المحارمه،2009).

6.2.6. من حيث أدوات جمع البيانات:

اعتمدت كل الدراسات السابقة التي تم استعراضها على الاستبانة أو المقياس لجمع البيانات، وأضافت بعض الدراسات أسلوب المقابلة كدراسة (عز الدين،1999؛ المحارمه،2009).

وبعد عرض تحليلي للدراسات السابقة سواء في مجال التربية الخاصة عموما أو في مجال صعوبات التعلم تحديدا، نخلص إلى الآتي:

تزايد أهمية تقويم البرامج كمنظور معتمد في البحوث والدراسات السابقة. فمن خلال هذا الكم الهائل للدراسات والبحوث العربية في مجال تقييم برامج التربية الخاصة وبرامج ذوي صعوبات التعلم خاصة نستجلي أهمية هذا النوع من البحوث والتي أخذت بها بعض الدول العربية خاصة دول الخليج العربي والأردن.

قلة الدراسات التقويمية في مجال صعوبات التعلم بالنظر إلى أهميتها: فمن المعروف أن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعد أكبر أو ثاني أكبر فئة من فئات التربية الخاصة، ولكن الدراسات والبحوث التي تم استعراضها نجدها على العكس من ذلك بحيث ركزت على تقييم برامج فئات التربية الخاصة القليلة الحدوث نسبيا كالإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والبصرية وأهملت الفئة الأكبر وهي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وباعتبار أن ذوي صعوبات التعلم يشكلون النسبة الأكبر من ذوي الحاجات الخاصة أكثر من 50 % حسب تقديرات وزارة التربية الأمريكية كان ينبغي أن توجه البحوث لهذا المجال باعتبار أنه أولوية من حيث عدد الطلبة.

نقص الدراسات التقويمية التي تهتم بالبرامج الدمجية: حيث نلاحظ أن أغلب الدراسات كانت تركز على برامج التربية الخاصة العزلية، والتي تمثل نظام واضح المعالم والعناصر وهذا يسهل عملية التقييم أما في المقابل نجد البرامج التربوية الدمجية (والتي تمثل حالة صعوبات التعلم) وهنا نستجلي صعوبة تقييم مثل هذه البرامج الدمجية لصعوبة تحديد البرنامج وعناصره

أغلب الدراسات العربية ركزت إما على تقويم العمليات وهناك دراسات أخرى ركزت على تقييم الأثر في برامج التربية الخاصة وقليل من الدراسات كانت شاملة فركزت على تقييم العمليات وتقييم الأثر معا والعلاقة بينهما.

خلاصة:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم من أبرز المواضيع البحثية التي تم تناولها من طرف الباحثين، وذلك لخطورتها وتداعياتها المختلفة على المستوى الفردي للتلميذ أو لأسرته وكذا للنظام التربوي والمجتمع بصفة عامة، ولذلك حاولت عديد الأنظمة التربوية إيجاد حلول لهذه المشكلة من أجل التكفل بهذه الفئة الكبيرة من التلاميذ، فوضعت البرامج التربوية العلاجية التي تسعى للحد من هذه الظاهرة.

ومن هذا المنطلق استحدث النظام التربوي الجزائري في إطار المدرسة الابتدائية ما يسمى بأقسام التعليم المكيّف للتكفل بذوي صعوبات التعلم وعلاجهم، إلا أن هذا النظام العلاجي لم يؤتي أكله كما تشير إلى ذلك بعض الدراسات التقويمية لهذا البرنامج، وأمام التوجه نحو تقييم فاعلية البرامج التربوية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، جاء هذا البحث ليضع لبنة في هذا المجال الذي يعاني نقصا واضحا في مثل هذه الدراسات. حيث هدف البحث إلى التعرف على واقع وفاعلية برنامج التعليم المكيّف كنموذج لخدمة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم من أجل الوصول إلى ربط الممارسة الميدانية التربوية بالبحث العلمي، وذلك من خلال تفعيل نتائج هذه الدراسات وتجسيدها في أرض الواقع.

الفصل الثاني

مدخل عام إلى صعوبات التعلم

الفصل الثاني: مدخل عام إلى صعوبات التعلم

تمهيد

1. لمحة تاريخية عن تطور مجال صعوبات التعلم

1.1.مرحلة التكوين

2.1.المرحلة الانتقالية

3.1.مرحلة الاستقرار

2.1. تعريف مفهوم صعوبات التعلم

1.2. أهم تعريفات صعوبات التعلم

3.2. أبرز مكونات تعريفات صعوبات التعلم

3. الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى

1.3. الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي

2.3. الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم

3.3. الفرق بين صعوبات التعلم والتخلف العقلي

4.3. الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم

4. دلالة مشكلة صعوبات التعلم

5. أسباب صعوبات التعلم

2.5. العوامل البيولوجية العضوية

3.5. العوامل الجينية الوراثية

4.5. العوامل البيئية

6. تصنيف صعوبات التعلم

1.6. صعوبات التعلم النمائية

2.6. صعوبات التعلم الأكاديمية

7. خصائص ذوي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

تعتبر صعوبات التعلم من المجالات البحثية القليلة التي لاقت اهتماما كبيرا في العقود الثلاثة الماضية ليس في مجال علم النفس فقط وإنما من عدّة مجالات بحثية أخرى كالطب وعلوم الدماغ والأعصاب ومجالات أخرى عديدة.

وسنسعى في هذا بداية هذا الفصل إلى تقديم نبذة عامة عن مجال صعوبات التعلم من خلال التعرف على أصوله التاريخية، والمراحل الثلاثة التي مر بها خلال تطوّره، ثم سنحاول أن تصل إلى تحديد مفهوم صعوبات التعلم من خلال ايراد أهم التعاريف الموجودة في التراث النظري وكذا أهم العناصر المتضمنة في تلك التعاريف، ثم سنفرّق بين مصطلح صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى ذات علاقة كالتأخر الدراسي والتأخر العقلي.

ثم سنتطرّق في جانب آخر من هذا الفصل إلى مختلف الأسباب البيولوجية منها والوراثية الجينية وكذا البيئية والتربوية لصعوبات التعلم. ثم سنعرّج لنبيّن التصنيف المشهور لأنواع صعوبات التعلم والذي يتضمّن الصعوبات النمائية والأكاديمية، ثم سنفصّل الحديث في الأخير عن خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والمعرفية وكذا السلوكية والاجتماعية.

1. لمحة تاريخية عن تطور مجال صعوبات التعلم:

يعتبر مصطلح صعوبات التعلم حديث نسبيا، فقد استعمل هذا المصطلح لأول مرة في فترة الستينات من القرن الماضي، عندما اقترحه صامويل كيرك في مؤتمر لأولياء الأمور لمناقشة مشكلات الأطفال المعوقين إدراكيا، إلا أن له خلفية تاريخية تطور منها استندت أساسا إلى البحوث في مجال الطب وعلوم الدماغ والأعصاب والتي قادها علماء وأطباء وباحثون منذ القرن 19 ميلادي.

يرجع **عبد الوهاب (2003)** بأصول هذا المصطلح إلى قدماء المصريين واليونانيين منذ 3000 ق. م فيما يسميها بالمرحلة التأسيسية، إلا أننا سنكتفي بذكر المراحل الثلاثة المتقدمة والتي تمثل البداية العلمية لمصطلح صعوبات التعلم. وتشمل مرحلة التكوين (1800–1930) ثم المرحلة الانتقالية (1930 – 1960)، وأخيرا مرحلة الاستقرار (1960 – 1990).

1.1. مرحلة التكوين (1800-1930):

يطلق **Sigmon (1987)** على هذه الفترة مرحلة التفسيرات الطبية الرائدة، وقد بدأ **Widerholt** صياغته لتاريخ صعوبات التعلم ابتداء من عام 1802 مع ما نشره الفيزيقي النمساوي Gall لبناء نظري يتعلق بالأنشطة النوعية للمخ والتي تحدد أجزاء المخ، حيث عمل على أفراد لديهم إصابات دماغية لأسباب متنوعة، وقد أظهر هؤلاء المرضى اضطرابات لغوية معينة مقترنة مع إصابات دماغية معينة أيضا، منها الحبسة الكلامية، ووصف المرضى الذين لديهم إصابات دماغية بأنهم غير قادرين على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بلغة منطوقة، كما اعتقد أن إصابات الرأس يمكن أن تسبب اضطرابات في القدرة العقلية العامة إلا أنها ترتبط بأجزاء في المخ.

وتأكيد **Gall** على الاقتران بين إصابات الدماغ وفقدان القدرة اللغوية أدت إلى البحث عن علاقات بين الإصابات الدماغية واضطراب عمليات الاتصال الأخرى، ويظهر ذلك في كتابات الفيزيقي **Lordat (1843)** في وصفه لفقدان القدرة على القراءة بما أسماه "حادثة المخ" Cerebral Accident.

وامتدادا لكتابات **Gall** و **Lordat** كرّس **Jackson (1858)** دراساته على الأفراد الذين فقدوا القدرة على الحديث أو فهم لغة الحديث، وأدت به دراساته إلى نظرية عن مدى قيام المخ بوظائفه، وكان هذا قبل أن ينشر فرويد نظريته في التحليل النفسي في كتاب تضمن مصطلح الحبسة الكلامية عام 1881 واتفق فيه كثيرا مع ما جاء في نظرية **Jackson**.

وفي عام 1861 بدأ الجراح الفرنسي بروكا **Broca أبحاثه** على اضطرابات الكلام واضطرابات القراءة، كما كتب عن المرضى الذين يعانون من فقدان القدرة على الكلام دون وجود عيوب خطيرة لديهم في المجالات الأخرى، وفي ذلك الوقت أطلق مصطلح الأفازيا الحركية لوصف هذه الحالات، إلى أن نشر عالم الأعصاب الألماني ويرنيك **Wernicke (1884)** مقالة عن الأفازيا الحسية التي تعتبر الجزء المتمم للأفازيا الحركية عند بروكا **Broca** ، حتى جاء واحد من أعظم العلماء الألمان في مجال الطب، وهو كوزمول

Kussmaul (1877) وقدم المصطلحات الحقيقية لهذه الحالات وهي صمم الكلمة **Word deafness** وعمى الكلمة **Word blindness**.

وفي عام 1895 نشر عالم البصريات الاسكتلندي هينشلوود **Hinshelwood** تقريرا عن مشكلات الإدراك البصري التي أطلق عليها كوزمول **Kussmaul** عمى الكلمة، وتقريرا آخر عن الاضطرابات الحادة في الذاكرة البصرية أكد فيها مفهوم الصعوبات الحادة في القراءة لدى بعض الأطفال ذوي الذكاء المتوسط.

وقد أكد الباحثان الانجليزيان الفيزيقيين كير **Kerr** وعالم البصريات مورجان **Morgan (1896)** هذه الفكرة عندما أشارا إلى وجود أفراد لديهم صعوبات حادة في القراءة يرغم أن مستوى ذكائهم في المدى المتوسط، وهذه المشكلة هي ما سميت فيما بعد بصعوبات التعلم.

وهكذا بدأت تتضح معالم المشكلة في أن الفرد قد يعاني من اضطراب في أحد المجالات، برغم ارتفاع مستوى ذكائه أو على الأقل يقع في المدى المتوسط، بالإضافة إلى عدم وجود مثل هذا الاضطراب في مجالات أخرى، وقد أوضحت إسهامات بروكا **Broca** وآخرون في النصف الأخير من القرن التاسع عشر هذه الفكرة حيث افترضوا أن وظائف النصفين الكرويين للمخ في العديد من المجالات تكون منفصلة ومختلفة.

ويشير **Gearheart (1985)** إلى أنه خلال عام 1900 ازدادت الجهود لتحديد وظائف الأجزاء المختلفة للمخ الخاصة بفهم اللغة والاضطرابات الوظيفية في الكلام وإظهار العمليات الحركية المتنوعة، وعلى هذا الأساس قامت فكرة منفردة مفادها أن الفرد ليس بالضرورة ألا يكون ذكيا أو لديه قصور عقلي عام ولكن قد يكون لديه صعوبات وظيفية في إحدى مجالات التجهيز العقلي أو اللغوي برغم أن لديه قدرة متوسطة أو مرتفعة في المجالات الأخرى. وهذا هو جوهر مفهوم صعوبات التعلم على اعتبار أنه يشير إلى القصور في بعض العمليات النفسية المرتبطة باكتساب أو فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة وإمكانية استخدامها.

ويشير **Kirk & McCarthy (1971)** إلى أنه في بداية القرن العشرين، قدم العالم الانجليزي هينشلوود **Hinshelwood (1917)** نظرية تربط بين صعوبات القراءة وإصابات

المخ أو تأخر نمو المناطق المرتبطة بالقدرة على القراءة في القشرة المخية، كما توصل إلى أن الوظائف المخية المتعلقة بالقراءة تقع في النصف الكروي الأيسر للمخ.

كما وصف **هينشلوود Hinshelwood** عمى الكلمة بأنه عدم القدرة على تنظيم الكلمات نتيجة لإصابة في مركز الذاكرة البصرية في النصف الأيسر من المخ.

كما استنتج **هيد Heed (1926)** أيضا أن الاضطرابات اللغوية لا تعني بالضرورة فقدان القدرات الأخرى، كما استنتج أن الاضطرابات اللغوية تنتج عن الاضطرابات في وظائف التكامل والتي تعتبر متقدمة في الترتيب الهرمي عن القدرات الحركية والحسية، ومن ثم فإن الاضطرابات اللغوية لا تصنف بالضرورة كإعاقات حركية أو سمعية أو بصرية.

ويلخّص **عبد الوهاب (2003)** خصائص هذه المرحلة بقوله أنّ البحث واستراتيجيات المعالجة قد ساعد على صياغة بعض الأساسيات في مجال صعوبات التعلم منها:

- التركيز على اضطرابات اللغة المنطوقة والاضطرابات الحركية الإدراكية.
- الاهتمام بالبحوث الإكلينيكية أكثر من الممارسات التطبيقية المرتبطة بالمدرسة.
- الاضطراب في أحد المجالات لا يعني بالضرورة اضطرابات في المجالات الأخرى.
- معاناة بعض الأفراد من صعوبات في بعض المجالات برغم ارتفاع مستوى ذكائهم.
- الاضطرابات اللغوية لا تصنف بالضرورة كإعاقات حسية لأنها تنتج في الغالب عن قصور في وظائف التكامل العليا.

2.1. المرحلة الانتقالية (1920- 1959):

تركزت الجهود في هذه المرحلة على ترجمة الافتراضات النظرية التي تم التوصل إليها في مرحلة التكوين إلى ممارسات علاجية، بالإضافة إلى نقل الأفكار التي اشتقت من الدراسات التي أجريت على الكبار إلى دراسة الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية والأكاديمية.

ويشير **Sigmon (1987)** إلى أنه بالرغم من أن هذه المرحلة قامت على إسهامات المتخصصين في القراءة والقراءة العلاجية وأخصائي الكلام والسمع وعلماء النفس، إلا أن الفيزيقيين قد قاموا بدور رئيسي في السنوات الأولى من هذه المرحلة وبصفة خاصة أعمال عالم الأعصاب الأمريكي **أورتون Orton** التي أسهمت كثيرا في مجال القراءة العلاجية،

ومحاولاته مع هينشلوود **Hinshelwood** في تحديد موقع العوامل السببية لصعوبات القراءة والكتابة والتهجي والحساب.

ويشير **Learner (1974)** أنه في عام **1937** قام أورتون **Orton** بعدة دراسات عن الاضطرابات اللغوية المرتبطة بصعوبات القراءة لدى الأطفال بهدف تقديم خدمات علاجية لهم، وافترض أن صعوبة القراءة تنتج عن نقص في الهيمنة Cerebral Dominance وفضّل استخدام مصطلح "التشوه الرمزي" Strephosymbolia لوصف حالات هؤلاء الأطفال، ويقصد به تشويه الرموز (الأعداد، الحروف، الرموز) المقلوبة أو المعكوسة.

بالإضافة إلى أعمال **أورتون Orton** في العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين، يشير **Johnson & Morasky (1980)** إلى بعض الدراسات الاكلينيكية في هذه الفترة والتي كان لها دورا كبيرا في بلورة مجال صعوبات التعلم ومنها أعمال جولدستين **Goldstin (1927، 1936، 1939)** عن الصعوبات الجسمية لدى عينات من الجنود الحرب العالمية الأولى نتيجة الجروح التي تعرضوا لها في الرأس، واستخدم لذلك مصطلح الإصابة الدماغية.

ويشير **Telbord & Saurcy (1981)** أيضا إلى أعمال الرائدين **وارنر Werner** و ألفرد **ستراوس Strauss** من خلال تركيزهما على حالات التأخر العقلي خارجي المنشأ Exogenous (الإصابات الدماغية) واستخدما لذلك مصطلح "الطفل ذو الإصابة الدماغية" Brain–Damaged child والذي يعتبر بحق أساس مصطلح صعوبات التعلم. وقد توصلا إلى الأعراض السلوكية التي يظهرها الطفل ذو الإصابة الدماغية البسيطة وهي: الاضطرابات الإدراكية، وتشتت الانتباه، واضطراب التفكير والفهم والاضطرابات الحركية، وفرط النشاط، والانسحاب، ومواصلة العمل دون توقف، وقد اصطلحا على تسميتها مجموعة أعراض **ستراوس Strauss** Syndrome، تلك الأعراض التي تشكل لب الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ومنذ الأربعينات من القرن العشرين كما يشير إلى ذلك **Telbord & Saurcy (1981)** كان هناك قبول بين المربين وعلماء النفس المدرسي والأخصائيين النفسيين وعلماء الأعصاب بأن هناك مجموعة من الأطفال لديهم مستوى عادي من الذكاء ويفشلون في التعلم بسبب

صعوبات تعلم عصبية عضوية Neurogenic ويسير في خط مواز لتلك المصطلحات التي تركز على الاضطرابات العضوية مجموعة أخرى من المصطلحات لتحديد تلك المجموعة من الأطفال مثل "عسر القراءة" Dyslexia و"عسر الكتابة" Dysgraphia .

ويذهب **Johnson & Morasky (1980)** إلى أن هناك علماء آخرون حاولوا استخدام مصطلحات أخرى لتحديد إعاقات التعلم، فاستخدم **دول Doll (1951)** مصطلح "نيروفرينيا" Neurophrenia ، واستخدم **جونسون Johnson** مصطلح "الأطفال الهامشيين" Marginal children ، كما قدم كليمنتس **Climents (1966)** مصطلح الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ Minimal Brain Dysfunction ، واقترح **كالفنت وشيلفلين Chalfent & Schelfelin (1969)** مصطلح أكثر شمولا وهو " الخلل الوظيفي في التجهيز المركزي" Central Processing Dysfunction ليشمل العديد من التعريفات النوعية المرتبطة بمشكلات التعلم السلوكية.

ويشير **Sigmon (1987)** إلى أنه من العلامات البارزة في هذه المرحلة أيضا الاهتمام بالجانب العلاجي لمشكلات التعلم لدى هؤلاء الأطفال باستخدام مداخل متعددة، ولضمان فاعلية هذه المداخل العلاجية تم تصميم عدد من الاختبارات على أساس أطر نظرية متباينة لتحديد مشكلات التعلم تحديدا دقيقا، كاختبار الأفازيا الشامل الذي أعده **اسنسون Eisenson (1954)**، واختبار التمييز السمعي الذي أعده **ويبمان Wepman (1958)** ، وبطارية اختبار الينوي للقدرات نفس– لغوية التي أعدها **كيرك ومكارثي Kirk & Mccarthy (1961)** ، وكذلك اختبار الإدراك البصري الذي أعدته **فروستيج Frostig (1961)**، علاوة على اختبار بندر جشطالت البصري الحركي **Bender (1938)** واختبار الاحتفاظ البصري **لبنتون** Benton **(1945)**.

وتتميز هذه المرحلة بعدة خصائص شكلت بعض الأسس التي قام عليها مجال صعوبات التعلم، وهي:

- التأكيد على مفهوم الإصابة الدماغية، ومفهوم الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ لتفسير مشكلات التعلم.

- استبعاد المنخفضين في نسبة الذكاء من حالات الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ.
- التأكيد على أن المشكلة لدى هؤلاء تتمثل في اضطراب إحدى العمليات، وليس القدرة العقلية العامة.
- تصميم عدد كبير من الاختبارات التشخيصية، والتشخيصية العلاجية والتي أسهمت في تطوير مجال صعوبات التعلم فيما بعد.

3.1. مرحلة الاستقرار (1960-1990):

في نهاية الخمسينات وبداية الستينات من هذا القرن ظهر نوعين من المصطلحات التي تصف الأطفال ذوي مشكلات التعلم كما يشير إلى ذلك **Gerber (1980)**:

النوع الأول: يؤكد على الأسباب العضوية والعصبية، ويعتبرها الأساس لمثل هذه المشكلات مثل: مصطلح المرض العضوي للمخ Organic Brain Disease ، والاضطراب الوظيفي العضوي في المخ Organic Brain Dysfunction ، والإصابة البسيطة في المخ Minimal Cerebral Damage .

النوع الثاني: يؤكد على المظاهر السلوكية لهؤلاء الأطفال، ومن هذه المصطلحات: فرط النشاط Hyperactivity ، وعسر القراءة Dyslexia ، والصعوبات الخاصة في القراءة ، والإعاقة الإدراكية، وصعوبات التعلم.

وحسب **Johnson & Morasky (1980)** فإن الصراع قد حسم بين هذين الاتجاهين لصالح المصطلحات الموجهة تربويا، لأسباب كثيرة منها:

- أن المصطلحات الموجهة سببيا لا تتعامل مع سلوكيات وأعراض حقيقية.
- يمكن تعميم المصطلحات الموجهة سببيا إلى حالات الإعاقة الأخرى كالصرع مثلا.
- لا تساعد المصطلحات الموجهة سببيا على تطوير فنيات أو مداخل علاجية تعليمية جيدة للأطفال ذوي مشكلات التعلم.

ويؤكد **Telford & Saurey (1981)** أن مصطلح "صعوبات التعلم" بدأ يظهر بشكل منظم في بداية الستينات ليحل محل مصطلح " الإصابة الدماغية" والمصطلحات المرتبطة به، وهذا المصطلح يركز على السلوك أكثر من تركيزه على الأسباب، وبرغم أن مصطلح

"صعوبات التعلم" أصبح البديل التربوي لفئة المصطلحات السببية القائمة على الاضطراب الوظيفي البسيط في المخ، فإنه يوجد ميل متزايد لاشتقاق هذا المصطلح من الأسباب وتحديده في عبارات سلوكية وتربوية.

ويمكن تأريخ البداية الفعلية لمصطلح "صعوبات التعلم" في عام 1962 عندما ظهر واحد من أول التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم في كتاب جامعي يتحدث عن التربية الخاصة أعده صامويل كيرك عالم النفس الأمريكي، أما البداية الرسمية فكانت في 6 أبريل 1963 عندما تكفلت مجموعة من أولياء الأمور بالإعداد لمؤتمر لمناقشة واستكشاف مشكلات الأطفال المعوقين إدراكيا حضره التربويون وعلماء النفس والمهتمون بموضوع صعوبات التعلم.

وأمام تعدد المصطلحات المستخدمة في المؤتمر، دعا كيرك إلى اتجاهين رئيسيين يفتحان المجال للبحث، إما في الأسباب (المشكلات النفسية والفسيولوجية، والعصبية) أو البحث في النتائج (الطرق الفعالة في تشخيص وتوجيه وتدريب هؤلاء الأطفال). ثم قدم كيرك في هذا المؤتمر مصطلح "صعوبات التعلم" Learning Disability كمصطلح عملي وتعبير وصفي.

وقد تم الاتفاق بين المتخصصين في التربية الخاصة على أن مصطلح " الأطفال ذوي صعوبات التعلم" يعتبر أكثر المصطلحات قبولا في مجال التربية الخاصة، وهكذا بدأت مرحلة الاستقرار على المصطلح وبدأ البحث عن تعريف يحقق القبول والانتشار.

وقد بدأت انطلاقة جديدة لمجال صعوبات التعلم بين بعض اللجان والهيئات والمؤسسات العلمية المتخصصة لهذا المصطلح ومحاولة تطويره ففي سنة **1962** أعادت الرابطة الاستشارية للأطفال ذوي صعوبات التعلم صياغة المصطلح الذي قدمه **كيرك** سنة **1962**.

وفي عام **1975** كانت الخطوة الأخيرة لاستقرار المصطلح على المستوى القومي عندما تم قبوله في القانون الفدرالي (94 – 142) التعليم لكل الأطفال المعوقين، وبعد جهود كبيرة لتطوير تعريف أكثر تحديدا له تم نشر التعريف والمعايير المتعلقة به في السجل الفدرالي سنة **1977**. وتتميز مرحلة الاستقرار بعدة خصائص، وهي:

- اضمحلال سيطرة المصطلحات الموجهة سببيا.

- تبني العديد من اللجان والهيئات البحثية المتخصصة لمصطلح صعوبات التعلم.
- إدراج تعريف صعوبات التعلم بالسجل الفدرالي الأمر الذي يزيد من أهميته وانتشاره.

2. تعريف مفهوم صعوبات التعلم:

تعد إحدى النقاط ذات الأهمية لأي دارس ومتخصص يريد أن يتعرف على حقيقة أي مجال أو مفهوم علمي، هو أن يتعرف على طبيعة المجال أو المفهوم الذي يود له ارتياده، فالتحديد الدقيق للمفهوم سوف يوفر للباحث والقارئ الإطار العلمي الضابط لحركة فهمه وبحثه **(السيد،2000)**.

قبل التطرق إلى عرض أهم تعريفات صعوبات التعلم من المهم تحديد الترجمة العربية الدقيقة لمصطلح صعوبات التعلم Learning Disability، حيث يشير **البتّال (2006)** في هذا الصدد إلى أنّ المختصين في المجال قد ترجموا المصطلح الإنجليزي Learning Disabilties في اللغة العربية إلى صعوبات التعلم، إلا أنه ومن خلال التركيز على عدة أمور وهي ترجمة المصطلح، وظروف ظهوره، وتعريفاته، وأسباب المشكلة يتبين أن الترجمة ينبغي أن تكون إعاقات التعلم لا صعوبات التعلم، فالترجمة تشير وبشكل واضح إلى إعاقات التعلم، كما أن الظروف المصاحبة لظهور المصطلح تؤكد الحاجة الماسة لاعتماد مصطلح إعاقات التعلم ليتم دمج من يعانون منها إلى مجال التربية الخاصة والذي يهتم أساسا بالتلاميذ المعاقين، كما أن المشكلة ذات منشأ داخلي في الفرد، الأمر الذي يؤكد على أنها إعاقة وليست صعوبة، ولكن وبالنظر إلى شيوع مصطلح صعوبات التعلم لدى الباحثين فإننا سنعتمد على هذا المصطلح في بحثنا.

ولكن على الرغم من ذلك سنحاول إيراد أهم التعريفات الواردة في الأدبيات التربوية والتي لاقت إجماعا مقبولا من طرف المتخصصين من خلال عرض تعريف الرواد الأوائل ثم تعريف أهم المنظمات المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.

1.2. أهم تعريفات صعوبات التعلم:

لقد لاقى مجال صعوبات التعلم اهتماما بالغا من طرف الباحثين في عدة مجالات معرفية ما أدى إلى ظهور عدة تعريفات لهذا المفهوم، إلا أننا سنحاول إيراد أهم التعريفات الواردة في

الأدبيات التربوية والتي لاقت إجماعا مقبولا من طرف المتخصصين من خلال عرض تعريف الرواد الأوائل ثم تعريف أهم المنظمات المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.

1.1.2. تعريف كيرك Kirk (1963):

في سنة 1963 عرّف كيرك صعوبات التعلم على أنها تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى والتي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية، كما أنه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية.

ويشير **Flanagan & Alfonso (2011)** أن المشاركين بالمؤتمر لم يقبلوا المصطلح الذي قدمه كيرك وتعريفه فحسب وإنما قاموا أيضا بتأسيس منظمة عرفت فيما بعد بالجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم Learning Disabilities Association of America (LDA)، وقد كان لها دور بارز في التأثير على التشريعات القانونية، النظريات، إجراءات التشخيص، والممارسات التربوية وكذا النماذج البحثية والتدريبية في مجال صعوبات التعلم.

ويؤكد **Flanagan & Alfonso (2011)** أن تصور كيرك لصعوبات التعلم امتد تأثيره إلى منظمات أخرى كمنظمة مجلس الأطفال غير العاديين Concil for Exceptional Children(CEC) بالإضافة إلى تأثيره على التشريعات الفيدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية.

ويؤكد **هالاهان وآخرون (2005)** ما ذهب إليه **Hammill** حيث يقول أنّ من الملاحظ أن ذلك التعريف الذي قدمه كيرك Kirk يتضمن خمسة مكونات ظهرت في العديد من التعريفات التي تبعته هي:

1. مستوى تحصيل يقل عن المتوسط في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو مستوى أداء سلوكي يقل أيضا عن المتوسط في تلك السلوكيات المرتبطة بالتحصيل كالتحدث والتخاطب أو اللغة على سبيل المثال.

2. فروق فردية ذاتية أي بين الفرد ونفسه وهو ما يعني احتمال أن يحدث ذلك المستوى الأقل من المتوسط في التحصيل، أو مستوى الأداء السلوكي الأقل من المتوسط في تلك السلوكيات المرتبطة بالتحصيل في مجال واحد فقط أو أكثر يصاحبه مستوى تحصيل متوسط أو أعلى من المتوسط في المجالات الأخرى.

3. إشارة إلى وجود مشكلات في العمليات السيكولوجية أي النفسية المختلفة كعوامل سببية أو على الأقل كعوامل مرتبطة.

4. وجود اختلال في الأداء الوظيفي للمخ كعامل سببي لها.

5. استبعاد حالات الإعاقة الأخرى كالتخلف العقلي على سبيل المثال فضلا عن الظروف والأحوال أو العوامل البيئية كعوامل مسببة.

ويضيف **(هالاهان وأخرون، 2007/2005)** أنه مع تقديم تعريفات جديدة لصعوبات التعلم من قبل العديد من الجمعيات الأخرى، بل وظهور تعريفات جديدة من قبل أفراد آخرين ظهرت مكونات أخرى لصعوبات التعلم لم تكن قد ظهرت من قبل، وتتضمن ما يلي:

1. ظهور مشكلات تستمر مدى الحياة، وهي الفكرة التي تؤكد على أن صعوبات التعلم تظل لدى الفرد حتى خلال مرحلة المراهقة والرشد.

2. وجود مشكلات في العلاقات الاجتماعية، وهو ما يعني أن صعوبات التعلم يمكنها أيضا أن تؤثر على السلوك في المواقف الاجتماعية، كما أن المشكلات الاجتماعية هي الأخرى قد تمثل شكلا من أشكال صعوبات التعلم، وإن كانت في حد ذاتها لا تمثل أي صعوبة معينة من صعوبات التعلم لأنها إنما تعد في واقع الأمر بمثابة إحدى حالات التلازم المرضي أو التزامن وهو الأمر الذي يتم تناوله في النقطة التالية:

3. التلازم المرضي Comorbidity وهو ما يعني أن صعوبات التعلم يمكن أن يتلازم وجودها مع حالات أخرى أو مع خصائص فردية معينة وخاصة الموهبة أو الاضطراب الانفعالي الخطير.

إضافة إلى ذلك يشير **Hammill (1990)** إلى أن 11 تعريفا مختلفا لصعوبات التعلم استعمل في الفترة ما بين 1982 و 1989 تضمنت عناصر التعريف الذي قدمه كيرك سنة 1962، لذلك ليس من المستغرب أن تجد أن أوجه الاتفاق بين هذه التعريفات أكثر من أوجه الاختلاف **(Flanagan & Alfonso, 2011)**.

وتعتبر Bateman من أول الرواد الذين عملوا مع كيرك Kirk واستعملوا مصطلح صعوبات التعلم في مؤلفاتهم **(هالاهان وأخرون، 2007/2005)**. ورغم ذلك يشير **Mercer (1983)** أن **Bateman** لم تقتنع بالتعريف الذي قدمه كيرك واشتقت تعريفا آخر عام 1965 ينص على أن الطفل ذو صعوبة في التعلم هو ذلك الطفل الذي يظهر تباعدا دالا تربويا بين إمكاناته العقلية ومستوى أدائه الفعلي، ويرتبط ذلك باضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، ولا ينشأ عن تأخر عقلي عام أو حرمان تعليمي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحواس **(عبد الوهاب، 2003، ص 29)**.

2.1.2. تعريف بيتمان Bateman (1965):

يعتبر الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يبدون تفاوتا تربويا ذو دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية والمستوى الحقيقي للأداء من جانبهم يرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم وهو الأمر الذي قد يصاحبه وقد لا يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعتب تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للتخلف العقلي، أو الحرمان التربوي أو الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو الإعاقة الحسية **(هالاهان وآخرون،2007/2005، ص 52)**.

ويختلف تعريف بيتمان اختلافا واضحا عن التعريف الذي قدمته بالمشاركة مع كيرك سنة 1962 في أنها قدمت فكرة التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل، كما أن التعريف لم يتضمن صياغات حاسمة تتعلق بالسبب ولم يقدم أمثلة للصعوبات الخاصة في التعلم، واقتصر على مجتمع الأطفال فقط، إلا أنه يتفق مع تعريف كيرك في استبعاد حالات التأخر العقلي والإعاقات الحسية والحرمان البيئي والاضطراب الانفعالي من مجتمع صعوبات التعلم، وبالرغم مما قدمه تعريف **بيتمان Bateman** من إضافات لمجال صعوبات التعلم، فإنه كما

يقول **Hammill (1990)** لم يلق نفس المستوى من القبول الذي حصل عليه تعريف كيرك Kirk نظرا لما يشوبه من غموض في الصياغة **(عبد الوهاب، 2003 ، ص 29)**.

حاول العديد من الباحثين تقديم تعريف دقيق وواضح لهذا الاضطراب، إلا أنه وكما يشير إلى ذلك **السيد (2000)** لم يكن ليظل أمر تحديد مفهوم صعوبات التعلم حكرا على اجتهاد أفراد بعينهم، أو أن يظل محطا للاجتهادات الفردية مهما كان الأشخاص ومكانتهم العلمية التي تصدر منهم هذه الاجتهادات في التعريف والتحديد لذوي صعوبات التعلم، إذ فطن في تلك الآونة مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى خطورة بقاء المجال مفتوحا للاجتهادات الفردية لتعريف صعوبات التعلم، ومن ثم فقد أصدر قرارا يلبي رغبة الحكومة الفيدرالية بتكوين لجنة استشارية وطنية للأطفال المعوقين بعدما نيط بهذه اللجنة وضع فئة ذوي صعوبات التعلم ضمن اختصاصها.

3.1.2. تعريف الهيئة الاستشارية لتعليم الأطفال المعوقين (1968):

في 31 يناير 1968 صدر من اللجنة الاستشارية للأطفال المعوقين NACHC مرسوما بقانون تحت رقم (91–230) لتعريف صعوبات التعلم حيث أشارت اللجنة إلى: " أن الأطفال ذوي صعوبات خاصة في التعلم هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو الحساب، ويتضمن هذا المفهوم حالات الإعاقة الإدراكية، الإصابة الدماغية، العجز في القراءة، الأفازيا النمائية، الخلل المخي الوظيفي البسيط، ولا يتضمن هذا المفهوم الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم والتي ترجع إلى الإعاقات الحسية البصرية أو السمعية أو الإعاقات البدنية، كما لا يتضمن هذا المفهوم حالات التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئية **(السيد، 2000، ص 95)**.

ويشير **هاميل Hammill (1990)** إلى أنه لا عجب إن وجدنا أن هذا التعريف يعد مشابها لتعريف كيرك Kirk سنة 1962 فقد كان رئيسا للجنة الوطنية التي أصدرت هذا التعريف، وإن كان تعريف اللجنة الذي صدر في ظل رئاسته يختلف عن تعريفه في ثلاثة مواضع وهي:

أن تعريف اللجنة الاستشارية لا يعتبر أن الاضطرابات الانفعالية من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم، كما أن هذا التعريف أضاف مكون اضطرابات التفكير إلى المشكلات الأكاديمية واللغوية كأمثلة محددة للصعوبة، وأخيرا إن تعريف الهيئة قد قصر صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة (**السيد، 2000، ص 95**).

وتشير الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم NJCLD (1990) أنه في الوقت الذي كانت عدّة تعريفات لمختلف المنظمات المهنية ووكالات التربية في مختلف الولايات، فقد تم اعتماد تعريف الهيئة الاستشارية لصعوبات التعلم كأساس للتشريع والتمويل والذي نجم عنه تأسيس البرامج التربوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وبرامج إعداد المهنيين.

ورغم أن تعريف الهيئة الاستشارية قد لقي قبولا واسعا وتم إدراجه بالقانون الفيدرالي (94 – 142) التعليم لكل الأطفال المعوقين الذي صدر عام 1975 وتم اعتماده سنة 1977، إلا أنه قد وجهت له بعض الانتقادات.

فمن وجهة نظر **ميرسر Mercer (1983)** فإن أهم ما يؤخذ على تعريف الهيئة الاستشارية (1968) أنه لا يتضمن عبارة التناقض التي يتضمنها تعريف **بيتمان Bateman (1965)**، كما أنه يعد تعريفا غامضا، فضلا عن أنه لم يوضح صورا وأشكالا متناسقة لأسباب الصعوبة، بالإضافة إلى أنه يركز بصفة مكثفة على حالات الاستبعاد لتحديد صعوبات التعلم (**السيد، 2000، ص 102-103**).

ويضيف **هاميل Hammill (1990)** ثلاثة نقاط انتقد فيها تعريف الهيئة الاستشارية (1968) وهي:

1. لم يتم صياغة مكونات التعريف في شكل إجرائي سواء فيما يتعلق بمفهوم العمليات النفسية الأساسية أو الاضطراب الوظيفي البسيط في النظام العصبي المركزي.
2. يتضمن هذا التعريف مجال التهجي كصعوبة خاصة في التعلم على الرغم من عدم إدراجه بالمعايير الملحقة بالتعريف.

3. استخدام كلمة الأطفال في المعايير الإجرائية لهذا التعريف يبدو أنه قصر الحالة على التلاميذ صغار السن، في حين يشير التعريف ضمنيا إلى إمكانية حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار (**عبد الوهاب، 2003**).

وكان من أبرز المنظمات التي انتقدت التعريف الفدرالي اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning Disabilities (NCJLD) والتي تضم عددا من المنظمات العامة في مجال صعوبات التعلم. حيث أشارت إنه وبالرغم من النتائج الايجابية للتعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم وأهدافه العامة إلا أن تفسير التعريف قد أدى إلى سلسلة من المشكلات التي أثرت على قضايا نظرية وتطبيقية في مجال صعوبات التعلم أهمها:

- عدم توضيح الطبيعة غير المتجانسة hetrogenous لصعوبات التعلم.
- قصر اضطراب صعوبات التعلم على مرحلة الطفولة.
- عدم الإشارة بشكل واضح إلى الطبيعة الداخلية كسبب لصعوبات التعلم.
- تعبير الاستبعاد في التعريف الفيدرالي يؤدي إلى سوء الفهم بأن ذوي صعوبات التعلم قد يكونون متعددي الإعاقات أو من ذوي خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة (**NJCLD,1990**).

وبناء على تلك الملاحظات التي قدمتها اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم قدّمت تعريفا جديدا لصعوبات التعلم، وفي جانفي 1981 أعادت مراجعة التعريف الأول وأجرت عليه بعض التعديلات وخرجت بتعريف ثاني لصعوبات التعلم والذي ينص على:

أن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تتضح في المشكلات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة (مهارات اللغة)، الاستدلال أو القدرات الحسابية، وترجع هذه الاضطرابات إلى عوامل داخلية ويفترض أن تكون ناتجة عن وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، ، ورغم أن صعوبات التعلم قد تحدث مصحوبة بإعاقات أخرى (مثل: الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية الشديدة) أو للظروف الخارجية

(كالاختلافات الثقافية، التدريس غير الكافي أو غير الملائم، العوامل النفسية الجينية) إلا أن صعوبة التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف أو التأثيرات الخارجية.

ويشير **هاميل Hammill (1990)** في معرض تقييمه لتعريف الرابطة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD) أنه وبالرغم من أن هذا التعريف من أكثر تعريفات صعوبات التعلم قبولا وانتشارا، إلا أنه تجدر ملاحظة أنه يشير إلى أن سبب الصعوبة يرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، وهو سبب مازال مثار جدل بين الباحثين (**السيد، 2000، ص 112**).

ويشير **السيد (2000)** إلى أن أهم انتقاد يمكن أن يوجه إلى تعريف الرابطة (1981) حسب روزنبرج (1998) Rosenberg هو تضمن التعريف على عبارة " بالرغم من أن صعوبة التعلم ليست نتاجا لحالات الإعاقات الأخرى إلا أنها قد تحدث متصاحبة مع هذه الإعاقات" ويؤكد أن هذه العبارة مفهومة من الناحية النظرية، ولكن تطرح إشكالات على المستوى التطبيقي، وهذا ما دعا **سوانسون Swanson** لتقول أنّه بالرغم من أن هذا التعريف يلقى قبول الكثيرين، إلا أنه لم يحدد وسائل وطرق إجرائية يمكن بواسطتها التعرف على الصعوبة وقياسها.

4.1.2. تعريف القانون الأمريكي لتعليم الأطفال المعوقين IDEA (2004):

يعرّف القانون الأمريكي لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات صعوبات التعلم على أنه اضطراب في واحدة أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في الفهم أو استخدام اللغة، الشفهية أو المكتوبة، والذي قد يظهر في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، القراءة أو الكتابة التهجئة أو العمليات الحسابية، ويشمل هذا المصطلح الإعاقات الإدراكية، التلف الدماغي، الاضطراب الوظيفي البسيط، الديسلكسيا والأفازيا النمائية، ولا يشمل هذا المصطلح اضطرابات التعلم الناتجة أساسا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية، أو عن التخلف العقلي أو عن الاضطراب الانفعالي، أو الناتجة عن نقص الفرص البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية (**IDEA, 2004, p 11 – 12**).

2.2. أبرز العناصر المتضمنة في تعريفات صعوبات التعلم:

وإذا ما كان الجدول السابق يعرض ملخصا لتلك المكونات المتضمنة في كل من هذه التعريفات السابقة التي عرضنا لها والتي يوضحها الجدول أيضا فإننا سوف نعرض فيما يلي لمناقشة مختصرة لكل مكون من تلك المكونات كما يشير إليها **هالاهان وآخرون (2007/2005):**

1.2.2. انخفاض مستوى التحصيل:

يتضح منذ بداية الاهتمام بصعوبات التعلم أن هنالك تركيزا على وجود مشكلات في التحصيل الأكاديمي من جانب الطفل، ولانخفاض التحصيل أهميته البالغة كمحدد أساسي من محددات صعوبات التعلم، ولكن هناك بطبيعة الحال حقيقة هامة يجب أن ننتبه إليها وهي أنّه على الرغم من أهمية التحصيل بالنسبة لصعوبات التعلم فإنه ليس بالضرورة أن يعبر كل انخفاض في التحصيل عن صعوبات التعلم أو يعكسها، حيث أن بعض التلاميذ الذين يعانون من إعاقات أخرى خاصة الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية والتخلف العقلي يكون مستوى تحصيلهم الأكاديمي أقل من المتوسط فضلا عما يعكسه التأخر الدراسي هو الآخر من انخفاض التحصيل، ومع ذلك فمن غير المحتمل أن يتم تشخيص أو تحديد التلميذ الذي يزيد مستوى تحصيله عن المتوسط على أنه يعاني من صعوبات في التعلم.

2.2.2. الفروق الفردية الذاتية (بين الفرد ونفسه):

من الملاحظ أن التلميذ قد يعاني من انخفاض واضح في تحصيله في مجال دراسي واحد فقط أو أكثر، وهذا الجانب من جوانب صعوبات التعلم يميزها عن التخلف العقلي حيث نتوقع من الطفل حال تخلفه العقلي أن يكون أداؤه الأكاديمي منخفضا وذلك في كل المواد الأكاديمية التي يدرسها، ويرى البعض أن الفروق الفردية الذاتية أي التي توجد بين الفرد ونفسه ترتبط بالقدرة والتحصيل ويتناولونها على أنها التفاوت أو التباين بين القدرة والتحصيل، أي بين قدرة الفرد المقاسة ومستوى تحصيله الفعلي.

3.2.2. وجود مشكلات في العمليات النفسية:

شهد مفهوم العمليات السيكولوجية أو النفسية مناقشات عديدة في الستينات والسبعينات من القرن الماضي، ويشير هالاهان وكرويكشانك **Hallahan & Cruickshank (1973)** ومان **Mann (1979)** إلى أن المنظرين الأوائل في مجال صعوبات التعلم قد اعتقدوا أن هناك أوجه قصور معينة في تلك الكيفية التي يقوم من خلالها الأطفال باستقبال المعلومات السمعية أي اللفظية والمعلومات البصرية وتنظيمها والتعبير عنها، وأن مثل هذا القصور يبدو وثيق الصلة بمشكلات التعلم، وقد يأتي في نهاية هذه المشكلات. ونظرا لصعوبة قياس أوجه القصور تلك بشكل ثابت فضلا عن تحسين مستوى أداء الطفل فيها نادرا ما يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيله فإن فكرة العمليات هذه ظلت جدلية، كما تم نبذها في النهاية، ومع ذلك فقد أدرك المعلمون مؤخرا كما يرى **تورجيسون Torgesen (2000)** أن هناك مهارات معينة تعد بمثابة مؤشرات لبعض مجالات التحصيل الأكاديمي تبدو كبيرة الشبه ببعض العمليات السيكولوجية التي تمت مناقشتها في بداية الاهتمام بصعوبات التعلم، ويأتي في مقدمة هذه المهارات الوعي أو الإدراك الفونيمي Phonemic Awareness أو ما يعرف بالوعي بالكلمات على سبيل المثال، والذي غالبا ما يتم النظر إليه على أنه عملية سيكولوجية، وللوعي الفونيمي كمهارة أهميته البالغة بالنسبة للقراءة والتهجي.

4.2.2. أوجه القصور العصبية:

تناول المنظرون على امتداد تاريخ صعوبات التعلم فكرة أن تلك المشكلات السلوكية التي يتضمنها تعريف كيرك إنما تعد في الواقع نتيجة لتباينات بسيطة في الأداء الوظيفي النورولوجي أو العصبي، ومن الملاحظ في واقع الأمر أننا نحتكم إلى مثل هذه الفكرة نظرا لأننا نعلم أن حالات معينة ذات أسس عصبية كالشلل الدماغي غالبا ما يصاحبها شذوذ في التعلم والسلوك، ومع ذلك فقد ظل العلماء حتى وقت قريب غير قادرين على قياس الفروق النيرولوجية الضئيلة بشكل ثابت، وعلاوة على ذلك فحينما تؤدي هذه الفروق في الواقع إلى صعوبات التعلم يكون من المحتمل أن نجد بعض التطبيقات البسيطة بالنسبة لها في مجال التدريس.

5.2.2. الاستبعاد:

عندما ظهر مجال صعوبات التعلم في الستينات من القرن الماضي كانت هنالك ضغوط قوية لتمييزها عن الإعاقات الأخرى التي تم التعرف عليها وتحديدها بالفعل، وقد أراد الآباء وغيرهم أن يتأكدوا بكل وضوح أن المشكلات التي يعاني منها أولئك الأطفال لم تكن ناتجة في الواقع عن التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الشلل الدماغي أو أي مشكلات أخرى وإن كانوا في الواقع يبدون انخفاضا واضحا في مستوى تحصيلهم الأكاديمي لا يرجع بطبيعة الحال إلى أي إعاقة أخرى، ونتيجة لذلك تضمنت معظم تعريفات صعوبات التعلم عبارات تعرف تلك الصعوبات من خلال استبعاد المشكلات الأخرى، ويشير **هينلي وآخرون (1996) Henly & al** إلى أن تعريف صعوبات التعلم بالنسبة لبعض المنظرين عن طريق الاستبعاد يعد أمرا غير مقبول، وقد أضحى ذلك سببا لهم يدفعهم إلى التشكك في إمكانية أن تمثل صعوبات التعلم مشكلات حقيقية.

6.2.2. استمرار المشكلات والصعوبات طوال الحياة:

يشير **كوفمان (1999) Kauffman** إلى أن معظم الجهود الأولى في مجال صعوبات التعلم كانت تركز في الواقع على وقاية الأطفال الأصغر سنا من مشكلات التعلم، إلا أن العديد من المهتمين بهذا المجال قد أدركوا حتى وإن كانت الوقاية من هذه المشكلات تعد هدفا هاما فإنهم لم يصلوا إلى ممارسة حقيقية لذلك، وفضلا عن ذلك فإن الصعوبات التي كان يعاني منها بعض التلاميذ لم تتضح بشكل جلي إلا في سن أكبر بالنسبة لهم، ويشير **ريف وآخرون (1997) Reif & al** أنه وبالرغم من استخدام برامج للتدريس العلاجي الناجح والفعال مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم فإنهم يستمرون في معاناتهم من تلك المشكلات خلال مرحلة المراهقة وما بعدها، وفضلا عن ذلك فإن بعض الأطفال الذين لم يعانوا من مشكلات واضحة قبل التحاقهم بالمدرسة قد يعانوا بعد ذلك من صعوبات التعلم.

7.2.2. وجود مشكلات في العلاقات الاجتماعية:

نظرا للتركيز على المشكلات الأكاديمية عند تناول صعوبات التعلم فإننا غالبا ما نغفل تلك المشكلات المرتبطة بها في مجال العلاقات الاجتماعية وهي المشكلات التي تحدث في الواقع

على إثر صعوبات التعلم ومن جرائها حيث أوضح **برايان (1974) Brayan** منذ بدايات الاهتمام بصعوبات التعلم كانوا أقل شعبية من أقرانهم الذين لا يعانون من تلك الصعوبات، كما كانوا يتواصلون مع الغير بأساليب توضح العداوة والخصومة من جانبهم. ونتيجة لذلك اتضح لنا أن بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد يفتقرون إلى الموافقة الاجتماعية أو القبول الاجتماعي الذي يسمح لهم كما يرى **ونغ ودوناهيو (2002) Wong & Donahue** بإقامة العلاقات مع أقرانهم، بل ومع الآخرين بوجه عام، وبذلك فإن العديد من الباحثين يتفقون في الوقت الراهن على أن تعريف صعوبات التعلم ينبغي أن يتضمن وجود مشكلات مختلفة في العلاقات الاجتماعية.

8.2.2. التلازم المرضي:

عندما تحدث مشكلتان أو إعاقتان معا لنفس الشخص في ذات الوقت يقال إنهما متلازمتان، ومع التركيز على المشكلات الأكاديمية في صعوبات التعلم فإن البعض قد يتوقع أن صعوبات التعلم لا تتداخل مع غيرها من الإعاقات الأخرى، ومع ذلك فهذه ليست القضية حيث قد يعاني بعض الأطفال كما يشير فوكس وفوكس **Fuchs & Fuchs (2002)** من صعوبة معينة في مجال أكاديمي واحد فقط في حين قد يعاني غيرهم من الأطفال من صعوبات في أكثر من مجال واحد، وعلاوة على ذلك قد يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من حالات إعاقة أخرى. ومن ناحية أخرى فقد ناقش الباحثون في مجال الموهبة احتمال تعرض التلاميذ ذوي المواهب الخاصة لصعوبات التعلم كما يرى **برودي وميلز Brody & Mills** وأوضحوا أن مثل هذا الأمر يعد من الأمور التي يحتمل حدوثها بين أولئك الأطفال.

ويشير **السيد (2000)** إلى أنه لا يوجد اتفاق بين المتخصصين في المجال على تعريف واضح ودقيق ونهائي لمصطلح صعوبات التعلم وهذا لجملة من الأسباب أهمها كما يشير إليها كما يلي:

- أن هذا المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل: الطب العام وعلم النفس والتربية الخاصة إضافة إلى علم الأعصاب والبصريات والطب النفسي والفسيولوجيا.

- أن اهتمام هذه الوفرة من العلوم المختلفة قد أدى إلى تعدد المصطلحات التي استخدمت لوصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتنوع خصائصهم إلى حد بعيد.
- اختلاف زاوية النظر والتركيز التي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم. والتي يمكن التطرق إليها في النماذج المفسرة لصعوبات التعلم.

ويشير **Flanagan & Alfonso (2011)** إلى نقطة في غاية الأهمية في قضية تعريفات صعوبات التعلم حيث يقول إن أيا من التعريفات السابقة الذكر لم تؤثر بشكل قوي في تطوير تشخيص صعوبات التعلم، وهذا يعود بشكل رئيسي إلى أنها تميل إلى التركيز على العناصر التصورية عوض العناصر الإجرائية، كما تركز على معايير استبعادية excusionary أكثر من تركيزها على معايير دمجية inclusionary.

ويخلص **هالاهان وآخرون (2007/2005)** إلى أنّه وعلى الرغم من قبول مفهوم صعوبات التعلم على مستوى واسع فإنه لم يتشكل كلية أو بشكل نهائي حتى الوقت الراهن، وكغيره من المفاهيم الأخرى المعقدة رغم ما تتسم به من فائدة وأهمية فإنه لا يزال بحاجة إلى مراجعة مستمرة وتنقيح متواصل.

3. الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى:

يعتبر مصطلح صعوبات التعلم من أكثر المفاهيم التي أسيء فهمها، فحتى في الأوساط التربوية نجد من لا يفرّق بين المفهوم العلمي لمصطلح صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بمشكلات التعلم كالتأخر الدراسي وبطء التعلم واضطرابات التعلم.

وتشير **عبيد (2000)** في هذا السياق إلى أنه نظرا لحداثة موضوع صعوبات التعلم ولأن السمة الغالبة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم هي المشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لذا فقد ارتبط هذا الموضوع في ذهن الكثير من التربويين في عالمنا العربي بموضوع التأخر الدراسي أو بطء التعلم، لأن المظهر الخارجي لكل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي واحد وهو المشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

وسنحاول فيما يلي تبيين أهم ما يختلف فيه مفهوم صعوبات التعلم عن المفاهيم الأخرى والمتمثلة في التأخر الدراسي والتخلف العقلي وبطء التعلم.

1.3. الفرق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يعرّف **عبد السلام (2009)** التأخر الدراسي بأنه انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل أو الانخفاض عن مستوى سابق من التحصيل أو أن هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى فرقتهم الدراسية، وقد يكون التأخر الدراسي تأخرا عاما في جميع المواد الدراسية او تأخرا في مادة دراسية معينة وقد يكون تأخرا دائما أو مؤقتا مرتبطا بموقف معين أو تأخرا حقيقيا يعود لأسباب عقلية أو غير ظاهري يعود إلى أسباب غير عقلية.

وحسب **فلية والزكي (2004)** فإن التأخر الدراسي يعبّر عن الحالة التي يكون عليها بعض التلاميذ الذين يتعثرون في متابعة دراستهم بنفس مستوى أقرانهم وليس للتأخر الدراسي سبب واحد، بل إنه يحدث نتيجة لعديد من الأسباب.

ويمكن أن يكون التأخر الدراسي حسب **الشريف (2011)** نتيجة عدة عوامل منها: العوامل الأسرية كالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة والاستقرار الأسرة، وعوامل ذاتية تود للتلميذ، كضعف صحة التلميذ أو تعرضه لأمراض مزمنة أو ضعف السمع أو البصر أو الاضطرابات الانفعالية والسلوكية. وعوامل مدرسية كازدحام الفصول والمناهج غير المناسبة وأساليب التدريس السيئة.

وللتفريق بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي، يورد **السيّد (2000)** مقارنة بين أداء الطفل ذو صعوبة في التعلم والطفل المتأخر دراسيا وهي كما يلي:

- أن التغير في أداء الطفل ذو صعوبة في التعلم من يوم لآخر، ومن فترة لأخرى، ومن مهمة لأخرى تغيّر واضح وإلى حد كبير، في حين أن التغير في حالة الطفل المتأخر دراسيا ضئيل.

- أن الطفل ذو صعوبة في التعلم ليس بالضرورة أن يكون أداؤه أقل من المتوسط التحصيلي، فهو تارة يكون أداؤه مرتفعا وتارة أخرى منخفضا، أما الطفل المتأخر دراسيا فإنه يتسم بانخفاض تحصيله دائما، وفي كل المواد والمهام التعليمية على اختلاف أنواعها ومتطلباتها النفسية.

ورغم اشتراك ذوي صعوبات التعلم وذوي التأخر الدراسي في مستوى الذكاء وانخفاض التحصيل الدراسي، إلا أن أهم ما يفرّق بينهما هو الأسباب، حيث أن صعوبات التعلم تعود إلى خلل وظيفي في الدماغ بمعنى أنه داخلي المنشأ، أما أسباب التأخر الدراسي فهي كثيرة وغالبا ما تكون خارجية المنشأ.

2.3. الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم:

يرى فهمي (1980) أن اصطلاح بطء التعلم يطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج المدرسية بسبب قصور بسيط في ذكائه أو قدرته على التعلم. وأنه لا يوجد هناك مستوى محدد لهذا القصور العقلي، ولكننا من الناحية العملية نستطيع القول أن الأطفال الذين تبلغ نسبة ذكائهم أقل من 91 درجة وأكثر من 74 درجة يكونون ضمن هذه المجموعة، ويرى أن هذا التعريف عملي تماما، على أساس أن التلاميذ الذين تبلغ نسبة ذكائهم 90 درجة فأكثر نجدهم عادة يؤدون الأعمال العقلية بنجاح في المنهج المدرسي، ولذلك فهم يعتبرون ضمن المجموعة المتوسطة، في حين نجد أن قليلا جدا من التلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن 75 يحققون نجاحا في المنهج العادي، وهؤلاء عادة ما يشار إليهم بأنهم متخلفون عقليا، وكثيرا ما يوضعون في فصول خاصة **(سليمان، ، ص 138)**.

ويرى **Turkington et al (2006)** أن بطء التعلم كفئة تربوية مرادف لمصطلح الفئة الحدية في القدرة العقلية، وهم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 70 و85 درجة ولا توجد لديهم مشكلات وظيفية أو تكيفية.

يشير **Wodrich & Smith (2006)** إلى أن بطء التعلم حالة تطلق على الطالب الذي يعاني من انخفاض في قدراته العقلية بحيث يكون أقل من مستوى الذكاء العادي وأعلى من مستوى ذكاء الفرد ذي الإعاقة الذهنية، ويتمتع بدرجة ذكاء من 70 إلى 85 درجة على اختبار

وكسلر أو بنيه للذكاء، وهذا لا يعني عدم قدرة الطالب على التحصيل الدراسي بل يعني أن الطالب قادر على التعلم ولكن بصورة ودرجة تختلفان عن الطالب العادي (**العجمي، 2013، ص 319**).

رغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المقررات الدراسية، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسط، أما الأفراد بطيئي التعلم فتعدّ قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة مقارنة بأقرانهم من نفس العمر الزمني، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل Borderline وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم في التقدم والانجاز المدرسي، وبالتالي لا يمكن اعتبار بطيئي التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الفعلي.

ومما سبق يتضح لنا الاختلاف بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والأفراد بطيئي التعلم، حيث يتصف ذوو صعوبات التعلم بذكاء متوسط، أو فوق المتوسط، أما الأطفال بطيئي التعلم فهم يمتلكون حد أدنى من المتوسط بالنسبة لمعامل الذكاء، لكنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولكن اتباع برامج علاجية تربوية أكاديمية قد يؤدي إلى تحصيل أفضل بالنسبة لذوي صعوبات التعلم عنه لدى بطيئي التعلم (**إبراهيم، 2010، ص 39-40**).

3.3. الفرق بين صعوبات التعلم والإعاقة العقلية (التخلف العقلي):

يشير Jackson & Mulick (1996) إلى أن أبرز تعريف للتأخر العقلي هو الذي اقترحته الجمعية الأمريكية لعلم النفس، والذي ينص على أن التأخر العقلي يشير إلى: أ) قدرات محدودة بشكل دال في الوظائف العقلية العامة. ب) قدرات محدودة بشكل دال في الوظائف التكيفية والتي تحدث بشكل متزامن. ج) مجموعة من القدرات المحدودة في المجال العقلي والتكيفي قبل سن 22 سنة (**Reynolds & Fletcher-Janzen, 2002, p 624**).

ويستعمل مصطلح التخلف العقلي حسب موسوعة GALE لعم النفس للدلالة على الأشخاص الذين يقل مستوى ذكائهم عن 70 درجة في مقياس الذكاء IQ ، ووفق تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية فإن المتخلف عقليا هو الذي يتمّز

بقدرات محدودة في مجالين على الأقل من المجالات التالية: العناية الذاتية، التواصل، المعيشة المنزلية، المهارات البين شخصية والاجتماعية، التوجيه الذاتي، استعمال المصادر الاجتماعية، المهارات الأكاديمية الوظيفية، العمل، الترفيه، الصحة والأمن.

ومن هنا يمكننا أن نخلص إلى أن أهم ما يميّز صعوبات التعلم عن التخلف العقلي نقطتين أساسيتين هما:

- أن الاختلاف الجوهري بين صعوبات التعلم والتخلف يكمن في نسبة الذكاء، فمن المعروف أن صعوبات التعلم تكون نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسط، أما التخلف العقلي فإن نسبة ذكائهم تكون تحت المتوسط. وفي هذا الصدد يذكر سليمان عبد الواحد (2008) أن ذوي صعوبات التعلم يكون ذكائهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماما عن ذوي الإعاقة العقلية الذي ينخفض ذكائهم بدرجة كبيرة عن المتوسط **(إبراهيم، 2010، ص 40)**.
- وأما النقطة الثانية فتتعلق بالسلوك التكيفي، بحيث أن من أبرز ما يميّز ذوي التخلف العقلي هو ضعف شديد في السلوكات التكيفية في البيئة التي يعيشون فيها بحيث يسهل تمييزهم عن غيرهم، إلا أن ذوي صعوبات التعلم رغم وجود بعض السلوكات غير التكيفية إلا أنها ليست بالوضوح والقوة كالتي عند المختلفين عقليا.

ويضيف **عبد الوهاب (2003)** نقطة أخرى للتفريق بين صعوبات التعلم والتخلف العقلي فيقول إنه في نفس الوقت الذي يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشكلات نوعية، يعاني المتخلفين عقليا من مشكلات تتصف بالعمومية والشمول.

4.3. الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى مفهوم أوسع من صعوبات التعلم (المصطلح الأكثر انتشارا)، فاضطرابات التعلم تعني أي اضطراب ذو منشأ عصبي نمائي يتدخل في عملية تعلم المهارات الأكاديمية و/أو الاجتماعية. فصعوبات التعلم كعسر القراءة أو عسر الحساب تشكّل فئة subset من فئات اضطرابات التعلم. وتشمل هذه الأخيرة كل الإعاقات النمائية كالتوحّد

Autisme Spectrum Disorder (ASD)، الإعاقة العقلية، اضطرابات الصوت والكلام، الضعف اللغوي واضطراب تشتت الانتباه وفرط النشاط **(Pennington, 2009, p 03)**.

ويضيف **Johnson & Morasky (1980)** في هذا الصدد إلى أن تعبير اضطرابات أو مشكلات التعلم يطلق على كل اضطرابات التعلم سواء كانت نوعية أم عامة، وسواء كانت نتيجة لعوامل ذاتية داخل الفرد أو لعوامل بيئية خارج الفرد **(عبد الوهاب، 2003، ص 87)**.

4. دلالة مشكلة صعوبات التعلم:

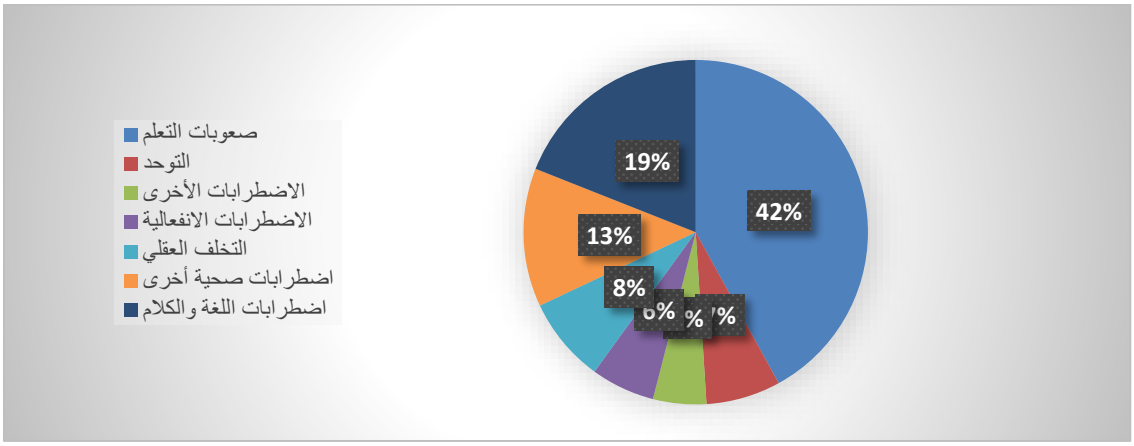
تعتبر مشكلة صعوبات التعلم من أكبر القضايا التي تتعامل معها الأنظمة التربوية حول العالم، ويشير تقرير لمنظمة الصحة العالمية **(Child Trends of National Health Interview Surveys,2006)** إلى أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم في الفترة ما بين (1997 إلى عام 2004) تراوحت ما بين (7– 8%)، بينما كانت النسبة (8%) سنة (2004)، وذلك للأطفال في المرحلة العمرية من (3– 17) عاما **(خصاونة، 2013، ص54)**.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر من أكبر الدول التي اهتمت بهذه الفئة من التلاميذ تشير إحصائيات لوزارة التربية أن (2,4) مليون تلميذ تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم أي ما نسبته (5 %) من تلاميذ مدارس التعليم العام.

ويشير **Lyon & al (2001)** أنه ومنذ منتصف السبعينات، عندما قامت EAHCA بعمل أول إحصاء لعدد الأطفال المشخصين على أن لديهم صعوبات التعلم ويتلقون خدمات في المدارس العامة، وجدت أن عدد هؤلاء التلاميذ قد قفز من نسبة 1.8 % من عدد التلاميذ المتمدرسين في الموسم 1976/ 1977 إلى نسبة 5.2 % في الموسم 1998/1997، أكثر من ذلك في الموسم 1977/1976 تلاميذ صعوبات التعلم شكلوا نسبة 22 % من التلاميذ الذين يستفيدون من التربية الخاصة في حين وصلت نسبتهم في موسم 1998/1997 إلى حدود 52 % من مجموع هؤلاء التلاميذ. وفي العشر سنوات الماضية، عدد التلاميذ من عمر 6 إلى 21 سنة والذين تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم قد ارتفع بنسبة 38 %، وأكبر زيادة (44 %) كانت في فئة التلاميذ من 12 إلى 17 سنة. وهذه الزيادة لم تكن مقتصرة على

المدارس العامة فقط، فحتى نسبة التلاميذ المسجلين في المدارس الخاصة والمعاهد ما بعد الثانوية قد ارتفعت بنفس النسب في تلك الفترة. ويوضح تقرير لوضعية صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في الجدول الشكل الموالي عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالنسبة إلى فئات التربية الخاصة سنة 2011.

شكل توضيحي 1: نسبة صعوبات التعلم بين فئات التربية الخاصة الأخرى



المصدر: **(Cortiella & Horowitz,2014,p12)**

ويطرح **سالم وآخرون (2008)** تساؤلا مهما في هذا السياق حول الوضعية في الدول العربية، وما هي نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية؟ وكم عدد التلاميذ المسجلين في برامج التربية الخاصة في مجتمعنا العربي؟

ويستطرد قائلا أنه من المؤسف أن لا توجد لدينا إجابات واضحة عن هذه التساؤلات نظرا لغياب الدراسات المسحية والبحوث الإحصائية عن دلالة المشكلة، ومن خلال ما هو متوفر لدينا من نتائج بعض الدراسات القليلة في هذا المجال أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي حسب دراسة **عواد (1988)** بلغت 52.24% وذلك على عينة قوامها 245 تلميذا وتلميذة، كما أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة هي 57.96%، وفي الفهم والاستيعاب 57.96%، وفي المحصول اللغوي والتعبير عن الأحداث التي تتناسب مع سن التلاميذ 68.16%.

وفي دراسة **كامل (1988)** تبيّن أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة كانت 26% وفي الكتابة 28.4% وذلك على عينة قوامها 419 تلميذ.

أما في دراسة قام بها **الزيات** في المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث حتى الأول المتوسط بلغ قوامها 344 تلميذا وتلميذة ووجد أن أنماط صعوبات التعلم الشائعة لدى أفراد العينة كما يلي: صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 27.7%، وصعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة 20.6%، ونسبة صعوبات الانجاز والدافعية 19.6%.

ويذكر **أبو سماحة (1995)** أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح ما بين 15 إلى 20 % من مجموع الطلاب المسجلين بالمدارس الحكومية في الأردن.

وفي دراسة **الشحات (1999)** على البيئة المصرية تبين أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات نوعية في الرياضيات حوالي 7% من مجموع عينة قوامها 422 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الأولى للتعليم الأساسي.

وفي دراسة **عاشور (2002)** بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية 14% على عينة قوامها 471 تلميذا، في حين بلغت نسبة انتشار صعوبات التعلم النمائية 12% بين تلاميذ نفس العينة.

ومما لا شك فيه يضيف **سالم وآخرون (2008)** أن الإحصائيات سالفة الذكر عن واقع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم إنما ترسم لنا صورة غير مضيئة عن واقع التعليم في مجتمعنا في البيئة العربية ويتطلب تضافر الجهود لاكتشاف هؤلاء الأطفال في وقت مبكر وتقديم خدمات التربية الخاصة لهم.

5. أسباب صعوبات التعلم:

من المعلوم أن أسباب صعوبات التعلم ما زالت من الأمور الداعية للحيرة لدى أولياء الأمور والباحثين وذلك لعدم قدرة الأبحاث على الوصول إلى نتائج قطعية ونهائية. ويشير ريد وآخرون **Reid & al (2006)** في هذا الصدد أن البحث عن أسباب صعوبات التعلم كان

موضوع البحوث لأكثر من 50 سنة، وقد وضعت عدة أسباب محتملة متفاوتة المصداقية خلال تلك السنوات. ولم تقدم أي من تلك الافتراضات شواهد كاملة ونهائية لدعم أي سبب من تلك الأسباب. ويرجع سبب عدم التوصل إلى سبب أو أسباب واضحة لصعوبات التعلم إلى مشاكل التجانس في دراسة صعوبات التعلم والطبيعة غير المتجانسة لصعوبات التعلم، إضافة إلى اختلاف التوجهات النظرية للباحثين، وكذا مشكلات التعريف والتحديد الدقيق للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وعند مراجعة أسباب صعوبات التعلم في التراث النظري نلاحظ نوعين من الأسباب، أسباب داخلية وعوامل خارجية، وللتفريق بين النوعين يشير **كيرك وكالفنت (1988)** إلى أن العوامل المساهمة ليست هي الأسباب أو العوامل الأساسية التي من شأنها أن توجد صعوبات التعلم، وإنما هي عوامل ارتبطت مع هذه الصعوبات، فإذا وجد أن ضعف الانتباه يصاحب القراءة بشكل متكرر فإنه يكون عاملا مساهما في صعوبة القراءة، وإذا وجد بإن اضطراب التوجه المكاني وتشخيصه عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في العمليات الحسابية فإنه يمكن اعتباره عاملا مساهما في صعوبات **الحساب (كفافي وعلاء الدين،2006، ص 279).**

ويضيف **كيرك وكالفنت (1988)** أن الفرق الأساسي بين الأسباب والعوامل المساهمة هو أن العوامل المساهمة هي عوامل ارتباطية، وتكون في معظم الأحيان قابلة للتحسن من خلال التدريب بينما نجد أن الأسباب الأساسية أقل قابلية للعلاج، وبهذا المعنى يختلف العامل عن السبب في أن وجوده لا يعني بالضرورة صعوبة تعليمية مترتبة عليه **(كفافي وعلاء الدين، 2006، ص 279).**

1.5. تصوّر كيرك عن أسباب صعوبات التعلم:

ويستعرض **كفافي وعلاء الدين (2006)** تصوّرا قدمه رائد البحث في مجال صعوبات التعلم صامويل كيرك عن عليّة صعوبات التعلم يشير فيه إلى أن أسباب صعوبات التعلم تنقسم إلى قسمين عوامل أساسية وأخرى مساهمة (أنظر الجدول رقم(01). أما العوامل الأساسية فهي ما أسماها الأسباب Causes وهي التي بدونها لا تحدث الصعوبات، أما العوامل الأخرى فهي ما أسماها العوامل المساهمة وهي عوامل تساعد على ظهور الصعوبة ولكنها لا تحدثها

بمفردها. أما الأسباب فتتمثل في التلف الدماغي المكتسب، والسبب الجيني والأسباب الكيميائية الحيوية، والحرمان البيئي والتغذية، وهي عوامل كما نرى متداخلة ويؤثر بعضها في الآخر، ولكنها عوامل أساسية مسببة في نظر كيرك لصعوبات التعلم. أما العوامل المساهمة فتنقسم إلى قسمين منها ما هو مرتبط بالجانب الحسي الجسمي ومنها ما يندرج تحت ما يسمى بصعوبات التعلم النمائية.

جدول رقم 1: الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات التعلم حسب كيرك وكالفنت

الأسباب	العوامل المساهمة	
	حسية جسمية	نمائية
جينية (وراثية)	الإبصار	الانتباه
تلف دماغي	السمع	الإدراك
كيميائية حيوية	الجانبية	الذاكرة
حرمان بيئي شديد	إدراك الجسم	التفكير
نقص التغذية	الحركة المفرطة	اللغة
أمراض الطفولة	التوجه نحو الفراغ	
	الضبط والتحكم الحركي	

المصدر: **(كفافي وعلاء الدين، 2006، ص 280)**

وقد ظهرت حسب **عبد الوهاب (2003)** عدة تصنيفات للأسباب الممكنة لصعوبات التعلم، إلا أنها تكاد تتفق على أن الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم يمكن تصنيفها في ثلاث فئات رئيسية هي:

- الأسباب العوامل العضوية والبيولوجية
- الأسباب العوامل الوراثية
- الأسباب العوامل البيئية

وسنحاول فيما يلي تقديم ملخص عن كل فئة من الفئات السابقة والعناصر المتضمنة فيها بغرض أخذ صورة شاملة عن أسباب صعوبات التعلم:

1.5. الأسباب العوامل العضوية والبيولوجية:

إن الافتراض الأساسي في علّية صعوبات التعلم يدور حول الجهاز العصبي. حيث يتعرّض الجهاز لدرجة بسيطة من التلف الدماغي المكتسب والذي يسبب عجزا وظيفيا بسيطا. ويحدث هذا التلف قبل الولادة أو أثناها أو بعدها **(كفافي وعلاء الدين، 2006، ص 277)**.

وحسب **السرطاوي والسرطاوي (1988)** تتضمّن أسباب ما قبل الولادة إضافة إلى العوامل الجينية، نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين، فالحصبة الألمانية التي تصيب الأم خلال فترة الثلاث أشهر الأولى من الحمل قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة مما يسبب تلف دماغي بسيط، بالإضافة إلى النمو غير السوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول والمخدرات خلال مرحلة الحمل. وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جدا، وتتضمن هذه الأسباب نقص الأكسجين، وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة والمتعسرة. أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من أعلى أو تعرض الطفل لحادث، بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي **(القمش والمعايطة، 2006، ص 179-180)**.

وعلى الرغم من شيوع التفسير السابق لصعوبات التعلم إلا أنه توجد شواهد قليلة تشير إلى وجود تلف في أنسجة الدماغ في معظم حالات صعوبات التعلم. ولذلك يوجد حاليا توجه نحو تعويض تعبير تلف أو جرح بالدماغ إلى خلل وظيفي بالدماغ. وأصبح يشار إلى طفل ذو صعوبة في التعلم بأن لديه خلل وظيفي في النظام العصبي المركزي عوض تلف بالدماغ. وبالتالي فالخلل الوظيفي لا يعني وجود تلف للأنسجة الدماغية ولكن يعني وجود اضطراب في طريقة عمل الدماغ أو الجهاز العصبي **(Hallahan & Kauffman, 2006, p 176)**.

2.5. العوامل الجينية الوراثية:

يشير **هالاهان وآخرون (2007/2005)** أن المختصين افترضوا ومنذ فترة ليست بالقصيرة أن الوراثة تلعب دورا هاما في العديد من حالات صعوبات التعلم. وقد استخدم الباحثون في علم الوراثة نوعين من الدراسات في سبيل التأكد من مما إذا كانت صعوبات التعلم وراثية أم لا. وهذان النوعان من الدراسات هما: دراسات الانتقال العائلي Familiarity، ودراسات قابلية التوريث (من جيل إلى جيل) Heritability.

ومن النماذج على دراسات من النوع الأول، دراسات **هالجرين Hallgren (1950) وبننجتون Pennington (1990) وجريجورينكو Grigorenko (2001)** وقد توصلوا إلى أن حوالي 35–45% من الأقارب من الدرجة الأولى للأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون أيضا من صعوبات التعلم **(هالاهان وآخرون، 2007/2005، ص 119–120)**.

أما النوع الثاني من الدراسات فهي التي تتعلق بقابلية التوريث Heritability، وتتمثل أكثر الأساليب شيوعا في سبيل اختبار قابلية التوريث بالنسبة لحالة معينة معدل انتشارها بالنسبة للتوائم المتشابهة والتوائم غير المتشابهة. ومن المعروف في مثل هذا النمط من المقارنات أنه إذا كانت صعوبات القراءة موروثة فإن نسبة الحالات التي يكون فيها كلا التوأمين من ذوي صعوبات القراءة سوف تكون بالنسبة لمجموعة التوائم المتشابهة أكثر ارتفاعا من مثيلتها في مجموعة التوائم غير المتشابهة، نظرا لأن التوائم المتشابهة يأتون من نفس البويضة، ويشتركون معا بدرجة أكبر في المادة الجينية وذلك قياسا بأقرانهم من التوائم غير المتشابهة.

ومن بين تلك الدراسات دراسة دي فرايز وآخرون **De Fries & al (1993)** التي توصلت إلى أن 53 حالة اجمالي 95 حالة من التوائم المتشابهة بنسبة 54% و23 حالة من إجمالي 73 حالة من التوائم غير المتشابهة بنسبة 32% كان بينهم اتساق واتفاق فيما يتعلق بصعوبات القراءة **(هالاهان وآخرون،2007/2005، ص 121)**.

3.5. الأسباب العوامل البيئية:

ويفترض هذا التوجه أن الأحوال والعوامل البيئية المحيطة بالفرد تؤثر سلبا أو إيجابا في تعلّم الفرد فكلما كانت العوامل البيئية المحيطة أكثر ملائمة للفرد كانت إمكانية تعلمه أكثر في

حين تسبب العوامل البيئية السيئة المحيطة بالفرد صعوبات في التعلم عند الأفراد فالمحيط العام للطفل له أثر غير مباشر على سلوك الفرد مخ خلال إدخال تغييرات على نمو الدماغ وهذا يعني أنه عند إدخال تحسينات على بيئة الطفل فإن هذه المثيرات ستساعد على النمو العقلي للطفل على الرغم من عدم توفر دراسات قطعية في هذا الجانب وحتى هذا التاريخ تفيد أن البيئة الفقيرة ثقافيا أو الأقل إثارة للطفل تؤدي بشكل مباشر إلى صعوبات التعلم عند الأطفال **(البطاينة وآخرون، 2015، ص).**

1.3.5. الحرمان البيئي والتغذية:

تؤكد دراسة قام بها **Silver (1989)** في أحد المراكز بالولايات المتحدة الأمريكية أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم بلغوا أربعة أضعاف ونصف بين الأطفال بالتبني، ووفقا لهذه الدراسة اتضح أن نسبة 17,3% من الأطفال بالتبني من ذوي صعوبات التعلم مقابل 3,9% من الأطفال بالولادة. وقد بيّن أن كثيرا من الأطفال بالتبني كانوا من زواج غير شرعي من نساء صغيرات معوزات. ومثل هؤلاء الأمهات يحتمل أن يتلقين تغذية ورعاية طبية متدنية خلال الحمل **(هنلي وآخرون، 2001، ص250).**

2.3.5. العوامل التربوية:

ويرى كوهين **Cohen (1963)** أن بعض المختصين استعملوا الاتجاه السلوكي والبيئي كي يشيروا إلى سبب محتمل لصعوبات التعلم بين الأطفال يتمثل في التدريس السيء أو غير المناسب، حيث أشار الباحثون إلى أن المعلمين غالبا ما يقضون جزءا ضئيلا من الوقت في قراءة التعليمات، وأن هذا الأمر فضلا عن بعض الممارسات التعليمية السيئة على مدى عدة سنوات يمكن أن يؤدي بالتلاميذ إلى أن يصبحوا من ذوي صعوبات التعلم **(هالاهان وآخرون، 2007/2005، 102).**

بعد استعراض كل هذه الأسباب المفترضة لصعوبات التعلم كما تم ذكرها في التراث النظري للموضوع، ينبغي الإشارة إلى أن الخلل الوظيفي في الدماغ هو الأكثر شيوعا لدى الباحثين والممارسين في هذا المجال كسبب محتمل لوجود صعوبات التعلم. إلا أن هذا السبب في حد ذاته تم نقده من طرف الباحثين، وفي هذ الصدد يشير **Buttner & Hasselhorn (2011)**

أن أبرز افتراض حول أسباب صعوبات التعلم هو أن بعض الأطفال لديهم ضعف معرفي ذو أساس بيولوجي أو خلل وظيفي معرفي يعيق اكتسابهم العادي للمهارات الأكاديمية القاعدية. ولكن ولعدة أسباب من الصعب تحديد هذه الأسباب امبريقيا.

ويضيف **Buttner & Hasselhorn (2011)** أن أحد هذه الأسباب هو أنه لا نعرف على وجه التحديد العلاقة الموجودة بين الخلل الوظيفي المعرفي وبين صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن التراث النظري للموضوع يشير إلى ارتباط وثيق بين الضعف المعرفي وصعوبات التعلم إلا أنه يبقى من غير الواضح هل يعتبر الضعف المعرفي عامل مسبب لصعوبات التعلم أم أنه نتيجة لها أو حتى كعرض مصاحب لهذه الإعاقات فقط. فعلى سبيل المثال عندما تؤكد نتائج من دراسات دقيقة أن الأطفال الذي تم تشخيصهم بصعوبات التعلم كعسر القراءة أو الحساب يظهرون ضعف معين في الوظائف المعرفية لا نعرف ما إذا كان هذا الضعف المعرفي مسؤول عن ظهور صعوبات التعلم أم أن هذا الضعف في حد ذاته كان نتيجة وجود صعوبة في التعلم.

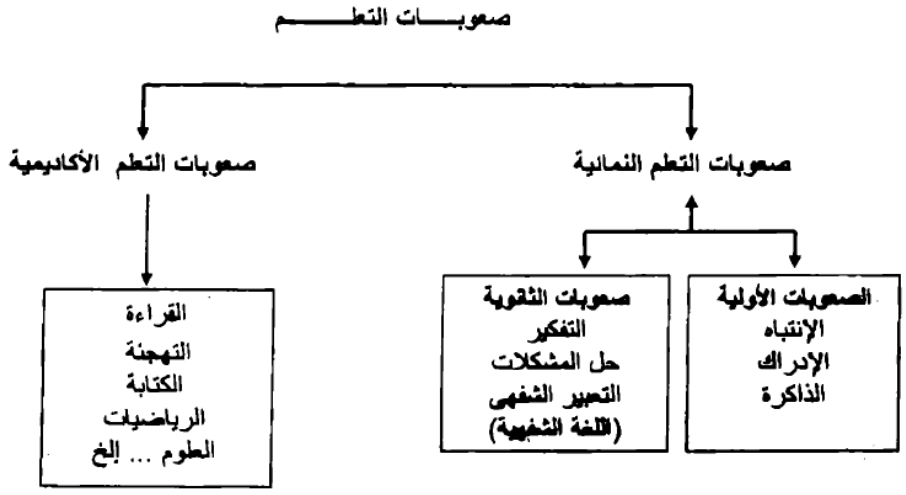
وخلاصة القول في أسباب صعوبات التعلم يشير **هالاهان وآخرون (2005)** أن معرفة السبب الدقيق الذي يكون قد أدى إلى إحدى صعوبات التعلم لا يكون له سوى فائدة محدودة بالنسبة للمعلمين وغيرهم من المربين، حيث أن معرفة أن تلميذا معينا يعاني من خلل في أدائه النيرولوجي أو حتى لا يعاني منه لا يرتبط إلى حد كبير بتلك الكيفية التي يتم بها تعليم هذا التلميذ بها. وعلاوة على ذلك فإننا عند تناولنا للحالات الفردية المختلفة نادرا ما يكون بإمكاننا أن نحدد بشكل ذلك السبب أو تلك الأسباب التي تؤدي إلى تعرضه لصعوبات التعلم نظرا لأنه لا توجد أي اختبارات أو إجراءات أو فحوصات خالية من الخطأ يكون من شأنها أن تعطينا إجابات بسيطة وسريعة لذلك السؤال المعقد الخاص بالعوامل السببي

6. تصنيف صعوبات التعلم:

تحوي الأدبيات التربوية العديد من تصنيفات صعوبات التعلم، ولكن حسب **كفافي وعلاء الدين (2006)** فإن التصنيف الأكثر شيوعا وانتشارا هو التصنيف الذي قدمه **كيرك وكالفنت (1988)** والذي يصنّف صعوبات التعلم إلى صنفين أساسيين هما: صعوبات التعلم النمائية،

وصعوبات التعلم الأكاديمية الشكل رقم، ويضم كل صنف مجموعة من الأصناف الفرعية. وفيما يلي تفصيل لهذين الصنفين من صعوبات التعلم:

شكل توضيحي 2: تصنيف صعوبات التعلم



المصدر: **(إبراهيم، 2010، ص 51)**

1.6. صعوبات التعلم النمائية:

يقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية Pre academic processes والتي تتمثل في عمليات الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد **(الزيات، 2008)**.

ويقسّم **إبراهيم (2010)** صعوبات التعلم النمائية بدورها إلى قسمين رئيسيين هما: صعوبات الأولية: وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك، وصعوبات ثانوية: وتشمل التفكير واللغة. وفيما يلي توضيح لكل نوع من هذه الصعوبات:

1.1.6. صعوبات الانتباه:

ويشير **الزيات (2008)** أن صعوبات الانتباه تحتل موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم إلى حد أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف معظم أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات الإدراك

والذاكرة وصعوبات القراءة، بشقيها: التعرف على الكلمة، والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما.

وقد لاحظ **Torgesen (1982)** أن قصور أو اضطرابات الانتباه تؤدي إلى اضطرابات في تجهيز ومعالجة المعلومات، سواء في الفشل في اختيار وتطبيق الاستراتيجيات الفعالة، وضبط أو تطويع هذه العمليات في التجهيز والمعالجة، أو الافتقار إلى تنظيم الأنشطة أو الخطط المعرفية، والأنظمة الإنتاجية، وتوظيفها في التجهيز أو المعالجة الملائمة لمهمة معينة، وعلى هذا فالانتباه من العمليات المعرفية الأساسية التي تقف خلف عمليات التجهيز المعرفي الأكاديمي للمعلومات على اختلاف صورها المتمثلة في: القراءة، والكتابة، والرياضيات **(الزيات، 2008)**.

ويذكر **Torgeson & Morgan (1990)** أن مشكلات الانتباه ترتبط بذوي صعوبات التعلم حيث أن صعوبات أو قصور الانتباه كخصائص مميزة لذوي صعوبات التعلم النمائية تنعكس على كافة العمليات المعرفية والأنشطة الأكاديمية الأخرى المستخدمة في التعلم **(الزيات، 2008)**.

ويؤكد كل من**Stanovich (1987)، Swanson (1987)، Torgeson & Morgan (1990)** أنّ التراث السيكولوجي في مجال صعوبات التعلم يهتم بخاصيتين للانتباه هما: الانتقائية Selectivity والاستمرارية Vigilance وتشير الدراسات والبحوث إلى أن هاتين الخاصيتين – أي العجز عن الانتقائية والاحتفاظ بموضوع الانتباه لفترات ملائمة تشكلان أهم مصدر للصعوبات النمائية والأكاديمية وأكثرها شيوعا لدى ذوي صعوبات الانتباه **(الزيات، 2008)**.

2.1.6. صعوبات الإدراك:

يشير **كوافحة وعبد العزيز (2003)** أن موضوع الإدراك يحتل أهمية كبيرة في مجال التعلم، لذا فقد استقطب الكثير من علماء التربية الخاصة والمهتمين بصعوبات التعلم، ومنهم **Strauss & Lehtinen** حيث أظهرت بحوثهم التي قامت حول صعوبات التعلم أن الصعوبات الإدراكية Perceptual disorders كانت المميز الرئيسي لجميع الأطفال الذين

خضعوا للدراسة، وهذا يثبت أن موضوع الإدراك يحتل مركزا محوريا في صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصفة خاصة، ويرتبط الإدراك ارتباطا وثيقا باضطرابات الانتباه حيث تعتبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب عمليات الادراك من خلال المظاهر التالية:

- الفشل المدرسي وهو انخفاض وضعف التحصيل الأكاديمي
- الصعوبات المهارية والحركية أو صعوبات التآزر أو الإدراك الحركي
- الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية

وتؤثر صعوبات التعلم الإدراكية على ما يلي:

- الأداء العقلي المعرفي
- الأداء الحركي المهاري
- الأداءات العقلية المعرفية والحركية والمهارية المركبة

ويضيف **الزيات (2008)** أن صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البيئية، والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها، وحيث أن النمو المعرفي والأداء المعرفي عموما يعتمدان بصورة أساسية على فاعلية وسلامة الوظائف الإدراكية، فإن الكشف عن اضطراب الوظائف الإدراكية يعد أمرا هاما وحيويا لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، والتي تشيع لدى نسبة لا يمكن إغفالها من تلاميذ المدارس.

3.1.6. صعوبات التفكير:

يشير **كوافحة وعبد العزيز(2003)** أن الكثير من الدراسات أكّدت على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في عمليات التفكير، وقد أكّد **Hallahan & al (1973)** على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات، وكذلك أكد **Flavel (1976) وTorgesen (1979)** على أنهم يعانون من قصور في مهارات ما بعد المعرفة أي قصور في الرقابة العقلية النشيطة، وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية، وقصور في الطرائق والخطط التي تساعد في تعلم أفضل، كذلك فقد أكد

Cullinan & al (1980) و kagan (1966) أنه يغلب على الأطفال ذوي صعوبات التعلم التصرف باندفاع كما يمكن ملاحظة السلوكات التالية:

- لا يستطيع تطبيق ما تعلمه
- لا يستطيع اتباع التعليمات أو تذكرها
- تنقصه القدرة على تنظيم أوقات العمل
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات
- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب
- يتمكن من التفكير الحسي في حين أنه يعاني من ضعف في التفكير المجرد.

ويستنتج **كوافحة وعبد العزيز(2003)** أن سلوك التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يدل على أنهم لا يستطيعون استخدام عمليات التفكير الفعّالة، ويتسمون بالاندفاعية، والاعتماد الزائد على المدرّس وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة في التفكير، وصعوبة الانتباه وعدم الاستمرارية، وضعف التنظيم. كما أن الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم يعاني من صعوبة في استقبال مفهوم الكلام للآخرين، نتيجة الحبسة الاستقبالية أو الحبسة الحسية او عد القدرة على استقبال وفهم اللغة، لا شك في أنه ستظهر لديه أعراض أساسية مثل الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات أو الأفكار، لذا فهو لا يفهم ما يسمع ولا يملك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء وبالتالي سيكون عنده صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة أو أجزاء من الكلام المسموع، مما يشكل لديه صعوبة في التعلم

4.1.6. صعوبات الذاكرة:

يشير **الزيات (2008)** أن صعوبات الذاكرة ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات أو صعوبات الانتباه والادراك، على أساس أن عمليات الانتباه وما تنطوي عليه من خصائص القصدية أو الإرادية والانتقائية والأمد أي مدة الانتباه، وعمليات الادراك بما تنطوي عليه من تفسير هذه المدركات وتأويلها وإعطائها المعاني والدلالات تشكل مدخلات عمليات الذاكرة، ولذا فإن أية اضطرابات تصيب أي من عمليات الانتباه أو عمليات الإدراك أو كلاهما تؤثر بشكل مباشر على كفاءة وفاعلية عمليات الذاكرة، وما يرتبط بها من عمليات الاحتفاظ والتذكر والاسترجاع التي تشكل أساس النجاح في المهام الأكاديمية.

ولذا فإن الأفراد الذين لديهم اضطرابات في قدرات الذاكرة أو عملياتها من حيث المكونات أو الوظائف مثل ذوي صعوبات التعلم يكون من المتوقع بالنسبة لهم أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية والمجالات المعرفية على اختلاف صورها ومستوياتها.

وقد اتجهت الدراسات والبحوث خلال العقود الثلاث الأخيرة من القرن العشرين كما يشير إلى ذلك **الزيات (2008)** دائما إلى مقارنة المكونات البنائية للذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم بها لدى الطلبة العاديين، ولم تصل الدراسات لنتائج متسقة تدعم وجود فروق دالة في هذه المكونات. وإزاء هذه النتائج اتجهت الدراسات والبحوث إلى التركيز على استراتيجيات التجهيز والمعالجة، وعمليات التنفيذ لدى ذوي صعوبات التعلم. وقد جاءت النتائج في معظمها مدعمة لوجود فروق دالة على هذين المحورين بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين لصالح العاديين.

2.6. صعوبات التعلم الأكاديمية:

يعرّفها **الزيات (2008)** بأنها صعوبات الأداء المدرسي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب.

1.2.6. صعوبات القراءة:

تعتبر صعوبات القراءة حسب **National Institute of Health (1977)** أكثر الصعوبات التعليمية انتشارا بين تلاميذ المدرسة، حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم بمقدار عام أو أكثر على الرغم من أنه يتساوى معهم في نسبة الذكاء، ويتميز الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة **(الشريف، 2011)**.

ويشير **الشريف (2011)** أن صعوبات التعلم تتمثل في جوانب القصور التالية:

- تكرار الكلام Talk iteration: حيث يكرر الطفل بعض الكلمات كأن يقول: أكلت سعاد ... ويكررها عدة مرات قبل أن يقول: (أكلت سعاد الحلوى).

- الإبدال Substitution: إذ يبدل التلميذ كلمة مكان كلمة أخرى كأن يقول شادي تلميذ ناجح والمفروض أن يقول شادي تلميذ مجتهد.
- الحذف Omission: كأن يحذف كلمة أو جزء من الكلمة أثناء قراءة الجملة فيقول مثلا رجع إلى البيت بدلا من أن يقول رجع فيصل إلى البيت.
- الإدخال أو الإضافة Insetion: فقد يدخل التلميذ أحيانا كلمة على الجملة غير موجودة فيها أصلا، كأن يقول: قرأت دروسي اليومية جيدا في حين أن النص لم يتضمن كلمة جيدا.
- عكس الكلمات –القراءة المعكوسة Reversal errors: فقد يعكس التلميذ أحرف الكلمة كأن يقول عاد بدلا من داع وقد يستبدل الحرف الأول من الكلمة فيقول دار بدلا من جار.
- سرعة القراءة مع الخطأ: حيث يقرأ التلميذ النص بسرعة كبيرة فتكثر الأخطاء خاصة إذا ما قام بحذف الكلمات التي يصعب عليه قراءتها.
- بطء القراءة Slow motion: وفي هذه الحالة نجد أن التلميذ يتلعثم في القراءة فيقرأ الجملة كلمة كلمة لأنه يركز بصره وذهنه على تفسير رموز كل كلمة، وقد يصبح ذلك عادة لديه.
- نقص الفهم Lake of comprehention: حيث يركز التلميذ أثناء القراءة على تفسير الكلمات (فهم الحروف) دون أن يلتفت إلى معنى الكلمة أو مدلولاتها.

أنماط الأخطاء في القراءة (**الشريف، 2011**):

- صعوبة التمييز بين الحروف
- عدم إعطاء حروف المد حقها في النطق
- العجز عن معرفة أسماء الحروف وعدم نطق الحرف كقراءة
- حذف بعض الحروف من الكلمة
- إبدال حرف في الكلمة مكان حرف آخر
- عدم التمييز بين النون والتنوين
- عدم التسلسل في نطق حروف الكلمة (تقديم أو تأخير)
- صعوبة فهم تأثير الحركة على نطق الحرف
- القراءة السريعة وعدم مراعاة وجود مقاطع الكلمات

- صعوبة تهجي الكلمة غير المعروفة لدى التلميذ

2.2.6. صعوبات الكتابة:

ويطلق عليها أحيانا مصطلح عسر الكتابة Dysgraphia وهي الصعوبة الثانية بعد صعوبات القراءة، فمن يتعثر في القراءة يجد صعوبة في تعلم الكتابة بشكل صحيح إذ تتطلب الكتابة عمليات ذهنية معقدة في وقت واحد مثل استرجاع الألفاظ من الذاكرة، تنسيق القواعد اللغوية، حركات اليد في الكتابة، التوافق بين العين واليد (**الشريف،2011**).

وتتأثر الكتابة حسب **الشريف (2011)** بالخلل الذي يحدث في أحد العمليات التالية:

- اضطرابات الضبط الحركي، كوضع الجسم والتحكم في حركة الرأس والذراعين واليدين والأصابع.
- اضطرابات الإدراك البصري الذي بواسطته يستطيع الطفل التمييز بين الأحرف والكلمات والأعداد والأشكال.
- اضطرابات الذاكرة البصرية التي تسبب فشل الطفل في تذكر الأحرف والكلمات بأشكالها المختلفة.
- الكتابة باليد اليسرى ثم الانتقال للكتابة باليد اليمنى أو العكس.
- ضعف الانتباه
- تدني كفاءة المعلم المسؤول عن تدريس القراءة والكتابة.

3.2.6. صعوبات التهجئة:

التهجئة هي الركن الثالث لتعلم القراءة بعد القراءة والكتابة، وتعتمد مهارة التهجئة على إجادة مهارتي القراءة والكتابة، وعلى الفترة الزمنية التي تعلم فيها الطفل الهجاء (الخبرة السابقة).

ومن الضروري التمييز بين القراءة والتهجئة، ففي حالة القراءة يقوم التلميذ باستقبال الكلام من معلمه (لغة سمعية) أو من الكتاب (لغة بصرية) أو غير ذلك. أما في حالة التهجئة فإنه يقوم بالتعبير عن المعلومات التي اكتسبها، ويرى البعض أن القراءة هي عملية تفسير وفهم اللغة بينما التهجئة تختص بتفسير الحروف كتابة أي النطق الصحيح للحروف. وعلى هذا

الأساس عندما نحاول معالجة صعوبات التهجئة لا بد أن نبدأ بعلاج صعوبات الكلام. ويلخّص **الخطيب (1998)** صعوبات التهجئة في الجوانب التالية:

- استخدام التلميذ الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة
- صعوبة ربط الأصوات بالأحرف الملائمة
- عكس الأحرف والكلمات.

4.2.6. صعوبات الرياضيات:

يشير **كوافحة وعبد العزيز(2003)** أن الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الأكاديمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم، وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز، وقدرة الشخص على استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا يستطيع أن يميّز بين هذه الأرقام أو الرموز وهو ما يسمى بعسر الرياضيات Dyscalculia أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية ومن مظاهرها عدم قدرة الطفل على التمييز بين الأرقام 2،6 أو 7، 8 وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 3 + 4 +5 = 543، كما أنه لا يستطيع التفريق بين إشارة الضرب والجمع.

3.6. العلاقة بين الصعوبات النمائية والأكاديمية:

وفيما يخص العلاقة الموجودة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية يرى **الزيات (2007)** أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم تشير إلى وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، إلا إنه يوجد نوع من التجاهل غير المبرر في معظم الأنظمة التعليمية العربية لصعوبات التعلم النمائية، سواء في البرامج أو المقررات الدراسية، أو في التعرف والكشف والتشخيص والعلاج.

ويضيف **الزيات (2007)** إلى أن صعوبات التعلم النمائية هي منشأ صعوبات التعلم الأكاديمية، فصعوبات التعلم الأكاديمية تمثل نتيجة أفرزتها صعوبات التعلم النمائية، وهي امتداد طبيعي لها وتداعيات مترتبة عليها. فأي اضطراب يصيب إحدى عمليات صعوبات التعلم النمائية والمتمثلة في الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة والتي تمثل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد يفرز بالضرورة العديد من الصوبات الأكاديمية.

وفي ضوء ما سبق يضيف **الزيات (2007)** إن أي تقصير أو تأخير في تحديد وتشخيص وعلاج صعوبات التعلم النمائية خلال سنوات ما قبل المدرسة، يقود حتما لصعوبات التعلم الأكاديمية مع وصول الأطفال إلى المرحلة الابتدائية.

يشير **الزيات (2008)** أنه على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى باعتبارها صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية، إلا أننا نرى أن هذا التقسيم هو تقسيم مرحلي يستهدف إعمال آليات الكشف والتشخيص. كما يرى العديد من المربين أن هذه الصعوبات ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات النمائية والأكاديمية، وانطلاقا من هذا، يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

4.6. صعوبات التعلم غير اللفظية:

من يضيف بعض الباحثين نوعا جديدا من صعوبات التعلم وهي ما يسمى بصعوبات التعلم غير اللفظية. حيث يشير **باحشوان (2006)** في هذا الصدد إلى أن صعوبات التعلم غير اللفظية من المصطلحات الحديثة نسبيا، حيث وجدت العديد من الدراسات أن هناك فئات من الأفراد تظهر عليهم بعض مشاكل التعلم ولكنها لا تظهر بنفس الأنماط المتعارف عليها في حالات صعوبات التعلم التقليدية.

ووفقا لـــ **Rourke (1995) و Thompson (1997)** فإن صعوبات التعلم غير اللفظية تمثل متلازمة من نقاط القوة والضعف ناتجة عن سبب غير معروف ويفترض أنه تلف في المادة البيضاء بالنصف الكروي الأيمن للدماغ، وتشمل نقاط القوة التفوق في مهارات لغوية، الانتباه للتفاصيل، ذاكرة جيدة. أما نواحي الضعف فتتضمن: التواصل الاجتماعي، الثقل الحركي، القدرات التنظيمية والتنفيذية**(Fast, 2004, p 17)**.

ويعرّفه **Rourke (1995)** أيضا بأنها خلل في النصف الكروي الأيمن للدماغ، والذي يختص بالوظائف غير اللفظية، والمعلومات الأدائية والتي تتضمن المعلومات البصروفضائية، الحدس، المعالجات التقييمية والتنظيمية **(Burger,2004, p16)**.

وترى **Tanguay (2004)** أن صعوبات التعلم غير اللفظية لا تشبه صعوبات التعلم المعروفة، وإنما يمكن النظر إليها على أنها أقرب ما تكون إلى اضطراب النمو الشامل الذي يؤثر على الفرد مدى الحياة. وفي كثير من الحالات فإن الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم غير اللفظية يكونون بعكس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يكون قارئين جيدين وليست لديهم مشاكل في الإملاء مما يجعلهم يبدون مثل معظم الطلاب الأسوياء، ولهذا يصعب التعرف عليهم وعلى احتياجاتهم نظرا لأن مستوياتهم الدراسية متوسطة ولا يحتاجون إلى مساعدة في هذا المجال **(باحشوان، 2006، ص 02)**.

7. خصائص ذوي صعوبات التعلم:

يشير **Taylor & Sternberg (1989)** أنه بسبب العدد الكبير من الأطفال الذين يتم وصمهم بذوي صعوبات التعلم وتنوعهم، تم إحصاء العديد من الخصائص التي يتميّز بها هؤلاء الأطفال. وحسب **Taylor & Sternberg (1989)** فقد كانت هنالك العديد من المحاولات التي سعت إلى وضع الخصائص العامة المميّزة لذوي صعوبات التعلم، ومن المحاولات المبكرة في هذا المجال، الخصائص العامة التي قدمها فريق من الباحثين في مجال صعوبات التعلم بقيادة **Clements (1966)**، وقد وضعوا عشرة من أكثر الخصائص التي يتم ذكرها لوصف ذوي صعوبات التعلم والتي تتمثل في:

- فرط النشاط
- الضعف في الإدراك الحركي
- المشكلات الانفعالية
- ضعف التناسق العام
- الاندفاعية
- اضطرابات الذاكرة والتفكير
- الصعوبات الخاصة في التعلم
- اضطرابات الحديث والسمع
- إشارات عصبية غير مؤكدة

ومن خلال مراجعة للتراث النظري يمكننا أن نجمل خصائص ذوي صعوبات التعلم في أربع فئات رئيسية وهي: الخصائص الأكاديمية والتي تتمثل في مشكلات القراءة والكتابة والرياضيات، والخصائص المعرفية وتضم اضطرابات الانتباه والإدراك واللغة والتفكير، والخصائص الانفعالية الاجتماعية والتي تشتمل على المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات بالإضافة إلى مشكلات في مجال الدافعية والعزو السببي والعجز المكتسب.

وبالتأكيد فإن خصائص ذوي صعوبات التعلم وكما أشرنا سابقا فإن أكثر من أن يتم حصرها في الخصائص المذكورة إلا أن هذه الأخيرة هي الأكثر ذكرا من طرف المختصين في مجال صعوبات التعلم. وفيما يلي تفصيل مختصر لأهم الخصائص المميّزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

1.7. الخصائص الأكاديمية:

يعتبر الضعف الأكاديمي أو التأخر في التحصيل الدراسي من أبرز العلامات الدالة على وجود صعوبات التعلم، وبعبارة أخرى إذا لم يوجد ضعف في التحصيل الدراسي عند التلميذ فلا يمكن الحديث عن وجود صعوبات تعلم لديه **Hallahan & Kauffman, 2006, p (183)**

وتظهر صعوبات التعلم في المجال الأكاديمي في المهارات الأساسية للتعلم والتي تتمثل في القراءة والكتابة والرياضيات.

ففي مجال القراءة يشير **Hallahan (2005)** أن القراءة تشكل أكبر صعوبة بالنسبة لأكثر التلاميذ الذين لديهم صعوبة في التعلم، وتظهر صعوبات القراءة لدى هؤلاء التلاميذ في ثلاثة مجالات رئيسية هي: الترميز، الطلاقة، والفهم (**Hallahan & Kauffman, 2006, p 183).**

أما الصعوبات في الكتابة فتشمل الصعوبات الخاصة بالكتابة اليدوية handwriting (ويشار إليها أحيانا بالديسغرافيا) والمتمثلة في التهجئة spelling، واللغة المكتوبة أو التعبير الكتابي (مثل: التنقيط punctuation، المفردات، تركيبة الجملة). وقد يعاني ذوو صعوبات التعلم في أكثر من واحدة من المجالات المذكورة على الرغم من أنها تبدو مرتبطة ببعضها البعض.

وفي اللغة الشفهية: يخبُر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة صعوبات في اللغة الشفهية والتي من الممكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي والتفاعل الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ. ويعاني هؤلاء التلاميذ من مشكلات في اختيار الكلمات المناسبة، فهم تراكيب الجمل المعقدة، والإجابة على التساؤلات. ويكمن الضعف الأساسي للذين يعانون من هذه المشكلة في الجانب التركيبي بمعنى كيفية تنظيم الكلمات في الجمل، والجانب الدلالي والذي يتعلق بمدلولات ومعاني الكلمات، والجانب الصوتي والذي يعني تكوين الأصوات ودمجها لتكوين الكلمات، وكذا الجانب العملياتي، والذي يتعلق بالاستعمال الوظيفي للغة في المواقف الاجتماعية والذي لقى اهتماما متزايدا. ويؤكد Pearle & Donahue (2004) أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يمرون أحيانا بمشكلات التواصل في المواقف الاجتماعية. وتعتبر المشاركة في التواصل الاجتماعي مشكلة بالنسبة لبعض الذين يعانون من صعوبات التعلم **(Gargiulo, 2012, p 209).**

2.7. الخصائص المعرفية:

1.2.7.الانتباه:

يشير **الزيات (2006)** إلى أن العديد من الباحثين يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات الإدراك وصعوبات الذاكرة وصعوبات القراءة بشقيها التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات، وحتى صعوبات التآزر الحركي، والصعوبات الإدراكية عموما. وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين أنماط صعوبات التعلم.

ويضيف **الزيات (2006)** إلى أن اضطرابات الانتباه يمكن تناولها من خلال مدخلين مختلفين يعكسان اختلافا بين كل منهما إلى حد ما في النظرة إلى الانتباه وهما:

حيث تقوم التوجهات البحثية لأحد هذين المدخلين على افتراض أن صعوبات التعلم هي نتيجة لقصور أو اضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه: اليقظة العقلية، أو الانتقاء، أو الجهد أو السعة أو المدى أو الديمومة.

وفي هذا الإطار أكدت العديد من الدراسات إلى وجود فروق جوهرية دالة في الأداء بين ذوي أنماط صعوبات التعلم المختلفة (النمائية والأكاديمية) وبين أقرانهم من العاديين على مختلف مقاييس الانتباه الانتقائي.

أما التوجهات البحثية للمدخل الثاني في دراسة الانتباه فكانت متعلقة بالأطفال ذوي اضطراب الانتباه مع فرط النشاط، والأعراض الأولية لهذا الاضطراب تتمثل في: عجز الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط.

وقد ارتبطت هذه الاضطرابات بصعوبات التعلم إلى حد أن العديد من الدراسات تنظر إليهما كوجهين لعملة واحدة، على الرغم من ان كلا منهما نشأ في نظم تصنيفية مختلفة.

فاضطراب الانتباه مه فرط النشاط وجد في الدليل الإحصائي التشخيصي للاضطرابات العقلية الطبعة الثالثة والرابعة. بينما ظهر مفهوم صعوبات التعلم على المستوى الرسمي بموجب القانون الأمريكي العام (94–142)، ولم يظهر ضمن فئات هذا القانون اضطراب الانتباه مع فرط النشاط. ومع ذلك فقد كشفت الممارسة الفعلية ونتائج الدراسات والبحوث عن الارتباط الوثيق بين صعوبات التعلم واضطرابات عمليات الانتباه مع فرط النشاط.

2.2.7. ضعف الإدراك:

يشير lerner (2003) أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات في الإدراك. ويشير Smith & al (2004) أن الإدراك لا يتعلق بكون التلميذ يسمع أو يرى وإنما بالطريقة التي يفسّر بها دماغه ما يراه وما يسمعه. ويؤثر اضطراب الإدراك على القدرة على التعرف على المثيرات التي يتم استقبالها من البصر أو السمع أو اللمس والتفريق بينها وتفسيرها بشكل ملائم. ويمكن ألا تكون للتلميذ ذو صعوبة في التعلم أي مشكل في هذه المجالات، أو يكون لديه بعض منها أو كلها **(Pierangelo & Guiliani, 2008, p 40)**.

3.2.7. الذاكرة:

القدرة على تذكر المعلومات مهم جدا –كما هو معلوم– للنجاح في عملية التعلم، فعلى سبيل المثال، إذا كان التلميذ لا يستطيع الحقائق الرياضية الأساسية، أو كيف تكتب الكلمات الشائعة

الاستعمال، أو الحقائق والمعلومات في مختلف المواد سيجد صعوبات في التقدم في المجال الأكاديمي. ويواجه ذوي صعوبات التعلم هذه المشكلات بالتحديد. حيث تشير أبحاث **(Gettinger, 1991 ; Swanson, Cochran, & Ewers, 1990)** إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في الذاكرة أكثر من أقرانهم العاديين. وتشير الأبحاث أيضا إلى أن الضعف في الذاكرة مرتبط بالمشكلات في المجالات الأكاديمية **(Cecil, Ringstorm, & Lea, 1981)**.

وتوجد عدة عوامل تؤثر على مدى جودة تذكر المعلومات لديه، أحدها كم المعلومات السابقة، أو المعلومات الأساسية التي يمتلكها. فالأفراد الذين لديهم معرفة مسبقة حول الموضوع المراد تذكره سيكون من السهل عليهم تذكر معلومات جديدة حول ذلك الموضوع من الذين لا يمتلكون تلك المعرفة المسبقة. فعندما تكون المعلومات مألوفة بالنسبة لديك يحسّن من درجة تذكرها **(Swanson, 1990)**. وهذه الجزئية بالتحديد تشكل مشكلة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تكون لديهم عادة معرفة مسبة متدنية.

العامل الثاني الذي يؤثر على علمية التذكر بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد لا يتعلق بالضعف في الذاكرة، ولكن قد يكون نتيجة فشلهم في استعمال الآليات التي تسمح لهم بالتذكر. فعلى سبيل المثال، عندما يطلب من متعلم ماهر أن يتذكر رقما عشوائيا يتكون من 10 أرقام سيقوم على الأرجح وبشكل آلي باستعمال إحدى استراتيجيات التذكر، فقد يقوم بعملية التكرار عدة مرات، أو يقوم بإعادة تنظيم تلك الأرقام عن طريق التجميع لمكونات أصغر حتى يسهل تذكرها. كلا هاتين الاستراتيجيتين ستحسّن عملية تذكر العدد ذو العشرة أرقام. ولكن على العكس من ذلك فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يقوم بتوظيف هذه الاستراتيجيات بشكل آلي **(Swanson, 1990)**.

3.7. الخصائص السلوكية والاجتماعية:

1.3.7. مفهوم الذات:

يشير كل من **Elbaum & Vaughn (2003)** إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة ما يظهرون مفهوم ذات أكاديمي منخفض مقارنة بغيرهم من العاديين، وأحيانا يظهرون مفهوم

ذات منخفض في المجال الاجتماعي، بالإضافة إلى ذلك يظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إدراك متدني للقيمة الذاتية.

وفي دراسة **للسرطاوي (1996)** هدف فيها إلى المقارنة بين مفهوم الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم توصل إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات العام، حيث أظهر الطلاب ذوي صعوبات التعلم انخفاضا واضحا في مفهوم الذات.

2.3.7. العلاقات الاجتماعية:

يشير **Vaughn et al. (2004)** أن دراسة ما وراء تحليلية meta-analysis من طرف **Kavale and Forness (1996)** أظهرت أن 75% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون نقص كفاءة اجتماعية تجعلهم مختلفين عن أقرانهم العاديين. وبسبب نقص الكفاءة الاجتماعية يصبح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل قبولا وعادة ما يواجهون الرفض من طرف زملائهم مقارنة بأقرانهم الذين لديهم مستوى دراسي متوسط أو مرتفع.

ويضيف**Vaughn et al. (2004)** أنه بالرغم من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التأخر الدراسي ورفض الزملاء **Vaughn et al. (1991)** فإن رفض الأقران للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس نتيجة فقط لصعوباتهم الأكاديمية، كما تشير إليه الدراسات التالية: ففي دراسة **Brayan** وزملاؤه **(1979،1980)** لاحظ بعض الغرباء تسجيل فيديو لبعض الدقائق، ورغم عدم معرفتهم بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من غيرهم، فقد كانوا غالبا يلاحظون أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر سلبية من أقرانهم العاديين. وفي دراسة أخرى تم مقارنة المهارات الاجتماعية، وتقبل الزملاء، وإدراكات الذات بين تلاميذ قبل تشخيصهم بصعوبات التعلم وأقرانهم العاديين **(Vaughn et al.,1990)** وأشارت النتائج إلى أنه بعد دخول الروضة بـــ 8 أسابيع فقط، التلاميذ الذين كانوا في خطر التشخيص بصعوبات التعلم وتم تشخيصهم فيما بعد اختلفوا بشكل دال عن أقرانهم العاديين في المتغيرات الاجتماعية والمشكلات السلوكية مثل المهارات الاجتماعية، تصورات الذات حول التقبل الاجتماعي، تقديرات الاقران المتعلقة بالتقبل، تقديرات المعلمين في المشكلات السلوكية.

ويعتبر التكفل بالمشكلات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم خطيرا جدا باعتبار أن التلاميذ الذي يختبرون رفض الأقران في خطر كبير للوقوع في سلسلة من النتائج السلبية مثل صعوبات التكيّف في المراحل اللاحقة، التسرب من المدرسة، الوحدة، وانحراف الأحداث.

يشير **Vaughn et al. (1990)** و **Wiener & Harris (1997)** أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستويات عالية من التمثيل في فئة التلاميذ الذين يتعرضون للرفض ومستويات متدنية من الذين يتمتعون بالشعبية وسط أقرانهم **(Vaughn et al., 2004)** .

ويضيف **Vaughn et al. (2004)** أن عدد التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الذين يتعرضون للرفض أكبر بكثير من زملائهم الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم. وفي الواقع وحسب **Stone & La Greca (1990)** و **Vaughn et al. (1991)** فإن حوالي 50 % من التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم شخّصوا على أن لديهم رفض من طرف الأقران. ووجد **Vaughn et al. (1990)** في دراسة أخرى أيضا أن 60% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تم رفضهم من طرف زملائهم.

3.3.7. مشكلات الدافعية والعزو السببي:

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في أغلب الأحيان من فقدان الرغبة في النجاح في المدرسة. وعندما يصبح الفشل أكثر استمرارية يبدئون في اكتساب مركز تحكم خارجي، والذي يعني أنهم يعتقدون بأنهم غير قادرين على التحكم فيما يحدث لهم. ويعتقد هؤلاء الذين لديهم مركز تحكم خارجي بأن يومهم سيكون جيدا أو سيّئا اعتمادا على المؤثرات الخارجية، ويشعرون بفقدان القدرة وعدم التحكم في مصيرهم.

وتؤدي الصعوبات المستمرة في المهام الأكاديمية عادة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى توقع الفشل، ويصبح النجاح كهدف لا يمكن الوصول إليه مهما كانت الجهود التي يبذلونها. ويشير إليها **Sligman (1992)** بالعجز المكتسب learned helplessness. وعادة ما يستسلم هؤلاء التلاميذ أمام المتطلبات أو المهام التعليمية ولا يقومون حتى بالمحاولة. وكنتيجة لذلك، فحتى في وجود إمكانية للنجاح، لا يقوم هؤلاء التلاميذ بالمحاولة بسبب فكرة أن الفشل لا يمكن تجنبه على أية حال.

أما فيما يتعلق بالعزو السببي –والذي يشير إلى معتقدات الأفراد حول العوامل المساهمة في نجاحهم أو فشلهم في مهمة معينة– فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يعزون نجاحهم أو فشلهم للجهد الذي يبذلونه ولكن إلى المواقف والأحداث التي لا يستطيعون السيطرة عليها. ويشير **Torgesson (1977)** أنه وبسبب ميلهم إلى الفشل الأكاديمي، يصبح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سلبيين وغير نشطين، ولا يندمجون بشكل فعّال في عملية التعلم وعادة ما يفشلون في إبداء المبادرة في مجال التعلم.

وتشير الدافعية إلى تلك الرغبة في الانخراط في التعلم بشكل فعّال، وغالبا ما يصف المعلمون في مجال التربية الخاصة والمعلمون العاديون التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في مرحلتي المتوسطة والثانوية يضعف دافعيتهم للتعلم. وتؤكد الأبحاث **Fulk, Brigham, Lohman (1998)** أن نقص الدافعية من الخصائص الشائعة لدى ذوي صعوبات التعلم.

4.3.7. العجز المكتسب learned helplessness:

ويشير مصطلح العجز المكتسب إلى الاستجابة الشرطية التي تشكّل مشكلات في التفكير، الدافعية وانفعالات الأفراد. وقد نشأت نظرية العجز المكتسب في 1960 عندما لاحظ الباحثون ظاهرة عند بعض كلاب التجارب، وقد حدث ذلك عندما كان يستعملون صعقة كهربائية كلما حاول الكلاب مغادرة أقفاصهم، وبعد فترة عندما كان يتم فتح الأقفاص لا يبذل الكلاب أي جهد للخروج منها. هذا الاستسلام بعد مدة من النتائج السلبية اعطي مصطلح العجز المكتسب.

وتؤكد العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يكتسبون استجابة العجز المكتسب في المواقف الأكاديمية كنتيجة للفشل المستمر في المدرسة. كما في حالة تجربة الكلاب، فالأطفال الذين اكتسبوا هذه الاستجابة غير التكيفية والمتمثلة في العجز المتعلم أو المكتسب تجدهم في المواقف الجديدة التي يستطيعون النجاح فيها يعتقدون أن جهدهم لا طائل منه. فهم يرون أن الفشل مرتبط بهم دائما، فهو نتيجة ضعف أو نقص في قدراتهم وهو السبب الذي لا يستطيعون فعل أي شيء حياله، ويعتقدون أن الفشل يرافقهم في كل شيء سيفعلونه **(Turkington & al, 2006, p 126-127).**

وتشير الأبحاث حسب **Reid & Lienmann (2006)** أن مشكلة العجز المكتسب شائع لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد كل من **Kavale & Forness (1996)** أن نسبة 70% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن أن يظهروا عجزا مكتسبا.

خلاصة:

تعود جذور وأصول مجال صعوبات التعلم إلى بداية الاهتمام بتربية وتعليم الأطفال، إلا أن الظهور الفعلي لهذا المجال كان في ستينيات القرن الماضي فقط. ومنذ ذلك الحين كان هنالك ولا يزال اختلاف كبير بين الباحثين على تحديد مفهوم واضح ودقيق لصعوبات التعلم، إلا أن التعريف الأكثر شيوعا في الأوساط البحثية هو التعريف المشار إليه في القانون الأمريكي لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولعل أحد أسباب عدم الاتفاق على مفهوم واضح لصعوبات التعلم التباسه بعدّة مفاهيم أخرى مشابهة له كالتأخر الدراسي، وبطء التعلم، والتخلف العقلي. إلا أن هذه المفاهيم تختلف اختلافا كبيرا عن مفهوم صعوبات التعلم بالمعنى العلمي للكلمة. ورغم عدم وجود احصائيات دقيقة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم، إلا أنه من المرجّح أن يكون 5 – 6 **%** من تلاميذ المدارس يعانون نوعا من صعوبات التعلم.

هذه النسبة العريضة من التلاميذ جعلت الباحثين يحاولون تفسير هذه الظاهرة، فمنهم من يشير إلى عوامل بيولوجية عضوية، وآخرون يشيرون إلى عوامل جينية وراثية، إلا أن فريقا ثالثا من الباحثين يفسّر صعوبات التعلم بالعوامل البيئية. وقد حاول العلماء تصنيف صعوبات التعلم، حيث قسّمت صعوبات التعلم إلى قسمين أساسيين هما: الصعوبات النمائية وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير، والصعوبات الأكاديمية وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب. ويوجد نوع آخر تم إضافته مؤخرا هي صعوبات التعلم غير اللفظية.

ويتميّز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم بعدّة خصائهم، كمشكلات القراءة والكتابة والحساب في الجانب الأكاديمي، ومشكلات الانتباه والإدراك والتفكير في الجانب المعرفي، بالإضافة إلى معاناتهم في الجانب السلوكي والاجتماعي من نقص الدافعية وضعف العلاقات الاجتماعية والعزو السببي السلبي والعجز المكتسب وكذا تدني مفهوم وتقدير الذات لديهم.

الفصل الثالث

المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم

الفصل الثالث: المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم

تمهيد

1. مفهوم المعايير العالمية

1.1. المفهوم اللغوي للمعايير

2.1. المفهوم الاصطلاحي للمعايير

3.1. مفهوم المعايير العالمية في مجال التربية الخاصة

2. أهمية المعايير العالمية في مجال التربية الخاصة

3. مصادر المعايير العالمية في برامج التربية الخاصة

1.3. القوانين والتشريعات لبرامج التربية الخاصة

2.3. الأدلة التوجيهية والقواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة

3.3. معايير المنظمات المهنية في مجال التربية الخاصة

4.3. معايير اعتماد برامج التربية الخاصة

5.3. أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة

4. نماذج لبعض المعايير العالمية العامة لبرامج التربية الخاصة

1.4. دراسة الخطيب وآخرون (2013)

2.4. معايير اعتماد مراكز التشخيص الأردنية

5. نماذج لبعض المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم

1.5. معايير في مجال الكشف والتدخل المبكر

2.5. معايير في مجال إشراك الأولياء

3.5. معايير في مجال إجراءات الإحالة

4.5. معايير في مجال إجراءات التشخيص والتقييم

5.5. معايير في مجال التخطيط للتدريس

6.5. معايير في مجال التكييف والتفريد

7.5. معايير في مجال استراتيجيات التدريس العامة

8.5. معايير في مجال استراتيجيات التدريس الخاصة

9.5. معايير في مجال البيئة التعليمية

10.5. معايير في مجال إدارة السلوك

6. المعايير العامة للبرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد

تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة، بالإضافة إلى إيجاد معايير ومؤشرات يستند إليها في قياس فعالية الخدمات المقدمة، إذ يسعى نظام ضبط الجودة إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات الخدمات والبرامج التي تقدمها تلك المؤسسات للأهداف والمعايير الموضوعة لها (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2009، ص 09**).

وتلخّص هذه المعايير الممارسات التربوية الفعّالة والتي تم اثبات نجاحها وفعاليتها علميا وعمليا. وباعتبار أن مجال صعوبات التعلم من أهم مجالات التربية الخاصة، فقد سعت العديد من الدول حول العالم، بالإضافة إلى بعض المنظمات المهنية العالمية على اصدار مجموعة من المعايير لتوجيه الممارسات التربوية المتعلقة بتعليم ذوي صعوبات التعلم، هذه المعايير وظّفت فيما بعد لتقييم البرامج المختلفة لذوي صعوبات التعلم على المستوى العالمي.

وقد حاولنا من خلال هذا الفصل إلقاء الضوء بشكل أكبر على المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم، حيث تطرّقنا في البداية إلى التعريف بمفهوم المعايير من الناحية اللغوية والاصطلاحية وتحديدا المقصور بالمقصود بالمعايير العالمية في مجال التربية الخاصة ثم عرّجنا إلى الحديث عن أهمية وأهداف بناء وإعداد هذه المعايير. بعد ذلك تناولنا أهم المصادر التي كانت أساسا لبناء المعايير في مجال التربية الخاصة وفي الأخير حاولنا تجميع بعض المعايير المتعلقة ببرامج ذوي صعوبات التعلم وركّزنا أكثر على جانب الكشف والتشخيص وجانب التعليم أو التدريس العلاجي.

1. مفهوم المعايير العالمية

1.1. المفهوم اللغوي للمعايير:

المعيار لغة من الفعل عَايَرَ، وعاير بين المكيالين مُعَايَرَةً وعِيَارًا امتحنهما لمعرفة تساويهما وعاير المكيال والميزان امتحنه بغيره لمعرفة صحته، والعِيَارُ: كل ما تقدر به الأشياء من كيل أو وزن، وأيضا ما اتخذ أساسا للمقارنة.

والمُعَايَرة: التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفة قوتها. والمِعْيَارُ في الفلسفة نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ومنه العلوم المعيارية وهي المنطق والأخلاق والجمال وغيرها **(مجمّع اللغة العربية بالقاهرة، 2004، ص639)**.

2.1. المفهوم الاصطلاحي للمعايير:

ويعرّف **شحاتة والنجار (2003)** في معجم المصطلحات التربوية والنفسية المعيار criterion بأنه مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها. أما المعايير Norms فتمثل القواعد النموذجية Model Rules أو الأطر المرجعية أو الشروط، التي نحكم من خلالها او نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وانماط التفكير والإجراءات.

في حين يعرّف **Collins & O'brien (2003)** في قاموس **Greenwood** للمصطلحات التربوية المعايير في مجال القياس بأنها قواعد أخلاقية أو أفضل الممارسات في مجال معين، مثل معايير السلوك التي تصدرها شركة معينة أو هيئة حكومية. وتعبر المعايير أيضا عن مستوى متوقع للأداء أو اتقان مهارة معينة.

أما في الجانب التربوي، فإن **Wiliam (1996)** يشير إلى أنه ينبغي الإشارة إلى أن مصطلح المعيار standard قد يعني أشياء مختلفة بحسب السياق، فقد يقصد به مستوى الاتقان المنشود أي المحك criteria مثلما يعني تطوير المعايير standard setting تحديد واحدة أو أكثر من درجات القطع cut scores على مقياس الدرجات، التي بدورها تمثل مستويات متفاوتة من إتقان المحتوى، مشفوعا بتفسير محدد للأداء بناء على الدرجة المستخرجة، وفي سياق آخر يقصد بالمعايير مجموعة من الدرجات المشتقة بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام بحيث تأخذ بالاعتبار توزيع الدرجات الخام المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف **(علاّم، 2002، ص 40)**.

وتعرّف المعايير في العملية التربوية حسب **الإدارة العامة للقياس والتقويم (2006)** بأنها عبارة أو جملة تربوية محددة تصف المتطلبات المعرفية أو المهارات التي يفترض أن يمتلكها الفرد أو تؤديها جهة معينة، وتستخدم قاعدة أو أساسا للمقارنة في المقاييس أو للحكم على القيمة النوعية أو الكمية **(البدر، 2010، ص 45)**.

3.1. مفهوم المعايير العالمية في مجال التربية الخاصة:

تشير **درندري (2006)** إلى أن المعايير تمثل الممارسات المهمة والمقبولة لدى المتخصصين في مجال معين، وترتبط بالتحسن المستمر للمتعلم، ويمكن استخدام هذه المعايير كمؤشرات لقياس فعالية البرامج، ومحكّات لتقييم البرنامج وموجهات لتصميمها وتطويرها **(المحارمه، 2009، ص 5-6)**.

أما في مجال التربية الخاصة فيعرّف **الخطيب (2011)** المعايير العالمية بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة من قبل منظمات الاعتماد الدولية وتتضمن المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في برنامج تربوي ما **(الخطيب، 2011، ص 13)**.

أما **الجمعية الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأمريكية (2004)** فتعرّف المعايير أو المؤشرات النوعية العالمية بأنها المعايير والمواصفات والشروط العالمية المتفق على ضرورة توافرها وتحقيقها في برامج التربية الخاصة من قبل المنظمات والجمعيات العالمية للوصول إلى القدر المنشود من الجودة والتميز **(المكانين والصمادي، 2016، ص 819)**.

وتعرّف **الخشرمي (2003)** المعايير العالمية في ميدان التربية الخاصة بأنها تلك المعايير التي نصت عليها أنظمة الدول المتقدمة كأمريكا وبريطانيا وأستراليا.

ونقصد بالمعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم في هذا البحث بأنها مجموعة المبادئ والقواعد والموجّهات التي يجب أن تتوافر في البرامج التي تعنى بفئة ذوي صعوبات التعلم، والتي لا قت نوعا من الاجماع العلمي والعالمي. والتي تستعمل لقياس وتقييم مستوى فاعلية تلك البرامج.

2. أهمية المعايير العالمية في مجال التربية الخاصة:

تشكل عملية تطوير المعايير الخاصة بالبرامج التربوية حسب **المكانين والصمادي (2016)** إحدى أهم أولويات لدى التربويين، حيث تهدف تلك الإجراءات إلى تأمين حصول جميع الأطفال وبلا استثناء على التعليم الملائم والنوعي، وحتى يتحقق ذلك لا بد أن تتضافر جهود جميع

العاملين المعنيين في العملية التعليمية، والاجتماعية والصحية للعمل وفق خطط عمل إجرائية ومهنية تضمن بلوغ أفضل الأهداف وتحقيقها. وتتعاظم أهمية هذا الأمر عند الحديث عن فئات التربية الخاصة التي تتزايد حاجاتها إلى برامج ذات مواصفات لا تقل عن البرامج المقدمة لنظرائهم من الطلبة العاديين انطلاقا من أهمية تلبية الاحتياجات التي تفرضها طبيعة الصعوبات والمشكلات التي تتطلب عناية خاصة.

ويؤكد **الخطيب (2009)** أنه مع تزايد الاهتمام بتطوير برامج وخدمات التربية الخاصة تزداد الحاجة إلى تقديم أدلة مقنعة للمسؤولين ولمتلقي الخدمة والمجتمع على أن البرامج والخدمات المقدمة لفئات التربية الخاصة هي برامج وخدمات فعالة وذات جودة عالية تستحق الدعم، ولن يتحقق ذلك إلا بالتقييم العلمي والموضوعي للبرامج والخدمات المقدمة **(الخطيب وآخرون، 2013، ص 05)**.

ويتطلب تقييم برامج التربية الخاصة وجود نظام لضبط الجودة بالإضافة إلى إيجاد معايير ومؤشرات يستند إليها في قياس فاعلية الخدمات المقدمة، إذ يسعى نظام تقييم تلك البرامج إلى التأكد من مطابقة مخرجات الخدمات التي تقدمها تلك البرامج للأهداف والمعايير الموضوعة لها. بالإضافة إلى ضمان النوعية للارتقاء بمستوى الممارسات المهنية بما يضمن تحقيق أقصى استفادة من الموارد والمصادر المتاحة، وصولا إلى مخرجات عالية الجودة. وتشمل جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها للوصول إلى مستوى أداء معين، أو الحفاظ عليه، أو تطويره من خلال الالتزام بمعايير وإجراءات تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء وبما يعزز ثقة المعنيين بالمؤسسة ومخرجاتها **(المكانين والصمادي، 2016، ص 819)**.

وقد ارتبطت حركة المعايير حسب **Marzinno & Kendall (1996)** بحركتين كبيرتين هما إدارة الجودة والاعتماد الأكاديمي، وشكلت الحركات الثلاث فكرا تربويا مترابطا حتى أضحت المعايير المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في المؤسسات التربوية **(الرميح، 2015)**.

ويضيف **Wilson (2010)** أن من أهم المبادئ الأساسية لتطوير المؤسسات التربوية استخدام المقاييس والمعايير المعتمدة عالميا والتي يمكن من خلالها ضبط العمليات الإدارية والفنية في المدارس **(الرميح، 2015)**.

وفي هذا السياق أكد إعلان الدوحة للجودة التعليمية الذي نظمته **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إلسكو) (2010)** على ضرورة بناء نظام داخلي شامل للجودة في المدارس العربية بحيث يعمل بشكل متقن ومنظم ومستمر لتحسين الأداء المدرسي وتطويره ووضع معايير وطنية لجودة التعليم في كافة مجالاته **(الرميح، 2015)**.

وقد خلص المشاركون في **المؤتمر العربي للتوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (2012)** بالأردن إلى ضرورة تأسيس جمعية تعنى بوضع المعايير العالمية لبرامج التربية الخاصة في البلدان العربية.

ويرى **الحسن (2009)** أن منطق الجودة يفرض وجود معايير ترتبط بمكونات النظام التربوي مدخلاته ومخرجاته، فالمؤشرات والمعايير تهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم وتساعد على إدارتها، فلا جودة بدون معايير ومؤشرات، والبحث عن الجودة يعني البحث عن المؤشرات في الوقت نفسه، ومن هنا تأتي أهمية تقييم برامج التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة والمؤشرات النوعية العالمية **(المكانين والصمادي، 2016، ص 819)**.

ويشير **المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بالأردن (2009)** أنه قد ظهرت الحاجة إلى إعداد وتطوير معايير لضبط جودة الخدمات التشخيصية المقدمة في هذه المراكز لما في ذلك من إيجابيات تتمثل في توحيد مرجعية هذه المراكز، وتحسين نوعية الخدمات التشخيصية المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقات من خلال توحيد نمط الخدمة المقدمة وإعداد التقارير التشخيصية وفق تلك المرجعية، تمهيدا لاتخاذ القرارات المناسبة.

ويضيف **المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بالأردن (2009)** أنه لضمان نوعية الخدمات المقدمة لهم كان لابد من إيجاد معايير وطنية تحدد أسس وشروط إنشاء المؤسسات

وتعمل على تعديل الموجود منها وتضمن حصول العاملين على الكفايات والمهارات اللازمة التي تؤهلهم للتعامل مع مختلف فئات الإعاقة بالإضافة إلى توفير المناهج المناسبة لكل فئة.

ويشير المعهد الأمريكي للمعايير الوطنية **(The American National Standards Institute (2004)** أن أهمية معايير الجودة تتمثل في الآتي:

- تركز المعايير لجهود الإصلاح والتطوير نحو أهداف واضحة ومحددة، ويمكن قياسها، ويعدّ التركيز واحدا من أهم فوائد المعايير.
- تساهم المعايير في تفعيل إجراءات المساءلة والمحاسبة للمنظمات التربوية.
- تعمل المعايير على ترشيد الانفاق بالتركيز على أولويات العملية التربوية.
- تشمل المعايير جميع الطلاب على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية أو قدراتهم العلمية، مما يعزز قيم العدالة والمساواة في الميدان التربوي.
- تمكن المعايير المعلمين من تقويم أدائهم من خلال قياس مدى تقدمهم نحو المستويات المحددة في المعايير.
- تعزز المعايير التنافس البناء بين المدارس، سواء على المستوى المحلي أم على المستوى العالمي.
- تدعم المعايير الإدارة التشاركية والعمل التعاوني داخل المدارس.
- تمكن المعايير القادة التربويين وأفراد المجتمع المحلي من معرفة مستوى المدارس، ومدى تقدمها في تحقيق الأهداف المحددة.
- تساهم المعايير في تقويم جميع جوانب العملية التربوية.
- تساعد المعايير على تقويم المدخلات والعمليات والمخرجات، وهذا يختلف عن التقويم التقليدي الذي يركّز على المخرجات فقط **(الرميح، 2015)**.

بالإضافة إلى العناصر السابقة الذكر تحدد **Vlasceanu (2007)**أهمية المعايير فيما يلي:

- أنها أداة تشخيصية ومساعدة للحكم على الجودة.
- أداة للتحسين الذاتي.
- أداة التقويم المفتوح والتعاوني للخدمات والعمليات، بهدف التعلم من الممارسات الجيدة.
- أداة للقياس المستمر والمقارنة مع المنظمات المشابهة، من اجل التطوير والمنافسة .

3. مصادر المعايير العالمية في برامج التربية الخاصة:

ازداد الاهتمام في السنوات الماضية بحقوق الأشخاص المعوقين، وقد شمل هذا الاهتمام الجوانب التشريعية والحقوقية، والبرامج والخدمات المقدمة لهذه الفئة. وقد تأثرت برامج الأشخاص المعوقين بالحركات العالمية التي دعت إلى إصلاح التعليم، وقد ساعد في ذلك وجود التشريعات والقوانين التي أكدت على حق الأشخاص المعوقين في تحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم المناسبة (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بالأردن، 2009، ص 07**).

ونظرا لتوسّع وانتشار حركة الاعتماد على المعايير لتحسين جودة التعليم بصفة عامة، وفي مجال التربية الخاصة وبرامج ذوي صعوبات التعلم تحديدا، فإن المراجع للتراث النظري يجد عدّة مصادر يمكن أن تكون أساسا لمعايير تقييم برامج ذوي صعوبات التعلم ومن بين تلك المصادر ما يلي:

1.3. القوانين والتشريعات لبرامج التربية الخاصة:

إن التوجه العالمي نحو الاهتمام بقضايا ذوي الإعاقات في اوقت الراهن انعكس في سعي العديد من الدول لتطوير مجموعة من التشريعات والقوانين والأدلة التوجيهية لتوجه وتقود الممارسات التربوية في إطار البرامج التربوية لذوي الإعاقات، وعلى رأس تلك الدول نجد كل من الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، المملكة المتحدة، استراليا وغيرها. وسنتطرق إلى نموذج القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقات **IDEA (2004)** والذي كان له تأثير كبير على نمو وتطور مجال التربية الخاصة ليس في أمريكا فقط وإنما على المستوى العالمي.

قانون تحسين تعليم الأفراد المعوقين IDEA (2004):

هو قانون فيدرالي صدر في الولايات المتحدة الأمريكية لأول مرة سنة 1975، ووقع تحديثه عدة مرات، آخرها كان سنة 2004. ويتناول هذا القانون قضية تعليم الأفراد ذوي الإعاقات في الولايات المتحدة الأمريكية. ويقدم **هالاهان وآخرون (2007/2005)** عرضا مختصرا لأهم الخدمات في إطار هذا القانون حيث يشير إلى أن كل ولاية ومقاطعة عليها أن تخطط لضمان ما يلي:

- بذل المجهودات لمسح وتحديد كل الأطفال والشباب من ذوي الإعاقات.

- أن كل طالب ذو إعاقة يستفيد من تعليم ملاءم في إطار التربية العامة بدون أي تكاليف يتم فرضها على الأولياء.
- حق الطالب والولي في الحصول على المعلومات وأن يتم إعلامه باستمرار قبل أن يتم إحالة الطالب للتقييم، أو التشخيص بإعاقة معينة أو وضعه في برنامج للتربية الخاصة، والحق في الحصول على جلسة استماع إذا كان غير موافق على قرارات المدرسة.
- استشارة الولي حول تقييم الطالب، وضعه في برنامج معين وبناء الخطة التربوية، إذا كان الولي غير معروف أو غير موجود يجب أن ينوب عنه أحد ليكون في محله.
- يتم تعليم الطالب في البيئة الأقل تقييدا والتي تتماشى مع حاجاته التربوية ويجب أن يكون ما أمكن مع أقرانه من غير ذوي الإعاقات.
- إعداد خطة تربوية فردية مكتوبة لكل طالب ذو إعاقة، تتضمن المستوى الحالي للأداء، أهداف بعيدة المدى، إلى أي مدى لا يمكن للطالب المشاركة في أنشطة القسم والمنهاج العادي، الخدمات اللازم توفيرها، خطط لتقديم الخدمات وتقييمها، وعند الحاجة خدمات الانتقال (من المدرسة إلى العمل أو التربية المستمرة).
- تقييم الطالب في جميع نواحي الإعاقة المحتملة بحيث لا يكون التقييم متحيّزا بسبب اللغة أو الخصائص الثقافية أو الإعاقة، ويجب أن يتم التقييم عن طريق فريق متعدد التخصصات، ولا يجب أن يتم وضع الطالب في برنامج معين أو التخطيط لبعض الخدمات انطلاقا من اعتماد اختبار واحد كمعيار.
- نتائج التقييم والتسكين تبقى سرية، على الرغم من أن الولي يمكنه الاطلاع على تلك السجلات.
- تدريب المعلمين والمهنيين الآخرين، بما فيه التدريب أثناء الخدمة للمعلمين في الأقسام العادية، لتلبية حاجات الطلبة ذوي الإعاقات.

2.3. الأدلة التوجيهية والقواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة:

وتصدر هذه الأدلة التوجيهية والقواعد التنظيمية غالبا من وزارات التربية والتعليم في بعض الدول، وكذا وزارات التربية والتعليم لبعض الولايات في الدول الفيدرالية على غرار كندا والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا.

1.2.3. التعليم الفعّال لذوي الاحتياجات الخاصة (سكتلندا):

ففي اسكتلندا مثلا أصدرت وزارة التربية Education Department وثيقة بعنوان التعليم الفعّال لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة Effective Provision For Special Educational Needs والتي تتناول الأساليب التربوية الفعّالة لتعليم الطلبة ذوي الحاجات التربوية الخاصة في اسكتلندا، وتهدف الوثيقة إلى تقديم أهم عناصر ونماذج الممارسات الجّيدة good practice وتقدم مسارات للتطوير والتحسين في المستقبل.

وتشمل الوثيقة عشر عناصر للخدمات التربوية الفعّالة لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والمتمثلة في: فهم الاحتياجات التربوية الخاصة، إجراءات التقييم والتشخيص الفعّالة، المناهج الملائمة، الخدمات الملائمة للحاجات، الطرق الفعّالة في التعليم والتعلم، تحقيق الأهداف التربوية، إشراك الأولياء، التعاون بين المهنيين، الإدارة الفعّالة للخدمات، إشراك الأطفال في تحديد الخدمات.

2.2.3. القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة (السعودية):

أما في البلاد العربية فقد أصدرت المملكة العربية السعودية من خلال وزارة المعارف وثيقة بعنوان القواعد التنظيمية لبرامج ومعاهد التربية الخاصة (1422 هـ) تضم 11 بابا لتنظيم وتوجيه الممارسات التربوية في هذا المجال. حيث اختص الباب الأول لتعريف المصطلحات الواردة في الوثيقة والمتعلقة بالتربية الخاصة، أما الباب الثاني فقد كان لتحديد أهداف التربية الخاصة، أما الباب الثالث فخصص لأسس وثوابت التربية الخاصة، في حين حددت الوثيقة الفئات الخاصة من حيث مفاهيمها وإجراءاتها ومستلزماتها، وقد خصص الباب الخامس من الوثيقة للبرامج الانتقالية والتأهيل، أما الباب السادس والسابع فقد ركّزا على التنظيم الإداري والفني للمعاهد والبرامج، و الارتباط الفني والإداري والمالي بالجهات ذات العلاقة على التوالي، في حين اختصت الأبواب الثامن والتاسع والعاشر على مواد: القياس والتشخيص، والخطة التربوية الفردية، وكذا التقويم التربوية والمتابعة، أما الباب الحادي عشر والأخير فقد فصّل بعض الأحكام العامة المرتبطة ببرامج ومعاهد التربية الخاصة.

3.2.3. خدمات التربية الخاصة: دليل السياسات، الإجراءات والموجّهات (بريتش كولومبيا):

كما أصدرت ولاية أو مقاطعة Britich Colombia في كندا من خلال وزارة التربية وثيقة بعنوان خدمات التربية الخاصة: دليل السياسات، الإجراءات والموجّهات Special Education Services: A Manual of Policies, Procedure and Guidelines. والذي ضم توضيح لسياسة التربية الخاصة، أدوار ومسؤوليات كل من الوزارة، المديريات الفرعية، المدارس، الأولياء وكذا الطلبة، إعداد الخطة التربوية الفردية، بعض الاعتبارات الخاصة في تقديم الخدمات، تحديد فئات التي تحديد إلى تربية خاصة، برنامج المصادر للولاية أو المقاطعة.

3.3. معايير المنظمات المهنية في مجال التربية الخاصة:

لم يقتصر إصدار المعايير على الدول فقد سعت بعض المنظمات العالمية بدورها لاستصدار المعايير لبرامج ذوي صعوبات التعلم وغيرها من الإعاقات، ومن بين أهم تلك المنظمات أو أهمها على الإطلاق منظمة مجلس الأطفال غير العاديين Concil for Exceptional Children (CEC)

1.3.3. مجلس الأطفال غير العاديين (CEC):

والذي يعتبر من المنظمات المؤثرة والفاعلة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ليس في الولايات المتحدة الأمريكية فقط وإنما أيضا على المستوى العالمي. ويشير **الهوساوي (2012)** أن مجلس الأطفال غير العاديين منظمة متخصصة عالمية من الباحثين والمتخصصين والمهتمين وأولياء الأمور يمثلون صوت ورؤية التربية الخاصة، وتتمثل رسالته في تحسين جودة حياة الأفراد غير العاديين وأسرهم على مستوى العالم من خلال التميّز المهني والدفاع عن هؤلاء الأفراد **(الزارع، 2015، ص 05).**

حيث أصدر المجلس الطبعة السادسة لدليل "بعنوان ما يجب أن يعرفه كل مربي في التربية الخاصة: أخلاقيات، معايير وموجّهات What Every Special Educator Must Know " Ethics, Standards and Guidlines : وتضمّن الدليل في القسم الأول منه قانون مجلس

الأطفال غير العاديين CEC للأخلاقيات والمعايير للممارسة المهنية للمربين في مجال التربية الخاصة. أما القسم الثاني فكان بعنوان ضمان الإعداد الجيد للمهنيين في مجال التربية الخاصة. أما القسم الثالث فقد خصص للإعداد لتكون مهنيا في مجال التربية الخاصة، في حين كان القسم الرابع مخصص لأدوات واستراتيجيات لتوظيف واستعمال المعايير، أما القسم الخامس فحددت فيه المعايير المهنية الأساسية والمتقدمة للمحتوى، بالإضافة إلى مجموعات المعارف والمهارات اللازمة للمربين في مجال التربية الخاصة لكل فئة من فئات التربية الخاصة. أم القسم السادس والأخير فقد خصص للمهنيين الذين يعملون بشكل جزئي مع فئات ذوي الاحتياجات الخاصة .

4.3. معايير اعتماد برامج التربية الخاصة:

1.4.3. اللجنة الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة:

من المؤسسات الرائدة عالميا في هذا المجال اللجنة الوطنية لاعتماد خدمات التربية الخاصة **National Commission for the Accreditation of Special Education Services (NCASES)** في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أصدرت معايير الاعتماد accreditation standards (2016) وقد شملت المعايير المجالات التالية:

مجال التنظيم Organization: والذي ضم معايير الرسالة، المقاضاة، المراقبة المستمرة، الحوكمة.

مجال الإدارة Administration: والذي يشمل معايير الممارسة الأخلاقية، السلطة الإدارية، المحاسبية، السياسات والإجراءات.

مجال الكوادر Personnel: ويشمل معايير ممارسات الكوادر، سجلات الكوادر، التأهيل العلمي للطاقم، التنوع وعدم التمييز، تنمية وتطوير الكوادر، تدريب الكوادر.

مجال الخدمات Services: تعريف الفئة المستهدفة من البرنامج، عدم التمييز، السرية، سجلات الطلبة أو العملاء، البحث، الشكاوى والدعاوي القضائية، البرنامج التربوية الفردي، التخطيط للخدمات الفردية، التخطيط للتدريس، المنهاج، طرائق التدريس، خدمات الدعم التربوي،

خدمات التشخيص والتقييم التربوي، الخدمات الطبية، الممارسات السلوكية والانفعالية، الخدمات الاستعجالية، الانتقال إلى بيئات أخرى، إجراءات القبول والخروج.

مجال المجتمع Cummunity: ويتضمن معايير تحديد المجتمع، تعليم وتدريب المجتمع، التخطيط لخدمات المجتمع.

مجال الصحة والأمنHealth and Safety : ويضم هذ المجال معايير الإجراءات الاستعجالية، أغراض الطاقم.

الإدارة المالية Financial Management: وتضم معايير الميزانية، إدارة الأموال، المراقبة والتدقيق، تخصيص التكاليف، التغطية الاجتماعية.

التقييم Evaluation: ويشمل المعايير التالية: الغايات والأهداف، التقييم البرامجي، جمع البيانات، الدراسات الإدارية، النشر.

2.4.3. معايير اعتماد مراكز ومؤسسات التربية الخاصة بالأردن :

حيث تشير **السريع (2014)** أن الأردن قد تأثر كغيره من دول العام بالاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وتم إصدار قانون الأشخاص المعاقين رقم (31) لسنة 2007، وما تمخض عنه من إنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعاقين لرسم السياسات، وكمظلة تنسيقية بين جميع الجهات المسؤولة عن تقديم الخدمات، كما ينص القانون على أن من مهام المجلس وضع المعايير اللازمة لجودة البرامج والخدمات المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقات بالتنسيق مع الجهات ذات العلاقة، فقد أخذ المجلس على عاتقه الاضطلاع بهذه المسؤولية وتنفيذها بما يحقق رؤيته ورسالته انطلاقاً من الحاجة الفعلية إلى تطوير معايير ومؤشرات معتمدة تتناسب مع واقع العمليات، وواقع البيئة الأردنية بهدف ضبط العمليات المتعلقة ببرامج مؤسسات ومراكز التربية الخاصة. ولهذا فقد قام المجلس بإطلاق معايير الاعتماد العام لمؤسسات وبرامج الأشخاص المعاقين في الأردن سنة (2009)، ثم اتبعها بإطلاق معايير الاعتماد الخاص لمؤسسات وبرامج الأشخاص ذوي الإعاقات العقلية وذوي اضطراب التوحد

في الأردن سنة (2010). كما أضاف المجلس مؤخرا معايير اعتماد مراكز تشخيص، ومعايير الاعتماد الخاص للبرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وقد تضمنت معايير الاعتماد الخاص للبرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم 08 معايير هي كالآتي: معيار الرؤية والرسالة، معيار الإدارة والعاملون، معيار البيئة التعليمية والذي اشتمل بدوره على معايير نموذج الدمج في الصف النظامي، ونموذج الدمج في غرفة المصادر، معيار التقييم النفسي التربوي، معيار الخدمات والبرامج، معيار مشاركة ودعم وتمكين الأسر، معيار الدمج والخدمات الانتقالية، وأخيرا معيار التقييم الذاتي. كما تضمّنت الوثيقة الدليل الإجرائي لتطبيقات واستخدامات معايير برامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

5.3. أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة:

من بين أبرز القضايا التي برزت مؤخرا للنقاش في مجال التربية الخاصة قضية مدى استناد الممارسات التربوية في إطار التربية الخاصة للأدلة العلمية، ومن هذا المنطلق ظهر اتجاه جديد في أدبيات التربية الخاصة والذي يطلق عليه الممارسة القائمة على الأدلة العلمية Evidence Based Practiceوالذي يدعو إلى تحسين الممارسات التربوية عن طريق تبني الطرق التي أثبتت فاعليتها. لذلك يمكن اعتبار هذا الاتجاه أحد المصادر الأساسية في بناء وتشكيل معايير الممارسات التربوية في مجال التربية الخاصة.

ومن بين النماذج على هذا النوع من المصادر التقرير الذي قامت به وزارة التربية بمقاطعة ألبيرتا بكندا بعنوان: Best Practice for Teaching Student with Learning Disabilities (2009) والذي تضمّن تلخيصا ومراجعة review لأفضل الممارسات في مجال صعوبات التعلم من خلال البحوث الحالية التي تم إجراءها في أمريكا الشمالية، المملكة المتحدة، وأستراليا، وبشكل أقل بعض الدول الأخرى كنيوزيلندا وهولندا وجنوب إفريقيا. وقد تم الاسترشاد بالأسئلة التالية لتوجيه العمل خلال مراجعة بحوث أفضل الممارسات في مجال صعوبات التعلم:

- من هي فئة الأطفال ذوو صعوبات التعلم، وكيف يمكن تعريف النجاح بالنسبة لهم؟
- ما هي أفضل الممارسات في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

- كيف يمكن موازاة مختلف نماذج تقديم الخدمات مع أفضل الممارسات لتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

وقد تضمن التقرير 03 أقسام رئيسية، اشتمل القسم الأول على معلومات عامة حول صعوبات التعلم وناقش قضية النجاح بالنسبة لهذه الفئة، أما القسم الثاني فقد اختص بأفضل الممارسات في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم. من خلال التطرق في البداية إلى اعتبارات عامة للتدريس الفعّال والتي تتضمّن: التقييم والتشخيص، البرنامج التربوي الفردي، التعاون، الإشراك الفعّال للأولياء، التقييم المستمر، التكييف والتكنولوجيا المساندة، الدفاع الذاتي–self advocacy، التخطيط للانتقالtransition planning ، وفي الجزء الثاني من هذا القسم تم التطرق إلى ممارسات التدريس، أفضل الممارسات التي يمكن تنفيذها خلال العام الدراسي، بعض الممارسات الخاصة بالمراحل المبكرة ثم من السنة الثالثة إلى السنة 12 ، في النهاية تم تناول بعض المواضيع المتعلقة بذوي صعوبات التعلم كتصاحب مشكلة فرط الحركة وتشتت الانتباه مع صعوبات التعلم، المعارف الأساسية للمعلمين والمدراء، مواضيع اللغة الثانية والتعدد الثقافي في التدخل والممارسات الدمجية مثل تفريد التدريس والتصميم العالمي للتعلم Universal Design of Learning.

أما القسم الثالث من التقرير فقد تضمن كيفية توظيف عناصر أفضل الممارسات في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم كأساس لمختلف نماذج تقديم الخدمات، كما تم التطرق إلى نماذج للممارسات الحالية في تقديم الخدمات لتبيين مختلف المقاربات تلبية حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المراحل العمرية المختلفة. كما تم الحديث عن نماذج العزل إلى النماذج الأكثر دمجا.

4. نماذج لبعض المعايير العالمية العامة لبرامج التربية الخاصة:

بادرت العديد من الدول وكذا المنظمات المهنية حول العالم إلى إصدار بعض المعايير والتوجيهات العامة فيما يتعلّق ببرامج التربية الخاصة، وفيما يلي عرض لبعض النماذج لمعايير عامة لبرامج التربية الخاصة:

1.4. دراسة الخطيب وآخرون (2013):

يقدم **الخطيب (2013)** عرض موجز للمعايير التي تضم الخصائص والمواصفات التي تستخدم من قبل الهيئات العالمية في مجال التربية الخاصة في تحديد درجة توافق المؤسسة التعليمية مع معايير الجودة العالمية وعناصرها:

معيار الرؤية والرسالة: بحيث يكون للمؤسسة التعليمية رؤية ورسالة تحدد غرضها في مجال التعليم وتوضح لمن تقدم خدماتها، وما الذي تنوي القيام به، والكيفية التي ستحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغتها وتطوير برامجها وخدماتها وممارستها وتقييم فعاليتها.

معيار الإدارة والعاملون: يحدد النظام المؤسسي أدوار الإدارة في إعداد السياسات واتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخصيص الموارد بما يتفق مع رسالة المؤسسة التعليمية، وتوفر الكوادر البشرية الفنية، والتعليمية المدربة، والمؤهلة لتحقيق رسالة المؤسسة التعليمية وليتم تحليل وتقييم كفاءة استخدام هذه الموارد كجزء من عملية التقييم المستمر للمؤسسة التعليمية.

معيار البيئة التعليمية: والمتمثل في جودة المبنى المؤسسي وإنجازاته وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى إفادة الطلبة من مرافق المؤسسة التعليمية من مكتبة وملاعب ومختبرات ...الخ، فجميع التجهيزات المادية من قاعات وتهوية وإضاءة وأثاث مدرسي ووسائل تعليمية لها تأثير كبير على جودة التعليم ومخرجاته، فكلما توافرت مثل هذه التجهيزات المادية كان لها دور إيجابي على المعلمين والطلبة والعكس صحيح.

معيار التقييم: بحيث تقوم المؤسسة بتقييم الطلبة لتحديد مستوى الأداء الحالي لهم وتحديد جوانب القوة والضعف للبدء بتقديم الخدمات التربوية وبناء البرامج التربوية وتقديم الخدمات اللازمة وتوفير أدوات التقييم النفسية والتربوية المناسبة لتحديد معايير أهلية الطفل، وتفعيل دور الأسرة في عملية التقييم، واستخدام طرق التقييم لتحديد مستويات الطلبة وقياس مخرجات التعليم.

معيار الخدمات والبرامج: أن تتسم البرامج التربوية والخدمات المقدمة بالعمق والشمول والتكامل، وأن توضح المؤسسة التعليمية المحتويات التعليمية وأهداف تعلم الطلبة وتعليمهم من

مهارات أكاديمية ومعرفية واستقلالية ولغوية واجتماعية والمهارات التواصلية والحركية والمهنية والاقتصادية ومهارات السلامة العامة. أما فيما يتعلق بطرائق التدريس فهذا يعتمد أساسا على تكامل المفاهيم والمهارات والممارسات والأنشطة لتسهم في تطوير مهارات ومعارف وقدرات الطلبة وصولا إلى الاستقلالية من خلال استراتيجيات تدريسية تتناسب والأهداف التعليمية للطلبة والتي تسهم في تكوين شخصيته المتكاملة. كذلك استخدام برامج تعديل السلوك من خلال خطة تلبي حاجاته ويتم التحقق منها من خلال ملفات الطلبة والبرنامج التربوي والسجلات وخطط تعديل السلوك ونتائج التقييم، التي تُظهر مدى تقدم الطالب.

معيار مشاركة الاسرة: يتم من خلال مشاركة ودعم وتمكين الأسرة باتباع الإجراءات التي تتيح للأسرة المشاركة الفاعلة في تقديم الخدمات التربوية لأطفالها، ومن خلال مشاركتها في عملية التقييم والإسهام في كتابة البرنامج التربوي والدعم الذي تقدمه المؤسسة من خلال برامج التثقيف والتوعية والنشرات الإرشادية وخدمات الإرشاد والدعم النفسي.

معيار الدمج والخدمات الانتقالية: يتضمن وضع خطة معدة مسبقا للطفل الذي تنوي المؤسسة دمجه واختيار مدرسة الدمج والأساليب المستخدمة لإنجاح عملية الدمج من خلال خطة الخدمات الانتقالية والتي توضع بالتنسيق مع مدرسة الدمج لتنفيذ الأهداف والتوصيات المكتوبة في خطة الطفل والتي يشترك فيها كافة الكوادر الإدارية والتعليمية والمختصون في المؤسستين بالإضافة إلى مشاركة الأسرة.

معيار التقييم الذاتي: ويتضمن جملة من الإجراءات التي تقوم بها المؤسسة التعليمية بشكل منظم لتقييم البرامج والخدمات للوقوف على نقاط القوة والضعف في جميع الجوانب التي تؤثر على تقديمها وتحقيق أهدافها ورسالتها للإفادة منها مستقبلا لتطوير أداء المؤسسة. وهذا التقييم يشمل جميع المعايير السابقة الذكر من خلال بناء أداة للتقييم مبنية على أسس علمية تتضمن التقييم الدقيق والموضوعي للمؤسسة التعليمية.

2.4. معايير اعتماد مراكز التشخيص الأردنية:

1.2.4. في مجال الأهداف:

- يستند التشخيص إلى تطبيق الاختبارات ذات الخصائص السيكومترية المناسبة، والأجهزة وأسلوب الملاحظة، والمقابلة الاكلينيكية.
- يصنّف الأشخاص المعوقين وفقا لنوع إعاقته وشدتها.
- تستخدم نتائج القرارات المتعلقة بنتائج التشخيص في عمليات التخطيط والقبول والإرشاد والتوجيه وتطوير الأدوات والمناهج، وقرارات التحويل والتصنيف وبناء الخطة العلاجية، والقرارات التشريعية والقانونية.
- تشارك الأسرة في عملية التقييم والتشخيص واعتبارها الأساس في تقديم المعلومات، خاصة النمائية والاجتماعية والتعليمية عن الطفل المراد تشخيصه.
- يعمل المركز على بناء وتطوير أدوات القياس بما يخدم فئات المعوقين بالأردن.
- يتبنى المركز سياسة المساهمة في البحوث والدراسات ذات العلاقة بالتقييم والتشخيص في المؤسسات والجامعات الأردنية.
- يضع استراتيجيات من شأنها التغلب على محددات القياس والتشخيص المتمثلة في تحديد السمات المنوي تشخيصها وكذلك مدى تمثيل العينة للظاهرة.
- يتم التشخيص المبكر باستخدام أدوات المسح للوقوف على حجم المشكلة وطنيا، ثم التشخيص المتعمّق لتحقيق أهداف المركز وغاياته.
- يتم مراعاة الاعتبارات الخاصة في تطبيق الاختبارات وإجراء الفحوص اللازمة لتحقيق أغراض التشخيص وأهدافه.
- التعاون مع مراكز التربية الخاصة ومستشفيات المملكة، وذلك لغايات التحويل للحصول على مزيد من المعلومات حول الشخص المعاق بغية تحقيق أقصى دقة في التشخيص.
- تكتب التقارير التشخيصية والتحويلية بشكل دقيق وواضح وفقا للصيغ المتعارف عليها.
- يتبنى المركز ضمان حق الشخص المعوق وذويه بالحصول على أفضل خدمة تشخيصية موثقة ونتائجه عن التطبيق الأمثل لأدوات القياس المطبقة من قبل فريق متخصص ومؤهل (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2009، ص 19-20**).

2.2.4. في مجال الاختبارات:

- يوجد اختبارات لقياس القدرة العقلية (الذكاء) عند جميع فئات التربية الخاصة معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- يوجد اختبارات لقياس (البعد التربوي) عند جميع فئات التربية الخاصة معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- يوجد اختبارات لقياس (البعد الاجتماعي) عند جميع فئات التربية الخاصة معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- يوجد اختبارات لقياس (البعد المهني) عند جميع فئات التربية الخاصة معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- يوجد اختبارات لقياس (البعد الوظيفي) عند جميع فئات التربية الخاصة معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- يوجد اختبارات لقياس (الصعوبات النطقية) عند جميع فئات التربية الخاصة معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- _يوجد اختبارات لقياس وتشخيص التوحد معدّلة على البيئة الأردنية وتتمتع بخصائص سيكومترية ذات دلالات.
- يوجد اختبارات لقياس (البعد الطبي المساند) عند جميع فئات التربية الخاصة.
- يتم استخدام اختبارات لقياس تطور الطفل بجميع محاوره الحركي والمعرفي والنفسي... إلخ (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2009، ص 21-22**).

3.2.4. في مجال البيئة التي تنفّذ فيها عملية التشخيص والتقييم:

- تتوفر الظروف الفيزيقية المناسبة في غرفة التشخيص (الإضاءة، التهوية، عدم وجود المشتتات).
- يتم مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية للمفحوص وكذلك الاجهاد الجسدي قبل عملية التشخيص.
- يستعمل الفاحص العبارات المهذبة ويبتعد عن الانفعالات أثناء عملية التشخيص.
- يحترم الأخصائي هوية وخصوصية المفحوص وذويه ويحافظ على سرية المعلومات ونتائج التشخيص.
- يعمل الأخصائي بروح الفريق ويتعاون مع باقي التخصصات.

- يتم إنهاء الجلسة التشخيصية في الوقت المناسب لها(**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2009، ص 23**).

5. نماذج لبعض المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم

1.5. معايير في مجال الكشف والتدخل المبكر:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال إجراءات ما قبل الإحالة:

ينفذ في مرحلة ما قبل الإحالة مجموعة من الإجراءات والتدخلات الوقائية التي يقوم بها معلمو الصفوف النظامية لتلبية حاجات الطلبة الذين يواجهون مشكلات تعليمية في صفوفهم. وتعمل هذه الإجراءات بمثابة التدابير الوقائية التي تمنع وصول الطالب إلى برنامج صعوبات التعلم.

- يقوم معلم الصف النظامي بتطبيق الإجراءات العلاجية الوقائية داخل الصف النظامي قبل إحالة الطالب إلى برنامج صعوبات التعلم.
- يتم دعوة ولي أمر الطالب الذي يعاني من مشكلات تعليمية لدراسة البدائل المتاحة واتخاذ ما يلزم لحل المشكلة.
- تشكل لجنة فنية في المدرسة لدراسة حالات صعوبات التعلم وتقديم المساعدة للمعلم قبل تحويل الطالب إلى برنامج صعوبات التعلم.
- يقدم معلم غرفة المصادر الاستشارات للمعلم النظامي بشأن الطلبة الذين يواجهون مشكلات تعليمية.
- يزود الطالب بتعليم وتدخل مناسب في جوانب (التعبير الشفوي، الاستيعاب، التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، مهارات طلاقة القراءة، الفهم القرائي، حل المسائل الحسابية).
- يتم توثيق جميع الإجراءات والممارسات التعليمية العلاجية وتطور الطالب في سجلات خاصة (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 30-31**).

2.5. معايير في مجال إشراك الأولياء:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال مشاركة ودعم وتمكين الأسرة:

- يتوافر لدى المدرسة/ المؤسسة برنامجا تثقيفيا توعويا عن صعوبات التعلم بمعدل محاضرة واحدة على الأقل في الشهر.
- تقدم المدرسة/ المؤسسة خدمات الإرشاد الأسري لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم حول المشكلات الناجمة عنها وكيفية التعامل معها.
- تعقد المدرسة/ المؤسسة اجتماعا لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرة كل شهر لتبادل الخبرات.
- يتواصل المعلمون والأخصائيون في المدرسة/ المؤسسة مع الأسرة من خلال: اجتماعات المعلمين والأخصائيين، دفتر الملاحظات اليومي، المكالمات الهاتفية، المراسلات والمخاطبات، التقارير المتعلقة بالاختبارات، البريد الالكتروني.
- تؤخذ أنماط الاتصال المفضلة للأسرة بعين الاعتبار عند اختيار طريقة الاتصال.
- يتوافر في مبنى المدرسة مكان يلتقي فيه الوالدين بشكل غير رسمي.
- يتوافر برنامج تدريبي للعاملين في المدرسة حول التعامل والتواصل مع الأسرة.
- تشارك الأسرة في مجموعات الدعم الأسري لآباء وأمهات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تنفذ برامج التدريب للأسر من قبل مهنيين مؤهلين في مجالات البرامج التدريبية لأسر ذوي صعوبات التعلم يوم في الشهر على الأقل.
- تراعى برامج التدريب الأسرية التغير الذي يطرأ على احتياجات الأسر واهتماماتها.
- يتوافر للأسر فرص حقيقية ومتنوعة للمشاركة في البرنامج وأنشطة الطالب من خلال المشاركة في: عضوية لجنة اتخاذ القرارات واللجنة الاستشارية، الملاحظة بالصف أو الأعمال التطوعية، مشاركة العاملين بالمعلومات، تقييم الطالب، تخطيط البرنامج، تطوير الخطة التربوية الفردية، تقييم فعالية البرنامج **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 48-49)**.

بعض أجزاء من قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات IDEA التي تتعلق بالوالدين:

يجب على المدرسة أن تقوم بما يلي:

- أن تحصل على إذن من الوالدين قبل القيام بعملية التقييم للطفل.

- أن ترسل ملاحظات للوالدين تصف خلالها إجراءات التقييم المختلفة.
- أن تستخدم مجموعة من أدوات التقييم والاستراتيجيات المختلفة المتبعة فيه بما في ذلك تلك المعلومات التي يتم الحصول عليها من الوالدين.

للوالدين الحق فيما يلي:

- أن يشاركا في تطوير الخطة التربوية الفردية لتقديم الخدمات الأسرية (وهي تلك الخطة التي يتم تصميمها في سبيل تقديم الخدمات المختلفة للأطفال المعوقين وأسرهم).
- أن يشاركا في تحديد مدى قابلية طفلهما المعوق للاستفادة من التربية الخاصة.
- أن يطالبا بإجراء تقييم لتحديد مدى استمرار طفلهما في تلقي تلك الخدمات التي ترتبط بالتربية الخاصة.
- أن يشاركا في تطوير البرنامج التربوي الفردي لطفلهما.
- أن يشاركا في اختيار استراتيجيات التدخل والمساندات المختلفة لطفلهما إذا ما كان سلوكه يعوق تعلمه أو تعلم الآخرين.
- أن يشاركا في تطوير ومراجعة وتعديل خطة التدخل السلوكي الخاصة بطفلهما إذا ما أضحت تلك الخطة ضرورية.
- أن يشاركا في اتخاذ القرارات التي تتعلق بطفلهما والتي تتضمن اختيار البديل التسكيني التربوي المناسب له.
- أن يشاركا في مراجعة ما يكتب عن طفلهما من ملاحظات سلوكية، وأن يطالبا بعقد جلسة استماع إذا ما رفضا نتائج الملاحظة.
- أن يقوما بفحص جميع السجلات التي تتعلق بطفلهما. **(هالاهان وآخرون، 2007/2005، ص 196).**

3.5. معايير في مجال إجراءات الإحالة:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال إجراءات الإحالة:

- مجموعة من الإجراءات يتم بموجبها تحويل الطالب من عدة مصادر مثل المعلم النظامي، أو ولي أمر الطالب، أو الطالب نفسه لتلقي خدمات التربية الخاصة.
- يقوم معلم غرفة المصادر بملاحظة أداء الطالب المراد إحالته في الصف النظامي قبل قبول قرار الإحالة.

- تشكيل لجنة فنية من المدرسة لمراجعة ودراسة قرار الإحالة واتخاذ القرارات المناسبة وتتكون من (المدير، المعلم النظامي، معلم غرفة المصادر، المرشد).
- يتم إعلام ولي الأمر قبل اتخاذ أية إجراءات لتقييم الطالب الذي يتم تحويله والموافقة الخطية لولي أمر الطالب المحول لإجراء عملية التقييم النفسي والتربوي.
- يتم مراجعة قرارات ما قبل الإحالة والإحالة واعتمادها من قبل لجنة استشارية على مستوى المدرسة.
- تفضي نتائج التقييم في مرحلة الإحالة إلى وضع الطالب في المكان المناسب (الصف النظامي، غرفة المصادر) (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 31**).

4.5. معايير في مجال إجراءات التشخيص والتقييم:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال التشخيص والتقييم:

- تتم عملية التشخيص والتقييم من قبل الفريق المتعدد التخصصات والذي يقوم بإجراء التقييم النفسي التربوي، وذلك من خلال استخدام أدوات القياس المختلفة لجمع البيانات بما في ذلك الاختبارات المقننة، دراسة الحالة، الملاحظة، قوائم الشطب وغيرها. وبعد الانتهاء من هذه العملية يقوم فريق التشخيص بكتابة التقرير النهائي حول نتائج التقييم.
- يتم تقييم الطالب ذي الصعوبة التعلمية من قبل فريق متعدد التخصصات يشتمل على (الاختصاصي النفسي، المعلم النظامي، معلم صعوبات التعلم، اختصاصيي الخدمات المساندة مثل معالج النطق والمعالج الوظيفي، والوالدين والطالب نفسه واختصاصيين آخرين حسب طبيعة الحالة.
- يستخدم الفريق لأغراض التقييم اختبارات رسمية لقياس القدرة العقلية، اللغوية، الرياضية/ الحسابية، الاجتماعية، والعوامل البيئية.
- يتوافر في الاختبارات المستخدمة لغايات التشخيص والتقييم الخصائص السيكومترية المناسبة.
- يستخدم الفريق لأغراض التقييم اختبارات غير رسمية لقياس وتقييم الصعوبات التعلمية.
- يستخدم معلم صعوبات التعلم مقاييس تقدير خصائص صعوبات التعلم السلوكية.
- تشارك الأسرة في عملية التقييم والتشخيص من خلال تقديم المعلومات اللازمة للفريق.

- يتم إعداد التقرير النهائي للتقييم ويحتفظ به في ملف الطالب.
- يتم استخدام بيانات التقييم لأغراض اتخاذ قرارات تتعلق بتحديد الأهلية، وتحديد البرامج، والبدائل التربوية المناسبة **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 31-32).**

المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال التشخيص:(CEC)

- معرفة المصطلحات الأساسية المستعملة في مجال التقييم.
- معرفة أنماط تقديم الخدمة الرسمية والمبادئ الأخلاقية المتعلقة بتقييم الأفراد.
- معرفة إجراءات المسح، ما قبل الإحالة، الإحالة، والتصنيف.
- معرفة استعمال وحدود وسائل التقييم.
- معرفة التكييفات والتعديلات الوطنية، الولائية والمحلية.
- معرفة المصطلحات والإجراءات المستعملة في تقييم الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة العوامل التي قد تؤدي إلى سوء تشخيص للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة إجراءات تحديد الأطفال الصغار المعرضين لصعوبات التعلم.
- جمع المعلومات عن الخلفيات ذات العلاقة.
- التعامل مع التقييم الموضوعي الرسمي وغير الرسمي.
- استعمال التكنولوجيا للقيام بالتقييم.
- تطوير وتعديل استراتيجيات تقييم فردية.
- تفسير البيانات من التقييم الرسمي وغير الرسمي.
- استعمال معلومات التقييم في اتخاذ قرارات الأهلية، البرنامج، والتسكين للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بما فيهم ذوي الخلفيات الثقافية واللغوية المختلفة.
- تقديم تقرير للمسؤولين حول نتائج التقييم مستخدما مهارات التواصل الفعالة.
- تقييم التعليم ومراقبة التقدم للأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- استحداث السجلات والمحافظة عليها.
- اختيار وإدارة وسائل التقييم الملائمة لذوي صعوبات التعلم **(CEC, 2009, p 129).**

5.5. معايير في مجال التخطيط للتدريس:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال التخطيط للتدريس:

- تستخدم الإجراءات التالية في عملية التخطيط للتدريس:
- يتم تقييم مستوى الأداء الحالي للطالب ذوي الصعوبة التعليمية.
- يتم اختيار وتحديد الأهداف التعليمية.
- يتم صياغة الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية بحيث يتضمن الهدف التعليمي العناصر الأساسية (السلوك، الشروط، المعيار).
- يتم اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية.
- يتم اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بالأهداف التعليمية.
- يتم تحديد أسلوب التقويم الخاص بالأهداف.
- يتم توزيع الوقت التعليمي بشكل يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 35).**

المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال التخطيط التعليمي:(CEC)

- معرفة النظريات والبحوث التي تشكل أساس تطوير المناهج والممارسات التعليمية.
- مجال وتتابع المنهاج العام ومنهاج التربية الخاصة
- معرفة معايير المناهج الوطنية، الولائية والمحلية.
- معرفة تقنيات تخطيط وإدارة التعليم في بيئة التعلم.
- معرفة أدوار ومسؤوليات المهنيين (pareducators) الذين لهم علاقة بالتدريس والتدخل والخدمة المباشرة.
- العلاقة بين طرق تعليم القراءة وصعوبات التعلم.
- مصادر للمناهج المتخصصة، الوسائل، ومصادر للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة التدخلات والخدمات للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم.
- تحديد أولويات تعليم مواد المنهاج العام والتعديلات اللازمة لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- تطوير وتنفيذ برامج الفردية ملائمة ومستمرة بالتعاون مع أعضاء الفريق.
- إشراك الأفراد والأسر في وضع الأهداف التعليمية ومتابعة التقدم.

- استعمال التقييم الوظيفي لتطوير خطة التدخل.
- استعمال تحليل المهمة.
- تتبع وتنفيذ وتقييم أهداف التعلم الفردية.
- إدماج المهارات الانفعالية والاجتماعية والحياتية في المناهج الأكاديمية.
- تطوير واختيار المحتوى التعليمي، المصادر، الاستراتيجيات الملائمة للاختلافات الثقافية واللغوية والجندرية.
- إدماج وتطبيق التكنولوجيا التعليمية والمساعدة في البرنامج التربوي.
- تحضير خطط للدرس.
- تحضير وتنظيم الوسائل لتنفيذ الخطط اليومية للدروس.
- الاستعمال الفعال لوقت التدريس.
- القيام بتعديلات استجابية في التدريس قائمة على الملاحظة المستمرة.
- إعداد الأفراد لإظهار تحسين ذاتي للسلوك استجابة لاتجاهات المجتمع وسلوكه.
- تقييم وتعديل الممارسات التعليمية استجابة لبيانات التقييم المستمر .

6.5. معايير في مجال التكييف والتفريد:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال تعديل وتكييف الامتحانات:

- يتم تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم مهارات تقديم الامتحانات.
- يتم تغيير نوع الأسئلة في الاختبار (أسئلة الاختيار من متعدد بدلا من الأسئلة الانشائية).
- يتم منح الطالب وقتا إضافيا للإجابة عن أسئلة الاختبار.
- يتم قراءة أسئلة الاختبار للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- يتم مساعدة الطالب بطريقة فردية لشرح تعليمات الاختبار.
- يسمح للطلبة تقديم الامتحانات بطريقة شفوية إذا كانوا غير قادرين على القراءة وتسجّل إجاباتهم على شريط كاسيت.
- يسمح للطالب باستخدام الآلات الحاسبة خلال الاختبارات.
- تقدم التغذية الراجعة للطالب ذي الصعوبة التعلمية خلال تقديمه الاختبار **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 42-43).**

7.5. معايير في مجال استراتيجيات التدريس العامة:

المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال استراتيجيات التدريس العامة (CEC):

- معرفة الممارسات القائمة على الأدلة العلمية الملائمة لخصائص المتعلمين الخاصة والمواقف.
- معرفة استراتيجيات التحضير والدخول في الاختبارات.
- معرفة طرق ضمان النجاح الأكاديمي للأفراد في مختلف المواقف: الفردية، المجموعات الصغيرة، والمجموعات الكبيرة.
- معرفة طرق الرفع من دقة وكفاءة العمليات الرياضية وتطبيقاتها.
- معرفة طرق تعليم الأفراد الاستقلالية في استعمال العمليات المعرفية لحل المشكلات.
- معرفة طرق توجيه الأفراد لتحديد وتنظيم المحتوي النقدي.
- استراتيجيات لتسهيل إدماج المعارف في مختلف المواقف.
- تعليم الأفراد مهارات التقييم الذاتي وحل المشكلات والاستراتيجيات المعرفية الأخرى لتلبية احتياجاتهم التعليمية.
- اختيار وتكييف واستعمال الاستراتيجيات التدريسية والوسائل المراعية لخصائص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- استعمال استراتيجيات المحافظة على المهارات المكتسبة وتعميمها على المواقف التعليمية الأخرى.
- استعمال إجراءات للرفع من كفاءة الأفراد في مهارات: الوعي بالذات، إدارة الذات، مراقبة الذات، الاعتماد على الذات، وتقدير الذات.
- استعمال استراتيجيات لتحقيق انتقال ناجح للأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- استعمال طرق معتمدة علميا لتعليم المهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- استعمال طرق متخصصة لتعليم المهارات القاعدية.
- تغيير وتيرة التعليم وتقديم إشارات تنظيمية.
- تحديد ومعرفة الأبنية الأساسية والعلاقات داخل وبين المناهج المعتمدة.

- استعمال استراتيجيات لتقوية وتعويض الضعف في مهارات الإدراك، الفهم، الذاكرة، والاسترجاع.
- استعمال الاستجابات والأخطاء لتوجيه القرارات التدريسية وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.
- تحديد وتعليم المفاهيم الأساسية، المفردات، والمحتوى ضمن المنهاج العام.
- استعمال طرق ملائمة للقراءة للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- استعمال طرق تدريس منظمة في تعليم الفهم القرائي واستراتيجيات المراقبة.
- تعليم استراتيجيات تنظيم وتركيب التعبير الكتابي.
- اعتماد تدريس منظم يسعى لتعليم الدقة، الطلاقة والفهم للمحتويات المقروءة والمكتوبة.
- استعمال طرق ملائمة لتعليم الرياضيات للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- تعليم استراتيجيات التعلم ومهارات الدراسة للتحصيل في المواد **الدراسية** (**CEC, 2009, p 125**).

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال طرق واستراتيجيات التدريس:

- تستخدم استراتيجيات وطرائق تدريس تعمل على دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف النظامية. (تجزئة المهمة، تكرار التدريبات والمراجعة، طرح الأسئلة وتلقي الإجابات، التحكم في مستوى الصعوبة، استخدام التكنولوجيا، النمذجة، حل المشكلات، التعليم الجماعي، تعليم الأقران).
- يقوم معلمو غرف المصادر بتكييف أنشطة تنفيذ محتوى المنهاج النظامي بما يتلاءم وحاجات الطالب ذي الصعوبة التعلمية.
- تستخدم استراتيجيات وطرائق تدريس المفاهيم الأساسية، والمفردات، والمحتوى الأكاديمي الذي يتضمنه المنهاج النظامي.
- تستخدم استراتيجيات وطرائق التدريب المعرفي (التعليم الذاتي، الاستراتيجيات المعرفية، معينات التذكر، المراقبة الذاتية... إلخ) في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تستخدم استراتيجيات وطرائق زيادة قدرة الطالب ذي الصعوبة التعلمية على الوعي الذاتي، والتقدير الذاتي والتنظيم الذاتي والاعتماد على الذات.
- تستخدم استراتيجيات وطرائق تعليم المهارات الاجتماعية.

- تستخدم استراتيجيات وطرائق تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الاستعداد للامتحانات وتقديمها.
- تستخدم طرائق التدريس الفردية أو ضمن مجموعات صغيرة أو ضمن مجموعات كبيرة.
- يتم تقييم وتعديل طرائق التدريس بناء على بيانات القياس والتقييم المستمرة **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 36-37).**

8.5. معايير في مجال استراتيجيات التدريس الخاصة:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال استراتيجيات وطرائق تعليم القراءة والكتابة:

- تستخدم الطريقة الكلية في تعليم القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تستخدم الطريقة التحليلية (الحرف ثم المقطع ثم الكلمة) في تدريس القراءة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تستخدم استراتيجيات تعليم وزيادة الوعي الصوتي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تستخدم استراتيجيات تعليم الأصوات.
- تستخدم استراتيجيات تعليم الطلاقة.
- تستخدم استراتيجيات تعليم المفردات.
- تستخدم استراتيجيات تعليم الفهم.
- تستخدم التكنولوجيا المساندة في تيسير التعلم.
- يتم تقييم مدى تقدم الطالب **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 38).**

اعتبارات تربوية لتعليم الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في القراءة (الإمارات):

- ضرورة تحفيز الطلبة ذوي صعوبات القراءة على استخدام حواسهم السمعية والبصرية خلال عملية القراءة.
- تشجيع الطالب على القراءة بصوت مسموع.
- إعطاء الطالب مواد للقراءة موازية للمنهج، على أن تكون مكتوبة بصيغة أبسط وأسهل.
- إعطاء أمثلة توضيحية حول الأمور المجردة لتكون أكثر واقعية ووضوحا.

- تجهيز وإعداد قوائم بالفقرات والمواد المراد تدريب الطالب عليها، ويفضل توفيرها على أشرطة مسجلة.
- المراجعة الدورية لمهارات القراءة، وتكليف الطالب بتلخيص ما قام بقراءته، والتعبير عنه شفهيا.
- يراعى عدم الاعتماد بشكل كامل على الكتب والمناهج المقررة، بل يمكن الاستعانة بموضوعات ومواد تعليمية أخرى بديلة خاصة في بداية علاج صعوبات القراءة، على أن يتم الانتقال تدريجيا إلى موضوعات المنهج المقرر، كما يمكن تبسيط محتوى المنهج المقرر ليتناسب مع ما لدى الطالب من مهارات في القراءة وإعطاء الطالب ملخصات لموضوعات القراءة.
- إن سرعة قراءة الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبا ما تكون بطيئة جدا، وبالتالي ينعكس ذلك على فهمه واستيعابه، لهذا يجب على المعلم أن يقوم بشرح وتفسير ما يقرأه الطالب لزيادة فهمه واستيعابه لما يقرأ.
- السماح للطالب باستعمال أجهزة التسجيل.
- يمكن تصميم مادة قرائية تتضمن مجموعة من الكلمات والجمل من المنهج المقرر أو من أي مصدر آخر ويراعى أن تناسب قدراته وما لديه من مهارات أساسية.
- برنامج القراءة العلاجية: يستخدم هذا البرنامج مع التلاميذ الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الصف، ويقدم لهم بشكل فردي، وتتمثل خطواته فيما يلي:
- قراءة المألوف: يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية وكلمات مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم، حيث يمكن تركيب العديد من الجمل والعبارات الجديدة، وتوظيف هذه الجمل في مواقف تعليمية مختلفة.
- تسجيلات فورية موقفية: حيث يتم ملاحظة أخطاء التلاميذ خلال عملية القراءة، وتسجيل تلك الملاحظات لمراعاتها عند صياغة الأهداف التدريسية، ووضع الخطة العلاجية المقترحة.
- الكتابة المصاحبة لعملية القراءة: مراعاة تقديم فرص متعددة للكتابة أثناء التدريب على مهارات القراءة وممارسة الوعي الفونولوجي للأصوات.
- توفير مواد قرائية جديدة من مصادر متعددة: حيث يختار المعلم موضوعات ومواد جديدة بهدف استثارة تحديات جديدة لهم.

- الانتقال التدريجي للمهارات الأعلى في القراءة (**إدارة التربية الخاصة، 2006، ص 79-82**).

الاعتبارات التربوية في تعليم الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في الكتابة (الإمارات):

أولا: التهيئة لعملية الكتابة من خلال:

- استخدام مجموعة من التدريبات لإكساب عضلات أصابع اليدين المرونة المطلقة، ومنها ما يلي:

التقاط أشياء صغيرة بالإبهام والسبابة، أو الإبهام والوسطى، أو الإبهام والسبابة والوسطى مثل: حبات الرمل أو الخرز.

تقطيع ورق الجرائد بالسبابة والإبهام.

تدريب الطالب على الضغط بأصابعه على المنضدة.

لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.

استخدام الأصابع في التلوين.

- تنمية التوافق البصري الحركي:

حيث أن ارتباط الكتابة بالقراءة والرموز المكتوبة بالرموز المنطوقة كان من الضروري وجود علاقة بصرية بين العين وحركة اليد، لأن اليد تقوم برسم ما تراه العين، فالعينان تتحركان مع الكتابة من اليمين إلى اليسار، وكلما كان التوافق بينهما (اليد والعين) كاملا كان الخط أدق. ومن الأساليب المؤدية إلى التوافق بين العين وحركة اليد ما يلي: تدريب الطالب على الكتابة باستخدام الورق مع الألوان، ثم تدريبه على الكتابة باستخدام السبورة.

- تنمية الدافعية :

تنمية شعور الطالب بأهمية الكتابة وأنها وسيلة اتصال بالآخرين، مما يولد لديه الدافعية لتعلمها، ودور المدرسة في ذلك إشعار الطفل بأهمية الكتابة.

تعليم الطالب القراءة يولد لديه الدافع لتعلم الكتابة لأن تعليم الأولى أساس في تعليم الثانية.

- فهم تشكلات الخطوط والحروف:

وذلك بتعليم الطلبة رسم خطوط أفقية ورأسية وعمل دوائر ومنحنيات. أما بالنسبة لتعلم الحروف فيجب البدء مع الطالب بتجريدها أولا مع التعرف على أصواتها وأشكالها، ثم الانتقال إلى التدريب على كتابتها بحيث تشكل الحروف من قبل التلاميذ باليد في الهواء ثم تشكيلها بالمعجون أو الصلصال ثم كتابتها على لوح الطباشير أو على الورق باستخدام أقلام الرصاص مع مراعاة حجم الحروف والكتابة على السطور المحددة.

- اختيار اليد المفضلة للكتابة:

إذ لا اختلاف بين أن يكتب الطفل بيده اليمنى أو بيده اليسرى، ودور المعلم في ذلك ينبغي أن يكون في الاتجاه الذي يساعد الطفل على الكتابة في سهولة ويسر وفي وضوح وسرعة.

- تنفيذ بعض الألعاب التربوية لتنمية مهارة الكتابة (زيادة الجملة تدريجيا) حيث يمكن تكوين مجموعة من 3-4 طلاب يبدأ أحدهم بجملة قصيرة ويتم زيادتها تدريجيا لتكوين جملة أكثر طولا ثم يقومون بكتابتها جميعا.
- على المعلم أن يتعرف على أنواع الصعوبات التي تواجه الطلبة في عملية الكتابة، لوضع الخطط العلاجية المناسبة ومن أمثلة ذلك :

كتابة الحروف والأعداد والكلمات والجمل بشكل معكوس، بحيث تكون كما تبدو في المرآة (يكتب الكلمة معكوسة من اليسار إلى اليمين).

الخلط في اتجاهات الكتابة، حيث يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عما سبق أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.

إبدال مكان الأحرف عند الكتابة.

حذف بعض الحروف من الكلمة، أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

إضافة حرف إلى الكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية.

رداءة الخط وعدم الالتزام بالكتابة على نفس السطر **(إدارة التربية الخاصة، 2006، ص 84-86).**

المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال تعليم اللغة:(CEC)

- معرفة تأثيرات الاختلافات اللغوية والثقافية على النمو والتطور.
- معرفة خصائص ثقافة ولغة شخص معين وكيف تختلف عن ثقافة ولغة الآخرين.
- معرفة طرق التعامل والتواصل مع الثقافات التي يمكن أن يساء تفسيرها أو فهمها.
- معرفة استراتيجيات التواصل الراقي والداعم.
- معرفة النمو العادي للغة وكيف يمكن أن يختلف لدي الإفراد ذوي صعوبات التعلم.
- تأثير نمو اللغة وفهم المسموع على تعلم مهارات الأكاديمية وغير الأكاديمية للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- استعمال استراتيجيات لدعم وتحسين مهارات التواصل لدي الأفراد ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة.
- استعمال استراتيجيات ومصادر التواصل لتسهيل فهم المواد الدراسية للأفراد ذوي الحاجات التعلمية الخاصة والذين تكون لغتهم الأولى ليست اللغة المعمول بها.
- تحسين نمو الرصيد اللغوي.
- تعليم استراتيجيات الدقة اللغوية spelling accracy والتعميم.
- تعليم طرق واستراتيجيات إنتاج وثائق مقروءة
- تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم مراقبة الأخطاء في التواصل الشفهي والكتابي **(CEC, 2009, p 127-129).**

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال استراتيجيات تعليم اللغة الشفهية:

- تستخدم الإجراءات التالية لتعليم اللغة الاستقبالية (الاستماع أو الإصغاء):

تحسين الإدراك السمعي للأصوات غير اللغوية.

زيادة وعي الطفل للأصوات اللغوية.

فهم الكلمات.

فهم الجملة والوحدات اللغوية الأخرى.

الاستيعاب السمعي.

الاستماع الناقد.

- تستخدم استراتيجيات بناء المفردات الكلامية.

- تستخدم استراتيجيات إنتاج الأصوات اللغوية.
- تستخدم استراتيجية تعليم الأنماط اللغوية (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 115**).

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال استراتيجيات وطرائق تعليم الرياضيات: وتشتمل على ما يلي:

- توفير الاستعداد لتعلم الرياضيات.
- الانتقال من المحسوس إلى المجرّد.
- إتاحة الفرصة للطالب للتدريس والمراجعة.
- تعليم الطلبة التعميم إلى مواقف أخرى.
- تستخدم استراتيجيات وطرائق تسمح بوصول الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مستويات عالية من الدقة والاتقان عند إجراء العمليات الحسابية والرياضية.
- تستخدم استراتيجيات وطرائق تعلّم المعالجات المعرفية للوصول إلى حل المشكلات (**المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 122**).

اعتبارات تربوية لتعليم الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات (الإمارات):

- تحفيز وتهيئة الطلبة الذين لديهم صعوبات التعلم في تعلم الرياضيات، قبل التعلم الرقمي اللاحق، ومن هذه المهارات:
- (المطابقة – الملاحظة – إدراك مجموعة متماثلة من الأشياء معا – المؤتلف والمختلف – التصنيف – المقارنة – العد الآلي – تسمية الرقم السابق واللاحق لرقم ما)
- توفير الوقت الكافي لتدريس المهارات الأساسية في الرياضيات.
- تقسيم الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعات صغيرة يتعاون أفرادها على حل المسائل وفهمها، فالمجموعات الصغيرة تفتح مجالا أوسع للانتباه الشخصي من قبل المعلم، كما تيسر تعاون أفراد المجموعة، وتفسح المجال أمام الطلبة للعمل ضمن سرعتهم الطبيعية.
- توظيف التعليم الفعّال، من خلال تقسيم الحصة إلى أجزاء، كل جزء يعبّر عن خطوة تمهّد لما يليها من الخطوات اللاحقة.

- استخدام أمثلة واقعية من خلال المواقف الحياتية اليومية للطالب، مما يسهّل عليه إمكانية استيعاب المفاهيم الرياضية الجديدة.
- تشجيع استخدام اليدين لتطوير مهارة العد وبعض العمليات الحسابية الأخرى البسيطة.
- تشجيع استخدام طريقة (تعدد الحواس)، وفيها يستخدم الطالب أكثر من حاسة ليتمكن من استيعاب المفاهيم وتنمية الذاكرة وتقوية المهارات التطبيقية لديه.
- استخدام أدوات ومواد معروفة لدى الطالب لحل المسائل الرياضية، مثل حبوب الخرز الكبيرة والمكعبات، أو أي مواد أخرى صغيرة لتوضيح بعض العمليات والمفاهيم الرياضية مثل (الجمع والطرح والقيمة الأكبر والقيمة الأصغر).
- اختصار وتبسيط المسائل الكلامية، والتركيز على المفهوم الرياضي لها، واستبدال الكلمات بالرموز الرياضية والأعداد، إلى جانب إعطاء أمثلة توضيحية خطوة بخطوة.
- تعديل المدخلات والمخرجات التربوية: حيث يمكن عرض التدريبات كتابيا أو شفهيا مع تبسيط المفاهيم وزيادة الوقت المسموح للاختبارات التي يمكن تعديلها من الشكل التحريري إلى الشكل الشفهي حسب ظروف الطالب.
- تعديل البيئة الصفية: كتغيير مكان وتوقيت الشرح أو الاختبار، وجعل مكان التعليم هادئا وغير مشتت، وذو إضاءة معتدلة، وترتيب مكان جلوس الطلبة.
- على المعلم أن يتعرّف على أنواع الصعوبات المختلفة في الرياضيات مثل :

صعوبة الربط بين الرقم ورمزه (شكله).

صعوبة كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين.

عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة، فالعدد (25) قد يقرأه أو يكتبه (52) وهكذا.

- صعوبة في اتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، فالطالب قد يكون متمكنا من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلا، ولكنه يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للعدد (آحاد، عشرات، مئات، ...) وما شابه ذلك (**الإدارة العامة للتربية الخاصة، 2006، ص 83**).

9.5. معايير في مجال البيئة التعليمية:

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال البيئة التعليمية:

- تقع غرفة المصادر بين الصفوف التي تخدمها أو بالقرب منها.
- تتراوح مساحتها بين 30 و48 متر مربع.
- يتوافر بها كافة التوصيلات والتمديدات الكهربائية.
- الغرفة مجهزة بالأثاث المناسب، والوسائل التعليمية، والألعاب التربوية المناسبة.
- يتم تقسيم الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعات دراسية وفقا لمستوى أدائهم الحالي في الجانب التحصيلي في القراءة والكتابة واللغة والحساب.
- يتلقى الطلبة تعليما مكثفا بواقع (15–20) حصة في مهارتي اللغة العربية والرياضيات أسبوعيا.
- يتوافر أربعة أركان على الأقل من مجموعة الأركان التعليمية المنظمة التالية: ركن العمل الجماعي، ركن العمل الفردي، ركن المعلم، ركن اللغة العربية، ركن الرياضيات، ركن الحاسوب، ركن الأنشطة، المكتبة، ملفات الطلبة.
- يتوافر في غرفة المصادر مثيرات (حدود) بصرية توضح أماكن أداء المهمات التعليمية.
- يتوافر في غرفة المصادر برنامج يوضح الأنشطة اليومية.
- يتوافر في غرفة المصادر جدول تعليمي خاص بكل طالب.
- يتوافر في غرفة المصادر مكان خاص لكل طالب لحفظ أغراضه ومستلزماته.
- تتوفر المواد والوسائل التعليمية المناسبة في غرفة المصادر.
- يتم تقييم بيئة الطالب لتحديد أنماط سلوكه، والأنشطة المقدمة، والمهام المستهدفة وبنية وتركيب البيئة الصفية وذلك باستخدام الطرق الرسمية وغير الرسمية.
- يستخدم الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرافق المدرسة المخصصة للأنشطة المختلفة أسوة بزملائهم من غير ذوي صعوبات التعلم.
- معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال التقويم :
- تنفذ عملية تقييم التقدم من خلال الفريق متعدد التخصصات.
- تنفذ عملية التقييم بشكل مستمر ويراعى ملاءمة المحتوى التدريبي لقدرات الطالب، وعمره ونمط تعلمه.

- يستخدم المعلم طرق تقييم رسمية تتمتع بخصائص سيكومترية للتحقق من تطور أداء الطالب.
- يستخدم المعلم طرق التقييم غير الرسمية للتحقق من تطور أداء الطالب.
- تتخذ القرارات المناسبة لإجراء التعديلات اللازمة على المحتوى التعليمي في ضوء نتائج التقييم.
- يشارك معلمو غرفة المصادر في إعداد وتنفيذ الامتحانات والاختبارات ووضع الدرجات للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تتوفر أسس وتعليمات خاصة بتكييف وتعديل امتحانات الطلبة ذوي صعوبات التعلم (مثل قراءة الأسئلة للطالب، تقديم الأسئلة بطريقة شفوية ... إلخ) وتكون في موضع التنفيذ.
- تنسجم امتحانات الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع المهارات والمعارف التي تعلموها وأتقنوها في غرفة المصادر.
- يخضع الطلبة ذوي صعوبات التعلم لذات الامتحانات المقدمة لأقرانهم النظاميين **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص80).**

10.5. معايير في مجال إدارة السلوك:

المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال نمو وخصائص المتعلمين:(CEC)

- معرفة النمو الإنساني السوي والشاذ.
- معرفة التطبيقات التربوية لخصائص مختلف الحاجات الخاصة.
- معرفة خصائص وتأثيرات الوسط الثقافي والاجتماعي للأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة وعائلاتهم.
- معرفة نظم الأسرة ودورها في دعم النمو.
- معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة ونظرائهم العاديين.
- معرفة أوجه الشبه والاختلاف داخل الأفراد ذوي الحاجات التعليمة الخاصة.
- معرفة تأثيرات مختلف الأدوية على الأفراد ذوي الحاجات التعليمة الخاصة.
- معرفة أسباب صعوبات التعلم.

- معرفة العوامل العصبوحيوية (neurobiological) والطبية التي يمكن أن تؤثر على تعلم الأفراد ذوي صعوبات التعلم **(CEC, 2009, p 123-124)**.

معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم الأردنية في مجال إدارة السلوك:

- يتم الكشف والتعرف على الطلبة ذوي المشكلات والاضطراب السلوكية.
- تستخدم إجراءات التدخل الفعالة قبل الإحالة.
- تعد خطة تعديل السلوك وتضمّن في البرنامج التربوي الفردي.
- تستخدم إجراءات التقييم الوظيفي للسلوك.
- يتم استخدام إجراءات زيادة السلوك المرغوب.
- يتم التدريب على المهارات الاجتماعية.
- يتم استخدام إجراءات خفض السلوك غير المرغوب **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2012، ص 45-46)**.

المعايير المهنية لمعلمي صعوبات التعلم في مجال تهيئة البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي (CEC):

- معرفة متطلبات بيئة التعلم.
- معرفة النظريات والاستراتيجيات الأساسية لإدارة الصف للأفراد ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة.
- معرفة الإدارة الفعالة للتعليم والتعلم.
- معرفة اتجاهات وسلوكات الأستاذ المؤثرة على سلوك الأفراد ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة.
- معرفة المهارات الاجتماعية اللازمة للمواقف التربوية ومختلف المواقف الاجتماعية.
- معرفة استراتيجيات الوقاية والتدخل في الأزمات.
- معرفة استراتيجيات إعداد الأفراد للعيش بانسجام وإنتاجية في عالم متنوع الثقافات.
- معرفة الطرق خلق بيئة تعلم التي تسمح للأفراد بتعلم وتقدير اللغة والتراث الثقافي الخاص بهم ومن معهم.
- معرفة طرق التنميط السلبي لثقافات معينة Ways specific cultures are negatively stereotyped.

- معرفة استراتيجيات المستعملة من طرف مختلف المجتمعات للمواجهة المشروعة للعنصرية في السابق وفي الآونة الحالية.
- خلق بيئة تعلم آمنة، عادلة، ايجابية وداعمة حيث تقدّر كل الخصوصيات أو الاختلافات.
- تحديد توقعات واقعية للسلوك الفردي والاجتماعي في المواقف المختلفة.
- تحديد الدعم المطلوب لإدماج في مختلف برامج التسكين.
- تصميم بيئة تعلم مشجعة للمشاركة الايجابية في النشاطات الفردية والجماعية.
- تغيير بيئة التعلم لإدارة السلوكات.
- استعمال بيانات الأداء والمعلومات من المسؤولين لاقتراح أو القيام بالتعديلات في بيئة التعلم .
- إيجاد ووضع علاقة بين الأفراد من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وغيرهم من العاديين.
- تعليم المطالبة الذاتية بالحقوق.
- خلق بيئة تشجع المطالبة الذاتية بالحقوق وترفع من مستوى الاستقلالية.
- استعمال استراتيجيات فعالة ومتنوعة لإدارة السلوك.
- استعمال أخف استراتيجية ملائمة لإدارة سلوك ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- تصميم وتسيير السلوكات اليومية.
- تنظيم، وتطوير ودعم بيئة تعلم داعمة لتجارب التفاعل الايجابي داخل الثقافة الواحدة وبين الثقافات المختلفة.
- الوساطة في قضايا التناقض بين الثقافات لدى الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة في بيئة التعلم بحيث ترقي كل ثقافة أو مجموعة أو فرد .
- تنظيم وتوجيه ودعم أنشطة المهنيين العاملين في المجال والمتطوعين والمساعدين (tutors).
- تعليم ذوي صعوبات التعلم تقديم واستقبال تغذية راجعة ذات معنى من الرفقاء والراشدين .(CEC, 2009, p 126-127)

6. المعايير العامة للبرامج التعليمية لذوي صعوبات التعلم:

المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال الأساسيات:(CEC)

- معرفة النماذج والنظريات والفلسفات ومناهج البحث التي تشكل أساس ممارسات التربية الخاصة
- معرفة القوانين، السياسات والمبادئ الأخلاقية المتعلقة بإدارة السلوك من التخطيط إلى التنفيذ.
- معرفة علاقة التربية الخاصة بتنظيم ووظيفة السلطات التربوية.
- معرفة حقوق ومسؤوليات التلاميذ، الأولياء، المعلمين، المهنيين في المجال والمدارس في علاقتهم بذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- معرفة قضايا تعريف وتحديد الأشخاص ذوي الحاجات التعليمية الخاصة، بما فيهم المنحدرون من خلفيات ثقافية ولغوية مختلفة.
- معرفة قضايا وضمانات وحقوق الإجراءات القانونية المتعلقة بالتشخيص والأهلية والتسكين في متصل الخدمات.
- معرفة النظم العائلية، ودور الأسر في العملية التربوية.
- معرفة وجهات النظر التاريخية وإسهامات المجموعات المختلفة ثقافيا.
- معرفة تأثير الثقافة السائدة في تشكيل المدارس والأفراد الذين يعملون أو يدرسون فيها.
- معرفة التأثير القوي للاختلافات في القيم، اللغات، العادات التي يمكن أن تحدث بين المدرسة والبيت.
- معرفة في مجال صعوبات التعلم:
- معرفة الأسس التاريخية، الدراسات الكلاسيكية، والمساهمين الكبار في مجال صعوبات التعلم.
- معرفة الفلسفات، النظريات، النماذج، والقضايا المتعلقة بالأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة تأثير التشريعات في تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة القوانين والسياسات المتعلقة بما قبل الإحالة، الإحالة، إجراءات التسكين للأفراد الذين يحتمل أن يكون لديهم صعوبات في التعلم.
- التعريفات الحالية والقضايا المتعلقة بتحديد الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعلم.

- تبني فلسفة شخصية في التربية الخاصة.

المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال الممارسة الأخلاقية والمهنية (CEC):

- معرفة التحيزات الشخصية والثقافية والاختلافات التي تؤثر على عملية التعليم.
- معرفة أهمية teacher serving كنموذج للأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- معرفة متصل النمو المهني مدى الحياة.
- معرفة طرق المحافظة على الممارسة القائمة الصدق البحثي.
- معرفة المسؤوليات الأخلاقية للمطالبة بالحقوق الملائمة للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة المنظمات المهنية ومصادر المعلومات المتعلقة بمجال صعوبات التعلم.
- العمل تحت إطار قانون CEC للأخلاقيات والمعايير الأخرى للمهنة.
- امتلاك معايير عالية من الكفاءة والدمج، والعمل بالأحكام المقبولة في ممارسة المهنية.
- التعامل بأخلاقيات المهنة والمطالبة بالحقوق المناسبة.
- ممارسة الأنشطة المهنية بالتكامل مع تطبيقات القانون والسياسات.
- إظهار الالتزام بتطوير أفضل القدرات التربوية وجودة الحياة للأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- إظهار حساسية للثقافة، اللغة، الدين، الجندر، الإعاقة، الوضعية الاقتصادية والاجتماعية، التوجه الجنسي للأفراد ذوي الحاجات التعلمية الخاصة.
- الممارسة في حدود استطاعة الفرد وطلب المساعدة عند الحاجة.
- استعمال اللغة الشفهية وغير الشفهية والكتابية بشكل فعال.
- القيام بتقييم ذاتي للتعليم.
- تعلم معلومات حول الإعاقات.
- التأمل في الممارسة الذاتية لتحسين التدريس وتوجيه النمو المهني.
- الاشتراك في الممارسات المهنية التي يستفيد منها الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة، وأسرهم وكذا وزملاء العمل.
- إظهار الالتزام بالعمل بالممارسات الجيدة.
- الاشتراك في أنشطة المنظمات المهنية التي لها علاقة بذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- المسؤولية الأخلاقية في المطالبة بالخدمات الملائمة لذوي الحاجات التعليمية الخاصة .

المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال التعاون:(CEC)

- معرفة نماذج واستراتيجيات الاستشارة والتعاون.
- معرفة دور كل من الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، الأسر، المدارس، وأفراد المجتمع في التخطيط للبرنامج التربوي الفردي.
- معرفة احتياجات أسر ذوي الحاجات التعليمية الخاصة، واستراتيجيات المساعدة لتلبية هذه الاحتياجات .
- عوامل الاستجابة الثقافية التي تحسن التواصل الفعال والتعاون مع الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة، الأسر، موظفي المدرسة، وأفراد المجتمع.
- معرفة طرق التخطيط والتعليم المشترك لتحسين تعلم المواد الدراسية للأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- معرفة الخدمات، الشبكات، المنظمات التي تقدم الدعم مدى الحياة للأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- المحافظة على تواصل مبني على الثقة حول الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- التعاون مع الأسر والآخرين في تشخيص الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة.
- العمل على إقامة تعاون محترم ومثمر بين الأسر والمهنيين.
- مساعدة الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة وأسرهم ليكون أعضاء فاعلين في الفريق التربوي.
- التخطيط وقيادة مجالس تعاونية مع الأفراد ذوي الحاجات التعليمية الخاصة وأسرهم.
- التعاون مع موظفي المدرسة وأفراد المجتمع في دمج ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مختلف المواقف.
- استعمال مهارات حل المشكلات بطرق جماعية لتطوير وتنفيذ وتقييم النشاطات التعاونية.
- نمذجة التقنيات وتدريب الآخرين في استعمال الطرق التعليمية وتكييفها.
- التواصل مع موظفي المدرسة حول خصائص ذوي الحاجات التعليمية الخاصة وحاجاتهم.
- التواصل بطريقة فعالة مع أسر ذوي الحاجات التعليمية الخاصة من مختلف الخلفيات.
- ملاحظة، تقييم وتقديم التغذية الراجعة للمساعدين التربويين.

الاعتبارات التربوية العامة في تعليم الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم (الإمارات):

- شرح الصعوبات لأسرة الطالب، فتعاون الأسرة وتجاوبها وتفهمها من الأمور الهامة في نجاح الخطة التربوية الفردية لهذا الطالب.
- التعرف على مختلف مظاهر المقدرة، والضعف عند الطالب، وفي هذا المجال، فإن الأخطاء التي يقع فيها الطالب لها أهمية خاصة في عملية التشخيص، فتحليل هذه الأخطاء يفيدنا كثيرا في تبيّن جوانب الضعف، وفي تعرّف نمط الأخطاء التي يقع بها الطالب، وبالتالي تفيدنا في رسم البرنامج العلاجي.
- تجنب أي احتمال يؤدي إلى فشل الطالب، ومن ثم نبدأ معه ببطء، مواصلين التشجيع، والإطراء على الأشياء التي يفهمها جيدا، والهدف من ذلك هو إزالة التوتر عنه.
- الالمام الكافي بالمهارات الأساسية القبلية اللازمة لتعليم الطلبة القراءة والكتابة والحساب، فالانتباه، ومعرفة الاتجاهات، ومعرفة المتشابه والمختلف من الأصوات والأشكال وما شابه ذلك، كلها مهارات قبلية لازمة ينبغي أن يتقنها الطالب، قبل أن نبدأ بتعليمه مهارات أخرى أكثر تعقيدا.
- استخدام طريقة التعلم الفردي قدر الإمكان مع الطالب.
- تزويد الطلبة ببرنامج يومي/ أسبوعي شامل يوضح المهام والواجبات التي على الطالب إنجازها خلال ذلك الأسبوع، لأن كثيرا من هؤلاء الطلبة يجدون صعوبة في تنظيم أوقاتهم.
- التعاون مع معلم التربية الرياضية في المدرسة، بحيث يتم التركيز مع هذا الطالب على ألعاب التوازن والألعاب التي لها قواعد ثابتة، والألعاب التي تقوي العضلات، والحركات الكبيرة كالكرة، والألعاب التي تعتمد على الاتجاهات.
- استغلال حصة النشاط في داخل الصف بإعطائه مسؤوليات محدودة مثل عمل مشروع معين، أو إعطائه مهمة معينة تساعد على تنمية الاتجاهات، المطابقة، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف وما شابه ذلك.
- تشجيع الطالب ومدحه على الأشياء التي يعملها بصورة صحيحة، والتركيز دائما على النقاط الإيجابية في إنجازه، وجعله يشعر بتقدير المعلم على الجهد الذي بذله.

- مساعدة الطالب بأن يضع المعلم إشارة مميزة على الجهة اليمنى من الصفحة لإرشاده من أين يبدأ سواء في القراءة أو الكتابة: مع تذكر أن هذا الطالب لديه صعوبة في تميّز الاتجاهات.
- اعتماد مبدأ المراجعة دائما للدروس السابقة، فهذا سيساعده على زيادة قدرته على التذكر، وسيساعد كل طلبة الصف أيضا.
- تشجيع الطالب على العمل ببطء وإعطاءه وقتا إضافيا في الاختبارات.
- تشجيع الطالب على استعمال وسائل ومواد محسوسة في العمليات الحسابية، وكذلك المسجّل في حالة إلقاء الدرس.
- تشجيع الطالب على النظر للكلمات بالتفصيل لمساعدته على تمييز أشكال الأحرف، التي تتكون منها هذه الكلمات.
- إعطاؤه قوانين محددة، وثابتة تتعلق بطريقة الكتابة، وهذا يساعده على الإملاء.
- قراءة ما يكتب على السبورة بصوت عالي.
- تقليل المشتتات الصفية قدر الإمكان.
- مراعاة أن يكون جلوس الطالب مواجها للمعلم وأن يكون بعيدا عن النوافذ لضمان المزيد من الانتباه.
- إن مدة انتباه هؤلاء الطلبة قصيرة جدا وبالتالي يفقد اهتمامه وتركيزه بسرعة لذا يجب مراعاة ذلك عند عرض الدرس أو تكليفه بالمهام التعليمية المختلفة.
- اتباع نظام صفي واضح وجدول أنشطة صفية ثابت.
- توضيح المعلومات باستخدام عدة تقنيات بصرية وسمعية وحسية.
- مراعاة تكرار قراءة ما تم كتابته على السبورة أولا بأول.
- عرض المادة التي تم شرحها خلال الحصة وتلخيص أهم الأفكار الرئيسية في نهاية كل حصة.
- تسجيل الدروس الصعبة على أقراص مرنة أو أشرطة مسموعة أو مرئية وجعلها متاحة للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم.
- السماح للطالب بمزيد من الوقت لعمل الواجبات والتعيينات المنزلية.
- مراعاة الانتقال التدريجي بين المستويات المختلفة للمعرفة، ومراعاة الانتقال من السهل إلى الصعب.

- تزويد الطلبة وتدريبهم على ربط الخبرات واسترجاع المعلومات (استراتيجيات التذكر الفعّالة).
- العمل على تطبيق استراتيجية التعليم التعاوني والتعلم بالأقران للطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم (**إدارة التربية الخاصة، 2010، ص 66-68**).

المعايير المهنية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم في مجال الفروق الفردية في التعلم:(CEC)

- معرفة إمكانية تأثير الحالة الخاصة (الإعاقة) على حياة الأفراد.
- معرفة تأثير القدرات الأكاديمية والاجتماعية، الاتجاهات، واهتمامات وقيم المتعلمين على التعليم والنمو المهني.
- معرفة تأثير الاختلاف في المعتقدات، التقاليد، القيم بين وضمن الثقافات في العلاقات لدى ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة، والأسرة، والمدرسة.
- معرفة تأثير التوجهات الثقافية في العلاقات بين الأسر والمدارس، والمجتمعات في علاقتها بالتعليم.
- معرفة الفروق الفردية في التعلم لدي ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، بما فيهم المنحدرين من ثقافات مختلفة واستراتيجيات التعامل مع هذه الفروق.
- معرفة تأثير الأعراض المصاحبة على الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة تأثير الوعي الفونولوجي على القدرة على القراءة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة إمكانية تأثير صعوبات التعلم على مهارات معالجة المعلومات والأصوات.

خلاصة:

يشير مفهوم المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعة القواعد والمبادئ التي اعتمدت من طرف بعض الدول وكذا بعض الدول كأساليب لاعتماد وتطوير وتوجيه برامج ذوي صعوبات التعلم، وقد تعددت مصادر وأنواع معايير برامج صعوبات التعلم التي فمنها ما هو ذو طبيعة تشريعية قانونية كقانون تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها ما كان على شكل تقارير وأدلة توجيهية تصدر من وزارات التربية بالدول المتقدمة، بالإضافة إلى معايير اعتماد تلك البرامج ، وأفضل الممارسات التربوية والتي غالبا ما تكون موجهة بالبحث العلمي.

كما تناولنا في النهاية نماذج للمعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم وقد اشتملت تلك المعايير على معايير اعتماد برامج صعوبات التعلم بالأردن، ومعايير مجلس الأطفال غير العاديين، وكذا الاعتبارات التربوية لبرامج صعوبات التعلم في الإمارات العربية المتحدة وقد توزعت هذه المعايير على عدة مجالات رئيسية منها إجراءات التقييم والتشخيص، إجراءات الإحالة وما قبل الإحالة، استراتيجيات التدريس العامة والخاصة بصعوبات القراءة والكتابة والحساب، البيئة الاجتماعية وإدارة السلوك.

الفصل الرابع

التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية

الفصل الرابع: التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية

تمهيد

1. تحديد المفاهيم:

1.1. تعريف التكييف التربوي

2.1. تعريف التعليم المكيّف

2. أهمية التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية

3. شروط فتح أقسام التعليم المكيّف

4. المعنيون بأقسام التعليم المكيّف

5. أهداف أقسام التعليم المكيّف

6. التأطير التربوي لأقسام التعليم المكيّف

7. كشف وتشخيص التلاميذ بأقسام التعليم المكيّف

1.7. تعريف اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية

2.7. تكوين وإنشاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية

3.7. أدوار ومهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية

4.7. مراحل وخطوات عملية الكشف والتشخيص

8. التنظيم المادي والبيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف

1.8. التنظيم المادي لأقسام التعليم المكيّف

2.8. التنظيم البيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف

3.8. منهجية التعليم في أقسام التعليم المكيّف

9. إدماج تلاميذ أقسام التعليم المكيّف في الأقسام العادية

1.9. تعريف الإدماج وضرورته

2.9. شروط إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي

خلاصة:

تمهيد:

يعتبر التعليم المكيّف من البرامج التربوية التي استحدثتها وزارة التربية الوطنية في الثمانينات من القرن الماضي لمواجهة مشكلة صعوبات التعلم لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وسنحاول من خلال هذا الفصل التعرف على ماهية هذا البرنامج وذلك بالتطرق إلى تعريف التكييف من الناحية التربوية وتحديد مفهوم أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية من الناحية الاصطلاحية التعاريف التي قدمتها الوزارة الوصية لهذا البرنامج، كما سنقدّم الشروط اللازم توفرها لفتح أقسام التعليم المكيّف ، ثم سنعرّج إلى تحديد أهداف أقسام التعليم المكيّف ونوع التأطير التربوي.

وفي جانب آخر من هذا الفصل سنتطرّق إلى ما يصطلح في إطار التعليم المكيّف بعملية الاستكشاف والتي تعنى تحديد التلاميذ المؤهلين لدخول هذه الأقسام من خلال الحديث عن اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية تكوينها وأعضائها والأدوار المنوطة بها وكذا مختلف مراحل عملية الاستكشاف. وسنختم الفصل بالحديث عن التنظيم المادي والبيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف، بالإضافة إلى عملية إعادة إدماج التلاميذ في أقسامهم العادية.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن هذا الفصل تم إعداده بناء على المناشير الوزارية المنظمة لأقسام التعليم المكيّف وكذا بعض الملتقيات الجهوية التي أجريت في هذا المجال.

1. تحديد المفاهيم:

1.1. تعريف التكييف التربوي:

والتعليم المكيّف كما يعرّفه **Legendre (1988)** تعليم يتم في أقسام خاصة أعدّت وجهّزت ليكون فيها التعليم متكيّفا مع خصوصيات وحاجات التلاميذ الذين يجدون صعوبات في التكيّف والتعلم **(الفاربي وآخرون، 1994، ص 39)**.

2.1. تعريف التعليم المكيّف:

تشير **الوثيقة المرجعية في التعليم المكيّف والصادرة عن وزارة التربية الوطنية (1989)** أن التعليم المكيّف نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في

التحصيل الدراسي بسبب الظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشونها والتي أصبحت تؤثر على وتيرة التعلم لديهم أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين الأمر الذي يحتم تنظيم تعليم خاص بهم مكيّف مع ظروفهم (في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه) ويسعى إلى علاج ضعفهم وتمكينهم من تدارك ما فاتهم بعد فترة من الرعاية المركّزة والمجهود الإضافي وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدرتهم على التعليم ويسيرون في الاتجاه الذي يهيئهم تدريجيا للاندماج في الأقسام العادية.

ويُعرّف التعليم المكيّف أيضا بأنه تقديم دعم بيداغوجي للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل في جميع المواد خلال سنتين على الأقل من التعليم الأساسي، ويدوم سنة كاملة.

وهو أيضا علاج تربوي مكثّف وظرفي يخص إحدى المواد الأساسية للتعلم وهي: التربية الرياضية (الرياضيات)، الكتابة والقراءة. **(مديرية التربية لمستغانم، 2001، ص04).**

3.1. تعريف أقسام التعليم المكيّف:

يعرّف دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها المعدّ من طرف **وزارة التربية الوطنية (2004)** قسم التعليم المكيّف بأنه قسم يتكون من مجموعة من التلاميذ يعانون من تخلّف دراسي راجع إلى صعوبات محددة في عملية التعلم، ويتميّز بوضع التلاميذ مؤقتا في هذا القسم ويتم استقبال التلاميذ فيه بصفة مستمرة وإرجاعهم بعد معالجة الصعوبات التي يعانون منها إلى القسم العادي.

2. أهمية التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية:

يشير **المنشور الوزاري رقم 596/أ.ع/88 المؤرخ في 13 ديسمبر 1988** أن التعليم المكيّف أصبح بعدا من أبعاد التعليم الأساسي يجب العناية به في مدارسنا، وذلك قصد التكفل الشامل بالتلاميذ الذين هم بحاجة إلى تعليم مكيّف.

ويؤكد **المنشور الوزاري رقم 1061/و.ت/م.د المؤرخ في 08 أكتوبر 1996** أن المؤشرات التي تنجزها وزارة التربية الوطنية سنويا تبيّن أن نسبة التلاميذ الذين يعيدون السنة

أكثر من مرة مرتفعة، الأمر الذي يستوجب علاج هذا الهدر التعليمي عن طريق التعليم المكيّف، ومن البديهي تربويا أنه كلما كان الكشف عن التأخر الدراسي مبكرا كلما أمكن علاجه بيسر وسهولة والعكس صحيح أيضا.

ويضيف ذات المنشور أن الدعم والعلاج التربويين ينبغي أن يكونا أسلوبا من أساليب التقليل من الإعادة والتكرار، وعليه أدعوكم إلى الاهتمام بهذا النوع من التعليم بفتح أقسام في مختلف المقاطعات التفتيشية.

ويعد التعليم المكيّف بمثابة تربية متممة وسند للمدرسة الأساسية، لكونه تعليما علاجيا يسعى إلى توفير الظروف لنجاح التلاميذ وإعادة إدماجهم في المسار المدرسي العادي **(التعليم المتخصص، جوان 1988)**.

3. شروط فتح أقسام التعليم المكيّف:

يخضع فتح قسم للتعليم المكيّف لجملة من الشروط الواجب توفّرها في المدرسة أو المقاطعة التي تنوي فتحه، والتي أشار إليها المنشور الوزاري الأول لأقسام التعليم المكيّف **رقم:38/م.ت/1981** في النقاط التالية:

- إن فتح أي قسم متخصص مرهون بوجود المعلم المتخصص الذي تكون في معهد تكنولوجي للتربية بالجزائر أو بوهران.
- تعطى أولوية فتح القسم المكيّف إلى المدرسة التي اشتغل فيها المعلم من قبل أو في القطاع المدرسي الذي سيحدد.
- يقدم هذا القسم للطفل المعوق المحافظة على الاتصال بزملائه عند الاستراحة، أو في النشاطات المختلفة.
- في حالة إمكانية فتح قسمين يستحسن جمعهما في مدرسة واحدة حتى يتمكن المعلمان المتخصصان من تبادل خبرتهما.
- لكل قسم من التعليم المكيّف متطلبات تربوية ناتجة عن جمع تلاميذ متباينين في السوابق المدرسية، والقابلية للتعب، وطبيعة الاضطرابات.

- يجب متابعة جهد كل تلميذ من قريب، كما يجب انتهاج طريقة التعليم الفردي
- يجب أن يوفر القسم للطفل الذي يعاني من عجز مدرسي الجو الذي يطمئن فيه ويسمح له بالتفتح.
- يجب أن يتراوح عدد تلاميذ القسم ما بين 15 و18 تلميذ، بدون أن يفوق في أي حالة 20 حالة في كل قسم تربوي.

ويضيف **المنشور الوزاري رقم: 1/396-ع/88 المؤرخ في:1988/12/13** فيما يتعلق بشروط فتح أقسام التعليم المكيّف وجود تلاميذ تأكد عجزهم عن متابعة الدراسة في الأقسام العادية، ويستلزم أن يكون القسم في مؤسسة تتوفر بها إمكانيات مادية كافية (حجرات، وسائل تعليمية) وموقع جغرافي مناسب، بحيث تتوسط مجموعة من المدارس والأحياء ليسهل التنقل إليها.

وحتى يحقق التعليم المكيّف الهدف المرجو منه مع كل التلاميذ الذين يعانون تخلفا دراسيا، ينبغي أن تفتح أقسام عبر المناطق الحضرية الكبرى (مقر الولاية، مقر الدائرة، التجمعات السكنية الكبرى).

4. المعنيون بأقسام التعليم المكيّف:

يشير **المنشور الوزاري رقم 194/م.ت/82 المؤرخ في10 أكتوبر 1982** أن المعنيين بقسم التعليم المكيّف هم تلاميذ قسم الثالثة ابتدائي، بدون أن يسد الباب أمام تلاميذ الأقسام الأخرى (الرابعة والخامسة والسادسة ابتدائي) الذين يعانون من تأخر مدرسي عميق.

كما جاء في **تقرير الملتقى الجهوي حول التعليم المكيّف المقام بقسنطينة في مارس 1985** أن الأطفال الذين يعنيهم التعليم المكيّف هم الذين تتراوح أعمارهم بين الثامنة والتاسعة ويعانون من تأخر دراسي إجمالي وشامل رغم الحصص الاستدراكية بعد سنتين على الأقل.

وتؤكد **الوثيقة المرجعية في التعليم المكيّف والصادرة عن وزارة التربية الوطنية (1989)** إلى أن التلميذ الذي يوجه للاستفادة من التعليم المكيّف ليس تلميذا متخلفا عقليا، وإنما هو تلميذ عادي جعلته الظروف الطارئة يتأخر في تحصيله الدراسي ولضعف مستواه إلى درجة تجعله

عاجزا عن السير المنتظم والمفيد في الأقسام العادية وهذا ما يحتم فتح أقسام خاصة بهؤلاء التلاميذ الذين يحتاجون إلى هذه الرعاية والذين لم تفدهم الحصص الاستدراكية الأسبوعية.

وهكذا فالتلميذ المتأخر دراسيا المعني في هذه الوثيقة كل تلميذ أثبت التقويم المستمر والملاحظة اليومية أنه لم يستوعب أساسيات المنهاج المقرر، ولم يستفد من المجهودات المدرسية المبذولة الاستفادة التي تجعل تحصيله الدراسي في مستوى إمكاناته وقريبا من زملائه في الصف مما جعل مستواه في المواد الأساسية ينخفض عنهم بسنتين دراسيتين.

تعطى أولوية التعليم المكيّف للأطفال الذين يعانون من تأخر ضخم في جميع المواد بعد نهاية السنتين الأوليتين من المدرسة الابتدائية.

ويشير **المنشور الوزاري رقم 24/ م.ت.م/94 المؤرخ في 29 جانفي 1994** إلى أنه يجدر التذكير إلى أن المتخلفين ذهنيا غير معنيين بهذا التعليم، بل يوجّهون إلى المؤسسات التربوية المتخصصة إن وجدت.

5. أهداف أقسام التعليم المكيّف:

يشير **المنشور الوزاري رقم/38/م.ت/81** أن المقصود من التعليم المكيّف هو تقديم علاج تربوي مناسب لأطفال يلاقون صعوبات بالغة في مواصلة دراستهم. والغرض أيضا من فتح أقسام التعليم المكيّف هو توفير تعليم يستعمل مناهج تربوية مكيّفة، وليس توفير تعليم استدراكي والذي نصب من قبل في إطار المدرسة الأساسية.

ويضيف **المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 والمؤرخ في 07 جوان 1984** أنه إذا كان التعليم المكيّف يهدف إلى القضاء على التأخر الدراسي فإنه يرمي في نفس الوقت إلى إدماج كل طفل في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف الممكنة، وعليه يجب أن يعتبر القسم المكيّف كوسيلة تربوية تتميز أساسا بالتكفل المؤقت لكل طفل.

وفي وثيقة خاصة بأعمال **الملتقى الجهوي حول التعليم المكيّف في مارس 1985** تشير إلى أن التعليم المكيّف يرمي إلى:

- ضمان للأطفال الذين يعانون من صعوبات في النظام المدرسي نفس فرص النجاح التي يتمتع بها الأطفال العاديون.
- تقديم علاج تربوي مناسب للأطفال الذين يواجهون صعوبات ضخمة في متابعة المسار الدراسي.
- التكفل بالدرجة الأولى بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر حاد في مختلف المواد الدراسية خلال سنتين من التعليم وهذا رغم الحصص الاستدراكية.
- القضاء على التأخر المدرسي وإدماج كل طفل في التعليم العادي في أحسن الظروف الممكنة.
- تدعيم الطور الأول من المدرسة الأساسية، لأنه ابتداء من هذا المستوى يبدأ الطفل في تعلم القراءة المسترسلة والكتابة والحساب.

ويؤكد **المنشور الوزاري رقم: 596/ أ.ع/88 الصادر بتاريخ 13 ديسمبر 1988** هذه الغاية بقوله أن الهدف الأسمى للتعليم المكيّف هو إعادة إدماج هذه الفئة من التلاميذ في التعليم العادي، لذا يجب أن تركّز كل الأنشطة على تحقيق هذا الهدف وأن تتمحور إجراءات البحث أساسا حول الاضطرابات الدراسية التي يعاني منها التلميذ.

ويشير المنشور الوزاري **رقم 24/ م.ت.م/ 94 المؤرخ في 29 جانفي 1994** إلى أن التعليم المكيّف يسعى إلى منح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا، يسمح لهم بتدارك النقص البيّن والملاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية، أثّرت سلبا على مسارهم الدراسي، ثم إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركّزة.

6. التأطير التربوي لأقسام التعليم المكيّف:

يشير **المنشور الوزاري رقم: 1/396-ع/88 المؤرخ في:1988/12/13** فيما يتعلق بتوظيف المعلمين المتخصصين لأقسام التعليم المكيّف أن الوزارة اهتمت بفئة التلاميذ المتخلفين دراسيا وخصصت إطارا للمعلمين الذين يقومون بتعليمهم وشرعت في تكوين هذا النوع من

المعلمين حيث بدأت الدفعات تتخرج من المعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر ووهران منذ السنة الدراسية 1981-1982، ومع ذلك نسجّل نقصا واضحا في مجال العناية بهذا التعليم لدى بعض أقسام استثمار الموارد البشرية.

ويضيف **المنشور الوزاري** أنه على الرغم من إلحاحنا على ضرورة اختيار مجموعة من المعلمين وإلحاقهم بالمعاهد التكنولوجية المعدة لتكوين المعلمين المتخصصين ليعودوا بعد ذلك إطارات مهيأة لهذا العمل فما تزال معظم الولايات لم تقتنع بهذه المهمة وحتى الولايات التي أرسلت معلمين مختارين لقضاء فترة التكوين المتخصصة فإنها في النهاية عينتهم في أقسام عادية أو كلفتهم بمهام بعيدة عن التعليم المكيّف.

فمن غير المعقول حسب **المنشور الوزاري** دائما أن يتم تكوين معلمين متخصصين في ميدان التعليم المكيّف ثم تعيينهم في أقسام عادية أو تكليفهم بأعمال إدارية، إن مثل هذا التصرف يقضي على الجهود المبذولة لسد الاحتياجات إلى موظفين متخصصين يتمتعون بكفاءة معتبرة وقدرة على النهوض بالتعليم المكيّف لإنقاذ مجموعة من التلاميذ الذين فاتهم الركب لظروف نفسية أو اجتماعية يكونون قد تعرضوا لها.

وتفاديا لهذه الظاهرة أكد **المنشور الوزاري رقم: 1/396-ع/88 المؤرخ في:1988/12/13** على العمل بما يلي:

- أن يرشح قسم استثمار الموارد البشرية عدد من المعلمين الأكفاء لقضاء فترة تكوينية ضمن الأقسام المفتوحة بالمعاهد التكنولوجية للتربية، وبعد عودتهم مكونين يعيّنون بالضرورة في أقسام أعدّت خصيصا للتعليم المكيّف.
- فرز التلاميذ الذين يلاحظ عليهم تأخر دراسي بيّن وفتح أقسام خاصة وإسنادها إلى المعلمين المتخصصين الذين يشتغلون حاليا في غير ما كونوا له (أقسام عادية، إدارة، ...).
- أن يضاعف المفتشون اهتمامهم بالتعليم المكيّف وذلك بالتنشيط والمتابعة والتكوين المستمر للمعلمين.

ويشير المنشور **رقم 24/ م.ت.م/ 94 المؤرخ في 29 جانفي 1994** أن الترتيبات الواردة في **المنشور الوزاري رقم: 596/ أ.ع/88 الصادر بتاريخ 13 ديسمبر 1988** والمتعلق بشروط فتح أقسام التعليم المكيّف تعدّل وفق الآتي:

اعتبارا للعدد المحدود لأقسام التعليم المكيّف بسبب قلة توفر المعلمين المكونين لهذا النوع من التعليم والمشروط أساسا في فتح قسم التعليم المتخصص، ونظرا للحاجة المتزايدة لهذا النوع من التعليم على مستوى مؤسساتنا التربوية، فإنه وبصفة استثنائية يمكن الاستعانة بمعلمي المدرسة الأساسية الأكفاء والراغبين في العمل مع هذه الفئة من التلاميذ، وذلك ابتداء من الموسم الدراسي المقبل، إلى غاية تمكين المعاهد التكنولوجية للتربية من توفير الإطار المتخصص.

ومن جهة التأطير التربوي يؤكد **المنشور الوزاري 1061/و.ت/م.د المؤرخ في 08 أكتوبر 1996** أن على مديريات التربية التي كونت معلمين متخصصين في التعليم المكيّف ومازالوا يمارسون مهامهم في الأقسام العادية أن تسند لهم أقسام التعليم المكيّف، وفي حالة عدم وجود المعلم المتخصص، فيكلف معلمو التعليم الأساسي المهتمون والأكفاء بهذا النوع من التعليم على أن تنظم لهم عمليات تكوينية خاصة.

يشير أيضا المنشور **الوزاري رقم 433/ و.ت/ أ.ع المؤرخ في 09 ماي 2001** أنه تعطى الأولوية في إسناد أقسام التعليم المكيّف (ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة) إلى المعلمين المتخصصين الذين كونوا لهذا الغرض. وفي حالة عدم توفر هذا النوع من المعلمين، يسند القسم إلى معلمين عاديين يتمتعون بكفاءة مهنية ورغبة في تعليم التلاميذ المتأخرين دراسيا، على أن يتلقوا تكوينا يخص منهجية تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (التعليم المفرد، التعليم في مجموعة صغيرة)، كما أنه ينبغي أن تبرمج لهم أيام دراسية على مدار السنة باعتبارهم في حاجة إلى رعاية واهتمام خاصين.

ويشير **تقرير الملتقى الجهوي حول التعليم المكيّف المقام بقسنطينة في مارس 1985** بخصوص دور المعلم المتخصص **أنه** ينبغي أن يعمل على خلق توازن في شخصية التلميذ وذلك بإعادة الثقة له وهذا بتوفير جو مناسب داخل القسم المكيّف، بالإضافة إلى الاتصالات والمقابلات المستمرة التي يبرمجها مع الأولياء لتحليل سلوكات طفلهم والاتصالات بالمعلمين الزملاء في إطار الفريق التربوي واللجنة الطبية النفسية التربوية قصد تحضير إعادة الإدماج.

7. كشف وتشخيص التلاميذ بأقسام التعليم المكيّف:

1.7. تكوين وإنشاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

يشير **المنشور الوزاري رقم 1548/ م.ت/ 20/ 83 المؤرخ في 16 أفريل 1983** إلى أن تكوين وتنصيب اللجنة الطبية النفسية التربوية الولائية تعد أولى الخطوات لتنظيم حملة استكشاف التلاميذ غير المتكيفين في المدرسة، وتتكوّن هذه اللجنة من الأعضاء التالية:

- مدير التربية أو ممثله (رئيس اللجنة).
- مفتش المنطقة.
- مدير المدرسة التي ينصب بها القسم.
- طبيب من الصحة المدرسية.
- أخصائي علم النفس من الصحة المدرسية.
- مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- معلم التعليم المكيّف.
- ممثل أولياء التلاميذ.
- مساعدة اجتماعية عند الإمكان.

وأكد **المنشور الوزاري رقم 596/أ.ع/88 المؤرخ في 13 ديسمبر 1988** على أهمية تكوين اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، إلا أنه أشار إلى تغيير في ترأس هذه اللجنة من مدير التربية إلى مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني، وجاء في المنشور ما يلي: أن عمليات الاستكشاف تتطلب دقة وحذرا شديدين وتوحيدا لمختلف الأنشطة والمراحل التي تمر بها،

وعليه يتعيّن إنشاء لجنة متخصصة لهذا الموضوع تتشكل من أخصائيين نفسانيين وبيداغوجيين وأطباء.

ويعد تنصيب اللجنة الطبية النفسية التربوية حتمية تفرضها مختلف العمليات التي يجب أن تتم في إطار شامل وموحد وعادل. ويرأسها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني.

ويؤكد **المنشور الوزاري رقم 91/1223/122/1077 المؤرخ في 05 أكتوبر 1991** التغييرات السابقة في **المنشور الوزاري رقم 596/أ.ع/88 المؤرخ في 13 ديسمبر 1988**، ولم يضف أي تغييرات جديدة فيما يتعلق بتكوين وإنشاء اللجنة التربوية النفسية البيداغوجية.

أما **المنشور الوزاري رقم 24/ م.ت.م/94 المؤرخ في 29 جانفي 1994** فقد أضاف إليها بعض التعديلات فيما يتعلق بإنشائها وتكوينها:

فمن حيث إنشاءها فإنه اعتبارا لأهمية اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية في تنظيم ومتابعة التعليم المكيّف على المستوى المحلي، فإنه ينبغي إنشاؤها على مستوى كل مقاطعة تربوية أو أكثر، وذلك حسب إمكانيات وخصوصيات كل ولاية بالتنسيق مع المصالح المعنية بمديرية التربية، أما من حيث تشكيلتها: فإنها أصبحت تتكوّن من:

- مفتشي التربية والتعليم الأساسي للطورين 1 و 2 (رئيسا).
- مفتشي التوجيه المدرسي والمهني أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني (عضوا).
- طبيب الصحة المدرسية (عضوا).
- مدير مدرسة ابتدائية (عضوا).
- المعلمين المتخصصين في التعليم المكيّف بالمقاطعة أو معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بهذا التعليم (عضوا).
- ممثل من مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ على مستوى المقاطعة (عضوا).

أما **المنشور الوزاري رقم 433/و.ت/أ.ع المؤرخ في 09 ماي 2001** فإنه لم تصاحبه تغييرات على مستوى الإنشاء، حيث أكّد على إنشاء اللجنة على مستوى المقاطعة التفتيشية، إلا أنه كان هنالك تغيير في مجال تكوين اللجنة وأعضائها كما يلي:

- مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة، رئيسا
- مفتش أو مستشار للتوجيه المدرسي والمهني، عضوا.
- طبيب الصحة المدرسية، عضوا
- مدير مدرسة بها قسم التعليم المكيّف، عضوا
- معلم في قسم التعليم المكيّف، عضوا
- نفساني مدرسي (إن أمكن)، عضوا

حيث تم إلغاء منصب عضو جمعية أولياء التلاميذ، وإضافة عضو جديد وهو النفساني المدرسي، إلا أنه عضويته تكون في حدود الإمكانية. بالإضافة إلى هذا، فإنه تم تغيير على مستوى التسمية فأصبحت تسمى بلجنة الاستكشاف.

2.7. أدوار ومهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

وتتمثل مهمة اللجنة الطبية النفسية التربوية الولائية حسب **المنشور الوزاري رقم 1548/ م.ت/ 20/ 83 المؤرخ في 16 أفريل 1983** في:

- مراقبة جميع عمليات سير حملة الكشف (متابعة ومراقبة).
- دراسة ملفات الأطفال الذين تم إحصائهم.
- أخذ القرار فيما يتعلق بقبول التلميذ في القسم المكيّف.

أما **المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 والمؤرخ في 07 جوان 1984** فقد أكد على أن دور اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية يبقى أساسيا إلا أنه ينبغي أن لا ينحصر هذا الدور في كشف ووضع التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف بل يجب في الواقع أن يتمثل هذا الدور في الملاحظة المستمرة وتقويم تطور كل تلميذ لما لهذين العنصرين من أهمية بالغة في التكفل بالأطفال المعنيين. ويجب أن تنظم هاتان العمليتان حسب الكيفية التالية:

- يكوّن المعلم المتخصص ملفا للملاحظة يخص كل تلميذ ويثريه تدريجيا خلال السنة الدراسية بالتقارير المتعلقة بكل العمليات النفسية والتربوية التي يستفيد منها الطفل غير المتكيّف وبمختلف المعلومات التي تقتنى من المعلمين والأطباء ومستشاري التوجيه المدرسي والمهني والأولياء وجميع المساهمين في مساعدة هذا التلميذ.

- يجب أن تدرس حالة كل طفل في اجتماع تقييمي مرة كل فصل على الأقل تحلّل خلاله خلاصة النتائج التي تم الحصول عليها وسلوك الطفل بصفة عامة. وينبغي أن تسجل النتائج على الملف الشخصي لكل طفل.

- ويقام في نهاية السنة بدراسة إجمالية للمجهودات والتحسن الذي حصل عليه التلميذ.

ويجب على اللجنة الطبية النفسية التربوية إما إقرار بقاء التلميذ في القسم المكيّف، وأما إدماجه في السير المدرسي العادي في مستوى يتماشى مع قدرات الطفل الحقيقية.

وتضطلع اللجنة الطبية النفسية التربوية حسب **المنشور الوزاري رقم 596/أ.ع/88 المؤرخ في 13 ديسمبر1988** بالمهام التالية:

- إعداد برنامج للعمليات التي تقوم بها خلال السنة الدراسية.
- دراسة ملفات التلاميذ المعنيين.
- تنظيم عملية الاستكشاف والقيام بها.
- اتخاذ قرارات القبول في القسم المكيّف، وإعادة الإدماج في القسم العادي.
- تنظيم دورات تدريبية لاستكمال تأهيل المعلمين المتخصصين أو تجديد معارفهم.

ويشير **المنشور الوزاري رقم 24/ م.ت.م/94 المؤرخ في 29 جانفي 1994** أنه بالإضافة إلى المهام المسندة إلى اللجنة في المناشير المذكورة فإنها تقوم أيضا:

- اقتراح مكان فتح قسم التعليم المكيّف على المصالح المعنية بمديرية التربية.
- تنظيم عمليات تكوينية لفائدة:
  - المعلمين المتخصصين في التعليم المكيّف لاستكمال وتجديد معارفهم.
  - معلمي المدرسة الأساسية المكلّفين بالتعليم المكيّف لتأهيلهم لممارسة هذه المهمة بالكيفية المطلوبة.
  - معلمي المدرسة الأساسية العاملين في الأقسام العادية لتحسيسهم بأبعاد التعليم المكيّف وأهدافه وخاصة بالنسبة للعاملين منهم في الطور الأول، وذلك بتنظيم ندوات تربوية وأيام دراسية حول مواضيع التأخر الدراسي.
- متابعة التلاميذ أثناء وبعد التكفل بهم في الأقسام المكيّفة.
- إعداد تقارير فصلية حول العمليات المنجزة.

ويشير **المنشور الوزاري رقم 433/و.ت/أ.ع المؤرخ في 09 ماي 2001** أن دور لجنة الاستكشاف يتمثل فيما يلي:

- القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيّف.
- متابعة التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف (تربويا ونفسيا) ودراسة نتائجهم الدراسية بهدف إعادة إدماجهم في أقسامهم العادية.
- متابعة التلاميذ بعد إدماجهم في أقسامهم لتذليل الصعوبات التعليمية التي قد تعترضهم.
- المساهمة في تكوين معلمي الأقسام العادية والأقسام المكيّفة في الموضوعات المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

أما دور اللجنة الطبية النفسية التربوية حسب **المنشور الوزاري رقم 10/0.0.2/202 المؤرخ في 06 جويلية 2010** آخر منشور متعلق بالتعليم المكيّف فإنه يتمثل في دراسة ملفات التلاميذ الذين رشّحهم الفريق التربوي بالمدرسة لقسم التعليم المكيّف، وتتخذ قرارت بشأنهم. كما تؤدي هذه اللجنة دورا مساندا وداعما للفريق التربوي بالمدرسة ولمعلمي التعليم المكيّف، يلجأ لاستشارتها أو طلب تدخلها في حالة عوائق وصعوبات لدى بعض التلاميذ تعذر تشخيصها أو معالجتها.

3.7. مراحل وخطوات عملية الكشف والتشخيص:

ويقدم **المنشور الوزاري رقم 1548/ م.ت/ 20/ 83 المؤرخ في 16 أفريل 1983** جدولا مقترحا لإجراء عملية الاستكشاف ويتمثل في الآتي:

- من 14 إلى 19 ماي:

انجاز قوائم الأطفال الذين يعانون من الفشل المدرسي (أقسام السنة الأولى والثانية من المدرسة المقترحة أو القطاع المدرسي الذي سيحدد).

يجب أن يسبق هذا الإجراء إعلام وافي من طرف المعلمين لفائدة الأولياء المعنيين.

- من 21 إلى 26 ماي:

أن يجري فحص طبي لكل الأطفال المعنيين من طرف طبيب الصحة المدرسية والأخصائي النفساني عند الاقتضاء، وهذا باتفاق مع الأولياء، قصد كشف الاضطرابات التي أثرت في عملية التحصيل المدرسي.

إجراء رائز جماعي على شكل الاختبارات المعرفية، تسند هذه العملية لمركز التوجيه المدرسي والمهني.

من 28 ماي إلى 02 جوان: فحص إكلينيكي فردي وإنشاء ملف التلميذ.

من أجل الوصول إلى توحيد موضوعي لطريقة الكشف يمكن إجراء روائز علم النفس القياسي التالية:

- رائز الرجل
- رائز البند راو (صورة راي)
- رائز وايسك (رائز الخصائص)
- رائز الجانبية
- رائز الشجرة

يلفت الانتباه بأن الحصيلة النفسية يجب أن تستخلص من مجموع العمليات التالية:

- الفحص الطبي
- نتائج الرائز الجماعي
- المقابلة مع المعلمين المعنيين
- المقابلة مع الأولياء
- نتائج روائز علم النفس القياسي المستعملة.

توجه قائمة نهائية للتلاميذ الذين تم قبولهم إلى مديرية التربية، ويحفظ ملف التلميذ الطبي النفسي التربوي في المركز التوجيه المدرسي والمهني.

ونذكر كذلك بأن عملية قبول الأطفال في قسم التعليم المكيّف يجب أن تتم بناء على الموافقة المكتوبة من طرف الأولياء وحسب الأماكن المتوفرة.

ويشير **تقرير الملتقى الجهوي حول التعليم المكيّف المقام بقسنطينة سنة 1985** أن عملية الكشف تمر بعدة مراحل هي:

- المرحلة الإعلامية: وتتمثل في إشعار وإعلام مفتشي التعليم الأساسي والمستشارين التربويين ومديري ملحقات المدارس الأساسية والمعلمين المعنيين بفئة التلاميذ الذين يتكفل بهم التعليم المكيّف.
- اختيار المدرسة التي تستقبلهم.
- استدعاء أعضاء اللجنة الطبية النفسية التربوية من قبل مدير التربية أو من يمثله.
- تحديد برنامج عمل اللجنة الطبية النفسية التربوية.
- إقامة جلسات عمل مع مفتشي التعليم الأساسي والمستشارين التربويين ومديري الملحقات ومعلمي المقاطعة التربوية، وذلك لكون الانتقاء الأولي يقوم به المعلم العادي.
- الروائز: ويتمثل أول رائز تقوم به اللجنة هو رائز المكتسبات المعرفية داخل القسم العادي، وبعد ذلك تقوم بإجراء الروائز المشار إليها في المنشور الوزاري المتعلق بالكشف.

وتشير **الوثيقة المرجعية في التعليم المكيّف والصادرة عن وزارة التربية الوطنية (1989)** في مجال اكتشاف التلاميذ إلى أن مشكلة التأخر الدراسي يصعب علاجها كلما أخرنا التكفل بها، أو بالأحرى فإن عدم التدخل في الوقت المناسب يؤدي إلى تفاقم هذا الوضع، وتبرز هذه الخطورة في الوقت الذي يضيّعه الطفل وهو يتقدم في السن دون الاستفادة من عملية التعلم، ومن ثم يجب التدخل في وقت مبكّر لتفادي مضاعفات هذه المشكلة التي ينبغي أن يتفطن المعلمون إلى وجودها في الأقسام العادية، ويبادروا للقيام بالإجراءات التربوية الوقائية ابتداء من السنة الأولى أساسي وذلك بالتركيز على ما يلي:

- التعرف على التلاميذ الذين يلاقون صعوبات في التحصيل الدراسي.
- تحديد نوع الصعوبات التي تواجه كل واحد منهم.
- محاولة علاج نواحي النقص لدى كل تلميذ من خلال حصص التدارك.
- أن يحرص المعلمون باستمرار على تدوين الملاحظات التي يمكن أن تستغل في عملية الاستكشاف فيما بعد.

وعليه فإن تحديد هذه الفئة من التلاميذ يتم ابتداء من نهاية السنة الثانية من التعليم الأساسي، مع العلم أن التلميذ الذي يوجّه إلى القسم الخاص يجب أن يكون في حاجة ماسة إلى هذا النوع من التعليم، لهذا ينبغي التأكد من أنه فعلا بحاجة إلى تعليم مكيّف.

وتعتبر عملية الاستكشاف على درجة كبيرة من الأهمية وكل خطأ فيها يؤدي إلى عواقب وخيمة، لذا يتعيّن أن تضطلع اللجنة بهذه العملية، لكونها تتطلب دقة وحذرا شديدين، وتوحيدا لمختلف الأنشطة والخطوات التي تمر بها، وحصرا للصعوبات الدراسية التي يعاني منها التلميذ، والمشرفون على هذه العملية يدركون مدى صعوبة ضبطها ولتفادي أي خلل فيها، لابد من تضافر الجهود والاعتماد على ذوي الخبرة، وهو ما يبرز الأهمية للدور الذي تقوم به اللجنة الولائية، والتي تسلك عند انجازها لأعمالها الخطوات التالية:

1. تحسيس المعلمين:

قبل الشروع في عملية الاكتشاف ينبغي القيام بتحسيس معلمي أقسام التعليم الأساسي قصد تعريفهم بأهداف التعليم المكيّف ومراميه وأبعاده وتمكينهم من القيام بعملية الحصر الأولي للتلاميذ الذي هم في حاجة لمثل هذا النوع من التعليم.

2. حصر أوّلي للتلاميذ المعنيين:

يقوم معلم القسم العادي بهذه العملية اعتمادا على الملاحظة اليومية وعلى ما تم تدوينه خلال السنتين الأولى والثانية، وذلك من خلال مشاركة التلميذ في الدروس والتمارين الكتابية التي ينجزونها، ونتائج الاختبارات الفصلية على أن يتوج ذلك باقتراح قائمة التلاميذ الذي يرى المعلم توجيههم إلى قسم التعليم المكيّف.

3. الاختبارات المعرفية:

للتأكد من صحة النتائج التي توصل إليها المعلم في القسم العادي بالنسبة للتلاميذ المقترحين تختبر اللجنة التلاميذ المعنيين بواسطة أسئلة معرفية مقننة ومجربة وخاصة في المواد الأساسية.

4. الفحوص الطبية:

تجرى فحوص طبية دقيقة على التلاميذ الذي تأكد عجزهم في المرحلة السابقة للتعرف على وضعيتهم الصحية العامة، وما قد يتبادر من أسباب يرجع إليها فشلهم الدراسي.

5. الاختبارات النفسية:

يخضع التلاميذ الذين تم حصرهم إلى مقابلة مع مختص نفساني ثم تجرى عليهم روائز نفسية تقنية من قبل مستشاري التوجيه المدرسي بهدف الكشف عن العوامل التي قد تكون سبب هذا التأخر واستكمالا للتشخيص الذي تم في الخطوات السابقة.

6. بطاقة الملاحظات:

لا بد من تدوين كل الملاحظات ونتائج التشخيص المستخلصة من الفحوص والاختبارات في بطاقة ترفق بالملف المدرسي لتكون دليل المعلم في نوع العلاج الذي يتطلبه وضع كل تلميذ. ولتكون هذه البطاقة مفيدة ينبغي أن تشخص احتياجات التلميذ في كل نشاط من النشاطات المدرسية والاستعدادات التي يمتلكها.

7. إعلام الأولياء:

بعد تنفيذ الخطوات السابقة والتعرف بصفة نهائية على قائمة التلاميذ الذين هم في حاجة ماسة إلى تعليم مكيّف، تقوم اللجنة عن طريق أعضائها بإخبار أولياء التلاميذ المعنيين بالنتائج التي توصلوا إليها حول أبنائهم، وبضرورة إلحاقهم بقسم التعليم المكيّف لأهميّته القصوى ولما سيقدمه من علاج تربوي يكون في صالح التلميذ خلال مساره الدراسي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تجميع هؤلاء التلاميذ وجعلهم موضع رعاية خاصة (تتمثل في تكييف البرامج والطرائق والوسائل والمعاملة) هي خدمة للتلميذ وللمدرسة لأنه يضمن التجانس في المستوى ويسهّل المعاملة.

8. تحديد الفوج التربوي:

على ضوء نتائج الدراسات والفحوص السابقة التي يتضمنها ملف التلميذ، تحدد اللجنة الولائية قائمة التلاميذ الذين يوجهون إل بالتعليم المكيّف، وتقدم إلى قسم استثمار الموارد

البشرية الذي يتكفل باتخاذ الإجراءات اللازمة لفتح هذه الأقسام. **الوثيقة المرجعية في التعليم المكيّف (1989)**

وتنجز اللجنة المتخصصة مهامها حسب **المنشور الوزاري 91/1223/122/1077 المؤرخ في 05 أكتوبر 1991** وفق المخطط التالي:

1. إعلام وتحسيس معلمي التعليم الأساسي بأبعاد التعليم المكيّف، وتدوم هذه العملية طوال السنة ويتكفل بها مفتشو التعليم الأساسي بمساعدة مراكز التوجيه المدرسي والمهني.
2. إعداد رزنامة عمليات الاستكشاف من قبل اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.
3. إحصاء التلاميذ الذين يعانون عجزا دراسيا يقوم بهذه العملية معلمو التعليم الأساسي خلال الفصل الدراسي الثالث.
4. إجراء اختبارات معرفية للتلاميذ الذين تم إحصائهم قصد التحقق من أنهم يعانون فعلا من عجز دراسي، وحصرهم في قائمة خاصة، وتقوم بهذه العملية مصالح مركز التوجيه المدرسي والمهني بالمشاركة مع مفتشي التعليم الأساسي ويكون ذلك في نهاية السنة الدراسية.
5. يخضع التلاميذ الذين تم حصرهم لفحص طبي وروائز نفسية تقنية ومقابلة نفسية، ثم تودع النتائج في ملف التلميذ.
6. تقوم اللجنة بدراسة جميع ملفات هؤلاء التلاميذ في نهاية السنة الدراسية وتقرر القبول من عدمه في قسم التعليم المكيّف. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التلاميذ المتخلفين عقليا غير معنيين بهذا النوع من التعليم، بل يستحسن توجيههم إلى المؤسسات الخاصة بهم.
7. إعلام أولياء التلاميذ المعنيين بأهداف التعليم المكيّف وغاياته ويقوم بذلك المفتشون ورؤساء المؤسسات والمعلمون فيقدمون معلومات دقيقة وبصفة موضوعية.
8. تحديد القائمة النهائية للتلاميذ الذين سيستفيدون من التعليم المكيّف وإرسالها إلى قسم استثمار الموارد البشرية الذي يعيّن بدوره المؤسسة التي ستستقبلهم والمعلم المتخصص الذي سيتكفل بهم.

ويضيف ذات المنشور إلى أنه ونظرا لتباين الإمكانيات بين الولايات والاختلاف في الأعباء المهنية لأعضاء اللجان فبالإمكان أن تتصرّف اللجنة بتكييف المراحل المقترحة لعمليات الاكتشاف مع المحافظة على جميع النشاطات المسجلة.

وتتضمن عملية كشف التلاميذ المتأخرين دراسيا **حسب المنشور الوزاري رقم 24/ م.ت.م/94 المؤرخ في 29 جانفي 1994** المراحل التالية:

- إحصاء جميع التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا بيّنا، يشمل مختلف المواد الدراسية رغم الحصص الاستدراكية، يقوم بهذه العملية معلمو التعليم الأساسي بالتنسيق مع مديري المدارس الابتدائية وتحت إشراف السادة المفتشين بناء على ملاحظاتهم المستمرة، وذلك عند نهاية الفصل الثاني من السنة الثانية ابتدائي.
- بعد ضبط القوائم الاسمية للتلاميذ المعنيين وتحديد جدول تدخلات أعضاء اللجنة الطبية النفسية الاجتماعية يشرع في إجراء الاختبارات المعرفية عليهم وحصر التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم متخصص في قائمة خاصة، تقوم بهذه العملية مصالح مراكز التوجيه المدرسي والمهني بمشاركة مديري ومعلمي المدارس الابتدائية، وتتم هذه العملية في الفصل الثالث.
- إجراء الفحوص الطبية ويقوم بها طبيب الصحة المدرسية.
- إخضاعهم لروائز نفسية ومقابلة استكشافية يقوم بها أعضاء مركز التوجيه المدرس والمهني.
- بعد إخضاع التلاميذ إلى مجموع العمليات السابقة تقوم اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بدراسة الملفات حالة بحالة، وعلى ضوئها يتم تصنيفهم ثم تقرر القبول في القسم المكيّف أو عدمه.

8. التنظيم المادي والبيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف:

1.8. التنظيم المادي لأقسام التعليم المكيّف:

وسنتطرق فيما يلي إلى بعض الموجهات العامة في المجال التنظيم الهيكلي لأقسام التعليم المكيّف كما جاءت في دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها لوزارة التربية (2004):

- الحجرة: يجب أن تكون محفّزة للتلميذ ومندمجة في هيكل المدرسة لتفادي عزل التلميذ وتهميشه.
- الأثاث: يجب أن يكون وظيفيا ومسهلا للنشاط الفردي أو الجماعي. ووضع الطاولات على شكل U لتسهيل حركات التلاميذ ويساعد على نسج العلاقات المتبادلة في القسم كما يمكن المعلم من لعب دور المنشط المنتبه والمصغى إليه.
- تجميل الحجرة: يساهم في التربية الجمالية للتلميذ، وينبغي أن ينجز التجميل جماعيا بمشاركة كل من المعلم والتلاميذ بمنتوجات شخصية منجزة في حصص الأشغال اليدوية التي تندرج ضمن التربية التشكيلية.
- مواد التعلم: الألعاب التربوية، مركبات، المكعبات، البنك السويدي، الأبسطة، الكرات، العجينة، أدوات الحساب، الجهاز العاكس، وأدوات الأشغال التطبيقية.

2.8. التنظيم البيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف:

وبعد تناول الجانب المادي من أقسام التعليم المكيّف سنفصل الحديث في مجال التنظيم البيداغوجي لأقسام التعليم المكيّف كما جاء في الوثيقة المرجعية لأقسام التعليم المكيّف الصادرة عن وزارة التربية سنة 1989:

1.2.8. عدد التلاميذ:

نظرا لما يتطلّبه قسم التعليم المكيّف من عناية فردية بكل تلميذ، ينبغي أن ينحصر عدد التلاميذ في القسم الواحد ما بين 10 و15 تلميذا، وذلك لتحقيق النجاعة والفعالية لهذا التعليم.

الوثيقة المرجعية في التعليم المكيّف (1989)

2.2.8. البرامج والمواقيت:

ويشير **المنشور الوزاري 053/م.ت.أ/85/20 المؤرخ في 09 أكتوبر 1985** في رده على الأسئلة الخاصة بالمواقيت القانونية الممنوحة للتعليم المكيف بأنه يستوجب على المعلم المتخصص أن يعمل قانونيا 30 ساعة أسبوعيا تتوزع كالتالي: 27 ساعة مخصصة للأنشطة التربوية مع التلاميذ و03 ساعات تخصص للعمل ضمن الفريق التربوي أو اللجنة الطبية النفسية التربوية أو لتحضير الوسائل التربوية بالإضافة إلى استقبال أولياء التلاميذ.

ويضيف المنشور **رقم 433/ و.ت/ أ.ع المؤرخ في 09 ماي 2001** أنه لا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيّف، فالبرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها وإزالتها.

كما يعطى الحجم الأكبر من التوقيت إلى مواد التعلم الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب). أما المواد الأخرى فيمكن أن يتعلمها التلميذ في قسمه العادي، أو الأقسام العادية إذا كان التنظيم التربوي يسمح بذلك، وإذا تعذر هذا المسعى يتلقاها في القسم المكيّف.

أما **المنشور رقم 10/0.0.2/202 المؤرخ في 06 جويلية 2010** فقد أشار فيما يتعلق بنشاطات التعلم والزمن البيداغوجي إلى أن يتلقى التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف تعليما علاجيا فرديا، بعد تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حدة، ثم وضع خطة لمعالجتها معالجة فردية، أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ باتباع طرائق وأساليب التعلم التشاركي.

ويضيف نفس المنشور أن الأنشطة التعلمية ، تركّز الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والثانية). أما المواد الأخرى فيتم تعلمها/تعليمها بشكل عاد، على أن توظّف طرائق وأساليب تناولها أيضا لمعالجة الصعوبات المعرفية والهيكلية لدى التلاميذ، ليكونوا في نهاية السنة الدراسية ممتلكين ومتحكمين في الكفاءات التي تمكنهم من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي، ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية.

أما الحجم الساعي الأسبوعي لعمل المعلمين فهو نفس الحجم الساعي الأسبوعي لمعلمي السنة الثانية.

3.2.8. المتابعة:

على الفريق التربوي بالمدرسة ضمان متابعة مستمرة لمدى تقدم تلاميذ التعليم المكيّف في عملية التعليم/التعلم، وتشخيص ما بقي يعترضهم من صعوبات، مع اقتراح خطط وطرائق لمعالجتها.

4.2.8. التقييم والارتقاء:

يخضع تلاميذ التعليم المكيّف إلى نفس التدابير والإجراءات التي يخضع لها زملائهم المتمدرسون في السنة الثانية، فيما يتعلق بالتقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى.

5.2.8. مدة البقاء في قسم التعليم المكيّف:

إن الذين لم يتمكنوا من التخلص التام من اضطراباتهم العائقة لهم على التكيّف والتحصيل المناسب لهم خلال عام أو أكثر في القسم الخاص يستلزم إبقائهم في الأقسام الخاصة يواصلون تلقيهم للتربية العلاجية لهذه الاضطرابات وتلقي الدروس المكيّفة حسب خصائصهم ذات الطابع الفردي المتميّز لأنه يضمن لهم في آخر مرحلتهم الدراسية التخفيف من الاضطرابات والعوائق المانعة لهم من التكيّف العادي والتحصيل السليم، وببقائهم في الأقسام الخاصة على هذه الوتيرة يكتسبون المهارات اللازمة بخلاف ما يعترضهم في حال إرجاعهم إلى الأقسام العادية من العجز الشامل المطلق، فضلا عن المضاعفات المتنوعة التي تحيق بهم بتواجدهم في أقسام لم تكيّف مع طبائعهم.

6.2.8. الوثائق:

تعد بطاقة التقويم والمتابعة لكل تلميذ، وتتضمن الملاحظات والمعلومات الخاصة بسلوك التلميذ في القسم وخارجه في الساحة مع زملائه ومع المعلم.

يخصص جزء من هذه البطاقة لتسجيل النتائج المدرسية التي حققها التلميذ في جميع المواد: تقييم المكتسبات المدرسية، التحسن الملحوظ، الصعوبات الملاحظة والحلول المنتظرة.

تكوّن هذه البطاقة ملف التلميذ الذي يحتوي على حوصلة أعمال اللجنة الطبية السيكو بيداغوجية وبطاقة الملاحظة والمتابعة والتقويم. ويتكوّن الملف البيداغوجي للقسم من: التنظيم البيداغوجي، طرق التعليم، المنهاج، تدرج الوحدات التعلمية، التوزيع الأسبوعي، جدول المكتسبات الدراسية في المواد الأساسية.

7.2.8. ملاحظات أخرى حول التنظيم البيداغوجي:

- يمكن للمعلم أن يتصرف في مدة الحصة المحددة بالزيادة أو بالنقصان، كلما دعت الضرورة لذلك، كأن يتطلب الأمر تمديد الحصة أكثر من وقتها المحدّد.
- أن يكون استعمال الزمن المخصص للقسم الخاص منسجما مع التنظيم التربوي العام للمؤسسة، خاصة أوقات الراحة.
- ينبغي أن يراعى في تنظيم جدول استعمال الزمن التعاقب بين المواد التعليمية ومواد النشاط بحيث لا تتوالى أكثر من حصتين في المواد التعليمية مثلا (تعبير– قراءة– تربية بدنية).
- ينبغي أن يخصص المعلم وقتا كافيا لاستقبال الأولياء وتوجيه النصائح لهم ومناقشة المشاكل التي تخص أبنائهم، ويسجّل ذلك في جدول الزمن.
- بالنسبة للتربية النفسية الحركية: يجرى تطبيق التربية النفسية الحركية والتربية البدنية وفق الحالتين التاليتين:
  - حصة للتربية البدنية وحصة للتربية النفسية الحركية مفصولتين أو متصلتين.
  - إدماج أهداف المادتين في حصة واحدة مع إمكانية تمديدها عند الضرورة.

3.8. منهجية التعليم في أقسام التعليم المكيّف:

وهنا سنتناول مراحل التكفل العلاجي بالتلاميذ في أقسام التعليم المكيّف ومختلف أنشطة التعلم فيها والأساليب التعليمية لتنفيذها حسب ما جاء في **تقرير الملتقيين الجهويين بوهران والجزائر حول التعليم المكيّف (1988):**

1.3.8. مراحل التكفل في أقسام التعليم المكيّف:

لا يمكن الانطلاق في أي تعلم إلا إذا استفاد التلميذ من فترة تحضيرية تسمى فترة الملاحظة والتهيئة لاستقبال التعلم.

أثناء هذه الفترة يجب ممارسة بيداغوجية نشطة ومحفزة، تهدف إلى تنمية التحكم في الجسم والمهارة الحركية لضمان تربية حسية حركية، فهذه الفترة تعتبر نقطة الانطلاق لجميع عمليات التعلم.

إن تمارين هذه الفترة لا تستمد محتواها من المضامين المدرسية وإنما تستلهم مضامينها من الألعاب الجماعية مع مراعاة التدرج في الصعوبات.

وبالتالي فإن التكفل بالتلميذ غير المتكيّف في قسم التعليم المكيّف ينقسم إلى مرحلتين هما:

1. مرحلة الملاحظة والتهيئة النفسية
2. مرحلة التعليم

كما أوضح بأن الهدف من مرحلة الملاحظة والتهيئة هو إعادة الثقة والأمن للأطفال الذين يعانون من صدمات نفسية نتيجة فشلهم الدراسي مدة سنتين، وذلك من خلال إقامة علاقة تربوية مبنية على الثقة والحنان والطمأنينة بواسطة استغلال النشاطات الفنية والتنشيطية المختلفة.

وباعتبار أن المرحلة الثانية امتداد طبيعي لمرحلة الملاحظة والتهيئة فالغاية منها هي إدماج التلميذ في المجموعة المدرسية العادية وذلك بإكسابه معلومات مدرسية مناسبة لمستواه وهذا بواسطة النشاطات التعليمية التالية:

- اللغة: وتتضمن التعبير الشفهي، القراءة، الكتابة، المحفوظات
- التربية الرياضية
- التربية الإسلامية
- مواد النشاط

ويشير **تقرير الملتقى الجهوي المقام بقسنطينة في مارس 1985** أن فترة التهيئة يتعاطى فيها التلميذ مواد خاصة في التربية النفسية الحركية تهدف إلى معالجة مصدر اضطرابه المشخص من طرف اللجنة الطبية النفسية التربوية.

ومدة هذه الفترة خاضعة للطابع الفردي الذي يميّز هذا القسم ومدى تمكن التلميذ من التخلص مما كان عائقا له عن التحصيل العادي تخضع مدة هذه الفترة لطابع الفروق الفردية التي تمتاز بها خصائص هذا القسم، وقدرة الاستعداد للتحصيل الدراسي المناسب. ويتلخص النشاط في هذه المرحلة في محورين أساسيين:

- تربية نفسية حركية
- تربية نفسية حسية

بما يشملان من مختلف جوانب الحس والإدراك والتنسيقات الديناميكية العامة. وفي نشاط القراءة: ينبغي أن ينبغي أن يقدم مضمون الكتاب المتعلق بالتعليم الأساسي بأسلوب يلازم الطابع الحسي الملموس بقدر المستطاع، وذلك بربط الدال والمدلول.

2.3.8. أنشطة التعلم في أقسام التعليم المكيّف:

ويشير **دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (2004)** إلى أن أنشطة التعلم المدرسي تشمل ما يلي:

نشاطات الايقاظ:

تندرج هذه النشاطات في المنهاج الرسمي، وذكرت في هذا الدليل لأن لها أهمية بالغة في العلاج البيداغوجي وخاصة في قسم التعليم المكيّف.

على المعلم أن يخصص مكانة بارزة لهذه النشاطات في سيرورة استدراك صعوبات التعلم المشخصة.

تتم ممارسة نشاطات الايقاظ بواسطة:

- الألعاب الحرة أو المنظمة
- الرسم والأشغال اليدوية
- الغناء والمحفوظات

ويتطلب تطبيق هذه النشاطات توظيف تقنيات التواصل، التنافس، التعاون وطرائق التعليم الإفرادي.

التربية الحسية الحركية:

تتجسد في تمارين التربية البدنية بالتعبير الجسدي.

تعتبر التربية الحسية الحركية قاعدة التدريب باستعمال الحركات ولا ينطلق التعلم المدرسي إلا بعد الحسي الحركي. وتحتوي التربية الحسية الحركية على المفاهيم التالية:

- إدراك الجسد وتنظيمه
- التوازن والتحكم في الجسم
- التنظيم الفضائي

إن أنشطة تعلم اللغة (التعبير والقراءة والكتابة) ونشاط التربية الرياضية لها علاقة مباشرة ومتينة بمختلف التصرفات الذهنية.

تنشأ قواعد التربية الرياضية بواسطة التجميع والمجموعات والترتيب وهي كلها عمليات تتطلب الحركة.

التعبير الشفوي:

تخطيط وضعيات تسمح للتلميذ بالتعبير:

- التعبير عن وضعيات خاصة.
- ملاحظة مشاهد تعبيرية او صور متحركة او صور تعبر عن أحداث تتعلق بالحفلات الدينية او الوطنية أو العالمية او التذكارية
- تحفيز التلميذ على التعبير التلقائي.

إن التعبير الشفوي يعتبر قاعدة تعلم القراءة حيث أن الطفل في حالة التعلم اللغوي يتكلم، يقرأ، يكتب.

التدريب على العمل المنطقي:

تدريب التلميذ على العمليات المنطقية تحضره للتربية الرياضية وذلك بـــ:

- جمع الأشياء (أشياء ذات طبيعة واحدة، نفس الشكل، نفس اللون ونفس الحجم)
- ترتيب الأشياء حسب الحجم والعدد،...ألخ.

تحضير التلميذ للتعرف على الحروف والأعداد وكتابتهما:

- التعرف على حرف أو عدد مرسوم على السبورة.
- التعرف على رمز ضمن مجموعة من الرموز المختلفة.

نشاطات الدعم:

- الأشغال اليدوية، الرسم، الألعاب الآلية –إن وجد الجهاز–
- تنمية المهارات اليدوية بواسطة العجينة أو التقطيع أو الطلاء أو التلوين.

التعلم القاعدي:

التكفل بصعوبات التعلم يتطلبان من المعلم أن يكون قادرا على ابتكار وضعيات محفزة للتعلم من خلال:

- تخطيط تدرج وحدات التعلم
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق بين التلاميذ من خلال:
  - إعداد تدرج حسب قدرات ومستويات التلاميذ
  - متابع ة وتقييم التلاميذ في حالات التعلم
  - القيام بتقويم تحصيلي دوري لتحديد التدرج
  - التحكم في الفوارق الفردية لتسيير الفوج والوحدة التربوية
  - تشجيع التعاون والمساعدة المتبادلة بين التلاميذ
  - ممارسة الدعم المدمج أثناء العمل العادي بالتكفل بالتلاميذ الذين يظهرون صعوبات خاصة.

~~- تشجيع التعاون والمساعدة المتبادلة بين التلاميذ~~

- العمل في إطار الفريق التربوي
- إعلام الأولياء وتحميلهم مسؤولية مرافقة أبنائهم وتثمين المعارف.

القراءة:

إن مرحلة الملاحظة ومرحلة التحضير تهدفان إلى إعداد التلميذ وتحفيزه، وهذا باستثارة رغبته في التعلم وبجعله في وضعية أمن وثقة للتعبير عن ذلك.

تكون الطريقة البيداغوجية المعتمدة في البداية شاملة ومرتبطة بنشاطات التعبير والتواصل، وتحتوي على ثلاث أنواع من الأنشطة:

- الجملة المنطوقة: يجب أن تكون صورة وانعكاسا للجملة المكتوبة.
- طريقة المنتوج المكتوب: يجب أن تنطلق من الجملة لتصل إلى الصوت ثم الحرف (تتكون الجملة من الكلمات المكونة من الأصوات التي تمثلها الحروف المشكولة).
- تعلم الحرف: يتحقق ذلك عندما يستطيع التلميذ تركيب كلمة انطلاقا من حروف تعلمها.
- تسمح هذه الطريقة بهيكلة ميكانيزمات القراءة وتنمية الرغبة فيها والتشويق لها.

الكتابة:

- يتزامن التعرض للكتابة مع تناول القراءة لأنهما نشاطان غير منفصلان، ويكون التمهيد للكتابة بواسطة تمارين مثل: تربية المهارة اليدوية بواسطة العجين وتقطيع الحروف وذلك من خلال رسم الحرف في الفضاء ثم على ورقة ثم في الكراس.

التربية الرياضية:

لا يمكن التطرق لمفهوم العدد إلا عندما يصبح الطفل قادرا على مقارنة وتقدير الكميات والأحجام، ويمكن اعتبار هذا المفهوم مكتسبا عندما يكون الطفل قادرا على التعرف على نفس العدد عبر أشكال مختلفة (قريصات، خشيبات، ...) واستعمال أشياء متداولة كالأقلام والكراسات والأوراق والصور والنقود.

3.3.8. أساليب التعلم والتعليم في أقسام التعليم المكيّف:

في إطار التكفل البيداغوجي ومعالجة صعوبات التعلم ينبغي على المعلم أن يختار ويمزج بين ثلاثة أساليب للتعليم هي التعليم الفردي، التعليم التنافسي، التعليم التشاركي:

التعليم الفردي: وهي يراعي حاجات التلميذ ووتيرة تعلمه، ويعتمد على نتائج التقويم التشخيصي الذي يحدد المفاهيم غير المكتسبة ونوع صعوبات التعلم التي يعاني منها. إن التكفل بهذه الصعوبات يتطلب من المعلم:

- برمجة وتوزيع المفاهيم المراد تعليمها لكل تلميذ حسب خصوصيته.
- تنظيم القسم بشكل مناسب: تشكيل الطاولات على شكل U يسمح بالعمل في أفواج صغيرة عندما يكون بعض التلاميذ يعانون من نفس الصعوبات.

التعليم التنافسي: في إطار نفس النشاط لمجموعة من التلاميذ يضيف المعلم عنصر السرعة في التنفيذ.

التعليم التشاركي:

يعتمد على العمل التشاركي والنشاط الجماعي للتلاميذ لإنجاز نشاط معين مثل بناء شكل مكون من عناصر يجب تنظيمها، ويسمح هذا الأسلوب من التعليم بتنمية علاقات المشاركة والمساعدة بين التلاميذ وكذا الإحساس بالانتماء إلى الجماعة، وفضلا عن ذلك فإن الأعمال الجماعية تحفز المراقبة لدى التلاميذ الذين يسخّرون كفاءاتهم لمساعدة بعضهم البعض، وفيه يعي كل فرد مسؤوليته وطبيعة تقسيم العمل. ويتكون العمل التشاركي من عدة أنواع:

العمل الثنائي: التلميذ يساعد زميله في استيعاب مفهوم ما أو انجاز عمل.

المشروع المشترك: يكلف فوج من التلاميذ بعمل، يوظف كل واحد من الأفراد قدراته لإنجاز المشروع الجماعي (تحضير بحث، إنجاز جريدة، إنجاز لوحة زيتية،...).

العمل في شبكة: يجب على كل تلميذ أن يبحث لدى الآخرين عن العنصر أو الوسائل التي تنقصه لإنجاز عمل ما او حل مشكل.

ويتمثل دور المعلم في اختيار أحد الأساليب الثلاثة في تقديم التعليمات وتوجيه التلاميذ ومراقبة العمل وملاحظة سلوك كل واحد لضمان أفضل تكفل به.

وسحب **الوثيقة المرجعية في التعليم المكيّف (1989)** فإن التعليم المكيّف بالإضافة إلى ما سبق يسعى إلى تغيير نظرة التلميذ التأخر إلى نفسه وقدراته وجعله يتغلب على عوامل الإحباط التي كثيرا ما تضعف نشاطه وتزرع في نفسه بذور اليأس. ويتحقق هذا الهدف بمراعاة ما يلي:

1. أن يدرك المعلم حقيقة الطفل المتأخر والظروف التي تحيط به والمعوقات التي ساهمت في تأخره وأن يكون متمكنا من معرفة طبيعة التعلم وصعوباته ومميزات كل تلميذ، وهذا يتطلب أن يسند العمل في هذه الأقسام لمعلمين اختيروا لهذا الغرض، وأعدوا إعدادا شاملا وكافيا، ودربوا تدريبا مركزا على أساليب التشخيص والعلاج، وعلى منهجية التعليم الفردي ومتطلبات هذه المنهجية.
2. أن ينظّم القسم بكيفية تختلف عن تنظيم الأقسام العادية وتستجيب لمنهجية التعليم الفردي، وتسمح بالحركة التي يتطلّبها العمل في التعليم العلاجي، ولعل تنظيم الطاولات بشكل دائري أو مستطيل وتشكيل أفواج العمل في بعض النشاطات من الأمور المفضلة التي تجعل التلاميذ مجموعة واحدة أو مجموعات متكاملة.
3. أن توفر الوسائل اللازمة لهذه الأقسام نظرا لقيمة الوسيلة في تشخيص المفاهيم ودورها في إثارة الاهتمام وشد الانتباه، وخاصة إذا أحسن المعلم استغلالها وكانت ملائمة لما يراد تشخيصه والصعوبات المراد علاجها، وإذا أمكن توفير الوسائل السمعية البصرية فيكون ذلك مهما جدا.

4. أن تستخدم منهجية ملائمة للتعليم المفرد (الذي يتعامل فيه المعلم مع كل فرد) مراعيا وتيرة التعلم لدى كل واحد حتى يستطيع أن يهيئهم بعد فترة من اكتساب أساسيات التعلم والتهيؤ للاندماج في الأقسام العادية، وأن مسألة الفروق الفردية تطرح دائما، ولكنها تطرح بشكل مركز في هذه الأقسام، ومن أجل ذلك ينبغي أن يساير المعلم إمكانات كل فرد وسرعته في التلقي والاستيعاب.

ومن مزايا هذه المنهجية أنها تسمح لكل تلميذ بالمشاركة الفعلية بحسب ما يستطيع ووفق مكتسباته التي أتى بها، وتمكّن المعلم في الوقت ذاته من تذليل الصعوبات التي تواجه كل واحد منهم، ومن المعلوم أن صعوبات التعلم ليست واحدة بالنسبة إلى الجميع والسرعة في التعلم ليست متساوية عند الجميع ولذلك كانت المنهجية المطبقة في الأقسام العادية والتي تعامل الأطفال معاملة موحدة كثيرا ما تسبب الفشل بالنسبة إلى بعض الأطفال الذين لا يستطيعون التركيز ولا يستوعبون المفهوم بنفس السرعة التي يستوعب بها غيرهم.

ويعد أسلوب المعاملة جزءا من المنهجية لذلك ينبغي أن يحذر المعلم من توجيه الاهانات والكلمات المثبطة والعبارات الجارحة لأن ذلك يؤثر في نظرة التلميذ إلى المعلم والمدرسة، وهذا يهدم الجهود التي بذلتها المدرسة.

وبما أن التعليم في هذه الأقسام هو تعليم علاجي يجب التركيز على النشاطات التي تكسب التلميذ قدرة على التعلم في المرحلة الموالية، أما النشاطات فينبغي أن ينظر إليها على أنها وسائل مساهمة في إزالة التهيب والخجل عند البعض التلاميذ وفي إثارة الاهتمام بقيمة العمل المدرسي والترويح عن النفس، ومن ثم يجب أن تنظم الحصص بكيفية لا ترهق التلميذ ولا تبعث الملل في نفسه.

4.3.8. شروط نجاح قسم التعليم المكيّف:

يشير دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (2004)، وبناء على دراسة ميدانية من مجموعة من الخبراء على أقسام التعليم المكيّف في مجموعة من ولايات الوطن

والتي كانت تحت إشراف وزارة التربية الوطنية وبدعم من منظمة اليونسيف UNICEF توصلوا إلى أن أقسام التعليم المكيّف لن تصل إلى الفائدة المرجوة منها إلا بمراعاة هذه القواعد البيداغوجية والتي تتمثل فيما يلي:

- التقرب من التلميذ والتعرف على إمكانياته ومؤهلاته الشخصية والعمل على تكييف التعلم الموجه له بناء على ذلك.
- اعتبار التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أول مصدر للمعلومات حول إمكانات تحسين التعليم المقدم لهم وكذا تحسين ظروف العمل في القسم.
- التكفل بالفروق الفردية لدى التلاميذ واستعمال هذه الفروق كعناصر ديناميكية في سيرورة التعلم من أجل خلق ظروف مساعدة على تسهيل عملية التعلم.
- استعمال الأدوات التعليمية التي تناسب القدرات الحقيقية للتلميذ وتحقق اهتماماته.
- استعمال الاستراتيجيات التالية لتحفيز التلميذ على التعلم: تنشيط اهتماماته، وتعزيز الشعور بالأمن لديه، وإعادة الاعتبار للطفل بتقدير انتاجاته.
- جعل الطفل يشعر بأن معلمه يهتم به شخصيا ولا يتجاهله.
- التقييم المستمر لوحدات التعلم هو تقويم للمجهودات المبذولة من الطرفين المعلم/المتعلم علما بأن جميع التلاميذ لديهم القابلية للتحسن.
- تسهيل اندماج التلاميذ الذين استفادوا من بيداغوجية المعالجة في القسم العادي بجعلهم شركاء في نشاطات بنّاءة.
- إشراك مختلف المتدخلين التربويين (المعلمين، المديرين، المفتشين، الأخصائيين النفسانيين، المستشارين في التوجيه، الأطباء والأولياء) في إيجاد حلول لصعوبات التعلم.

مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات مدرسية وذلك بتزويدهم بأدوات منهجية تمكّنهم من أن يتعلموا كيف يتعلمون.

9. إدماج تلاميذ أقسام التعليم المكيّف في الأقسام العادية:

1.9. تعريف الإدماج وأهميته:

يشير **المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 والمؤرخ في 07 جوان 1984** أنه إذا كان التعليم المكيّف يهدف إلى القضاء على التأخر الدراسي فإنه يرمي في نفس الوقت إلى إدماج

كل طفل في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف الممكنة. وعليه يجب أن يعتبر القسم المكيّف كوسيلة تربوية تتميز أساسا بالتكفل المؤقت لكل طفل.

ويعرّف **تقرير الملتقى الجهوي المقام بقسنطينة حول التعليم المكيّف في مارس 1985** الإدماج بأنها عملية تهدف إلى إعادة الطفل الذي استفاد من مدة دراسية معينة تتراوح ما بين سنة إلى سنتين في قسم للتعليم المكيّف وبعد أن يجرى عليه تقييم مدقق يؤهله للعودة إلى قسم عادي يناسبه.

ويؤكد **المنشور الوزاري رقم: 596/ أ.ع/88 الصادر بتاريخ 13 ديسمبر 1988** هذه الغاية بقوله أن الهدف الأسمى للتعليم المكيّف هو إعادة إدماج هذه الفئة من التلاميذ في التعليم العادي، لذا يجب أن تركّز كل الأنشطة على تحقيق هذا الهدف وأن تتمحور إجراءات البحث أساسا حول الاضطرابات الدراسية التي يعاني منها التلميذ.

كما يذكر **المنشور الوزاري رقم 1061/و.ت/م.د المؤرخ في أكتوبر 1996** أن تحويل تلميذ عجز عن مسايرة زملائه في عملية التعلم لتلقي علاج مكثف في التعليم المكيّف ليس معناه أن يمكث سنة دراسية كاملة بل بمجرد أن يرى الفريق التربوي بالمؤسسة أنه بإمكانه متابعة العملية التربوية مع زملائه في قسمه العادي يدمج، على أن يمنح متابعة خاصة من معلمه في القسم العادي ومعلم قسم التعليم المكيّف.

يشير **المنشور الوزاري رقم 433/ و.ت/ أ.ع المؤرخ في 09 ماي 2001** أنه تم ملاحظة أن بعض التلاميذ يبقون سنة دراسية كاملة أو أكثر في قسم التعليم المكيّف، وهذا يتنافى مع النظرة التربوية الصائبة للتعليم المكيّف الذي هو تعليم علاجي ومكثف وظرفي، ويتوجب دمج التلميذ في قسمه حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلب على صعوبات التعلم الأساسية، وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمية بصفة عادية.

2.9. شروط إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي:

يشير دليل استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (2004) إلى معايير إعادة إدماج التلاميذ على المستوى المعرفي وعلى المستوى السيكولوجي كما يلي:

جدول رقم 2: معايير إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي

المعايير المعرفية	المعايير السيكولوجية
في مجال القراءة: القراءة الصحيحة لجملة	القدرة على التذكر
في مجال الكتابة: الكتابة الصحيحة	القدرة على التركيز
للحروف والكلمات	القدرة على الثقة بالنفس
في مجال التربية الرياضية: جمع العمليات	الاستقرار النفسي
البسيطة	القدرة على الاندماج في الجماعة

وتسمح بطاقة التقويم والمتابعة للمعلم بتسجيل تطور تعلم التلميذ كما تساعده على تقديم اقتراحاته للجنة الطبية النفسية البيداغوجية لاتخاذ قرار التوجيه والإدماج.

3.9. الخطوات العملية الخاصة بالإدماج والمتابعة:

1. أن يكون الطفل قد واصل دراسته لمدة محددة في قسم التعليم المكيّف.
2. أن يكون قد خضع لمراقبة ومتابعة شاملة ومستمرة من طرف المختصين المعنيين وتشمل هذه المراقبة الناحية النفسية والناحية التربوية التحصيلية والصحية.
3. أن يكون قد ظهر عليه تقدم وتحسن في مجالات المعرفة والسلوك حسب مستواه بالمقارنة مع ما كان عليه سابقا.
4. أن يكون المعلم المختص قد كوّن له ملف خاص يبرز كل العوامل التي تمكن اللجنة المختصة من إصدار حكم مدقق سليم.
5. أن يكون قرار اللجنة حول إدماج الطفل قرارا جماعيا موحدا خاضعا للمعطيات التي تستخلصها من نتائج الطفل.

4.9. الأطراف المسؤولة على عملية الإدماج:

- مفتش التعليم الأساسي للدائرة
- مستشار تربوي
- مستشار التوجيه المدرسي
- المعلم المتخصص
- مدير المدرسة التي يتواجد بها قسم مكيّف
- مدير المدرسة التي جاء منها الطفل سابقا
- المعلم الذي سيدمج عنده الطفل
- ممثل أولياء التلاميذ

ويمكن توسيع اللجنة بأعضاء لهم كفاءة واختصاص

5.9. المتابعة بعد الدمج:

يشير **تقرير الملتقى الجهوي حول التعليم المكيّف المقام بقسنطينة في مارس 1985** أن فريق المتابعة يجب أن يشتمل على العناصر التالية:

- مفتش التعليم الأساسي،
- المستشار التربوي،
- المعلم المتخصص في التعليم المكيّف،
- المعلم العادي

ويضيف نفس التقرير بأنه يجب أن تخصص بطاقة للملاحظات المستمرة بعد الإدماج تدون عليها مختلف المعلومات المتعلقة بنشاط التلميذ قصد معرفة تحسينات التلميذ.

يشير **المنشور الوزاري رقم 433/ و. ت/ أ. ع والمؤرخ في 09 ماي 2001** على أن من مهام جنة الاستكشاف متابعة التلاميذ بعد إدماجهم في أقسامهم لتذليل الصعوبات التعليمية التي قد تعترضهم.

ويشير دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (2004) إلى أنه بعد إدماج التلميذ في القسم العادي يجب أن يبقى التنسيق مستمرا بين معلم القسم العادي ومعلم قسم التعليم المكيّف لتثبيت المعارف والمهارات المكتسبة وضمان نجاح التلميذ.

خلاصة:

يشير التعليم المكيّف إلى نظام علاجي استحدثته المدرسة الجزائرية لعلاج ذوي صعوبات التعلم بما يتلاءم مع قدراتهم واحتياجاتهم. ويشترط لفتح هذا القسم توفّر بعض الشروط وخاصة ما يتعلق بتوفر المعلم المتخصص المكوّن خصيصا لهذا الغرض وكذا توفر القاعة والوسائل والتجهيزات المناسبة. وتستهدف أقسام التعليم المكيّف تقديم تعليم علاجي للتلاميذ الذين أخفقوا في اجتياز مستوى الثانية ابتدائي والذي يعانون تأخرا كبيرا بالنسبة لزملائهم. وتشير المناشير الوزارية إلى أنه تعطى الأولوية في إسناد أقسام التعليم المكيّف إلى المعلمين المتخصصين المكوّنين لهذا الغرض وفي حال عدم توفّرهم يتم الاستعادة بالمعلمين العاديين الذين تتوفر فيهم شروط الكفاءة والرغبة.

ويتم تحديد التلاميذ المؤهلين لدخول أقسام التعليم المكيّف عن طريق عملية الاستكشاف التي تشرف عليها اللجنة الطبية النفسية التربوية، وتمر هذه العملية بعدة خطوات أهمّها: الإعلام والتحسيس، المسح الأولي، تطبيق الاختبارات النفسية والفحوص الطبية، وفي الأخير يتم تحديد القائمة النهائية للتلاميذ الذين سيحالون إلى أقسام التعليم المكيّف.

ويتميّز القسم المكيّف بعدة خصائصهم تميّزه عن القسم العادي، وتشمل تلك الخصائص البيئة الفيزيقية للقسم والتجهيزات والوسائل وكذا البرامج والمناهج المكيّفة وعدد التلاميذ ومختلف الأساليب والطرق البيداغوجية المناسبة لفئة ذوي صعوبات التعلم. وتجدر الإشارة إلى أن الهدف النهائي من عملية التعليم العلاجي في القسم المكيّف إعادة إدماج التلميذ في قسمه العادي.

الفصل الخامس

تقييم البرامج التربوية

الفصل الخامس: تقييم البرامج التربوية

تمهيد

1. مدخل عام إلى مجال تقييم البرامج

1.1. مدخل مفاهيمي

2.1.العلاقة بين التقويم والبحث العلمي

3.1. واقع تقييم البرامج في الوطن العربي

2. التقييم البنائي والختامي للبرامج التربوية:

1.2. أنماط تقييم البرامج التربوية

2.2. التقسيم البنائي والختامي

3.2. أنواع دراسات تقييم البرامج

4.2. تعريف تقييم العمليات Process Evaluation

5.2. أهمية تقييم العمليات في البرامج التربوية

6.2. أغراض تقييم العمليات في البرامج التربوية

7.2. تحديات تقييم العمليات

3. تقييم البرامج بين المنظور الكمي والكيفي

1.3. استعمال المناهج الكمية في تقييم برامج التربية الخاصة

2.3. استعمال المناهج الكيفية في تقييم برامج التربية الخاصة

3.3. استعمال المناهج المختلطة في تقييم برامج التربية الخاصة

4. تقييم البرامج في مجال التربية الخاصة

1.4. واقع برامج التربية الخاصة في الوطن العربي

2.4. مبررات تقييم برامج التربية الخاصة

خلاصة

تمهيد:

يعتبر مجال تقويم البرامج في مجال التربية الخاصة من أهم المواضيع التي استرعت اهتمام الباحثين والفاعلين في الميدان، وهذا بسبب التغيرات المجتمعية الحاصلة والتي أصبحت تطالب بتحقيق الجودة في هذه البرامج مثلها مثل البرامج التربوية للأطفال العاديين. وفي هذا الصدد يشير **Gordon & Rose (1985)** أنه في أواسط الثمانينات بدأت التساؤلات تثار حول مدى استفادة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من البرامج التي تقدم لهم، وذلك بعد أن أشارت دراسات عديدة إلى قصور واضح في تحقق أهداف التربية الخاصة عبر الممارسات القائمة، وهذا ما أدى إلى أن يتجه الاهتمام نحو نوعية البرامج المقدمة في مجال التربية الخاصة وألا يقتصر على زيادة عدد المستفيدين من تلك البرامج **(الصمادي وآخرون، 2001، ص 130)**.

وسنتطرق في هذا الفصل في البداية إلى تعريف بعض المفاهيم الأساسية كالتقييم والفاعلية وكذا البرامج التربوية وتقييم البرامج التربوية بصفة عامة، ثم سنقدم لمحة عامة عن تقييم البرامج من حيث تعريفه، أهميته، وأنواعه، وفي الأخير سنفصّل الحديث حول نمط تقييم العمليات **Process evaluation** باعتباره النموذج الذي ستعتمد في البحث من خلال تعريفه، وأهميته، أهدافه وأدوات جمع البيانات في هذا النمط من أنماط تقييم البرامج.

1. مدخل عام إلى مجال تقييم البرامج

1.1. مدخل مفاهيمي:

يعد التقويم من المجالات الواسعة والمتشعبة في المجال التربوي، حيث تطور هذا العلم كثيرا في السنوات الماضية باعتباره لبنة أساسية في البناء التربوي العام، ويشير **علاّم (2003)** في هذا الصدد إلى أن التقويم يعد مكونة رئيسة من مكونات العمل التربوي الهادف، ونظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من أجل تطوير الأداء، وفي تخطيط البرامج والمشروعات التربوية، ومراقبة عمليات وإجراءات تنفيذها، والتحقق من فاعليتها وفعاليتها، وفي إدارة الجودة الشاملة للمؤسسات التربوية.

وبما أن هذا المفهوم – أي التقويم التربوي –واسع ومتشعب جدا، فإننا سنحاول من خلال هذا المدخل المفاهيمي ايراد بعض التعريفات للمفاهيم الأساسية في البحث دون الخوض كثيرا في

الاختلافات المعجمية لهذه المفاهيم، حيث سنركّز على المفاهيم الإجرائية الموضحة لهذه المفاهيم الأساسية.

1.1.1. مفهوم التقييم:

يشير **الفاربي (1994)** أن مفهوم التقييم في التربية لا يختلف عن مفهومه اللغوي حيث يشير مصطلح التقييم **Evaluation** في اللغة الإنجليزية إلى تقدير أو تقرير قيمة الشيء، أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة. والجدير ذكره هو أن مصطلحات التقييم **Evaluation** والقيمة **Value** والتثمين **Estimation** مترادفات لغوية، تعني في مجملها شيئا واحدا هو تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء.

ويعرّف **جرجس وحنّا الله (1989)** التقييم في معجم المصطلحات التربوية بأنه تقدير قيمة الشيء أو كميته من واقع الملاحظة أو اختبار أداء، أو في الواقع من أي بيانات سواء تم قياسها مباشرة أو استنتاجا. ويتم التقويم وفقا لمعايير محددة. وهدف التقويم الحكم الموضوعي على العمل المقوّم صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا، وذلك بتحليل المعلومات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء عوامل وظروف من شأنها أن تؤثر في العمل.

ويضيف **جرجس وحنّا الله (1989)** أن التقييم في التعليم مجموعة من أحكام نزن بها جانب من التعليم أو التعلم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح حلول تصحح المسار، فهدف التقويم تحسين وتجديد مستمران لمواكبته العملية التعليمية.

ويشير التقييم حسب **Noinzet & Caverni (1913)** في مفهومه العام إلى الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدّة معايير كيفما كانت هذه المعايير **(الفاربي وآخرون، 1994، ص 120)**.

والتقييم حسب **معجم المصطلحات الأساسية في التقييم والإدارة القائمة على النتائج** تقدير منهجي موضوعي لمشروع أو برنامج أو سياسة (جارية أو مكتملة)، ولتصميمها وتنفيذها ونتائجها. والهدف من ذلك هو تحديد ملائمة الأهداف وتحققها، وكفاية التنمية وفعاليتها وتأثيرها واستدامتها. ولابد للتقييم من أن يقدم معلومات موثوقة ومفيدة، تمكّن من دمج الدروس المستفادة في سيرورة اتخاذ كل من المستفيدين والمانحين القرار. ويدلّ التقييم أيضا على السيرورة

المنهجية والموضوعية قدر الإمكان، التي تحدد بها قيمة أو أهمية نشاط أو سياسة أو برنامج إنمائي مقرر أو جار أو مكتمل. ويتضمن التقييم في بعض الحالات تحديد معايير مناسبة، وفحص الأداء في ضوء تلك المعايير، وتقدير نتائجه المتوقعة والفعلية، واستخلاص الدروس الملائمة.

ويعرّفه **De Ketele (1980)** بأنه فحص لدرجة الملائمة بين مجموعة من المعلومات ومجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد من أجل اتخاذ قرار **(الفاربي وآخرون، 1994، ص 120)**.

أمّا **Salkind** (2008) فيعرّف التقييم بأنه تقصي منظّم لتحديد جدارة واستحقاق أي شيء، قد يكون برنامج أو منتوج، أو إجراءات أو أشياء.

في حين يشير **شحاتة والنجار (2003)** إلى أن التقييم عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوّم، صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر على العمل، والتقويم عملية وزن وقياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشل، أي أن التقويم عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها وتفسيرها سواء كانت كمية أو كيفية. ويهدف ذلك كله إلى إصدار الحكم أو القرار بقصد تحين العمل، كما يتضمن أيضا معنى التحسين والتعديل والتطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام في ضوء الأهداف المنشودة.

ولذلك ومن خلال كل ما سبق يمكن أن نعرّف التقييم بأنه ذلك الجهد المنظّم الذي يسعى للحكم على شيء معين بناء على بعض المعايير التي يتم تحديدها مسبقا. وهذا الحكم يتضمّن تحديد نقاط القوة والضعف ويقدم لنا مسارات لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلّق بالشيء المقوّم.

ويوجد دائما ذلك الجدل في الأدبيات التربوية حول الفرق بين التقييم والتقويم، وفي هذا الصدد يشير **علاّم (2003)** أن التقييم **Assessement** يستخدم في كثير من الأحيان مرادفا لمفهوم التقويم، إلا أنه أكثر محدودية في معناه. فهذا المفهوم يعني معاونة المحكّم، لذلك يبدو من المناسب أن يقتصر استخدامه على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث

يمكن أن تستند إليها عملية إصدار الأحكام، ويعتمد التقييم على قياس متغيرات مهمة متعددة بأساليب قياس متنوعة مثل الاستبانات وقوائم الملاحظة، والمقابلات، وموازين التقدير، وغيرها، ومن مصادر مختلفة مثل المعلمين، والمشرفين التربويين، والإداريين، وغيرهم، من الأطراف المعنية، لذلك نلاحظ أن هذا المفهوم يستخدم بكثرة في البرامج القومية لتقييم التقدم التربوي، وبرامج التقييم الدولي، وذلك بغرض جمع معلومات عن التحصيل الأكاديمي للطلبة على المستويين القومي والدولي، يستند إليها في الحكم على فاعلية النظم والبرامج التربوية.

أما في مجال البحث العلمي فيشير **بوعبد الله وناني (2010)** أن دور الباحث يتوقف عند التقييم، فهو من خلال بحثه ينسب قيمة معينة للبرنامج التكويني موضوع دراسته، هذه هي مهمته فقط، أما التقويم فالمقصود به تدخل ميداني ملموس من أجل إصلاح الاعوجاج إن وجد وهذه ليست مهمة الباحث بل تعود إلى أصحاب القرار.

ولكن بحكم الاستخدام الشائع للمصطلحين التقييم والتقويم بشكل متبادل في الأدبيات التربوية فإننا في هذا البحث سنعمد إلى اعتماد مصطلح التقييم إلا أنه قد يرد أحيانا مصطلح التقويم ولكن المقصود منه دائما هي عملية التقييم أي إصدار الحكم بدون الدخول في عملية اصلاح الاعوجاج والذي يكون أساسا في عملية التقويم.

2.1.1. مفهوم تقييم البرامج التربوية:

يعتبر مفهوم التقويم في المجال التربوي من أكثر المفاهيم اتساعا، حيث يشير هذا المفهوم إلى الكثير من العمليات المختلفة والت يمكن أن تندرج ضمنه وتسمى بالتقويم، ولكن أحد أبرز دلالات التقييم هو تقييم البرامج **Program evaluation**، حيث يشير **Salkind (2008)** في موسوعة علم النفس التربوي أن تقييم البرامج هو أكثر أشكال التقويم انتشارا.

وقبل التطرق إلى تحديد مفهوم تقييم البرامج، والذي هو تعبير مركّب سنسوق في البداية تعريفين لمفهوم البرنامج أو البرامج في المجال التربوي.

حيث يعرّف كل من **Royse; Thyer and Padget (2010)** البرنامج بأنه مجموعة منظمة من النشاطات مصممة لتحقيق أهداف معينة. بالتركيز على العنصرين المهمّين في هذا التعريف بشكل أعمق. فالنشاطات المنظمة ليست مجموعة من النشاطات العشوائية ولكن سلسلة

من الأنشطة المخططة مصممة لحل مشكل. فإذا لم يكن هنالك مشكل، فليس هناك حاجة للتدخلات المبرمجة. إذن البرامج تدخلات أو خدمات من المتوقع أن تحدث أثرا معينا على المشاركين في البرنامج.

فالبرنامج التعليمي أو التدريبي هو مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكرارها، ويفترض أنها تؤثر تأثيرا مرغوبا في مجموعة أو مجموعات معينة من الأفراد، ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة أو شيء مستحدث **Innovation**، وعلى الرغم من أن التقويم يعد أحد مكونات بناء البرنامج، إلا أنه أهم هذه المكونات **(علاّم،2003، ص 39)**.

أما تقييم البرامج فيعرّفه كل من **Glaser & Backer (1972)** على أنه جهد منظم يشمل وصف نظام الخدمات وتقييم النتائج المترتبة على إجراءاته، وذلك بغية تقديم المعلومات والتغذية الراجعة المفيدة لاتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بجدوى البرامج وتحديد مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة منها **(بوعبد الله ونانى، 2010)**.

في حين يعرّف **Salkind (2008)** تقييم البرامج بأنه تقصي منظم حول قيمة، استحقاق، وجدارة برنامج معين سواء في المجال التربوي أو الطبي أو التدريبي. ولا يشتمل تقويم البرامج على أثر البرنامج فحسب بل يتعدى ذلك إلى الحكم على الوسائل المستعملة في البرنامج، الآثار الجانبية للبرنامج، وملائمة أهداف البرنامج. ويمكن أن يحدد التقويم البرامجي جودة وفعالية البرنامج ويقدم طرق لتحسين وتطوير البرنامج.

ويعرّفه كل من **Grinnell & Unrau (2008)** بأنه نوع من التقدير **appraisal** الذي يستعمل مناهج البحث الموضوعية (الصدق والثبات) التي تختبر العمليات والنواتج لمنظمة ما لتحقيق حاجات مجتمعية.

يعرّف التقويم الرسمي حسب **Lincoln & Guba (1986)** بأنه نوع من التحقيق المنضبط **disciplined inquiry** الذي يطبق الأساليب العلمية لجمع وتحليل البيانات حول محتوى، هيكل ومخرجات **outcomes** البرامج، والمشاريع، والتدخلات المخططة **(Clarke & Dawson,2005, p 03)**.

ويشير تقويم البرامج حسب **Patton (1986)** العملية المنظمة لجمع المعلومات حول أنشطة، وخصائص ومخرجات برنامج ما، لاستعمالها من طرف أشخاص معينين، لانقاص الشكوك، تحسين الفعالية، واتخاذ قرارات فيما يخص ما يقوم به البرنامج أو يؤثر عليه (**Clarke & Dawson,2005, p 03**).

ويشير **Weiss** (1990) كما ذكر في **Alkin (1990)** أن التقويم هو نوع من بحوث السياسات **Policy research**، صمم من أجل اتخاذ قرارات حكيمة للبرامج المستقبلية. ولا يهدف التقويم إلى تعويض خبرة صناع القرار وأحكامهم، ولكن خلاف ذلك يقدم التقويم أدلة علمية لدعم الخبرة والحكم. ويتطلع التقويم إلى الشمولية والعدالة، وفي أفضل الحالات يتوق إلى تمثيل مختلف وجهات النظر لكل من له مصلحة في البرنامج (**Clarke & Dawson,2005, p 03**).

ويعني تقييم البرامج في مجال التربية الخاصة حسب **الزهيري (2007)** العملية التي بواسطتها يتم تصميم وتعديل برنامج ما من حيث تحديد الحاجة للبرنامج، وتحديد أهدافه، وتحديد فريق العمل، وتحديد طرق تقويمه، وتحديد طرق تحسينه وتطويره، فهو يتضمن جمع معلومات عن مختلف جوانب البرنامج من أجل الحكم عليه، والتقييم يعرض مدى الحاجة إلى برنامج معين، ومدى ملائمته لأهدافه، وكذا الخيارات القوية والضعيفة لتطويره، وأخيرا مدى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه (**العاسمي، 2011**).

ويشير علاّم (2003) إلى نقطة مهمة وهي أن مصطلح تقويم البرامج **Program Evaluation** مرادفا للبحوث التقويمية **Evaluation Research**. لذلك سنحاول فيما يلي تحديد مفهوم البحوث التقويمية والعلاقة التي يمكن أن تكون تقييم البرامج التربوي والبحث التقويمي التربوي.

3.1.1. مفهوم البحوث التقويمية:

يمكن تعريف بحوث التقويم تعريفا مختصرا بأنها البحوث التي تساعد على الحكم على قيمة البرامج التربوية، ومخرجاتها، وإجراءاتها، وأهدافها، أو فائدة الطرق المختلفة لتحقيق الأهداف

الخاصة، والغرض من بحوث التقويم عادة تطوير العملية التربوية **(أبو علاّم، 2006، ص 334)**.

إن البحث التقويمي يعد عملية تطبيق الأساليب العلمية المنظمة لجمع أدلة متسقة وصادقة حول كيفية ومدى تأثير أنشطة محددة في نواتج معينة، لذلك يعد نوعا خاصا من البحوث التطبيقية التي تهدف بدرجة أساسية إلى تقييم تطبيقات المعرفة وليس اكتشاف المعرفة، وتختلف البحوث التقويمية عن غيرها من البحوث التطبيقية الأخرى في أنها تؤكد المنفعة، لأنها تهدف لتحقيق هدف عملي معين، وتحاول تقديم معلومات مفيدة تساعد في تخطيط البرامج التربوية وبنائها **(علاّم، 2003، ص 32)**.

في حين يعرّفها **Rutman** (1977) بأنها ذلك النوع من البحوث الذي يطبّق مهارات البحث لتحديد فاعلية وقيمة الممارسات التربوية **(أبو علاّم، 2006، ص 333)**.

ويعرّف **Rossi and Freeman** (1993) البحث التقويمي بأن التطبيق المنظم لأساليب البحث الاجتماعي لتقييم تصور، تصميم، وتنفيذ ونفعية البرامج والتدخلات المجتمعية **(Clarke & Dawson,2005, p 03)**.

فتقييم البرامج يشبه البحث الأساسي في أن كلاهما يتبع تسلسل منطقي ومتتابع للبحث، كما يبدأن بمشكلة، تساؤل أو فرضية. وعادة ما يكون هنالك مراجعة لما هو معلوم عن تلك المشكلة، والذي يتضمن الدراسات السابقة والمقاربات النظرية والذي يعرف بمراجعة الأدبيات. تصميم البحث أو التقويم (والذي يمثل خطة توجه مجهودات جمع البيانات) يتم تطويره، ثم يتم جمع البيانات وتحليلها.

كما أن تقييم البرامج هو تطبيق لمناهج منظمة للإجابة على أسئلة حول عمليات البرنامج ونتائجه. كما يمكن أن يتضمن رصد مستمر للبرنامج مثل الدراسات التجريبية لعمليات وتأثير البرنامج. وتعتمد المقاربات المستعملة في تقويم البرامج على مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والمعايير المهنية. ويقدّم مجال تقويم البرامج الآليات والأدوات التي تمكّن مختلف المؤسسات من الحصول على بيانات صالحة وموثوقة وذات مصداقية للإجابة على عدّة تساؤلات حول أداء البرامج.

2.1. العلاقة بين التقويم والبحث العلمي:

لقد حاول العديد من الكتاب استكشاف العلاقة القائمة بين البحث العلمي والتقويم، والذي تميّز بتنوع وجهات النظر حول نقاط التداخل والاختلاف، حيث يقترح **Norris** (1990) أنه بشكل عام يتم الافتراض بأن التقويم ما هو إلا تطبيق لمناهج البحث العلمي لحل مشكلة. ومن زاوية النظر هذه، لا يختلف التقويم بشكل جوهري عن البحث العلمي... والتقويم امتداد للبحث، حيث يشتركان في المناهج والأساليب، ويتطلبان نفس المهارات والمؤهلات من ممارسيه **(Bennett, 2003, p 12)**.

وتتعارض وجهة النظر هذه مع وجهة نظر **MacDonald** (1976) حيث يرى بأن البحث هو فرع من التقويم، وتتمثل مهمة هذا الفرع في حل المشاكل التقنية التي تواجه القائم بالتقويم أو المقوّم **(Bennett, 2003, p 12)**.

وفي الحين الذي يرى فيه **Norris** و**MacDonal** أن التقويم والبحث يرتبطان مع بعض بشكل وثيق، يقترح آخرون أنهما مختلفان بشكل واضح، ويقدم **Smith & Glass** (1987) ثمان خصائص يعتقدان أنها تميّز البحث عن التقويم. والتي تم تلخيصها في الجدول (**Bennett, 2003, p 12**):

نقاط الاختلاف بين التقويم والبحث العلمي		
الخصائص	البحث	التقويم
غرض الدراسة	لتطوير حدود المعرفة وللحصول على	لجمع معلومات للحكم على قيمة
مجال الدراسة	فهم أكبر للظاهرة قيد الدراسة	برنامج معين، وإعلام المسؤولين
أجندة الدراسة	يمكن أن يكون ضيق التركيز	أكثر شمولية
أصول الدراسة	يتم وضعها من طرف الباحث	يتم وضعه من المكلّف بالتقويم
المحاسبية	تنطلق من الفضولية وحاجة الباحث	تنطلق من العميل القائم بالتقويم
الآجال	للمعرفة	للعميل المكلّف بالتقويم
القيم	مجتمع البحث	عندما تحدث مشكلة أو في حالة
محكات الحكم على	يستطيع أن يكون في أي وقت	الحاجة لاتخاذ قرار
الدراسة	يتطلع إلى الحيادية في القيم	

	الصدق الداخلي والخارجي	يجب أن تمثل قيم المجموعة ذات المصلحة النفعية والمصداقية

جدول 1: نقاط الاختلاف بين التقويم والبحث العلمي Bennett (2003)

وينبغي الإشارة إلى نقطة مهمة تتعلق بعلاقة البحث بالتقويم كما يوردها الجدول: وهي أنها تمثل الحالة المثالية، وأن ما يحدث في الواقع مختلف تماما. وكما أشار إلى ذلك **Smith & Glass** فإن التفريق بين البحث والتقويم أصبح غير واضح. وفيما يتعلّق بالفوارق الموجودة بين التقويم والبحث خاصة فيما يتعلق بخاصية البحث الابتعاد عن الأحكام **Free-value** ونتائج دراسات التقويم، فإنهما يشيران إلى أن البحث نادرا ما يتصف بخاصية الابتعاد عن الأحكام كما من المفترض أن يكون، وكما أن من الصعب على الباحثين تجنب ورود اهتماماتهم ودوافعهم وكذا أهدافهم في البحث، فإن الحال كذلك مع دراسات التقويم، فعلى الرغم من تركيزها على برنامج معين، إلا أن نتائج الدراسة يمكن أن تلقى اهتماما وتطبيقات أكبر من ذلك البرنامج الخاص، وبالتالي الاسهام في المعرفة بشكل عام **(Bennett, 2003, p 13)**.

نظرة أخرى في العلاقة بين البحث والتقويم يقدمها **Laurence Stenhouse** (1975) في كتابه المهم مقدمة إلى تقويم وتطوير المناهج حيث يشير إلى أن التقويم حيثما كان يقود التطوير ويكون متضمنا فيه، وبالتالي فإن التمييز النظري بين التطوير والتقويم قد اختفى وتم دمجهما معا في إطار البحث **(Bennett, 2003, p 13)**.

وانطلاقا مما سبق في العلاقة الموجودة بين تقويم البرامج التربوية والبحث العلمي التقويمي فإننا نخلص إلى أنه لا يمكن التمييز بين تقويم البرامج والبحث العلمي التقويمي إلا في الجانب النظري، أما في الجانب العملي فيمكن اعتبارهما وجهين لعملة وواحدة ونتفق أيضا مع ما ذهب إليه كل من **بوعبد الله وناني (2010)** من أن دور الباحث يتوقف عند التقييم، فهو من خلال بحثه ينسب قيمة معينة للبرنامج التكويني موضوع دراسته، هذه هي مهمته فقط، أما

التقويم فالمقصود به تدخل ميداني ملموس من أجل إصلاح الاعوجاج إن وجد وهذه ليست مهمة الباحث بل تعود إلى أصحاب القرار.

3.1. واقع تقييم البرامج في الوطن العربي:

يشير علاّم (2003) إلى أن التقويم التربوي يحظى باهتمام كبير في الأوساط العلمية والتربوية، وتبذل مراكز البحث والتطوير التربوي المرموقة في الدول المتقدمة جهودا متواصلة من أجل ابتكار نماذج واستراتيجيات وأساليب ومنهجيات يمكن أن تستند إليها عمليات التقويم، وإجراءاته، وتطبيقاته، وممارساته الميدانية. فخلال العقود الثلاثة الماضية أصبح التقويم التربوي مجالا علميا رئيسيا متمايزا من مجالات البحث والتطوير يختص به خبراء من ذوي المكانة الرفيعة، والمهارات المتعددة: المنهجية، والإحصائية، والسيكومترية، والتقنية.

وبالنظر إلى أهمية تقييم البرامج التربوية والبحوث التقويمية في مجال تطوير الأنظمة التربوية، إلا أن هذا المجال لم يلق الاهتمام الكافي في البلاد العربية، وقد لخص الصانع وآخرون (1981) في بحثهم عن تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي بعض السلبيات التي يعاني منها التقويم وهي:

– أن التقويم يهتم فقط بالمستوى الجزئي أو المصغر على حساب المستوى الكلي أو المكبر وهو الاهتمام بالأداء الفعلي للبرنامج التربوي دون محاولة التعرف على انعكاس هذا الأداء على النظم والنماذج الأخرى للتقويم.

– قلة استخدام نماذج التقويم العالمية في تقويم البرامج التربوية واعتمادهم على تقويم الأهداف العليا للسياسات التعليمية التي غالباً ما تكون غامضة وعالية الملمس.

– الافتقار إلى المنهجية العلمية في إجراءات التقويم. فمعظم الأعمال التقويمية للبرامج التي تمت كانت تنفذ بطريقة عشوائية حيث تبدأ في بعض المرات من الأهداف العليا إلى طرق التدريس ثم القياس والتقويم وأحياناً تتبع من أهداف المنهج إلى تقويم المحتوى ثم المخرجات.

– غموض الأهداف التربوية وافتقارها إلى تحديد المعايير والمستويات المتعددة لها حتى يمكن قياس مخرجات التعلم. وبالتالي أصبح قياس الطالب مقتصراً على مستويات محدودة وتقويم

أصبح معنياً على عمليات عقلية متواضعة لا تمثل مضمون الأهداف العليا التربوية للمراحل الدراسية. وبالتالي عدم الاهتمام بالتعرف على تحقيق النظام التربوي ككل لأهدافه. لأن الأهداف العليا تشتمل على أهداف فرعية وجزئية ويمكن أن يتم تفسيرها لأكثر من سلوك وأداء في ضوء القيم والثقافة الاجتماعية.

– حصر جهود التقويم في جوانب فرعية دون محاولة وضع القضايا في إطارها المتكامل. فجاء التقويم منصباً على عنصر أو عنصرين من عناصر البرنامج مثل الأهداف أو طرق التدريس أو جزء من محتوى أو إجراءات الخطة دون المساس ببقية عناصر البرنامج الأخرى فجاء التقويم ناقصاً. وبالتالي أدى إلى نتائج سلبية عكس ما كان متوقعاً منه من تحسين وتطور البرنامج التربوي (**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1981، ص 128**).

ويضيف بحث **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1981)** حول واقع التقويم في الوطن العربي من أن قضية التقويم لا تحظى بالمكانة المناسبة التي تتفق وأهميتها في النظم التعليمية، وقد يعزى هذا الأمر إلى الأسباب التالية:

- انشغال هذه النظم باستكمال بنيتها التنظيمية وبالتوسع الكمي في التعليم بالدرجة الأولى.
- أن عملية التقويم التربوي كنظام علمي مقنن له أصوله وطرقه العلمية المعقدة لم تتبلور على مستوى الفكر التربوي إلا في وقت حديث نسبيا.
- عدم توفّر الأعداد الملائمة من الباحثين المختصين في هذا المجال في البلاد العربية.
- حداثة نشأة المراكز التربوية المعنية بالتقويم وقلة عددها.

2. التقييم البنائي والختامي للبرامج التربوية:

1.2. أنماط تقييم البرامج التربوية:

يشير **علاّم (2003)** إلى أن تعدد تعريفات التقويم، وتباين نماذجه وأطره الفكرية أدى إلى تنوّع ملحوظ في أنماطه وفقا للأغراض المختلفة فالذين يطّلع على أدبيات التقويم التربوي يجد كثيرا من المصطلحات التي تشير إلى أنماط معينة من التقويم اقترحها الخبراء في هذا المجال، وسنقدم من خلال الشكل أهم الأنماط التي تعد بمثابة ثنائيات، لأن كل نمط يقابله نمط آخر.

شكل توضيحي 3: أنماط التقييم التربوي

المصدر: علاّم (2003)

وعلى الرغم من اختلاف هذه الأبعاد، إلا أن كثيرا منها مترابط، فمثلا التقويم الداخلي يحتمل بدرجة أكبر أن يكون بنائيا أثر من كونه ختاميا، وأن يكون غير رسمي وكيفي أكثر من كونه رسميا وكمّيا، وأن يكون غير مقارن. والتقويم الشامل يحتمل بدرجة أكبر أن يكون مكبرا وعلى المستوى المؤسسي وأن يكون ختاميا، وهكذا، ومن هذا يتبيّن أن التقويم التربوي مجال متسع ويشمل أنماطا متعددة يكمل بعضها البعض الآخر، ويصعب اعتبار كل منها قائما بذاته.

وطبعا لا نستطيع التطرق لكل نوع من الأنواع السابقة بالشرح، إلا أننا سنركّز على تقسيمين أساسيين وهما التقسيم (بنائي–ختامي)، وكذا التقسيم (كمّي–كيفي) باعتبار أنهما يمثلان الخلفية النظرية للمنهجية المعتمدة في تقييم برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية.

2.2. التقسيم البنائي والختامي:

أحد أكبر المفاهيم في مجال تقويم البرامج هو التقسيم البنائي والختامي، هذا التقسيم والذي أشار إليه لأول مرة **Scriven** (1967)، ومنذ ذلك الحين بقي هذا المصطلح وأصبح من المفاهيم الأساسية في هذا المجال. وقد توصل **Scriven** إلى هذا التقسيم انطلاقا مما يتم عمله بالنتيجة النهائية للتقويم. فالتقويم البنائي تقويم مبدئي والذي تقدم نتائجه وبياناته كتغذية راجعة للبرنامج من أجل تحسينه، في حين أن التقويم الختامي موجه بالنتائج والذي يقيس فعالية البرنامج في المراحل الختامية، على سبيل المثال هل سيتم تمويل هذا البرنامج أم لا؟ هل سيتم التخلي عن المقاربة المعتمدة أم لا؟ وهل يجب على البرنامج أن يبدأ من الأساس باعتماد تدخل

مغاير تماما؟ وبالتالي فإن **Srciven** في الأساس أشار إلى التقويم البنائي والختامي على أساس النتيجة النهائية للتقويم وسياق اتخاذ القرار **(Smith, 2010, p 29)**.

ويؤكد **علاّم (2003)** هذا بقوله إنه يمكن تصنيف البحوث التقويمية في نمطين متمايزين ولكنها مترابطان في ضوء أنشطة بحوث تقويم السياسات **Policy Evaluation**، أحدهما تقويم العمليات **Process Evaluation**، والآخر تقويم الأثر **Impact Evaluation**. فتقويم العمليات يهتم بمعرفة إلى أي حد تنفّذ سياسات أو برامج معينة وفقا للخطوط العريضة المحددة. وربما يجري تعديل محتوى السياسة أو البرنامج المعين، وتأثيره على المستفيدين منه، أو إعادة صياغته بشكل أعمق أو تغييره أثناء التنفيذ. أما تقويم الأثر فيهتم بفحص ما إذا كانت سياسة أو برنامج معين سببا في إحداث تغييرات في الاتجاه المطلوب. وهذا يتطلب توضيح الأهداف الإجرائية للسياسة أو البرنامج، وتحديد محكات النجاح، وقياس التقدم نحو النجاح.

ويشير **Smith** (2010) إلى التقسيم البنائي الختامي توسع حاليا باعتبار استعمال الناتج النهائي للتقويم إلى عدة أبعاد متعلقة بالتقويم البنائي والختامي، فالتقسيم البنائي والختامي قد يشير إلى أنواع الدراسات التقويمية، أو أنواع أهداف البرنامج، أو عمليات أو نواتج البرنامج، مرحلة تطور البرنامج، من يقوم بتمويل البرنامج، أو القيم المتضمنة في ممولي البرنامج.

ويتساءل **Smith** (2010) أي نوع من التقويم أفضل؟ التقويم البنائي **Formative Evaluation** أم التقويم الختامي **Summative evaluation**.

ويجيب قائلا إن القيمة النهائية لهذا التقسيم هو الحصول على المميزات الخاصة لكلا النوعين. فالتقويم البنائي يركز على توجيه وتطوير البرنامج، أم التقويم الختامي فهو يركز على الثقة المجتمعية والتمويل والحاجة إلى أي مدى يحقق بصدق كل برنامج أهدافه المسطرة. وعلى كل حال فإن الأفضل هو النظرة الشمولية، وتحقيق نوع من التوازن بين المقاربة البنائية والختامية. على سبيل المثال، إذا كنت بصدد القيام بتقويم بنائي والذي يكون التركيز الأكبر فيه على وصف أنشطة البرنامج، أنواع الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها. في حين أن

التقويم الختامي يركز على النواتج **Outcomes**، ويجب أن يتم توجيه الانتباه حول كيفية تقديم الخدمات من منظور المستفيدين من البرنامج.

3.2. أنواع دراسات تقييم البرامج:

ومن خلال هذ التقسيم الثنائي بنائي – ختامي يفصّل **Smith(2010)** في أنواع دراسات التقويم حيث يشير إلى أنه يجب علينا في إطار التطرق إلى أنواع دراسات التقويم، الوعي بأن أنواع هذه الدراسات ليست منفصلة تماما عن بعضها البعض، حيث يوجد تداخل بينها، وكما يمكن أن تجد عناصر من نوع معين من الدراسات في نوع آخر من الدراسات. والمحدد لنوع الدراسة بشكل مبدئي هو التركيز الأكبر في عملية التقويم، هل هو تركيز على حاجات البرنامج، تنفيذه، أو نواتجه؟

توجد العديد من أنواع دراسات التقويم من منطلق بؤرة التركيز في البحث والمرحلة التطورية للبرنامج (الجدول). حيث يمكن أن تركز الأسئلة على الحاجة للبرنامج، عمليات البرنامج، أو تحقيق الأهداف القريبة، أو نواتج البرنامج النهائية، أو تقييم التأثير الشامل للبرنامج.

الجدول: أنواع دراسات تقويم البرامج	
التقويم البنائي للتخطيط للبرنامج وتطويره	1. دراسات تقييم الاحتياجات 2. دراسات توجيه البرنامج 3. دراسات تقويم العمليات
التقويم الختامي لتطوير البرنامج وتقييمه	1. دراسات تقويم الأهداف أو النواتج 2. دراسات تقييم الأثر بالدراسات التجريبية وشبه التجريبية

جدول 2: أنواع دراسات تقييم البرامج **Smith(2010)**

وتشكل دراسات الحاجة للبرنامج مجال كامل في تقويم البرامج، وتأخذ هذه الدراسات مكانها في المراحل الأولى للتخطيط للتدخل أو البرنامج، وبعد بداية أنشطة البرنامج تأتي دراسات توجيه البرنامج لتقدم تغذية راجعة حول كيفية تقدم البرنامج، في حين أن الدراسات التي تركز بشكل أعمق على وصف كيفية سير البرنامج تسمى بدراسات تقويم العمليات **Process evaluation**، في حين تجرى دراسات تقويم الأهداف والنواتج عندما يصل البرنامج لمرحلة

النضج لتحقيق الأهداف المسطرة له. وفي الأخير تأتي دراسات تقييم الأثر عن طريق المناهج التجريبية وشبه التجريبية لتحديد النواتج النهائية وعلاقات السبب والنتيجة بين البرنامج وأهدافه أو نواتجه (Smith, 2010, p 30).

وسنركّز حاليا على نمط تقييم العمليات باعتبار أنه المنهجية التي تم اعتمادها في البحث لتقييم برنامج أقسام التعليم المكيّف، من خلال تعريف هذا النمط، أهميته ودوره، وكذا تحدياته

4.2. تعريف تقييم العمليات Process Evaluation:

يعرّف **Krisberg (1980)** تقييم العمليات على أنه وصف وتحليل شامل عن مفهوم البرنامج، تخطيطه، تنفيذه، تعديله، وإنهائه. ويهدف تقييم العمليات لتحديد جودة وأغراض أنشطة البرنامج بالنظر إلى النتائج المرجوة للبرنامج (Royse et al , 2010, p 115).

أما **معجم المصطلحات الأساسية في التقييم والإدارة القائمة على النتائج** فيعرّف تقييم العمليات بأنه تقييم للحركية الداخلية للمؤسسات المنفّذة، ولأدوات وسياسات تدخلها، وآليات تقديمها للخدمات، وممارساتها الإدارية، وما بين هذه الجوانب من صلات. ويهدف تقييم العمليات إلى الكشف عن مدى سير برنامج أو سياسة كما خطط لها في الأصل، ويفحص المقوم في هذا النموذج ما يحدث أثناء تطبيق وتقديم خدمات برنامج ما. ويقيس تقييم مدى تطابق الممارسات مع افتراضات التخطيط ومدى تحقيق الأهداف المسطرة، وفي حين يركز تقييم الأثر لتحديد النتائج التي أحدثها برنامج ما، فإن تقييم العمليات يساعدنا في فهم سبب حدوث هذه النتائج.

ويشير **Royse et al (2010)** أن تقييم العمليات يمكن أن يهدف إلى تحقيق الأغراض التالية:

- وصف البرنامج **Program description**
- توجيه البرنامج **Program monitoring**
- ضمان الجودة **Quality assurance**

كل غرض من الأغراض السابقة يمكن أن يتضمّن أهداف فرعية، كما يمكن أن يتضمن تقييم العمليات أحد الأغراض السابقة أو يجمع بينها. ويمكن تصنيف بحثنا هذا القائم على تقييم

العمليات، في إطار بحوث تقييم العمليات الهادفة إلى ضمان الجودة والذي يتضمن عادة تحديد مدى تطابق برنامج معين مع مجموعة من المعايير، ويهدف هذا النوع من التقييم إلى تحديد نقاط القوة والضعف الموجودة في البرنامج.

5.2. أهمية تقييم العمليات في البرامج التربوية:

تدخل جميع دراسات تقويم البرامج في إطار التقسيم الثنائي: البنائي–الختامي **Formative Summative** –، وعموما تكون الفعالية أكبر في التقويم البنائي، الذي يسعى إلى تحسين وتطوير البرنامج. فعلى سبيل المثال يمكن أن تظهر دراسة تقويم بنائي مشكلة في استراتيجيات الوصول **Outreach**، وتقترح طرق أفضل لتحسين هذه الاستراتيجيات في المجتمع. ويعكس التقويم البنائي الممارسة أكثر **(Smith, 2010, p 32)**.

ويعتبر إعادة الإنتاج **Replication** أحد القيم التي يسعى لها البحث العلمي، وتسمح لنا دراسات التقويم البنائي بوصف أفضل لنشاطات البرنامج إذا أردنا إعادة إنتاج ذات البرنامج في مجتمعات أخرى. وحتى دراسات التقويم الختامي التي تركز على نواتج البرنامج يجب أن تتطرق إلى وصف البرنامج وطريقة تنفيذه بالإضافة إلى نشاطات وعمليات البرنامج. ومن جهة أخرى فإن التركيز على أنشطة البرنامج بدون أهدافه ونواتجه يخالف طبيعة البرامج المجتمعية والصحية والتربوية **(Smith, 2010, p32)**.

فبدون عمليات التقويم المستمر للبرنامج لا نستطيع إجراء أي تعديل أو تغيير في خطة البرنامج او عملياته. فتصميم أو تخطيط أو تطوير أي برنامج تعليمي أو تدريبي يحتاج إلى نظرة فاحصة شاملة لكل أبعاده ومتغيراته حتى نستطيع البدء في بناء البرنامج على أسس علمية سليمة وننتهي إلى اتخاذ قرارات أثناء كل مرحلة من مراحل البناء أو التطوير تفيد في تعديل مسار البرنامج سواء في الأهداف، أو الوظيفة، أو الشكل، أو المحتوى **(علاّم، 2003، ص 39)**.

وتشير **Vergari (2005)** أن تقويم المخرجات (الأثر) كان تقليديا مركزا للكثير من مجهودات التقويم، إلا ان الخبراء يؤكدون الأهمية القصوى لتقييم العمليات. وعلى عكس تقييم الأثر، والذي يميل إلى الافتراض بأن البرنامج كان يسير كما خطط له أو تصوره أصحاب

القرار، فإن تقييم العمليات يفحص الممارسات والبيانات لتحديد ما إذا كان البرنامج قد طبق كما خطط له أو تم تصوره.

ويقدم تقييم العمليات معلومات قيّمة لمنفذي البرامج، حيث يجعلهم على وعي بالمشكلات التي حدثت أثناء التطبيق ويقدم تفاصيل لاستعمالها في تشكيل وتطبيق إجراءات تصحيحية. ويقدم تقييم العمليات تغذية راجعة حول جودة تقديم الخدمات في البرنامج، ومثل هذه المعلومات قد تكون محرّك لبذل مجهودات أكثر لجعل الخدمات تتطابق مع الخطة الأصلية للبرنامج. فتقييم العمليات يقدم تغذية راجعة أثناء مراحل تطوير البرنامج أو في البرامج المكتملة بتحديد العناصر التي تعمل جيدا والتي تحتاج إلى تحسين. هذه المعلومات تسهل التطوير المستمر ويمكن استعمالها في ترقية نشر البرامج الفعّالة **(vergeri, 2005, p 176)** .

ويستطيع تقييم العمليات تحديد الجانب من البرنامج المسؤول عن النتائج. وبعبارة أخرى، يسلّط الضوء على السبب الدقيق لحدوث النتائج، مما يجعل القائمين على البرنامج التركيز على الجوانب الأكثر فعالية وانتاجية في البرنامج. ويمكن أن يوفّر تقييم العمليات تحليل نقدي للافتراضات النظرية المؤسسة لبرنامج معين. فعندما يتوصل تقييم الأثر إلى غياب الأثر المرغوب فيه، يعمل تقييم العمليات على توضيح ما إذا كان الأثر نتيجة مشاكل في التطبيق أو نتيجة أخطاء في التصورات النظرية التي يعتمد عليها البرنامج. وعلى هذا النحو يمكن أن يظهر تقييم العمليات ما إذا كانت الآثار الملاحظة هي نتيجة عناصر البرنامج أو على خلاف ذلك نتيجة لعوامل أخرى **(vergeri, 2005, p 176)**.

6.2. أغراض تقييم العمليات في البرامج التربوية:

تشير **Vergari** (2005) إلى أنه من المهم التأكيد على أن تقييم العمليات لا يبحث فيما إذا كان برنامج ما قدم المخرجات المخطط لها لعملائه أم لا. بل يحدد ما هي الأسباب التي أدت إلى الحصول على نتائج معينة. فتقييم العمليات مكمّل لتقييم النتائج أو الأثر. ففي الحالات التي لا يتم الحصول على النتائج المرغوبة من برنامج معين، في حين أن البرنامج قد أثبت فعاليته في سياقات أخرى وأن البرنامج الحالي قد تم تطبيقه كما هو مخطط له، فإن من وظيفة تقييم العمليات تحديد ما إذا كان هنالك عناصر جديدة كانت عائقا في الحصول على النتائج المرغوبة.

وعلى العكس يقوم وظيفة تقييم الأثر على تقييم المخرجات، ولكن لا يبحث عما إذا كانت عناصر تقديم البرنامج وتفاعلاته قد عملت كما هو مخطط لها أم لا. فحين يركّز تقييم الأثر على تحديد الآثار التي أنتجها البرنامج، يساعدنا تقييم العمليات على التفسير الدقيق لسبب الحصول على هذه النتائج. فما يتوصل إليه تقييم العمليات مكمّل لما توصل إليه تقييم الأثر.

وتؤكد **Vergeri (2005)** أنه في الحالات التي يكتشف فيه تقييم الأثر غياب النتائج المتوقعة او المرغوبة، يحدد تقييم العمليات الجزء من البرنامج الذي لم يعمل كما ينبغي أو وقع فيه الخلل. وقد يكون هذا الخلل في غياب عنصر أو نشاط من البرنامج أو عدم كفايته، إجراءات أو أنشطة نفذت بشكل خاطئ، أو عدم توحيد إجراءات تقديم البرنامج التي تختلف بشكل كبير باختلاف الفئة المستهدفة.

ويساعدنا تقييم العمليات حسب **Vergeri (2005)** بشكل خاص في الحالات التي تتنوع فيها إجراءات تقديم البرنامج أو تطبيقه في السياقات المختلفة. لأن تقييم العمليات يميّز الاختلافات بين مختلف سياقات تطبيق البرنامج، وبربط هذا مع ما توصلت إليه بحوث تقييم الأثر، نستطيع استخلاص أكثر الطرق فعالية لتقديم لبرنامج معين. وعندما يكتشف تقييم العمليات بأن البرنامج قد طبق كما ينبغي ولم يتم الحصول على النتائج المرغوبة فيها، يستنتج القائمون على التقويم نظرية جديدة لفشل البرنامج في سياق معين.

وتلخّص **Vergeri(2005)** كل ما سبق قائلة إنه يمكن مبدئيا تلخيص أغراض تقييم العمليات فيما يلي: أولا، يعتبر تقييم العمليات نوع من أنواع التقييم التكويني **Formative evaluation** يهدف إلى تطوير تصميم البرامج الجديدة وتسهيل التطوير المستمر. ثانيا، يمكن أن يركّز على التقويم المستمر **Monitoring** للبرنامج بهدف مراقبة مدى مطابقته للخطة الأصلية، كفايته وفعاليته. ثالثا، يمكن يوظف تقييم العمليات للتحقق من صدق الافتراضات النظرية في الخطة الأصلية للبرنامج. رابعا، يمكن أن يستعمل تقييم العمليات كوسيلة للمحاسبية للممولين وصانعي السياسات. أخيرا، يتم الاعتماد على تقييم العمليات للكشف عن أسباب الحصول على نتائج معينة في تقييم الأثر **Impact evaluation** والثقة أكثر في النتائج المتحصل عليها في تقييم الأثر.

7.2. تحديات تقييم العمليات في البرامج التربوية:

كما أن لتقييم العمليات والتقييم البنائي فوائد وأهمية كبيرة بالنسبة لتقويم وتطوير البرامج التربوية إلا أنه أيضا قد يواجه بعض التحديات تشير إليها **Vergeri (2005)** كما يلي: أولا، الوقت الطويل الذي تتطلبه إجراءات الحصول على ترخيص للقيام بالبحث والاتصال بالقائمين على البرنامج والمستفيدين منه. فالقائمون على البرنامج قد يحجمون عن المشاركة وتقديم معلومات لبحوث تقييم العمليات. كما أنهم قد يتخوفون من التدقيق في أعمالهم، ومن كونهم مستهدفون من نتائج البحث وتوصياته على استمرارية برنامجهم. وفي أسوء الحالات، قد يرهن عدم تعاون القائمين على البرنامج اكمال إجراءات بحث تقييم العمليات. لذلك من المهم قبل بداية بحث تقييم العمليات بالنسبة للمقوّم أن يقوم بمناقشة انشغالات القائمين على البرنامج من أجل تسهيل التعاون بينه وبين القائمين على البرنامج. التحدي الثاني بالنسبة للقائمين على التقويم هو تغيّر ظروف وأنشطة البرنامج أثناء القيام بعملية التقييم، والذي ينتج عنه تغييرات مكلّفة في تصميم البحث. ثالثا، المقوّ الذي يسعى لاستعمال سجلات البرنامج كمصدر للبيانات قد يجد تحيّزا، أو عدم دقة، أو تزييف بيانات. تحدي آخر وهو تنوع مقاربات تقييم العمليات قد يجعل المقوّم يتيه في تحديد أفضل مقاربة لاعتمادها.

3. تقييم البرامج بين المنظور الكمي والكيفي:

تشير **Kittelsen & al** (1985) إلى أنه توجد مقاربتين لتقييم برامج التربية الخاصة، حيث تعتمد المقاربة الأولى على البحث العلمي التقليدي وتركّز على المناهج الكميّة. ويعرّف **Harvath** التقييم الكمّي للبرامج بأنه جهد منظّم لقياس إلى أي مدى تم تحقيق التوقعات من برنامج ما، أما المقاربة الثانية فتعتمد على المنظور (البراديغم) الطبيعي **Naturalistic Paradigm** وتركّز على المناهج الكيفية، وتعرّف **Beaty** التقييم الكيفي للبرامج بأنها عملية تنمو وتتطور باستمرار لاكتشاف القيم وتوقّعات المستفيدين من برنامج معين. هاتين المقاربتين يمكن النظر إليهما من خلال عدّة متصلات **Number of continua** ، فالمقاربة الكمية تسعى لتقييم أهداف محددة قبل بدء عملية التقييم، في حين تركّز المقاربة الكيفية على جمع المعلومات من المعنيين بالبرنامج في الموقف التربوي. كما أن المقاربة الكميّة تستعمل طرق جمع بيانات محددة ومرتبطة بالمعلومات أو النتائج المرغوبة خلال كل مراحل عملية التقييم،

في حين، تظهر وسائل جمع البيانات في المقاربة الكيفية وتتطور أثناء عملية التقييم. ولكن على الرغم من ذلك، فكلا المقاربتين تتوفر فيها شروط الموثوقية **credibility** ، النفعية، وإمكانية التطبيق والوسائل الملائمة لإجراء بحث تقييمي ذات جودة. وانطلاقا من هذه الفروق بين هاتين المقاربتين، فاختيار المقاربة المناسبة لا يجب أن يكون على أساس "إما هذه المقاربة أو تلك" بل يعتمد ذلك على الغرض من التقييم، القيم، وتعقيد البرنامج المراد تقييمه.

جدول رقم 3: المقارنة بين البحث الكمّي والبحث الكيفي

مجال المقارنة	البحث الكمي	البحث الكيفي
ما هي الحقيقة؟	الحقيقة موجودة بشكل مستقل عن معتقدات وتفسيرات الأشخاص ويمكن تحديدها بشكل مباشر (الوضعية)	الحقيقة موجودة بشكل مستقل ولكن لا يمكن الولوج إليها إلا من خلال التفسيرات الشخصية (التفسيرية) بعض الباحثين الكيفيين يقولون بعدم وجود حقيقة مستقلة، لكن ما هو موجود هو فقط الأبنية الشخصية والاجتماعية
العلاقة بين الباحث والمبحوث	الباحث لا يؤثر على بيانات المبحوثين. بحث موضوعي متحرر من تأثير القيم الخارجية ممكن.	رغم محاولة الباحث أن يكون حياديا إلى أقصى حد ممكن، ولكن كل من الباحث والمبحوث يؤثر كل منهما في الآخر. تحليل البيانات يتأثر بقيم الباحث، وهذا ما لا يسمح بالوصول إلى بحث موضوعي خال من تأثير القيم الخارجية.
اكتساب المعرفة	مبدئيا من خلال الاستقراء	الاستقراء والاستنتاج خلال كل مراحل عملية البحث.
تساؤلات البحث	ما مدى، كم؟ هل فروق ذات دلالة إحصائية؟ هل توجد علاقة ارتباطية؟ ما العامل القوي الذي يمكن أن يتنبأ بـــ....؟	ماذا؟/ كيف؟ لماذا؟
المقاربة	اختزالي/ تصميم الدراسة محدد مسبقا/ فهم الظاهرة من وجهة نظر الباحث/ التركيز على القياس الموضوعي	شمولي/ تصميم الدراسة مرن يسمح باكتشاف أفكار جديدة التي تظهر أثناء البحث/ فهم ظاهرة البحث من وجهة نظر

		المبحوث/ تركيز على المعنى، المعنى والفهم الذاتي
السياق	أهمية السياق تختلف من بحث لآخر، ولكن العوامل السياقية يتم استبعادها في الدراسات التجريبية المضبوطة	السياق مهم في تشكيل المعنى والتفسيرات. البحث يتم في البيئة والمواقف الطبيعية.
أدوات البحث	أدوات صادقة اختبارات، مقاييس تقدير أو استبانات	الأداة الأولى للبحث هي الباحث
المعاينة	عينة عشوائية أو احتمالية ممثلة للمجتمع محددة مسبقا عن طريق عمليات حسابية دقيقة	العينة الغرضية أو المعاينة النظرية/ تعكس تنوع المجتمع/ مرنة كافية لتشكليها من خلال النظرية الناشئة/ في الحالات المثالية يتم تحديد حجم العينة عن طريقة التشبع بالبيانات
البيانات	أرقام	كلمات وصور
التحليل	التحليل الإحصائي/ المتغيرات هي وحدات التحليل/ التحليل يكون بعد جمع البيانات	عدم استعمال التحليل الاحصائي المحاور أو الفئات هي وحدات التحليل التحليل وجمع البيانات قد يكون بشكل متزامن
النتائج	إحصائيات وصفية / شواهد إحصائية على وجود ارتباط أو فروق بين المجموعات/ التنبؤ بتأثير المتغير المستقل على المتغير التابع	وصف كثيف ومفصّل التصنيف تحديد الأنواع الفهم
التعميم	قائم على الاحتمالية/ استدلالي	التمثيل / الاستدلال/ نظري

المصدر: (SBU, 2014)

1.3. استعمال المناهج الكمية في تقييم برامج التربية الخاصة:

يشير **Mertens & Mclaughiln (2006)** إلى أبسط تعريف للبحث الكمي هو الجمع المنظم للبيانات وتؤدي إلى تكميم خصائص عينة الدراسة. وتوجد عدة أنواع للبحث الكمّي منها المنهج التجريبي، شبه التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة، بالإضافة إلى المنهج السببي المقارن، المنهج الارتباطي، المنهج المسحي.

وتكمن أهمية استعمال المناهج الكمية في تقييم البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة تشير **Mertens & Mclaughlin** (2005) إلى كل الحجج السياسية والمنهجية يمكن استعمالها لتأكيد أهمية استعمال المناهج الكمية في تقييم برامج التربية الخاصة، كما هو مشار إليه في الفصل الأول من القانون الأمريكي **No Child Left Behind (NCLB)** إلى ضرورة تقييم فعالية الممارسات التربوية في المدارس من خلال استعمال البحوث العلمية **Scientificlly Based R esearch** والتي تعتمد على إجراءات صارمة ومنظمة وموضوعية للحصول على المعرفة **(U.S. Congress, 2001)**. لذلك فالمناخ السياسي يدعم استعمال التصاميم التجريبية وشبه التجريبية مع تفضيل الاختيار العشوائي للمجموعات. ومما نتج عن هذا التوجه أن احتمالية الحصول على تمويل للبرامج المستحدثة تزيد باعتماد هذه المنهجية في التقييم. أما من الجانب المنهجي فيشير كل من **Feuer, Towne, & Shavelson** (2002) عند يتم تحديد الفرضيات السببية بشكل دقيق، ويتم اعتماد الاختيار العشوائي للمجموعة التجريبية والضابطة بشكل أخلاقي وممكن التطبيق، فإن المنهج التجريبي هو الأفضل لتحديد فعالية البرامج. ويفصّل **Shevelson** (2002) هذه النقطة بقوله إن المنهج التجريبي هو الاختيار الأنسب للدراسات التي تسعى إلى الوصول إلى استنتاجات سببية، وتحديدا في مجال تقييم البرامج التربوية المستحدثة **(Mertens & McLauphlin, 2005, p 55)**.

إلا أن نقاط ضعف المناهج الكمية يكمن في وجود نوع من عدم التجانس لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا البرامج المصممة لخدمتهم. توجد العديد من التحديات التي تواجه الباحثين في مجال التربية الخاصة الذين يسعون إلى تطبيق التصميمات التجريبية. وتشمل تلك التحديات قضية حماية المشاركين في البحث مثل توزيع الطلبة على مواقف بحثية مختلفة، السياسات المدرسية التي تحد من تقسيم الطلبة في برامج مختلفة، صعوبة تحديد مجموعات المقارنة المناسبة. الحجم الصغير للعينة، تحيّز المعاينة، والاعتبارات الأخلاقية. فبعض التوجهات البحثية الحديثة كما يشير إلى ذلك **Guba & Lincolin**(1989) و **Reinharz** (1992) تتساءل حول أخلاقية منع مجموعة من الطلبة (المجموعة الضابطة) من تدخل يعتقد أنه إيجابي بالنسبة لهم **(Mertens & McLauphlin, 2005, p 64-65)**.

ويضيف كل من **Mertens & Mclaughlin** (2005) أن **Feuer et al** (2002) يؤكد أن التصميمات البحثية ليست دائما ممكنة التطبيق، ويقدمون مثالا على تأثير أجرة المعلمين على نسب ترك العمل، ويرون أن المعلمين سيرفضون تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعات تأخذ رواتب مختلفة.

2.3. استعمال المناهج الكيفية في تقييم برامج التربية الخاصة:

يشير **Denzin & Lincoln** (2000) و **Schwandt** (2001) ان البحث الكيفي لديه العديد من التعريفات الممكنة، ولكن ينظر إليه على أنه مقاربة للبحث تستعمل منهجية مصممة للحصول على صورة غنية وسياقية عن ظاهرة اجتماعية أو تربوية (**Mertens & McLauphlin, 2005, p 96**).

توجد عدة أنواع من البحوث الكيفية، وعدة مسمّيات يتم اطلاقها على هذه الأنواع. وفي الواقع توصّل **Tesch** (1990) إلى تحديد 26 نوعا مختلفا للبحوث الكيفية. وتشمل هذه الأنواع حسب **Merriam** (1998): البحوث الكيفية الأساسية **Basic qualitative research**، البحث الاثنوغرافي **Ethnography**، الظاهراتي **Phenomenology**، النظرية المؤسسة**Grouded theory**، ودراسة الحالة **Case study**(**Mertens & McLauphlin, 2005, p 96**).

ورغم الاختلافات الموجودة بين هذه المقاربات أو الأنواع، عدة عناصر تتميّز بها تقريبا كل البحوث الكيفية وتتضمن:

- الهدف هو الحصول على الفهم والمعنى.
- الباحث هو الأداة الأولى لجمع وتحليل البيانات.
- تتضمّن عملية جمع البيانات العمل الميداني.
- التحليل يتم عادة باستخدام التوجه الاستقرائي.
- النتائج المتوصل إليها يتم وصفها بشكل مفصّل، بحيث تقدم صورة عن سياق الظاهرة المدروسة.

تتضمن المقاربة الكيفية في البحث التقويمي ثلاثة أنواع من البيانات لجمعها:

1. مقابلات معمّقة ومفتوحة النهاية: وتشمل البيانات التي يتم استخراجها من المقابلات المفتوحة وغير المقننة حول التعبيرات المباشرة من المشاركين حول تجاربهم، آرائهم، مشاعرهم ومعارفهم.

2. الملاحظة المباشرة: وتشمل الوصف المفصّل لأنشطة البرنامج، سلوكات المشاركين، تصرفات القائمين على البرنامج، ومختلف التفاعلات التي يمكن أن تكون جزء من البرنامج.

3. الوثائق المكتوبة: وتشمل المذكرات الشخصية وسجلات البرنامج. التقارير الرسمية والاستبيانات المفتوحة وغير المقننة.

وتبدأ بيانات التقييم الكيفي كسلسلة من المعلومات الوصفية للبرنامج لأخذ انطباع أولي حول أنشطة البرنامج، وأحيانا عن طريق المشاركة بشكل مباشرة في تلك الأنشطة كمشارك ملاحظ. ويبدأ المقوم أو الباحث بالحديث مع المشاركين والقائمين على البرنامج حول تجاربهم ووجهات نظرهم. ويتم عادة فحص الوثائق والسجلات المتوفرة عن البرنامج، وبعد ذلك يحاول المقوم الوصول إلى محاور أو فئات من الوثائق والمقابلات والملاحظات التي تم إجراءها عن طريق تحليل المحتوى.

وعادة ما تقدم لنا تقارير التقييم الكيفي ما يلي:

- وصف مفصّل لكيفية تنفيذ البرنامج.
- تحليل لأبرز العمليات المتضمنة في البرنامج.
- وصف لمختلف أنواع المشاركين، وكذا مختلف أنواع المشاركات.
- تحديد كيفية تأثير البرنامج على المشاركين.
- ملاحظة وجود أي التغييرات (أو عدمها)، نواتج، تأثيرات ناتجة عن البرنامج.
- تحليل نقاط القوة والضعف كما تم جمعها من الأشخاص المستجوبين (مثل المستفيدين من البرنامج، الطاقم المسؤول عن البرنامج، الممولين، أبرز الإعلاميين في المجتمع المحلي).

مبررات استعمال المناهج الكيفية في تقييم البرامج:

البحث عن مختلف بدائل تصميم تقييم البرامج يؤدي بنا مباشرة إلى الأخذ بعين الاعتبار نقاط القوة والضعف في البيانات الكمية والكيفية. فالمناهج الكيفية تسمح للباحث دراسة مواضيع، حالات، أحداث معينة بشكل معمّق ومفصّل، حيث أن كون جمع البيانات لا يتم حصرها في فئات تحليل محددة مسبقا يساهم في الحصول على بيانات عميقة ومفصّلة.

في حين أن المناهج الكمية تستعمل مقاييس مقننة تعمل على وضع مختلف الآراء والتجارب في قوالب محددة مسبق، فمن إيجابيات المناهج الكمية أنها تقيس سلوكات عدد كبير جدا من الأفراد في عدد محدد من الأسئلة، وهذا ما يسهّل المقارنة والاستدلال الإحصائي من البيانات التي تم جمعها. وهذا ما يسمح لنا بتعميم النتائج المتوصل إليها.

وعلى النقيض من ذلك تهدف المناهج الكيفية إلى جمع عدد كبير من البيانات المفصّلة حول عدد قليل من الأفراد أو الحالات **Patton, 1987, p 7-8**.

يشير **Patton** (1987) إلى أن بعض أغراض وتساؤلات ووضعيات تقييم البرامج تتلاءم مع المناهج الكيفية أكثر من غيرها، فما هي الوضعيات التقييمية التي يكون فيها استعمال المناهج الكيفية أكثر ملاءمة وفائدة.

1. تقييم العمليات:

يقترح **Patton** (2002) استعمال المناهج الكيفية في الوضعيات التالية:

- تركيز البرنامج على النتائج الفردية.
- الحاجة إلى معلومات مفصّلة وعميقة حول عملاء أو برامج معينة.
- التركيز يكون على التنوع الموجود والخصائص الفريدة للأشخاص، المجموعات، الهيئات، والمؤسسات.
- لا يتم استعمال الأدوات المقننة لقياس نواتج البرنامج.

وكما للمنهج كيفي نقط قوة، فإن لديه أيضا نقاط ضعف يشير **Washburn & Carpinento** (2013) إلى نقاط ضعف المناهج الكيفية في تقييم البرامج هي كالآتي:

- صعوبة التعميم بسبب الحجم الصغير للعينة في البحوث الكيفية.
- العمل الشاق وخاصة في مرحلة **trnscription** والتحليل.

- قد يكون هناك مشكل في الاعتمادية **Reliability** فالأسئلة التي يتم طرحها لا يتم طرحها بالضرورة بنفس الطريقة، أو بنفس التسلسل.

ويمكن الإشارة إلى بعض العوامل التي يعتقد **القرني (2009)** أنها تفسّر ابتعاد ممارسي الخدمة الاجتماعية عن استخدام أساليب البحث الكيفي في مجال البحث العلمي، والتي تحمل (أي العوامل) في طيّاتها العديد من نقاط الضعف في المناهج الكيفية:

- عدم الالمام بكيفية إجراء البحوث الكيفية: والذي يتطلب العديد من المهارات التي يجب أن يكتسبها الباحث مثل مهارات: الملاحظة، المقابلة، التحليل والتفسير، والنقد التحليلي.
- عدم الالمام بطبيعة الظاهرة الاجتماعية وخصوصيتها: إن للظاهرة الاجتماعية خصوصية متميزة، فهي على نقيض الظاهرة الطبيعية تتسم بالتغير المستمر والنسبية المطلقة .
- الخوف من عدم تحقق الموضوعية في البحث الكيفي: يبتعد كثير من الباحثين عن استخدام البحث الكيفي خوفا من عدم تحقيق الموضوعية التي تستخدم في مناهج البحث الكمي.
- الخوف من عدم تعميم النتائج التي يتم التوصل إليها نتيجة للطبيعة البحثية في مناهج البحث الكيفي المتسمة بالتأملية وانغماس الباحث في الأحداث المرتبطة بالظاهرة المدروسة.
- الاعتقاد بأن مناهج البحث الكمية هي الكفيلة بتحقيق العلمية نتيجة لما توفره للباحث من قدرة على التحكم في أبعاد الدراسة التي يقوم بها.
- مناهج البحث الكيفي تستترف من الباحث الوقت والجهد :إن القيام بالبحوث الكيفية يستلزم من الباحث الكثير من الجهد والوقت نتيجة لمعايشته للواقع المدروس لفترة زمنية قد تتسم بالطول.

3.3. استعمال المناهج المختلطة في تقييم برامج التربية الخاصة:

الغرض العام من توظيف المناهج المختلطة هو الوصول إلى الحد بشكل كبير من الشك، والوصول لفهم أفضل للظاهرة المدروسة. ومن خلال أعمال كل من **Cook** (1985) و **Green et al** (1989) سنقدم شرح أوفى ومفصّل لمعنى عبارة "فهم أفضل":

1. تحسين صدق وثبات الاستنتاجات: ويتمثل ذلك في التصميم التقليدي للمناهج المختلطة والذي يشار إليه بمصطلح التثليث **triangulation** حيث يتم استعمال عدة منهجيات لدراسة نفس الظاهرة بهدف الوصول إلى التطابق في النتائج وبالتالي التخلص من مختلف مهددات صدق النتائج.

2. شمولية أكبر للنتائج: حتى نصل إلى رؤية شمولية حول كيفية تأثير السياسات على العالم الاجتماعي عندما يتم استعمال مختلف المناهج لتوفير

ويشير **Collins & al** (2006) في إطار تقييمه لاستعمال المناهج المختلطة في مجال التربية الخاصة إلى أنه قد تم تطوير عدة أطر للقيام ببحوث المناهج المختلطة في عدّة مجالات كالصحة، العلوم السلوكية والاجتماعية بما فيها التربية، علم النفس، وغيرها من المجالات، إلا أن هذه المنهجية لم يتم تبنيها في مجال التربية الخاصة إلى هذا الحد، فعلى سبيل المثال وجد كل من **Collins, Sutton, and Onwuegbuzie** (2006) أن 10.8 **%** فقط من المقالات المنشورة في مجلة التربية الخاصة ما بين عامي 2000 و2005 جمعت بين المقاربة الكمّية والكيفية في دراسة واحدة.

ويشير كل من (**Onwuegbuzie & Johnson, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2003**) إلى أن أحد الأسباب التي جعلت استعمال المناهج المختلطة محدودا في مجال التربية الخاصة قد يكمن في العقبات العملية الموجودة في الخلط أو الجمع بين المقاربات الكمية والكيفية في البحث. هذه العقبات تشمل من جهة كثافة العمل للقيام ببحث مختلط المناهج. خاصة عندما نقارنه بالعمل في البحوث ذات المنهجية الواحدة **mono-method** (وتحديدا المناهج الكميّة أو المناهج الكيفية)، فالبحوث المختلطة عادة ما تتطلب وقتا أطول، إمكانيات، مجهودات لتنظيمها وتنفيذها (**Collins & al, 2006, p 68**). بالإضافة إلى ذلك، يشير كل **Teddlie & Tashakkori** (2003) يتطلب هذا النوع من البحوث خبرة في تصميم وتنفيذ كل مرحلة من مراحل البحث الكمّية والكيفية. وتحديدا سيجد الباحث ذو الميول نحو المناهج الكيفية مثلا صعوبة أكبر في تصميم الجانب الكمّي من البحث

والعكس صحيح. سبب آخر يكمن من الصراع الموجود بين الباحثين في مجال البحوث المختلطة المناهج حول أنسب المنهجيات الواجب استعمالها في هذا النوع من البحوث.

هذه الأسباب وأخرى تدلنا على أن المشكل اللوجيستي هو الذي أدى إلى نقص البحوث المختلطة المناهج في مجال التربية الخاصة. ولكن رغم ذلك، هذه العقبات لم تكن عائقا أمام الميادين البحثية الأخرى كمجال التمريض وعلم الاجتماع من الزيادة السريعة في عدد البحوث من نوع المناهج المختلطة. سبب آخر قد يكون وراء نقص استعمال البحوث ذات المناهج المختلطة في مجال التربية الخاصة هو أن الدوافع والغرض من هذا التوجه لم يتم توضيحه بشكل كاف.

بالفعل، ففي أحد المواضيع البارزة في مجال تعليم الأطفال الاستثنائيين **exceptional children** في مجموعة من المقالات التي تناولت مؤشرات الجودة والموجهات لاعتماد الأدلة العلمية للممارسات الفعّالة في مجال التربية الخاصة، كانت هنالك اشارتين فقط في مقال واحد (وتحديدا مقال **Odom et al, 2005**) اعترف بالدور الذي يمكن ان تلعبه المناهج المختلطة في مجال البحث التربوي. حيث أشار **Odom et al** (2005) تحديدا إلى أن الباحثين التربويين أشادوا بقيمة المناهج المختلطة في تقديم مجموعة متكاملة من المعلومات التي ستوجّه (أكثر من استعمال منهجية واحدة) الممارسات الميدانية بشكل فعّال). ويضيف **Odom et al** (2005).

ويشير كل من (**Chatterji, 2005 ; Johnson & Onwuegbuzie, 2004 ; Raudenbush, 2005**) أنه بدأت تظهر نقاط الضعف في الاعتماد فقط على البحوث التجريبية. وبالتحديد فإنه على الرغم من أن نقاط القوة في البحوث التجريبية قدرتها على تحديد العلاقات السببية بين السبب والأثر، فإن هذا النوع من التصاميم البحثية لا تأخذ على عاتقها الإجابة على تساؤلات من شاكلة لماذا وكيف.

4. تقييم البرامج في مجال التربية الخاصة:

1.4. واقع برامج التربية الخاصة في الوطن العربي:

ويشير **الخطيب وآخرون (2006)** أن الدول العربية شهدت في العقدين الماضيين على وجه التحديد تطورات لا يستهان بها، إلا أن الوضع ما يزال غير مرض، فالجهود متناثرة وغير متكاملة، وينقصها التنسيق والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني، ولا تستوعب سوى نسبة ضئيلة من الفئات المستهدفة، ونادرا ما تخضع للتقييم والمساءلة والتوثيق مما يجعل من الصعوبة بمكان على صانعي القرار والمهتمين تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات الموضوعية.

ويضيف **الخطيب وآخرون (2006)** أن البرامج التعليمية للطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدول العربية تتميز على وجه التحديد:

- التوقعات المتدنية من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.
- عدم مرونة النظام التربوي العام.
- النزوع نحو البدء من الصفر بدلا من البناء التراكمي.
- التفاوت الواسع بين التوجهات النظرية والممارسات الميدانية.
- عدم إيلاء النواتج التعليمية الاهتمام الذي يستحقه.
- ضعف آليات التخطيط، والمتابعة والمساءلة.
- الاهتمام بالكم على حساب النوع.
- استخدام نماذج خدمات وبرامج عفا عليها الزمن.
- عمل المعلمين في ظروف لا تهيئ لهم الفرص لتقديم أفضل ما لديهم للأطفال.
- ضعف العلاقة بين الممارسات التعليمية ونتائج البحوث العلمية.
- النقص الكبير في الكوادر الفنية المدرسية المدربة تدريبا عاليا.
- النقص في أدوات الكشف والتشخيص والتقييم.
- عدم كفاية الدعم الإداري والخدمات المساندة للتربية الخاصة.
- النقص الهائل في البرامج قبل مدرسية والبرامج بعد المدرسية.
- الانفصال بين التربية الخاصة والتربية العامة.

- اقتصار البرامج التعليمية على بعض فئات ومستويات الإعاقة وعلى مناطق جغرافية محددة.
- عدم مشاركة الطلبة وأسرهم بطريقة فعالة وذات معنى في التخطيط للبرامج وتنفيذها وتقييمها.
- محدودية المراجع والمصادر والمواد التعليمية ذات الفائدة المباشرة في التعليم الصفي.

2.4. مبررات تقييم برامج التربية الخاصة:

يشير **الخطيب (2013)** أنه مع تزايد الاهتمام بتطوير برامج وخدمات التربية الخاصة تزداد الحاجة إلى تقديم أدلة مقنعة للمسؤولين ولمتلقي الخدمة والمجتمع على أن البرامج والخدمات المقدّمة لفئات التربية الخاصة هي برامج وخدمات فعّالة وذات جودة عالية تستحق الدعم، ولن يتحقق ذلك إلا بالتقييم العلمي والموضوعي للبرامج والخدمات المقدمة .وليس ذلك فحسب بل إن القائمين على كل البرامج يحرصون على أن تتضمن برامجهم عملية التقييم إذا كانوا يرغبون في التأكد من أن برامجهم تحقق الأهداف المتوقع منها.

ففي مجال تقييم برامج التربية الخاصة لذوي اضطراب التوحد يشير **الخطيب وآخرون (2013)** إلى أنه وعلى الرغم من التقدم الواضح الذي شهده ميدان البرامج التربوية المقدمة لذوي اضطراب التوحد إلا أن جدلا كبيرا وجد بين عدد من الباحثين والتربويين وجمعيات أولياء الأمور وصانعي القرار حول فاعلية بعض تلك البرامج. ولعل ذلك الجدل ناشئ أساسا نتيجة لعوامل متعددة منها: زيادة انتشار اضطراب التوحد، والحاجة إلى تقديم خدمات التدخل المبكر، والزيادة الكبيرة في الأدب النظري حول تعدد البرامج المقدمة، والنقص الواضح في وجود ضوابط علمية ليتم من خلالها الحكم على مدى فاعلية البرامج التربوية والخدمات، أو على الأقل الاتفاق على منحى برامجي ليكون مناسبا وفعّالا مع ذوي اضطراب التوحد.

ونتيجة لذلك يشير **Romanczyk & Gillis (2008)** أنه وجدت الحاجة إلى نشوء حركة جديدة أخذت تهتم بضرورة استناد البرامج التربوية على نتائج الأبحاث العلمية من خلال البحوث العلمية. وجاءت هذه الحركة حسب **Simpson (2005)** لتنادي بضرورة توظيف استراتيجيات تربوية تستند أساسا على نتائج البحوث العلمية، كما دعت إلى أهمية هذه البحوث والتي يراعى فيها أدق المعايير البحثية الإجرائية لفحص مدى فاعلية تلك البرامج أو

الاستراتيجيات التربوية في تحقيق الأهداف المرجوة (الخطيب وآخرون، 2013، ص 397-398).

وظهرت في الآونة الأخيرة توجه كبير في الجامعات العربية نحو تقييم برامج فئات التربية الخاصة بمختلف أنواعها (أنظر الدراسات السابقة في الفصل الأول) وقد تعددت أسباب ودواعي إجراء هذه الدراسات، وسنسوق هنا بعض النماذج للتعرّف أكثر على المبررات التي دفعت الباحثين وكذا صانعي السياسات إلى إجراء دراسات في هذا المجال:

فعلى سبيل المثال لا الحصر تشير دراسة **للسريع (2014)** هدفت إلى تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد في ضوء معايير الجودة الأردنية أشارت إلى أن أسباب إجراء الدراسة ما يلي:

- قلة الدراسات العربية عامة، والأردنية خاصة في مجال المؤشرات النوعية وتقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية والأطفال ذوي اضطراب التوحد بحسب علم الباحث.
- تطوير أدوات مناسبة تعتمد على مؤشرات ضبط الجودة للبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- تسهم في تفادي أية سلبيات ممكنة الحدوث وتقوية جوانب القصور في البرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والأطفال ذوي اضطراب التوحد.
- ندرة توافر أدوات مرجعية أو معايير للبرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والأطفال ذوي اضطراب التوحد، تمكن المسؤولين وصانعي القرار والسياسات من وضع سياسات وإجراءات والمصادقة عليها، واعتمادها كمعايير مرجعية للحكم على فاعلية البرامج المقدمة.
- غياب عنصري التقييم والمراجعة للبرامج المقدمة في التربية الخاصة، وبالتالي انعدام فرص تطوير البرامج والخدمات والتوسع والتنوع فيها.
- الحاجة إلى مكون المساءلة والمراقبة في برامج التربية الخاصة، حيث يلعب هذا المكون – كما تشير الدراسات–دوراً هاماً في تعديل وتصويب أوجه القصور والخلل في البرامج المقدمة.

- إثراء مجال البحث العلمي في مجال الإعاقة العقلية واضطراب التوحد.

أما **الصمادي وآخرون (2001)** فيشير في دراستهم حول تقييم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أن التوسع في إنشاء مراكز المعوقين وزيادة عدد الأفراد المستفيدين من خدمات هذه المراكز خلال مدة قصيرة يعطي مبررا للتساؤل عن فاعلية تلك المراكز ومدى تحقيقها لأهدافها الخاصة وأنه لم تجر أية دراسة تقويمية لنوعية الخدمات المقدمة في تلك المراكز، لذا تأتي هذه الدراسة لمحاولة التعرّف على فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية في دولة الإمارات العربية المتحدة وتقويم أدائها، وذلك من أجل تصميم الخطط والبرامج التي من شأنها زيادة فاعلية تلك المراكز وتلافي جوانب الضعف فيها.

خلاصة:

يشير تقييم البرامج إلى العملية التي نصدر من خلال أحكاما على جودة البرنامج بالاستناد إلى معايير معينة، فتقييم البرامج كمجال بحث تطبيقي يختلف عن البحث الأساسي في الغرض من البحث، ففي حين يهدف بحث التقييم إلى النفعية يسعى البحث العلمي الأساسي إلى زيادة المعرفة في مجال معين بغض النظر عن التطبيقات المباشرة لهذه المعرفة على أرض الواقع.

وتوجد عدة أنماط من تقييم البرامج، إلا أن أهمها التقسيم البنائي والختامي، حيث يشير التقييم البنائي إلى عملية التقييم التي تحدث أثناء سير البرنامج وتهدف إلى التحسين والتطوير المستمر لعمليات تنفيذ البرنامج، في حين يشير التقييم الختامي إلى الحكم على جدارة وكفاءة البرنامج في تحقيق الأهداف المسطّرة، وهو يهدف إلى اتخاذ القرارات المتعلقة باستمرارية البرنامج.

كما أن هنالك تقسيم آخر مهم أيضا، وهو يتعلّق بمنهجية إجراء عملية التقييم، بحيث نميّز هنا بين التقييم الكيفي والكمي للبرامج التربوي، حيث يسعى النوع الأول إلى جمع البيانات عميقة حول عدد قليل من المشاركين أو الحالات ويهدف إلى الوصول إلى الفهم والمعنى، في حين يسعى التقييم الكمي إلى جمع بيانات محدودة من عدد كبير من المشاركين أو الحالات ويهدف إلى التعميم.

وباعتبار الواقع الذي تعيشه التربية الخاصة في العالم العربي، أصبح من الضروري على الحكومات والهيئات العلمية العمل على تقييم برامج التربية الخاصة، وذلك من أجل تحسينها وتطويرها من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف فيها.

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1. مدخل مقاربة المنهج المختلط في الدراسة الميدانية

1.1. تعريف تصميم البحث المختلط

2.1. سبب اللجوء إلى تصميم البحث المختلط

3.1. النموذج المعتمد في تصميم البحث المختلط

2. الإجراءات المنهجية للدراسة الكمية

1.2. الدراسة الاستطلاعية

2.2. منهج الدراسة الكمية

3.2. مجتمع وعينة الدراسة الكمية

4.2. أدوات جمع بيانات الدراسة الكمية

5. التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الكمية

3. الإجراءات المنهجية للدراسة الكيفية:

1.3. تصميم الدراسة الكيفية

2.3. تساؤلات الدراسة الكيفية

3.3. منهج الدراسة الكيفية

4.3. عينة الدراسة الكيفية

5.3. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكيفية

6.3. تحليل بيانات الدراسة الكيفية

خلاصة

تمهيد:

ترتكز دقة النتائج التي يتوصل لها أي بحث علمي على صحة الإجراءات المنهجية والأدوات والأساليب المستخدمة. وبعد التطرق في الفصول السابقة لمشكلة البحث وخلفيتها النظرية، سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بشقيها الكمي والكيفي. حيث سيكون القسم الأول من هذا الفصل كمدخل أساسي لتصميم الدراسة الميدانية والذي سنتطرق فيه إلى مقاربة المنهج المختلط Mixed Method (كمّي – كيفي) من خلال تعريف تصميم البحث المختلط وسبب اللجوء إليه ونموذج المنهج المختلط الذي سنعتمده في البحث.

ثم سنتناول في القسم الثاني من هذا الفصل إجراءات تنفيذ الدراسة الكمية من خلال عرض كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية، ثم المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة، أداتي جمع البيانات وكذا الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليلها.

أما القسم الثالث من هذا الفصل فسيكون مخصصا لتفصيل الإجراءات المنهجية للدراسة الكيفية من خلال تحديد تصميم الدراسة الكيفية وتساؤلاتها ثم المنهج المعتمد وكيفية اختيار العينة وأخيرا أدوات جمع البيانات وكيفية تحليلها.

1. مدخل التصميم المختلط للدراسة الميدانية:

بسبب حداثة التوجه نحو البحوث الكيفية والمختلطة في جامعاتنا وفي البلاد العربية عموما والذي يظهر جليا من خلال كم البحوث المنشورة بهذه المنهجية، حيث يشير (ريان، 2003) على سبيل المثال أن 80% من الدراسات المنشورة في مجال الإدارة يسود فيها استخدام المدخل الكمي، في مقابل 11% و8,2% فقط للمدخلين الكيفي والمختلط على التوالي. فإننا سنحاول في هذا الفصل ذكر الإجراءات المنهجية للدراسة الكيفية والمختلطة بشيء من التفصيل لتبرير الخيارات المنهجية المعتمدة في البحث.

حيث يشير **Cresswell & Plano Clark et al (2009)** في هذا الصدد أنه بسبب عدم ألفة الباحثين والمحكمين حاليا بمختلف أنواع تصميمات البحوث المختلطة، من المهم أن يُضمّن

الباحث تقريره البحثي فقرة مراجعة overview حول التصميم الذي اعتمده. وتكون هذه الفقرة عادة في بداية الفصل المنهجي للبحث، ويجب أن تتضمّن هذه الفقرة أربعة عناصر، أولا تحديد نوع التصميم المختلط type of mixed method design والنموذج model في حالة الضرورة، ثم تقديم تعريف وخصائص هذا التصميم، من حيث الوقت والوزن، وخيارات الدمج. ثالثا، تحديد الهدف العام من الاعتماد على هذا التصميم في الدراسة. وفي الأخير تقديم المراجع التي تم الاعتماد عليها. وسنحاول تفصيل كل ذلك فيما يلي:

1.1. تعريف تصميم البحث المختلط:

يعرّف **باتشيرجي (2015)** تصميم البحث Research Design بأنه الخطة الشاملة التي يتم وضعها من أجل القيام بعملية جمع البيانات في مشروع البحث الميداني. أما تصميم البحث المختلط mixed method design فيعرّفه **Creswell & Plano Clark (2011)** بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يقوم فيه باحث أو مجموعة من الباحثين بالجمع بين عناصر من المقاربات الكمية أو الكيفية (على سبيل المثال توظيف تصورات، جمع بيانات، تحليل البيانات، تقنيات الدمج، من المنهجين الكمي والكيفي) بغرض التوصل إلى فهم أعمق وأوسع للظاهرة المدروسة.

2.1. سبب اللجوء إلى المنهج المختلط:

يهدف هذا البحث إلى تقييم فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف كنموذج لخدمات ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية، وانطلاقا من طبيعة الموضوع والدراسات السابقة اعتمدنا في البداية على المنهج الوصفي المسحي للإجابة على تساؤلات البحث. ويعتبر المنهج الوصفي المسحي أحد أهم مناهج المقاربة الكميّة والذي يهدف إلى التعرف على واقع ظاهرة ما ووصفها عن طريق جمع البيانات عن عينة مأخوذة بطريقة عشوائية للوصول في الأخير عن طريق استخدام عدد من الاختبارات الإحصائية لتعميم النتائج على مجتمع البحث، إلا أنه وبعد الحصول على نتائج الدراسة تبيّن لنا أهمية إجراء دراسة كيفية للتحقق من صدق النتائج المتحصل عليها ، ولذلك تم اللجوء إلى تغيير تصميم البحث من

مقاربة كمية إلى مقاربة مختلطة Mixed Method تجمع بين الدراسة الكمية والكيفية، وذلك بهدف الحصول على معلومات أكثر دقة حول موضوع البحث.

ويلجأ الباحث إلى التصميم المختلط للبحث لعدة أسباب لا يتسع المجال لذكرها، إلا أن أحد أهم الأسباب هو حصول الباحث على نتائج غير متوقعة أو مفاجئة، تستدعي منه أن يواصل عملية البحث ولكن بأسلوب دراسة مختلف وهو المقاربة الكيفية.

3.1. نموذج المنهج المختلط المعتمد في البحث:

تتضمّن المناهج المختلطة عدد كبيرا من النماذج التي تختلف في كيفية الجمع بين المقاربة الكمية والكيفية، إلا أن النموذج الملائم والمناسب لدراستنا الميدانية هو النموذج التفسيري أو النموذج التفسيري المتتابع. وفيما يلي شرح مختصر للنموذج المعتمد في الدراسة:

تصميم النموذج التفسيري The explanatory Design :qual ← QUAN

يعتبر النموذج التفسيري أحد تصاميم المناهج المختلطة التي تتكوّن من مرحلتين two– phase mixed methods design أنظر الشكل رقم (03). والهدف العام لهذا التصميم أن تعمل البيانات الكيفية على تفسير وتدعيم البيانات الكمية الأساسية(**Cresswell, Plano Clark et al, 2009, p 71-72**).

شكل توضيحي 4: تصميم النموذج التفسيري المتتابع ذو المرحلتين

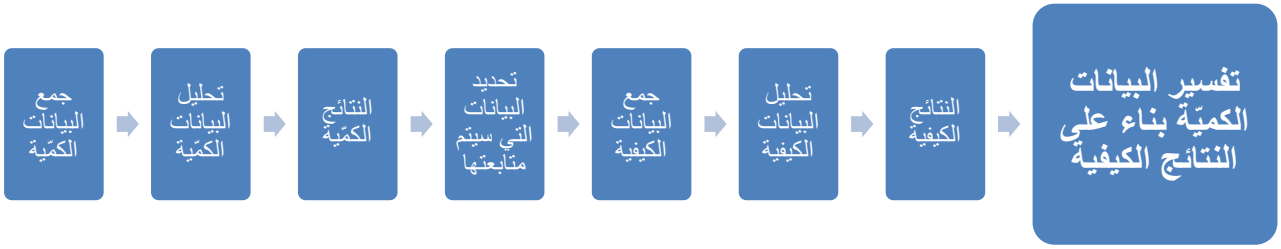
المصدر: **(Cresswell, Plano Clark et al, 2009, p 73)**

ويناسب هذا التصميم في الدراسات التي يحتاج فيها الباحث إلى تفسير النتائج الدالة (أو غير الدالة)، النتائج الخارجة، أو النتائج المفاجئة **(Morse,1991)**. حيث يقوم الباحث بإجراء الدراسة الكيفية لمعرفة سبب الحصول على هذه النتائج. وينطلق هذا التصميم في المرحلة الأولى من جمع وتحليل البيانات الكمية، ثم يقوم الباحث وبناء على نتائج البيانات الكميّة بجمع وتحليل البيانات الكيفية. وبحكم كون هذا التصميم يبدأ كميا، يركّز الباحثون كثيرا على المقاربة الكمية أكثر من المقاربة الكيفية.

يوجد نوعان من التصاميم التفسيرية: النموذج التفسيري المتتابع ونموذج انتقاء المشاركين. وبالرغم من أن كلا النموذجين يتكوّنان من مرحلتين، إلا أنهما يختلفان في العلاقة الموجودة بين المرحلتين، حيث أن النموذج الأول يسعى إلى فحص النتائج بشكل أعمق، في حين يركّز النموذج الثاني على الانتقاء الأنسب للمشاركين في الدراسة الكيفية. ويستعمل النموذج التفسيري المتتابع في أنظر الشكل رقم: (04) عندما يريد الباحث الحصول على بيانات كيفية لتفسير أو لإثراء النتائج الكمية **(Cresswell, Plano Clark et al, 2009, p 71-72)**.

ويقوم الباحث في هذا النموذج بتحديد النتائج الكمية التي تحتاج إلى تفسير إضافي بالبيانات الكيفية، مثل الفروق الإحصائية بين المجموعات، الحالات المتطرفة، او النتائج غير المتوقعة. ثم يقوم الباحث بجمع البيانات الكيفية من المشاركين الذين سيفسّرون بشكل أفضل النتائج المتحصل عليها.

شكل توضيحي 5: النموذج التفسيري المتتابع في الدراسات المختلطة



المصدر: **Cresswell, Plano Clark et al, 2009, p 73)**

2. الإجراءات المنهجية للدراسة الكمية:

1.2. الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية في أي بحث علمي إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف على أهم الفروق التي يمكن وصفها وإخضاعها للبحث العلمي وكذا التأكد من الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة (**إبراهيم، 2000**).

وبما أن البحث الحالي يتعلّق بتقييم برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية، فقد كانت أول خطوة قام بها الباحث في إطار الدراسة الاستطلاعية هي الاتصال بوزارة التربية الوطنية للحصول على إحصائيات أقسام التعليم المكيّف وتوزيعهم عبر ولايات التراب الوطني أنظر الملاحق من (01) إلى (04)، وبعد الحصول على البيانات السالفة الذكر، قمنا بإعداد طلب من طرف جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله لوزارة التربية الوطنية أنظر الملحق رقم (05)، حيث تم الحصول على الترخيص الأول من طرف الوزارة لإجراء الدراسة الميدانية بتاريخ 28 جانفي 2015. ثم وقع اختيارنا على ولاية تيزي وزو لإجراء الدراسة الاستطلاعية باعتبار أن أكبر عدد لأقسام التعليم المكيّف على المستوى الوطني كان بهذه الولاية، وبحكم قربها من إقامة الباحث. وبعد تحديد مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية تم التنقل إلى ولاية تيزي وزو للحصول على ترخيص بإجراء الدراسة الاستطلاعية وتحديد المدارس المعنية بأقسام التعليم المكيّف انظر الملحق رقم (07).

جدول رقم 4: عدد أقسام التعليم المكيّف حسب المقاطعات في الدراسة الاستطلاعية

المقاطعة التفتيشية	معاتقة	مقلع	الأربعاء نات ايراثن	واقنو ن	تيزي راشد	ذراع بن خدة	بوجي مع	تيزي وزو شرق	المجموع
عدد الأقسام	10	05	04	03	03	02	02	01	30

وبعد ذلك قام الباحث بالتنقل إلى المدارس المعنية خلال الفترة الممتدة ما بين جانفي _ مارس من الموسم الدراسي 2015/2014، وقد سمحت لنا هذه الدراسة الاستطلاعية بتحقيق ما يلي:

- التعرف أكثر على برنامج أقسام التعليم المكيّف سواء في مجال الاستكشاف أو في مجال التعليم العلاجي داخل القسم.
- تطبيق أدوات البحث للتحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات جمع البيانات (الصدق والثبات)

كما كانت الدراسة الاستطلاعية فرصة للتحكم أكثر في عملية تطبيق أدوات البحث من خلال تحديد الوقت المستغرق للإجابة على الأدوات، والتحقق من فهم المبحوثين لعبارات أدوات البحث.

2.2. منهج الدراسة الكمية:

لابد أن يعتمد أي بحث علمي على منهج أو مناهج علمية يتبعها الباحث للوصول إلى هدف البحث والمنهج بهذا المعنى أسلوب يسير على نهجه الباحث لكي يحقق الهدف من بحثه كأن يجد إجابة مناسبة للسؤال الذي يطرحه، أو يستطيع التحقق من الفرض الذي يبدأ به بحثه، كما يمكن تحديد المنهج بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة جملة من القواعد التي تهيمن على سير العمل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة **(بوب، 2007، ص 26)**.

وبما أن بحثنا يبحث في فعالية برنامج أقسام التعليم المكيّف كنموذج لخدمات ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية، فإن المنهج المناسب للموضوع من حيث الطريقة هو المنهج الوصفي المسحي، ويعتبر المسح واحدا من المناهج الأساسية بل أكثرها شيوعا في البحوث الوصفية. ويعرّف فان دالين الدراسات المسحية بأنها عملية جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرّف عليها وتحديد وضعها ومعرفة جوانب القوة والضعف فيها، لمعرفة مدى الحاجة إلى إجراء تغييرات فيه، ويعتبر المسح أكثر طرق البحث التربوي استعمالا، ذلك لأننا بواسطته نجمع وقائع ومعلومات موضوعية عن ظاهرة معينة او

حادثة مخصصة أو جماعة من الجماعات أو ناحية من النواحي (صحية، تربوية، اجتماعية) **(دويري،2000، ص 193-194)**.

واستنادا على ما سبق فإن الدراسات المسحية تهدف إلى:

1. وصف وتشخيص ظاهرة ما، وجمع البيانات عنها وتقرير حالتها كما هي في الواقع الراهن أي ما هو قائم فعلا في جزء من المجتمع.
2. تقدير ما ينبغي أن تكون عليه الظاهرة المحددة في ضوء قيم أو معايير معينة.
3. عمل مقارنة بين الواقع والمعايير المحددة **(صابر وخفاجة، 2002، ص 89)**.

وبما أن هذا البحث يستهدف تقييم برنامج أقسام التعليم المكيّف فإنه يمكن تصنيفه من حيث الغاية ضمن البحوث التقييمية Evaluation Research والتي يعرّفها **غاي (2000/ 2004)** بأنها عملية منهجية منظمة لجمع البيانات وتحليلها من أجل اتخاذ القرارات، ورغم الجدل القائم بين التربويين حول مدى إمكانية تصنيف بحوث التقييم ضمن البحوث التربوية إلا أنه من المعقول تصنيفها التقييم ضمن البحوث التربوية التي تستهدف عملية اتخاذ القرار.

3.2. مجتمع وعينة الدراسة الكمية:

يشير مفهوم العينة إلى طريقة جمع البيانات والمعلومات من وعن عناصر وحالات محدّدة يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر مفردات ومجتمع الدراسة وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق هدف الدراسة **(عليان وغنيم، 2000، ص 138)**.

1.3.2. مجتمع الدراسة:

ويشمل مجتمع الدراسة جميع المدارس التي تحتوي على قسم للتعليم المكيّف، وقد بلغ عدد هذه المدارس على المستوى الوطني في الموسم الدراسي 2013/2012 حوالي 190 مدرسة موزعة على 25 ولاية عبر الوطن حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية أنظر الملحق رقم (02)، والشكل الموالي يوضح عدد المدارس في كل ولاية.

شكل توضيحي 6: عدد أقسام التعليم المكيّف حسب الولايات خلال 2012-2013

2.3.2. عينة الدراسة:

وبالنظر إلى طبيعة الموضوع ومنهج البحث فإن أسلوب المعاينة المناسب لمثل هذه الدراسات هو أسلوب العينة المتدرجة وتسمى أيضا بالمساحية والعنقودية. ويمكن تعريف العينة المتدرجة بأنه نوع من العينات يقع في الطريق بين الاختيار العشوائي والاختيار التجميعي للعينات، ويشمل مزايا هذين الأسلوبين، فالاختيار المتدرج للعينة يتميز بأنه يتجنب القيود الشاقة الخاصة بالاختيار العشوائي ويضمن في نفس الوقت تمثيلا أكثر شمولا من ذلك الذي يحدث في العينة التجميعية.

ويتوقف نظام اختيار العينة بشكل متدرج على عدد من المراحل المتضمنة في تصميم اختيار العينة، ففي حالة استخدام تصميم ذو مرحلتين two stage design فإن الباحث يمكن أن يختار في المرحلة الأولى مجموعة من المدارس المتضمنة في قائمة المجتمع الأصل اختيارا عشوائيا، وفي المرحلة الثانية يقوم باختيار عينة عشوائية من التلاميذ الموجودين في تلك المدارس (**عطيفة، 1996، ص 280**).

ولأن الباحث اعتمد التصميم ذو المرحلتين في العينة العنقودية كطريقة لتحديد عينة الدراسة فقد قام الباحث بتحديد الولايات التي فيها قسم تعليم مكيّف عبر التراب الوطني كما هو موضّح في الشكل رقم (05) ثم تم اختيار العينة باتباع الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: اختيار 08(08) ولايات بطريقة عشوائية من الولايات التي يوجد فيها (04)ا 4 أقسام على الأقل للتعليم مكيّف.

المرحلة الثانية: اختيار ثلاثة مدارس في كل ولاية من مجموع المدارس التي تحتوي على قسم للتعليم المكيّف.

وبعد اختيار المدارس المعنية في كل ولاية، قمنا بالاتصال بمديريات التربية على مستوى كل ولاية للحصول على الترخيص بإجراء الدراسة، وبعد الحصول على الترخيص اللازم من كل ولاية أنظر الملاحق من (08من إلى) إلى (16) قصدنا المدارس المعنية لجمع البيانات المطلوبة من خلال توزيع المقاييس المطلوبة وقد استمرّت عملية جمع البيانات طوال الموسم الدراسي 2014-2015.

حيث اشتملت العينة على مديري المدارس التي تتوفر على قسم التعليم المكيّف للإجابة على مقياس تقييم عملية الاستكشاف لأقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية وقد قمنا باختيار المدير للإجابة على هذا المقياس باعتباره عضو لجنة الاستكشاف التي تقوم بعملية انتقاء التلاميذ لأقسام التعليم المكيّف في حالة تنصيب اللجنة على مستوى المقاطعة، أما في حالة عدم تنصيب اللجنة فإن المدير ومعلم قسم التعليم المكيّف بالإضافة إلى معلمي أقسام السنة الثانية ابتدائي هم من يقومون بهذه العملية. لذلك كان المدير هو الأنسب للإجابة على أداة الدراسة فيما يتعلق بعملية الاستكشاف.

أما فيما يخص مقياس تقييم عملية التعليم العلاجي في أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية فإن الذي يجيب عليه بطبيعة الحال هو معلم قسم التعليم المكيّف.

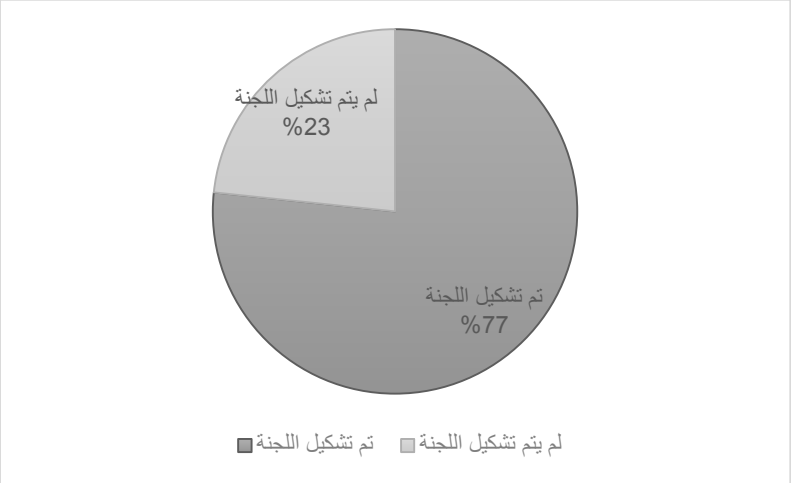
3.3.2. خصائص عينة الدراسة:

تنقل الجداول والأشكال أحيانا معلومات عن البحث بكفاءة تفوق أفضل الأوصاف اللفظية، فالرسوم البيانية تفوق في قدرتها على التوضيح صفحات وصفحات مكتظة بالكلمات **(فان دالين، 1997، ص 545)** من هذا المنطلق، ومن أجل التعرف بشكل أدق على خصائص العينة في مختلف المتغيّرات: تشكيل لجنة الاستكشاف، السن، الجنس، الخبرة والتكوين، قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية ثم عرضها في جدول ورسم بياني للنسب المئوية كما يلي:

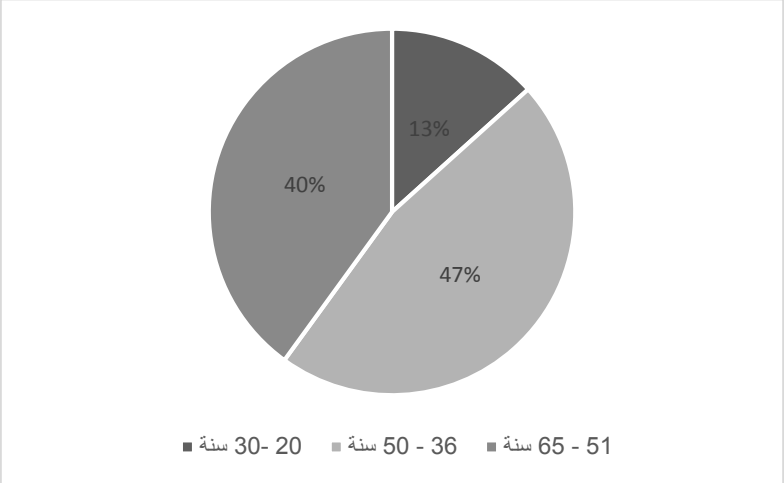
جدول رقم 5: خصائص عينة البحث في متغيرات تشكيل لجنة الاستكشاف، السن، الجنس، التكوين والخبرة

خصائص العينة	المتغيّرات	التكرارات	النسبة المئوية
تشكيل لجنة الاستكشاف	نعم	23	%77
	لا	07	%23
	المجموع	30	%100
السّن	20- 35	4	%13,3
	36-50	14	%46,7
	51- 65	12	%40
	المجموع	30	%100
الجنس	الذكور	16	%53,3
	الإناث	14	%46,7
	المجموع	30	%100
التكوين	مكوَّن	11	%36,7
	غير مكوَّن	19	%63,3
	المجموع	30	%100
الخبرة	أقل من 10 سنوات	5	%16,7
	11 – 20 سنة	3	%10
	21 – 30 سنة	12	%40
	أكثر من 30 سنة	10	%33,3
	المجموع	30	%100

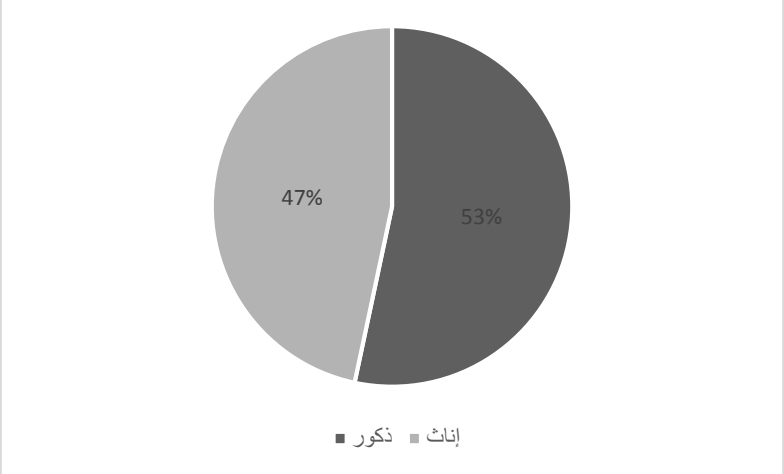
شكل توضيحي 7: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر تشكيل لجنة الاستكشاف



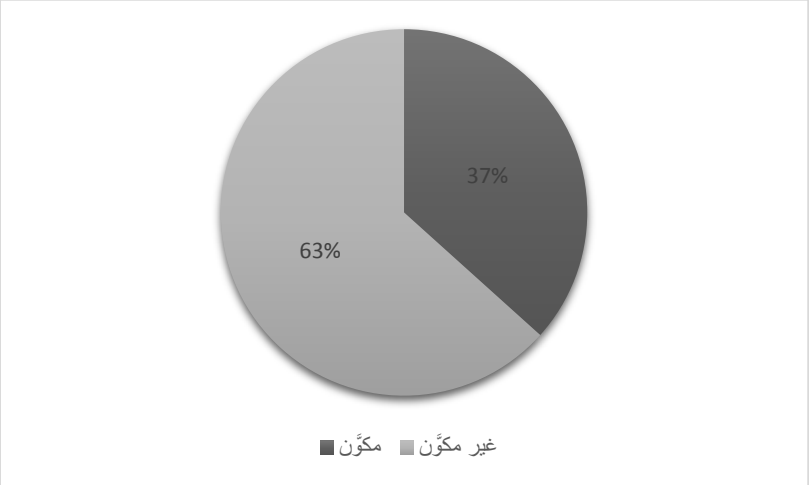
شكل توضيحي 8: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر السن



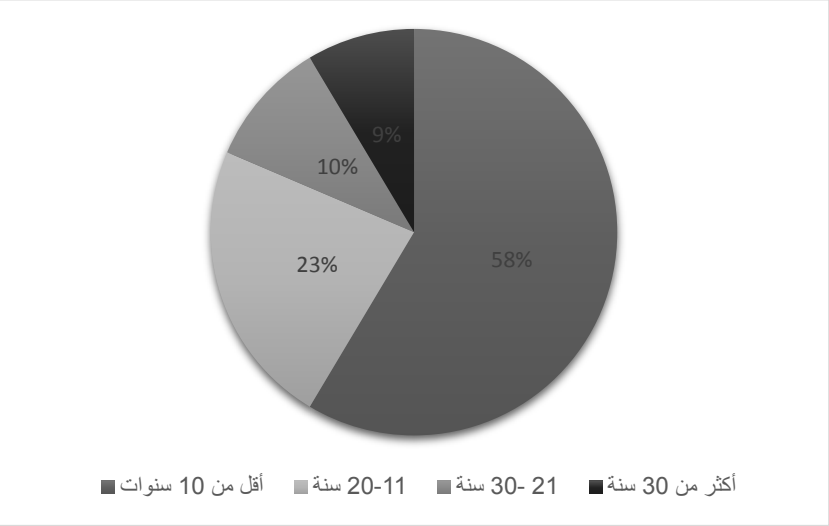
شكل توضيحي 9: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر الجنس



شكل توضيحي 10: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر التكوين



شكل توضيحي 11: النسب المئوية لخصائص العينة في متغيّر الخبرة



4.2. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكمية:

تستخدم الدراسات المسحية أدوات البحث العلمي المختلفة للحصول على المعلومات والبيانات اللازمة مثل الاستبيانات والمقابلة والملاحظة والاختبارات ولكن أكثر الأدوات شيوعا هي الاستبيانات والمقابلة الشخصية والزيارات، وأحيانا يتم الرجوع إلى الكتب والدوريات والمصادر المختلفة **(خندقجي وخندقجي، 2012، ص 197)**.

أما في بحثنا هذا فقد استخدمنا مقاييس التقدير كأداة لجمع البيانات، وتستخدم مقاييس التقدير حسب **أبو علاّم (2006)** عندما نريد تحديد درجة حدوث سلوك ما. وبخاصة في المواقف التي يكون فيها للأداء أو الانتاج جوانب متعددة يتطلب تقديرا خاصا. ويتبّين من هذا أن مقياس التقدير يتكوّن من مجموعة من الخصائص أو الصفات للحكم عليها، ومقياس مدرّج لتحديد درجة تواجد الصفة أو الخاصية.

1.4.2. بناء أداتي الدراسة الكمية:

بما أن الباحث لم يطّلع على أداة جاهزة لتقييم برامج ذوي صعوبات التعلم، وبهدف تقييم برنامج أقسام التعليم المكيّف كنموذج لخدمات ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية، فقد تم إعداد أداتين لأغراض هذه الدراسة هما:

- مقياس تقدير فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم
- مقياس تقدير فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية للتعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم

وتم تطوير الأداتين استناداً إلى الأدب التربوي المتصل بالموضوع، ثم تحديد المجالات الأساسية الخاصة بكل مقياس في ضوء الهدف الذي وضعت من أجله وبحسب أسئلة الدراسة. تمت صياغة المعايير الفرعية لكل مجال، بَعد الرجوع إلى المعايير العالمية المعتمدة، وقد استعان الباحث في عملية البناء بشكل رئيس بنوعين من المصادر وهما معايير تم إعدادها من طرف منظمات مهنية عالمية أو هيئات رسمية في بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وكندا والتي تستند أساسا إلى نتائج البحوث العلمية والممارسة الميدانية الفعالة، ومقاييس استعملت في دراسات سابقة لتقييم برامج ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي عرض لأهم المصادر التي تم الاسترشاد بها لبناء أداة الدراسة:

أولا: معايير المنظمات المهنية والهيئات الرسمية:

1. معايير مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children CEC

يعتبر مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية من المنظمات الرائدة عالميا في مجال خدمة ذوي صعوبات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، وقد كان أحد أهم أهدافه منذ تأسيسه سنة 1923 إعداد ووضع معايير للممارسات التربوية لهذه الفئات من الأطفال. وفي هذا الصدد يشير **الحمد (2010)** إلى أن مجلس الأطفال غير العاديين هو الجهة العلمية المسؤولة عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو منظمة ريادية للتعليم المتقدم لذوي الاحتياجات الخاصة عالميا، ويعمل على تشجيع التميّز المهني لتحقيق الاحتياجات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة عالميا، ويهدف إلى دعم المهنيين والأسر وكل العاملين مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ودعم الاحتياجات الخاصة الثقافية واللغوية للأفراد، والأبحاث المتقدمة والممارسات المبنية على الدلائل العلمية، والسياسات الحكومية المناسبة، كما يقدم مجموعة المعايير المناسبة لتقديم التنمية المهنية المستدامة ومساعدة المهنيين في تحسين أوضاعهم والحصول على المصادر الضرورية، وتعتبر المعايير التي وضعها هذا المجلس هي المعمول بها من قبل لجان التقييم الداخلية، ولجان الاعتماد الأكاديمية.

ومما يزيد من أهمية المعايير التي أصدرها مجلس الأطفال غير العاديين أن العديد من الدول اعتمدت عليها لتطوير معايير خاصة بها، أما في الجانب الأكاديمي فقد اعتمدت الكثير من الدراسات على معايير مجلس الأطفال غير العاديين لتقييم برامج ذوي صعوبات التعلم.

وقد قام المجلس بإصدار الطبعة السادسة لمعايير الممارسة المهنية لمعلمي التربية الخاصة في كتاب تحت عنوان "ما يجب أن يعرفه كل معلم للتربية الخاصة" What Every Special Educator Must Know سنة 2008 يشتمل على المعايير المهنية التي يجب أن تتوفر لدى كل معلم من معلمي التربية حسب فئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم معلمي ذوي صعوبات التعلم. وقد شملت معايير معلمي صعوبات التعلم ما يلي: الأسس العامة، تطوير المتعلمين وخصائصهم، الفرق الفردية، الاستراتيجيات التدريسية، البيئات التعليمية والتفاعل الاجتماعي، اللغة، التخطيط التدريسي، التقييم، الممارسات الأخلاقية والمهنية، العمل الجماعي.

وفي قد شمل كل معيار من المعايير السابقة مجموعة من المؤشرات في الجانب المعرفي والمهاري التي يجب أن يتصف بها معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم **(CEC, 2009)**.

2. مؤشرات الجودة لبرامج ذوي صعوبات التعلم في مقاطعة أوتاوا بكندا:

وفي كندا وتحديدا بمقاطعة أوتاوا كارلتون Ottawa–Carlton قام قسم خدمات دعم التعلم التابع لإدارة مدارس المقاطعة سنة 2006 بإعداد مجموعة من مؤشرات الجودة في برامج التربية الخاصة والتي تتضمن مؤشرات لجودة البرامج لذوي صعوبات التعلم، وقد توزعت تلك المؤشرات في 03 مجالات أساسية هي: المجال الأول: مجال ممارسات التدريس والذي يضم بدوره 05 مجالات فرعية هي: التخطيط الأكاديمي الفعّال، البرمجة الأكاديمية البديلة، استراتيجيات التدريس الفعّالة، التقييم والتقويم، الدمج. والمجال الثاني: الالتزام بنجاح التلاميذ ويضم مجالين فرعيين هما: البيئة الفيزيقية للقسم وإدارة القسم. أما المجال الأساسي الثالث فيتمثل في القيادة والمجتمع. **(Ottawa-Carleton District School Board,2006)**.

3. تقرير قسم التربية بمقاطعة نوفا سكوتيا Nova Scotia الكندية حول أفضل ممارسات تعليم ذوي صعوبات التعلم:

ويشمل التقرير مراجعة لأفضل الممارسات في مجال صعوبات التعلم والقائمة على نتائج البحوث في أمريكا الشمالية، المملكة المتحدة، استراليا، وبدرجة أقل بلدان أخرى كنيوزيلندا وهولندا وجنوب افريقيا.

وقد تضمّن المحور الأول معلومات عن ذوي صعوبات التعلم، وماذا يعني النجاح بالنسبة لهم، أما المحور الثاني فقد احتوى على أفضل الممارسات في تعليم ذوي صعوبات التعلم، حيث تم التطرق في البداية عرضا للاعتبارات العامة للتدريس الفعّال وشمل مجالات: التقييم والتشخيص، خطط البرنامج الفردي، الإشراك الفعّال للأولياء، التقييم المستمر، التكييف والتكنولوجيا المساندة، الدفاع الذاتي، التخطيط للانتقال Transition planning. ثم تم عرض الممارسات التدريسية، أفضل الممارسات التي يتم تطبيقها خلال العام الدراسي، ثم عرض أكثر لممارسات خاصة بالسنوات الأولى وممارسات من السنة الثالثة إلى السنة 12. وفي الأخير تم تقديم بعض المواضيع والقضايا المتعلقة بذوي صعوبات التعلم، خاصة ما يتعلق

بالمشكلات المتلازمة مع صعوبات التعلم مثل اضطراب فرط النشاط وتشتت الانتباه، القاعدة المعرفية للمعلمين والمديرين، قضايا التنوع الثقافي واللغة الثانية في التدخل والممارسات الدمجية مثل تفريد التدريس والتصميم العالمي للتعلم Universal Design for Learning.

وفي المحور الثالث، تم استعمال عناصر أفضل الممارسات في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كأساس للتعرف على نماذج تقديم الخدمات لتحديد مدى مطابقتها لأفضل الممارسات. وقد تقديم بعض النماذج للممارسات الحالية لتقديم الخدمات لتبيين تنوّع المقاربات التي تلبّي حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مختلف الأعمار.

4. المعايير السعودية لمعلمي صعوبات التعلم:

والتي صدرت عن المركز الوطني للقياس والتقويم بالسعودية، وقد طوّرت وزارة التربية والتعليم هذه المعايير لتحديد ما يفترض أن يتمكّن منه المعلم المبتدئ ليكون قادرا على تدريس تخصصه في مراحل التعليم العام بكل كفاءة واقتدار.

وتكونت معايير معلم صعوبات التعلم من جزأين: الجزء العام الذي يشترك فيه مع جميع معلمي التخصصات الأخرى، والجزء الثاني المتعلق بالتخصص، وتشمل المعايير التخصصية 19 معيارا، وتتناول ما ينبغي على معلم صعوبات التعلم معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه للمواد الي تظهر فيها صعوبات التعلم والمتوقع أن يقوم بتدريسها، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل استخدام استراتيجيات التدريس الخاصة والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص بحيث يمثل في ممارساته وسلوكياته الدول المأمول من معلم صعوبات التعلم. فيتوقع من معلم صعوبات التعلم أن يتحمل مسؤولية تعزيز تعلم طلابه ونموهم، ويعرف الاختلافات التي ترافق الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم إلى بيئة التعلم كغرفة المصادر والمتعلقة بخلفياتهم الثقافية والحضارية، ويعرف كيفية البناء عليها في التخطيط للتدريس، ويملك الفهم والدراية الكاملة بالنظريات والحقائق في مجال صعوبات التعلم، ولديه معرفة بالتطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم، وعلى وعي بالأساليب التي تقدم من خلالها خدمات برنامج صعوبات التعلم، وعلى معرفة بكيفية استخدام معرفته بالطلاب الذي لديهم

صعوبات تعلم والمنهج وطرق التدريس لإعداد الخطة التربوية الفردية المناسبة وبناء برنامج تعلم متكامل يزود الطلاب بفرص تعلم ذات جودة عالية، ويقوم بإعداد الخطة التربوية الفردية وتطبيقاتها وفق استراتيجيات التقويم المتنوعة **(المركز الوطني للقياس والتقويم، 2013)**.

5. معايير اعتماد برامج ذوي صعوبات التعلم في الأردن (2010):

حيث بادر المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين بالأردن ومن منطلق أهمية متابعة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المدارس وتقديم أفضل الخدمات لهم باعتبارهم شريحة واسعة من الطلبة الملتحقين بمقاعد الدراسة إلى إصدار معايير تحكم عملية تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد شملت المعايير مجالات الرؤية والرسالة، الإدارة والعاملون، البيئة التعليمية، التقييم، الخدمات والبرامج، مشاركة ودعم وتمكين الأسرة، الدمج والخدمات الانتقالية، والتقييم الذاتي **(المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، 2010)**.

ثانيا: أدوات الدراسات السابقة ذات العلاقة:

- استبانة **شلبي (2006)**: لمدى تحقيق إجراءات تقييم (تشخيص) ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين:

حيث أعدّت الباحثة استبانة تتكون من 45 فقرة لما ينبغي أن تكون عليه إجراءات عملية التقييم مكونة من خمسة أبعاد هي التعرف، الإحالة، التشخيص، كتابة تقرير التشخيص، التخطيط للبرنامج التربوي الفردي. ويتم استجابة المفحوصين على الفقرات تبعا لتدرج من خمسة بدائل هي: دائما/غالبا/أحيانا/ نادرا/ لا يحدث.

- مقياس **العبد الجبار (2002)** للمهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات صعوبات التعلم:

للتعرف على المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وللتأكد من مدى وجود هذه المهارات لديهم قام الباحث بتطوير مقياس المهارات لمعلمي صعوبات التعلم، والمبني على المعايير العالمية لإعداد معلم صعوبات التعلم والصادر عن مجلس الأطفال غير العاديين بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تكون المقياس من ثلاثة عوامل هي: المهارات

الأكاديمية، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية، ومهارات بيئة العمل. ويطلب من المستجيب أن يجيب على فقرات المقياس وفق تدرج ثلاثي: وجود المهارة بدرجة كبيرة/ وجود المهارة بدرجة متوسطة/ عدم وجود المهارة.

- مقياس **البدر (2010)** لمدى توفر المعايير المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم:

حيث اشتمل المقياس ثمانية من المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتكوّن من 68 عبارة من المعارف والمهارات، وذلك بالرجوع بعد الرجوع للمعايير المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين، ولأدبيات الدراسات السابقة والمعايير المتبعة في إعداد المعلمين. وقد تكوّن المقياس من الأبعاد التالية:

البعد الأول: الأسس العامة ويتكوّن من 8 عبارات تشمل المعارف والمهارات المتعلّقة بالأسس العامة من أسباب وخصائص وقوانين لصعوبات التعلم.

البعد الثاني: البيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي: ويتكوّن من 6 عبارات تشمل المعارف والمهارات المتعلقة بالبيئة التعليمية والتفاعل الاجتماعي في برامج صعوبات التعلم.

البعد الثالث: التخطيط التدريسي ويتكون من 11 عبارة تشمل المعارف والمهارات المتعلقة بالتخطيط التدريسي من إعداد الخطط التربوية الفردية وإجراءات تعديلها في برامج صعوبات التعلم.

البعد الرابع: الاستراتيجيات التدريسية: ويتكون من 14 عبارة تشمل المعارف والمهارات المتعلقة بالاستراتيجيات للمواد الأكاديمية في برامج صعوبات التعلم.

البعد الخامس: اللغة: ويتكون من 8 عبارات تشمل المعارف والمهارات المتعلقة باللغة والمفردات اللغوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

البعد السادس: التقييم: ويتكون من 7 عبارات تشمل المعارف والمهارات المتعلقة بالتقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم.

البعد السابع: العمل الجماعي: ويتكون من 8 عبارات تشمل المعارف والمهارات المتعلّقة بالتعاون والاستشارة والعمل الجماعي في برامج صعوبات التعلّم.

البعد الثامن: ويتكوّن من 6 عبارات تشمل المعارف والمهارات المتعلّقة بالممارسات الأخلاقية والمهنية في ميدان صعوبات التعلّم.

بالإضافة إلى اطلاع الباحث على المعايير العالمية لتعليم فئة ذوي صعوبات التعلم والمقاييس ذات العلاقة، فقد وسّعنا دائرة الاهتمام للبحث عن معايير ومقاييس فئات التربية الخاصة الأخرى، من منطلق أن الهيكل العام للمعايير غالبا ما يكون واحدا بين جميع الفئات فيما تختص بعض الفئات بمعايير خاصة بها، ومن بين المصادر –التي تم الرجوع إليها والاستئناس بها في بناء أداتي الدراسة–على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- معايير التربية الخاصة لذوي اضطراب التوحد لمقاطعة ألبرتا بكندا (2004).
- معايير اعتماد مراكز التربية الخاصة بالأردن (2010).
- معايير تقييم برامج الموهوبين **لفتحي جروان (2010).**
- استبانات **المحارمه (2009)** لتقييم برامج الموهوبين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز.
- المقياس الذي أعدّه الحربي (2006) لتقييم فاعلية البرامج التي تقدمها الصفوف الخاصة للمعوقين عقليا إعاقة بسيطة في المدارس العادية في المدينة المنورة من وجهة نظر العاملين والمديرين.
- مقياس **الخطيب (2011)** لتقييم مستوى فاعلية برامج ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب التوحد في مراكز التربية الخاصة بالأردن.

2.4.2. وصف أداتي الدراسة الكمية:

1. مقياس تقدير مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم:

بعد الاطلاع على التراث النظري في مجال كشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، والاطلاع على المعايير العالمية لتشخيص وذوي صعوبات التعلم والمقاييس ذات العلاقة. قمنا بالعمل على إعداد النسخة الأولية للأداة من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد مجالات كشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم
- وضع المعايير الخاصة بكل مجال من المجالات
- إعداد النسخة الأولية للأداة لعرضها على المحكّمين

وقد تكوّنت الأداة في نسختها الأولية من 44 بند يتوزعون على 4 مجالات رئيسية، هو موضّح في الجدول الموالي:

جدول رقم 6: عدد بنود كل مجال من مجالات مقياس معايير الكشف والتشخيص

المجال	عدد البنود
مجال الكشف والتدخل المبكّر	11
مجال توعية وإشراك الأولياء	10
مجال إجراءات الإحالة والتشخيص	11
مجال أدوات التشخيص	12
المجموع	52

وتتم الاستجابة على بنود المقياس على تدرج رباعي: موافق تماما/ موافق إلى حد كبير/ موافق إلى حد ما/ غير موافق تماما، وترجمت هذه التقديرات إلى تدرج رقمي من 4 إلى 1 على الترتيب.

2. مقياس تقييم عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية:

بعد الاطلاع على التراث النظري في مجال التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم، والاطلاع على المعايير العالمية لتعليم ذوي صعوبات التعلم والمقاييس ذات العلاقة. قمنا بالعمل على إعداد النسخة الأولية للأداة من خلال اتباع الخطوات التالية:

- تحديد مجالات التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم
- وضع المعايير الخاصة بكل مجال من مجالات الأداة
- إعداد النسخة الأولية للأداة لعرضها على المحكّمين

وقد تكوّنت الأداة في نسختها الأولية من 52 بند يتوزعون على 4 مجالات رئيسية، كما هو موضّح في الجدول الموالي:

جدول رقم 7: عدد البنود في كل مجال من مجالات مقياس معايير التعليم العلاجي

المجال	عدد البنود
التخطيط للتدريس	13
تكييف وتفريد التدريس	15
استراتيجيات التدريس	14
إدارة السلوك	10
المجموع	52

وتتم الاستجابة على بنود المقياس على تدرج رباعي: دائما/ غالبا/ أحيانا/ أبدا، وترجمت هذه التقديرات إلى تدرج رقمي من 4 إلى 1 على الترتيب.

وقد تم تحديد مستويات الفاعلية من خلال حساب المتوسط الحسابي كما هو موضح في الجدول (07):

جدول رقم 8: مستويات الفاعلية حسب المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	**مستوى الفاعلية**
من 1 إلى 2	متدني
من 2 إلى 3	متوسط
من 3 إلى 4	مرتفع

3.4.2. الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة الكمية:

أولا: صدق أداتي الدراسة الكمية:

يشير **أبو هاشم حسن (2006)** أن هناك عدة مفاهيم تتعلق بصدق الاختبار أو المقياس، بمعنى أنه لا يكون الاختبار صادقا إلا إذا توافر ما يلي: أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع

لقياسه، وأن يقيس ما وضع لقياسه فقط، وأن يكون قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها.

ومن بين الأنواع الشائعة للتحقق من صدق الأداة في البحوث التربوية والنفسية ما يسمى بصدق المحكّمين، وهو أن يطلب الباحث من مجموعة من الخبراء في مجال موضوع بحثه تحديد مدى ملائمة أداة البحث للغرض الذي أعدّت من أجله، فإذا اتفق أغلب المحكّمين على وملاءمتها فإنه يستطيع استعمالها في بحثه لجمع البيانات التي يحتاج إليها.

للتحقق من صدق أدوات البحث تم عرض المقياسين في صورتهما الأولية (أنظر الملحقين رقم (17) و (18) على مجموعة أساتذة في مجال علم النفس لتحديد مدى ملائمة عبارات البنود للغرض الذي أعدّت من أجله، وقد تم إجراء بعض التعديلات بناء على أراء المحكّمين أنظر الملحق رقم (19) للخروج بالنسخة النهائية لأداتي البحث(أنظر الملحقين رقم (20) و (21)

ثانيا: ثبات أداتي الدراسة الكمية:

يختص الثبات حسب أبو **هاشم حسن (2006)** بمدى الوثوق بالدرجات التي نحصل عليها من تطبيق اختبار أو مقياس معين بمعنى أن هذه الدرجات أو النتائج يجب ألا تتأثر بالعوامل التي تعود إلى أخطاء الصدفة، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو ما يقرب منها في نفس الاختبار أو في مجموعات من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة في مناسبات مختلفة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات.

وبهدف التحقق من ثبات أداتي الدراسة قمنا بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية وتعتمد هذه الأخيرة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة **(أبو هاشم حسن، 2006).** والجداول الموالية توضّح نتائج حساب معامل الثبات لأداتي الدراسة:

1. معامل ثبات مقياس الكشف والتشخيص:

معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول رقم 9: معامل ثبات مقياس الكشف والتشخيص باستخدام ألفا كرونباخ

عدد البنود	ألفا كرونباخ
44	0,87

معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم 10: معامل ثبات مقياس الكشف والتشخيص باستخدام طريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات
0,49	0,65

نلاحظ من خلال الجداول (08) و(09) أن معامل ثبات مقياس الكشف والتشخيص كان مرتفعا باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، أما معامله باستخدام طريقة التجزئة النصفية فقد كان متوسط.

2. معامل ثبات مقياس التعليم العلاجي:

معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ:

جدول رقم 11: معامل ثبات مقياس التعليم العلاجي باستخدام ألفا كرونباخ

عدد البنود	ألفا كرونباخ
52	0,90

معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم 12: معامل ثبات مقياس التعليم العلاجي باستخدام طريقة التجزئة النصفية

معامل الثبات	تعديل معامل الثبات
0,70	0,82

نلاحظ من خلال الجداول (10) و(11) أن معامل ثبات مقياس التعليم العلاجي كان مرتفعا باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية.

5.2. التحليل الإحصائي للبيانات الكمية:

بمجرّد أن يتخذ الباحث القرار حول كيفية قياس متغيّرات البحث، تأتي الخطوة التالية في تصميم البحث، ألا وهي كيفية تحليل البيانات إحصائيا، فالإحصاء هو أداة فعّالة في تنظيم وفهم البيانات، فهو يزوّدنا بطرائق بيانية لتمثيل عينة البحث ووصفها، ولتحليل النتائج وتقويم البيانات، فمن دون الإحصاء يصعب الاستفادة من معظم الدراسات **(مجذوب، 2003، ص 135)**.

وبهدف إجراء التحليل الإحصائي للبيانات فقد تم الاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء التحليلات المطلوبة والمتمثلة في:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد الخصائص الوصفية لمتغيرات عينة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص استجابات العينة على أداتي الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى فاعلية عملية الاستكشاف وعملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية.
- اختبار t-test لدلالة الفروق في مستوى الفاعلية بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها. ودلالة الفروق في مستوى الفاعلية والتي تعزى لمتغيرات الجنس والتكوين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لدلالة الفروق في مستوى الفاعلية والتي تعزى لمتغيرات السن، والخبرة.

3. الخطوات المنهجية للدراسة الكيفية:

تأتي هذه الدراسة الكيفية كمرحلة ثانية وتابعة للمقاربة الكمّية في إطار التصميم البحثي المختلط mixed method design للدراسة الميدانية. ويعد البحث الكيفي كما يشير إلى ذلك **زيتون (2006)** نوعا من البحوث التربوية التي يعتمد فيها الباحث على آراء المبحوثين، ويسأل أسئلة عامة واسعة، ويجمع بيانات على شكل نصوص، أو صور، ويقوم بوصف هذه النصوص وتحليلها في ضوء محاور متسما بالذاتية أثناء البحث.

1.3. تصميم الدراسة الكيفية:

يقوم الباحث في الدراسات الكمية بتصميم كل جوانب البحث بدقة قبل القيام بالدراسة، وقبل جمع أية بيانات، فهو يحدد المتغيرات ومقاييسها والإحصاء الذي يستخدم لتحليل البيانات، وهذا ممكن لأن الباحث في هذا النوع من الدراسات يعلم مقدما ما يبحث عنه. وعلى العكس من ذلك نجد أن الباحثين في الدراسات الكيفية نادرا ما يضعون تصميما تفصيليا لكل جوانب البحث قبل بدء الدراسة. ولكن التصميم ينبثق كلما ظهرت الدراسة للعيان. ويعدّل الباحثون من إجراءاتهم وطرقهم طبقا للمادة التي يجمعونها ولذلك نجد التصميم يتغير ويعدّل مع تقدم البحث وتطور جمع البيانات. وهذا مهم لأن الباحث في الدراسات الكيفية لا يتأكد أبدا من الأشياء التي سوف يعلمها في موقف معيّن **(أبو علاّم،2006، ص 284)**.

ويؤكد **زيتون (2004)** ذلك بقوله إن البحوث الكيفية تتحرر من قيود التصميمات البحثية إلا أنه يساير التعريف العام للتصميم والذي يعني ترتيب العناصر والتفاصيل الخاصة بمنتج أو عمل معيّن. وبالتالي فالبحث الكيفي وعلى عكس البحث الكمي غالبا ما لا ينطلق من خطة منهجية واضحة المعالم منذ البداية، إلا أننا سنقدم فيما يلي عرض للخيارات المنهجية للدراسة الكيفية، من منهج الدراسة ثم العينة المختارة مرورا بالأدوات التي استخدمت لجمع البيانات وأخيرا الإجراءات المعتمدة لتحليل البيانات.

2.3. تساؤلات الدراسة الكيفية:

على الرغم من أن الباحث الكيفي ينطلق إلى الميدان بدون تساؤلات محددة تحديدا دقيقا، إلا أنه في حالة دراستنا هذه كانت لنا بعض الموجّهات المتعلقة بأهداف الدراسة قبل النزول إلى الميدان لاطلاع على الظاهرة موضوع الدراسة، وفي هذا الصدد يشير **Yin(2003)** إلى أنه يمكن ألا تكون للباحث أية افتراضات قبلية لتوجيه عملية جمع البيانات إلا أنه على الأرجح أن لديه بعض الأهداف التي يسعى لتحقيقها، والتي تمثّل في حقيقة الأمر الموجّهات التي تعوّض غياب الفرضيات القبلية لدى الباحث.

وهذه هي الحالة التي تنطبق على هذه الدراسة فعلى الرغم من عدم وجود تساؤلات وافتراضات محددة توجهها إلا أن الموجّه الحقيقي كان الهدف من وراء الدراسة ألا وهو تقييم ممارسات أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية.

وينبغي الإشارة في هذا الصدد إلى أن هدف الدراسة الكيفية ليس فقط تكميل نتائج الدراسة الكمّية، وإنما هي مقاربة مختلفة تماما تسمح لنا بالنظر إلى واقع أقسام التعليم المكيّف من منظور مختلف تماما، وذلك من خلال الولوج إلى عمق الظاهرة وفهمه فهما دقيقا، وقد يؤدي هذا إلى ظهور نماذج ومعطيات جديدة غير موجودة أصلا في النموذج التقييمي للدراسة الكمّية كما سيتبّن لنا في فصل عرض ومناقشة النتائج.

بالرغم من كون دراسة الحالة هي دراسة شاملة لمتغيرات الظاهرة إلا أنه على الباحث أن يحدد بدقة المجالات التي سيركّز عليها في دراسته للحالة، وفي دراستنا هذه كان التركيز على عمليتي الاستكشاف والتعليم العلاجي.

3.3. منهج الدراسة الكيفية:

ونظرا للهدف المحدّد من البحث وموقع هذه الدراسة الكيفية من البحث ككل ومن الدراسة الميدانية على وجه الخصوص، فإن أنسب منهج لمثل هذه الدراسة هو منهج دراسة الحالة التي تعنى بدراسة ظاهرة دراسة متعمّقة من خلال الحصول على البيانات من عدة مصادر.

وتعتبر دراسات الحالة Case Studies إحدى الطرق شائعة الاستخدام في البحث الكيفي، وتستخدم دراسات الحالة أكبر قدر من البيانات لإجراء دراسة منظمة لفرد أو لجماعة أو لمنظمة أو لحدث **(الطايع، 2007، ص 101)**.

ويعرّف **Yin (2003)** دراسة الحالة بأنها بحث امبريقي empirical inquiry يبحث في ظاهرة حالية contemporary phenomenon في إطار سياقها الطبيعي، خاصة عندما تكون الحدود بين الظاهرة والسياق الذي تحدث فيه غير واضحة. ويتعامل منهج دراسة الحالة مع مواقف محددة تقنيا بحيث يكون هنالك العديد من المتغيرات ذات الاهتمام، وكنتيجة لذلك تعتمد

دراسة الحالة على تعدد مصادر الشواهد وكنتيجة ثانية تستفيد من الافتراضات النظرية التي تم تطويرها مسبقا لتوجيه عملية جمع وتحليل البيانات.

وما يبرر اللجوء إلى دراسة الحالة هو كون برنامج التعليم المكيّف برنامج في إطار المدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية الجزائرية، ولا يمكن دراسة هذا البرنامج بعمق خارج سياقه والذي يعتبر جزء منه ويتأثر ويؤثر فيه، ولا يكون ذلك إلا بالاندماج في وسط الظاهرة ودراسة كافة المتغيرات التي تحيط به.

4.3. عينة الدراسة الكيفية:

يختار الباحث الكمّي العينة –غالبا – بشكل عشوائي، ويوجّه لهم أسئلة محددة سبق تحديدها، وإذا كانت العشوائية هي طريقة اختيار العينة في البحث الكمي، فإنها تتسم بالقصد والعمدية في البحث الكيفي لأن الباحث يختار الأفراد والمواقع التي يرى أنها ستعينه في فهم الظاهرة التي يدور حولها البحث، مع الحصول على تصريح من الجهة أو الأفراد الذين سيجري عليهم البحث **(زيتون، 2006، ص 60-61)**.

فالباحث في البحث الكيفي لا يهدف إلى تعميم النتائج على المجتمع الأصلي، كما في البحث الكمي، وإنما يهدف للتعمّق والاستكشاف لظاهرة معينة. وبناء على عليه فإنه كي يستطيع الباحث فهم الظاهرة، والتعمّق فيها عليه أن يختار عينة بحثه قصديا تلك العينة التي تعينه على تحقيق ذلك.

ويشير **أبوعلّام (2006)** إلى أنه توجد عدّة استراتيجيات لاختيار العينة في دراسات الحالة، منها ما هو قائم على أساس المعاينة الغرضية ومنها ما هو قائم على أساس منطقي يختاره الباحث بناء على الخلفية النظرية لبحثه، وانطلاقا من حيثيات البحث والظروف الزمانية والمكانية للباحث فقد اخترنا طريقة المعاينة الغرضية العشوائية والتي يكون فيها اختيار الحالات بطريقة عشوائية من مجتمع متاح.

وبهدف الحصول على عينة مناسبة للدراسة الكيفية تقدمنا بطلب آخر لوزارة التربية الوطنية للحصول على بيانات أقسام التعليم المكيّف وترخيص للقيام بالدراسة الكيفية، حيث تحصّلنا على البيانات المطلوبة أنظر الملحق رقم (04) والترخيص المطلوب أنظر الملحق رقم (22).

وبناء على البيانات المتحصّل عليها من الوزارة وقع اختيارنا على ولاية البليدة لإجراء الدراسة الكيفية بعد حصولنا على ترخيص مديرية التربية بالولاية أنظر الملحق رقم (23).

وقد قمنا باختيار ولاية البليدة لاعتبارين اثنين، الأول هو وجود عدد لا بأس به من أقسام التعليم المكيّف وتحديدا تم إحصاء 24 قسما متواجدا بالولاية أنظر الملحق رقم (24) وهذا ما يوفّر للباحث خيارات كثيرة للاختيار بينها، بحيث يمكّن الباحث من تعدد الحالات التي يمكن دراستها، والسبب الثاني لاختيار العينة هو القرب من مكان إقامة الباحث، وهذا ما يوفر للباحث فرصة للتواجد المستمر في ميدان البحث وهو أحد أهداف الدراسات الكيفية من أجل الاطلاع بشكل عميق على الظاهرة موضوع الدراسة. فوحدة التحليل المعتمدة هو نموذج برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية، والذي يتمثل في الحالات التي تم اختيارها في إطار الدراسة

وقد عمل الباحث باستراتيجية تعدد الحالات في المعاينة، حيث تم اختيار أربع مقاطعات على مستوى ولاية البليدة تتوفر على 12 مدرسة بها أقسام للتعليم المكيّف لإجراء الدراسة الكيفية والحصول على البيانات المطلوبة. حيث كان عدد الأقسام في المقاطعة الأولى 04 أقسام، أما المقاطعة الثانية والثالثة فقد توفّرتا على 03 أقسام لكل مقاطعة، في حين كان هنالك قسمين في المقاطعة الرابعة. وللحفاظ على سرية المعلومات المتعلقة بالأشخاص الذين شاركوا في الدراسة فقد تم تغيير أسماء المقاطعات والمدارس إلى حالات عددية.

5.3. أدوات جمع البيانات في الدراسة الكيفية:

يشير **Yin (2011)** أن البيانات تعتبر أساس البحوث، وفي البحوث الكيفية تستقى البيانات من أربعة أنشطة ميدانية هي المقابلة، الملاحظة، جمع وفحص المواد (materials)، والإحساس (feeling). ويؤكد **باتشيرجي (2015)** ذلك بقوله إنه على الرغم من أن إجراء المقابلات (سواء كانت مفتوحة/غير نظامية أو مركّزة/ نظامية) حتى الآن هي التقنية الأكثر استخداما من طرف الباحثين لجمع البيانات في بحوث دراسة الحالة، إلا أنه يمكن استكمال أو

اثبات البيانات الخاصة بالمقابلات باستخدام العديد من الأساليب التقنية الأخرى مثل الملاحظة وتقنية التوثيق إلى جانب السجلات الأرشيفية.

رغم أن دراستنا الكيفية هذه اعتمدت على تقنية المقابلة نصف الموجّهة كاستراتيجية أساسية لجمع البيانات، إلا أن ذلك لم يمنع من أن ندعّم هذه التقنية بأداة الملاحظة غير الموّجهة كتقنية مدعّمة للمقابلة كلما كان ذلك ملائما خاصة بالنسبة لبعض البيانات التي لا يمكن جمعها بتقنية المقابلة، حيث يشير **McKechnie (2008)** إلى الملاحظة الطبيعية تمكّن الباحث من التعرف على الظاهر المعقّدة التي لا يستطيع الحصول عليها من خلال أدوات جمع البيانات المضبوطة. وفيما يلي عرض تفصيلي لكيفية جمع البيانات من كل تقنية من التقيات السالفة الذكر:

1.5.3. المقابلة نصف الموجّهة:

تعتبر المقابلة غير الموجّهة semi-structured interview أحد استراتيجيات جمع البيانات في البحوث الكيفية، والتي يطلب فيها الباحث معلومات عن طريق مجموعة من الأسئلة المحددة مسبقا ولكن طبيعة تلك الأسئلة تكون مفتوحة النهاية open-ended. ويكون للباحث تحكّم أكبر في موضوع المقابلة مقارنة بالمقابلة غير الموجّهة. ولكن وعلى عكس المقابلة أو الاستبانة الموجّهة التي تستعمل أسئلة مغلقة، لا توجد في المقابلة نصف الموجّهة خيارات محددة للإجابة في كل سؤال.

ويطوّر الباحث الذي يستعمل هذه الاستراتيجية لجمع البيانات دليل مكتوب للمقابلة قبل إجراء المقابلة، وقد يحتوي الدليل أسئلة بمفردات مختارة بعناية، أو مجموعة من المواضيع لتغطيتها أثناء المقابلة. ويمكن أن يتّبع الباحث دليل المقابلة بحذافيره من خلال طرح الأسئلة على الترتيب الموجود فيه، أو الانتقال بين المواضيع المحددة في الدليل حسب استجابات المستجيبين وردودهم. وفي كلا الحالتين تكون المواضيع المحددة في الدليل مبنية على أساس أسئلة البحث أو النموذج المفترض للظاهرة المدروسة **(Ayres, 2008, p 811)**.

وبغرض جمع البيانات باستراتيجية المقابلة الموجّهة قمنا بإعداد دليل مسبق للمقابلة (برتوكول) يشتمل على أهم المواضيع التي يجب تغطيتها للإجابة على تساؤلات البحث، معتمدين في ذلك على النموذج الذي اعتمدناه في بناء أدوات الدراسة الميدانية، حيث تم إعداد

دليل لمقابلة المديرين والمفتشين فيما يتعلق بعملية الاستكشاف أنظر الملحق رقم (25). ودليل آخر لمقابلة معلمي أقسام التعليم المكيّف بخصوص عملية التعليم العلاجي أنظر الملحق رقم (26).

2.5.3. الملاحظة الطبيعية Naturalistic Observation:

إن أهم عنصر يمكن أن يعرّف الملاحظة الطبيعة هو أنها تتم في الموقف الطبيعي للظاهرة المدروسة، حيث أن الباحث لا يحاول التدخل في ميدان البحث بأي شكل، وبدون أفكار مسبقة لما سيجده في الميدان. ويسعى الباحث باستخدام هذه الاستراتيجية إلى تقديم وصف ثري ودقيق للظاهرة المدروسة كما تحدث في الواقع ودون فصلها عن سياقها. وتتضمّن هذه الاستراتيجية جمع البيانات من الملاحظات غير الموجّهة، المقابلات غير الرسمية informal interviewing، أخذ النقاط note taking، التسجيل الصوتي، وفي بعض الحالات التسجيل السمعي البصري **(McKechnie, 2008, p 550)**.

وفي حالة دراستنا فإن الموقف الطبيعي لموضوع الدراسة هو المدرسة، أو المدارس التي تم اختيارها لإجراء الدراسة الميدانية، حيث سمحت لنا هذه الاستراتيجية – أي الملاحظة الطبيعية –بالتواجد في هذه المدارس للتعرّف أكثر وبشكل واقعي على برنامج أقسام التعليم المكيّف من جميع حيثياته، حيث كان لنا لقاءات غير رسمية مع المدراء والمعلمين في الأقسام العادية ومعلمي أقسام التعليم المكيّف وحتى الحراس والتلاميذ، كما كان سمحت لنا بالتواجد في مختلف الأماكن دخل المدرسة، قسم التعليم المكيّف، القسم العادي، الساحة،...إلخ أنظر الملحق رقم (27).

كل هذا من أجل أخذ نظرة معمّقة عن واقع أقسام التعليم المكيّف، وكون هذه الاستراتيجية هي استراتيجية مدعّمة للاستراتيجية الأساسية لجمع البيانات وهي القابلة نصف الموجّهة، فقد تم تدعيم أو نفي بعض التصريحات التي قدّمت لنا في إطار المقابلات الرسمية، كما سمحت لنا بالاطلاع على بعض التفاصيل التي لا يمكن التعرّف عليها من خلال المقابلات.

3.5.3. الصدق والثبات في الدراسة الكيفية:

في مجال البحث العلمي، يشير الصدق بشكل عام إلى جودة وأصالة البحث. وقد نشأت العديد من المقاربات والمفاهيم المتعلقة بالصدق تختلف بشكل كبير باختلاف المنهجيات والبراديغمات paradigms التي يمكن أن توجّه بحث معيّن **(Miller, 2008, p 909)**.

وحسب **دليو (2014)** فإن المرونة في البحوث الكيفية تسمح للباحث أن يتكيّف ويعدّل ويبني منهجيته تدريجيا مع تقدمه في تنفيذ مشروع بحثه. ومع ذلك، فإن المنهج المتميّز بالشمولية والتعقيد، وبالمرونة في تصميمه قد يؤدي إلى بحوث ذات مصداقية وموثوقية. والموثوقية تتطلب أن يتم تطبيق القواعد المتعلقة بالصدق والثبات حتى في حالة استخدام تقنيات كيفية، ولكنها تكون ذات طابع خاص، بل وتسمية خاصة أحيانا.

وعند الحكم على البحث الكيفي فإن ستراوس وكوربن يعتقدان أن المعايير المعتادة في العلم (البحوث الكمية) تحتاج إلى إعادة صياغة وتعريف حتى تناسب حقائق البحث الكيفي **(زيتون، 2004، ص 246)**.

أما الصدق في البحوث الكيفية فويشير الصدق في البحوث الكيفية بصفة عامة إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، ولكنه قد يتأتى كذلك من أمانة وعمق وثراء وسعة البيانات وتعددية المصادر، أما الثبات فيشير إلى الحد الذي يتم فيه فهم البيانات فهما صحيحا **(دليو، 2014)**.

وقد حدد لنكولن وجوبا مجموعة بديلة من المعايير التي تقابل المعايير المستخدمة في البحث الكمي، حيث يشير مثلا إلى أن معيار الصدق الداخلي في البحوث الكمية يمكن مقابلته بالمعقولية أو الموثوقية Credibility في البحوث الكيفية.

ولا تعتمد المعقولية أو الموثوقية حسب **Patton (1990)** بصورة كبيرة على حجم العينة، بل تعتمد أكثر على ثراء المعلومات التي تجمع، وعلى القدرات التحليلية للباحث، ويمكن تدعيم الموثوقية أو المعقولية باستخدام استراتيجية التقاطع الثلاثي Triangulation للبيانات **(زيتون، 2004، ص 247)**.

وتشير استراتيجية التقاطع الثلاثي triangulation للبيانات في البحوث الكيفية: إلى جمع البيانات من خلال عدّة مصادر كالاستبيانات، المقابلات، والملاحظات بغرض تدعيم النتائج المتوصل إليها. فالبيانات التي يتم جمعها من خلال تقنية واحدة قد تكون ضعيفة أو محل شك وتحيّز. وعلى العكس من ذلك فجمع البيانات من خلال عدّة مصادر وعدّة تقنيات يؤكد النتائج المتوصل إليها. لذلك عندما نتحصل على نفس النتائج سنكون متأكدين بأن البيانات صادقة وموثوقة **(Zohrabi, 2013, p 258)**.

واعتمادا على هذا المعيار، وبهدف الوصول إلى بيانات صادقة عن الظاهرة المدروسة والتي تتمثل في دراستنا هذه في برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية، فقد قمنا باعتماد استراتيجية التقاطع الثلاثي وذلك من خلال جمع البيانات باستعمال عدّة تقنيات ويتعلق الأمر بالمقابلة غير الموجّهة مع المدراء والملاحظة الطبيعية داخل الأقسام إضافة إلى دراسة الوثائق والسّجلات.

وتشير **Brink (1993)** أن البحوث الكيفية كما في البحوث الكمية يمكن تقييمها فقط إذا كانت المعايير والإجراءات المعتمدة واضحة. لذلك لا يمكن تقييم الصدق والثبات إلا في حالة تحديد سياق والمواقف التي تم إجراء الدراسة في إطارها، ومن خلال تقديم وصف الإجراءات من البداية إلى النهاية. وغالبا ما يشار إلى هذا المعيار من طرف الباحثين الكيفيين بالوصف الكثيف thick description. أما **Lincoln & Guba (1985)** فيشيرون إلى هذا المعيار القابلية للتدقيق Auditibility والذي يعني أن أي قارئ أو باحث آخر يمكنه متابعة التسلسل في الدراسة ويفهم منطقها.

فقضاء وقت طويل في الميدان حسب **Cresswell(2009)** من الاستراتيجيات الي تمكّن الباحث من الوصول إلى فهم أعمل للظاهرة المدروسة، واكتشاف بعض التفاصيل حول الموقع والأشخاص التي تدعّم موثوقية البحث. فكلما كانت مشاركة الباحث للمبحوثين في مواقعهم كلما كانت النتائج المتوصل إليها دقيقة وصادقة.

حيث مكننا طول المدة التي استغرقناها في الدراسة الكيفية والتي امتدت لعام دراسي كامل تقريبا من تحقيق هذا المعيار بحيث كان لنا تواجد طويل الأمد في أقسام التعليم المكيّف واحتكاك

مستمر بالأشخاص المعنيين بهذه الأقسام من مدراء ومفتشين ومعلمي أقسام التعليم المكيّف والمعلمين في الأقسام العادية وحتى التلاميذ والأولياء. والذي سمح لنا من التحقق من النتائج المتوصل إليها عبر الزمن.

وخلاصة القول أن موثوقية البحوث الكيفية يمكن التحقق منها من خلال العديد من الاستراتيجيات والطرق، أما في بحثنا هذا فقد حاولنا تحقيق ذلك من خلال استعمال استراتيجيتين من أكثر الاستراتيجيات استعمالا في البحوث الكيفية ألا وهي استراتيجية التثليث أو التقاطع الثلاثي والذي التي تشير إلى عملية جمع البيانات من خلال: عدة تقنيات (المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق في بحثنا هذا)، ومن خلال دراسة عدّة حالات لظاهرة واحدة (وقد حققنا ذلك من خلال اللجوء إلى استراتيجية تعدد الحالات)، ومن خلال تعدّد المبحوثين في مكان الدراسة. هذا فيما يتعلق باستراتيجية التقاطع الثلاثي. أما الاستراتيجية الثانية فتتعلق باستراتيجية التواجد الممتد عبر الزمن والذي سمح لنا بالوصول إلى الإحاطة بموضوع الدراسة بشكل شامل ومعمّق.

6.3. تحليل بيانات الدراسة الكيفية:

بالرغم من توفر إرشادات عامة لتحليل البيانات، فقد أكّد **Patton (1990)** على عدم تحديد قواعد صارمة تحكم الإجراءات، نظرا لأن البحث الكيفي يعتمد في كل مرحلة على المهارات، والتدريب والاستبصار، وقدرات الباحث، ويعتمد البحث الكيفي اعتمادا كبيرا على الفكر التحليلي، ونمط المحلل (زيتون، 2006، ص 267).

ويقدّم **Marshall & Rossman (1995)** كما ورد في: **(زيتون، 2006، ص 268)** نموذجا للخطوات الواجب اتباعها في تحليل بيانات البحث الكيفي، وهي كما يلي:

1. تنظيم البيانات
2. توليد الفئات والمحاور themes والنماذج أو الأنماط patterns
3. اختبار الفرضيات الظاهرة في مقابل البيانات
4. كتابة تقرير البحث.

وبهدف تقديم لمحة عن الإجراءات المنهجية لعملية تحليل بيانات الدراسة الكيفية، سنفصّل الحديث عن الخطوتين الأولى والثانية المتعلقتين بالتحليل، فيما سيتم الحديث عن الخطوتين الأخريين الثالثة والرابعة في فصل عرض ومناقشة النتائج.

1.3.6. مرحلة تنظيم البيانات الكيفية:

يتطلب التحليل المبدئي للبيانات تنظيم ذلك الكم من المعلومات التي يحصل عليها الباحث من المبحوثين سواء بشكل منطوق (شفهي) أو مكتوب، وقد يترتب على هذا التنظيم اتخاذ قرار بشأن تحليل تلك البيانات باستخدام الكمبيوتر أو بدونه **(زيتون، 2006، ص 282)**.

ولتحقيق هذه الخطوة المهمة في تحليل البيانات في دراستنا قمنا بعمليتين أساسيتين هما:

- تنظيم البيانات من خلال تصنيف البيانات في ضوء نوعها من حيث مصدر جمعها، حيث تم وضع ملفات خاصة لكل نوع من البيانات (المقابلات، الملاحظات، والوثائق) ثم تنظيم البيانات داخل كل ملف من تلك الملفات حسب المواقع (المدارس) والأشخاص المشاركين في الدراسة.
- إعادة كتابة البيانات: ويعرّف **زيتون (2006)** عملية إعادة كتابة البيانات transcrition بأنها عملية تحويل الملاحظات أو الحديث المسجّل لبيانات نصّية، ويحتاج الباحث إلى إعادة كتابة البيانات استعدادا لتحليلها. وعندما لا يكون لدى الباحث متسع من الوقت فإنه يستطيع أن يعيد كتابة بعض هذه المقابلات، وليس جميعها، وكذلك الملاحظات، لكن كلما أعاد كتابة كل ما جمعه كان ذلك أفضل. ولأن العملية تستغرق وقتا طويلا (تستغرق إعادة كتابة مقابلة استمرت ساعة واحدة حوالي أربع ساعات) وتتطلّب جهدا يلجأ البعض للتعامل مع بعض البيانات وليس جميعها.

2.3.6. توليد الفئات coding والبحث عن المحاور themes:

بعد تنظيم البيانات وإعادة كتابتها تأتي مرحلة تشفير البيانات لتحليها، وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات هي كما يذكرها **زيتون (2006)**:

1. استكشاف البيانات واستخدام الشفرات: وذلك من خلال التوصل للمعنى العام للبيانات، والتفكير في تنظيمها، والوقوف على مدى كفاية تلك البيانات أو الحاجة إلى لجمع المزيد منها. وفي هذه الخطوة يقرأ الباحث البيانات عدة مرات، ويدوّن ملاحظاته في الهامش على شكل عبارات قصيرة، أو أفكار، أو مفاهيم.
2. تشفير البيانات: وذلك من خلال تجزئة النص، وتسمية كل جزء في ضوء محاور، علما بأنه لا توجد محددات صارمة لهذه الخطوة **(Cresswel,2003)**.
3. التحليل اليدوي أو الكمبيوتري:

للباحث حق الاختيار عند تحليله للبيانات بين طريقتين: التحليل اليدوي أو التحليل بالكمبيوتر.

ويعني التحليل اليدوي للبيانات الكيفية: قراءة الباحث للبيانات، وتحديد أجزائها، وقطع ولصق الجمل في بطاقات. ويفضل استخدام هذا النوع من التحليل في الحالات الآتية:

- عندما تكون قاعدة البيانات صغيرة (لا تتجاوز إعادة السرد والملاحظات 50 صفحة).
- وعندما لا تتاح الفرصة للباحث للحصول على برامج التحليل الكيفي الكمبيوتري، أو لم يكن قد تدرب على استعمالها.
- عندما يريد الباحث التواصل مع البيانات دون تدخل آلة.
- عندما يكون للباحث متسع من الوقت ليحلل البيانات بيده ويصنّف البيانات وينظّمها.

أمّا التحليل الكمبيوتري للبيانات الكيفية: فهو استخدام الباحث برنامجا كمبيوتريا لتيسير عملية تصنيف البيانات وتبويبها وتحليلها.

ونظرا لتوفر الأسباب التي تمنع الباحث من إجراء التحليل الكمبيوتري والتي جرى ذكرها آنفا فإننا اضطررنا إلى استعمال التحليل اليدوي للبيانات رغم الجهد والوقت الذي يتطلبه مقارنة بالتحليل الكمبيوتري.

خلاصة:

اعتمدنا في هذا البحث على تصميم المناهج المختلطة **mixed method design** والذي يشير إلى ذلك النوع من البحوث الذي يقوم فيه باحث أو مجموعة من الباحثين بالجمع بين عناصر من المقاربات الكمية والكيفية بغرض فهم أعمق وأوسع للظاهرة المدروسة، وقد تم اعتماد النموذج التفسيري المتتابع والذي تعمل فيه البيانات الكيفية على تدعيم أو تفسير نتائج الدراسة الكمية الأساسية.

وقد كان في المنهج الوصفي منهج الدراسة الكمية، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة موضع الدراسة وصفا دقيقا وتفسيرها، حيث قمنا بدراسة استطلاعية من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث التي تكوّنت من مقياسي تقدير اختص المقياس الأول لتقييم فاعلية عملية الاستكشاف، في حين اختص الثاني بتقييم فاعلية عملية التعليم العلاجي. وقد تم جمع البيانات من عينة إجمالية تكونت من 60 إطارا تربويا بالمدارس التي تشتمل على أقسام للتعليم المكيّف شملت 30 مديرا و30 معلما، وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة العينة العنقودية من 08 ولايات عبر الوطن. وبعد جمع البيانات تم استعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذا اختبار (t) واختبار anova للإجابة على تساؤلات الدراسة الكمية.

أما الدراسة الكيفية والتي جاءت كدراسة ثانية في إطار المنهج المختلط من أجل تدعيم أو تفسير نتائج الدراسة الكمية. وقد اعتمدنا فيها على منهج دراسة الحالة حيث تم اختيار 04 مقاطعات من ولاية البليدة لإجراء هذه الدراسة. وقد استعملنا المقابلة نصف المقننة والملاحظة الطبيعة كأداتين أساسيتين لجمع البيانات، وقد تم التأكد من موثوقية البيانات عن طريق استخدام استراتيجية التقاطع الثلاثي triangulation وكذا التواجد المطوّل في ميدان الدراسة. أما تحليل البيانات الكيفية فقد مر بعدة مراحل أهمها تنظيم وتصنيف البيانات ثم توليد الفئات أو المحاور للوصول إلى اختبار الفرضيات في ضوء البيانات.

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج البحث

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

2. تفسير ومناقشة نتائج البحث

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

الاستنتاج العام

تمهيد:

من المعلوم أن البيانات الكيفية تقدم لنا فهم مفصّل حول مشكلة ما، في حين أن البيانات الكمية تقدم فهما أكثر عمومية لتلك المشكلة. فالبحوث الكيفية تسعى لدراسة عدد قليل من الأفراد لفهم وجهة نظرهم بشكل أعمق، أما البحوث الكمية فتدرس عدد كبيرا من الأفراد لتحديد استجابتهم لعدد محدد من المتغيرات. فالبحث الكيفي والبحث الكمي يتناولان المواضيع من تصورات أو زوايا نظر مختلفة، لذلك، فنقاط الضعف في أحد المناهج كمي أو كيفي يمكن تغطيتها بنقاط القوة في المنهج الآخر. فالجمع بين المنهج الكمي والكيفي في المناهج المختلطة mixed methods يمكننا من فهم مشكلة البحث بشكل أفضل (**Creswell & Plano Clark, 2011, p 10**).

وكما أشارنا في الفصل المنهجي، توجد العديد من الأسباب التي تجعل الباحث يعتمد على المنهج المختلط، أحد تلك الأسباب كما يشير إلى ذلك **Creswell & Plano Clark (2011)** هو اعتقاد الباحث بعدم كفاية مصدر واحد للبيانات للإجابة على تساؤلات البحث، والعوامل التي تجعل بيانات منهج واحد غير مناسبة أو غير كافية كثيرة. ففي بعض الأحيان لا تقدم البيانات التي تم جمعها بطريقة معينة تصورا شاملا عن مشكلة البحث may not tell the complet story أو أن الباحث لا يقتنع بأن الحصول على البيانات من مصدر واحد كافي لتحقيق هدف البحث أو الإجابة على تساؤلاته. فالمنهج المختلط هو الأنسب في مثل هذه الحالات.

لذلك وانطلاقا مما سبق سنقوم بعرض النتائج المتحصل عليها في الدراسة الكمية والكيفية وتحليلها من خلال عرض كل فرضية على حدا ثم سنقوم بمناقشة نتائج كل فرضية على ضوء النتائج المتحصل عليها في الدراسة الكيفية، حيث سيتم في هذه المرحلة دمج البيانات الكمية والكيفية وبالتالي الإجابة على تساؤلات البحث بشكل يحقق الهدف الأساسي من البحث ألا وهو تحديد جوانب القوة والضعف في برنامج أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية لتعليم ذوي صعوبات التعلم.

1. عرض نتائج البحث:

1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تشير إلى أن مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفض.

ولمعرفة مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في كشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على أداة البحث ككل وفي المجالات الفرعية وتم ترتيبها تصاعديا من أجل التعرّف على أوجه القوة والضعف في البرنامج، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يشير إلى مدى انطباق المعيار (بنود الأداة) على الممارسات الميدانية

والجدول الموالي يوضّح النتائج المتحصّل عليها:

جدول رقم 13: مستوى الفاعلية عملية الاستكشاف في أداة البحث ككل وفي المجالات الفرعية

مجالات الأداة	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
مجال إشراك وتوعية الأولياء	2,85	متوسط
مجال الكشف والتدخل المبكّر	2,93	متوسط
مجال أدوات التشخيص	3,03	مرتفع
مجال إجراءات الإحالة والتشخيص	3,14	مرتفع
المتوسط الحسابي للأداة ككل	2,98	متوسط

يبين الجدول رقم (13) أن المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد أداة تقييم خدمات الاستكشاف في إطار التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت ما بين (2,85) و (3,15)، وقد كان مستوى الفاعلية في بعدين اثنين متوسطا ويتعلق الأمر ببعد إشراك وتوعية الأولياء بمتوسط حسابي قدره (2,85) وبعد الكشف والتدخل المبكّر بمتوسط حسابي قدره (2,93).في حين كان مستوى الفاعلية في البعدين الآخرين مرتفعا، حيث كان المتوسط الحسابي لبعد أدوات التشخيص (3,05)، أما بعد إجراءات الإحالة والتشخيص فقد قدّر بـــ (3,15).

كما يشير الجدول أيضا إلى أن مستوى فاعلية خدمات الاستكشاف ككل جاء متوسطا بمتوسط حسابي قدره (2.97).

وللتعرّف بشكل أدق على نقاط القوة والضعف في عملية الاستكشاف سنقوم بعرض مستوى فاعلية كل مجال من مجالات أداة الدراسة من خلال نتائج الدراسة الكمية والمتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليلها ثم التأكد من تلك البيانات الكمية من خلال عرض تقارير البيانات الكيفية حسب الحالات وتحليلها، وذلك في إطار المنهج المختلط (الكمي والكيفي) الذي اعتمدنا عليه في الدراسة الميدانية.

1.1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى في مجال الكشف والتدخل المبكّر:

أولا: عرض النتائج الكمية:

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال الكشف والتدخل المبكر تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر المديرين والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم10: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء معايير مجال الكشف والتدخل المبكر

البند	العبارة	م. ح	ا.م	مستوى الفاعلية
6	يقوم المعلمون في القسم العادي بوضع برنامج علاجي فعّال للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.	2,47	1,13	متوسط
7	يستخدم معلمو الأقسام العادية استراتيجيات علاجية فعّالة أثناء حصص المعالجة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2,63	1,12	متوسط
4	يوفّر القائمون على الاستكشاف الدعم والمساندة اللازمين للمعلمين في الأقسام العادية في مجال اكتشاف وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2,83	0,94	متوسط
3	يطوّر القائمون على الاستكشاف مهارات معلمي الأقسام العادية في مجال الكشف عن ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات التعامل معهم.	2,90	1,06	متوسط
9	يعدّل معلمو الأقسام العادية أساليبهم التدريسية بناء على نتائج التقييم المستمر في حصص المعالجة.	2,90	0,99	متوسط

5	يقيّم معلمو الأقسام العادية باستمرار مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحقيق أهداف التعلم أثناء حصص المعالجة التربوية.	2,93	,98	متوسط
8	يقوم المعلمون بتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات في مراحل مبكّرة.	2,93	1,11	متوسط
11	لا يقوم معلمو الأقسام العادية بإحالة التلميذ إلى قسم التعليم المكيّف إلا بعد تقديم تعليم علاجي فردي في إطار المعالجة التربوية.	2,93	1,22	متوسط
10	يسعى معلمو الأقسام العادية لإشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يخضعون لحصص المعالجة التربوية.	2,97	1,18	متوسط
2	يقوم القائمون على الاستكشاف بتوعية الطاقم التربوي بدور لجنة الاستكشاف في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3,33	0,88	مرتفع
1	يقوم القائمون على الاستكشاف بتوعية المعلمين في الأقسام العادية بدورهم في اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.ذوي صعوبات التعلم	3,43	,85	مرتفع
المتوسط الإجمالي لبعد الكشف والتدخل المبكر		2,93	1 ,04	متوسط

من خلال الجدول رقم (13) يتضح لنا أن مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف جاء متوسطا في كل بنود مجال الكشف والتدخل المبكر باستثناء البند الأول والثاني، حيث أن أدنى بند في مستوى فاعلية مجال الكشف والتدخل المبكر هو البند السادس والذي ينص على "أن المعلمين في القسم العادي يضعون برنامج علاجي فعّال للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم" بمتوسط حسابي قدره 2,47، في حين أن أعلى بند في مستوى الفاعلية كان البند الأول والذي ينص على "أن القائمين على الاستكشاف يقومون بتوعية المعلمين في الأقسام العادية بدورهم في اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" بمتوسط حسابي قدره 3,43. ويتّضح لنا أيضا، أن المستوى العام لفاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في مجال الكشف والتدخل المبكر كان متوسطا بمتوسط حسابي قدره 2,93.

ثانيا: عرض النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال الكشف والتدخل المبكر في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على المحاور التالية:

جدول رقم 15: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال الكشف المبكر حسب الحالات

المحور الأول: واقع التربية التحضيرية	
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش التربوي: التعليم المكيّف هو نتيجة لعدم تساوي الفرص بين التلاميذ في الالتحاق بأقسام التربية التحضيرية
المحور الثاني: الانتقال الآلي (تأخير معالجة الصعوبات)	
الحالة (01)	الانتقال الآلي إلى قسم السنة الثانية وبالتالي تأخر التكفل بالتلميذ الذي لديه صعوبات وتفاقم مشكلاته " مانيش قابلتها تماما"/" عمرو تلميذ كان ضعيف في السنة الأولى وتحسّن في السنة الثانية، يمكن أن يبقى في نفس مستواه أو يضعف أكثر في بعض الأحيان"
الحالة (04)	مشكلة الانتقال الآلي من السنة الأولى إلى السنة الثانية
الحالة (07)	يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ولكن بحكم تأخرهم الكبير عن زملائه في قسم السنة الثانية تم تحويله مباشرة إلى القسم المكيّف (لم يتم الأخذ بمعيار الإعادة) خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود.
الحالة (09) الحالة (10)	وبعد انتقال جميع التلاميذ بالرغم وجود الفوارق بينهم يكون معلم السنة الثانية أمام معضلة، فمنهاج السنة الثانية يلائم من لديهم مفاتيح أولية في القراءة والرياضيات وبالتالي فالفوارق الموجودة في التلاميذ في السنة الثانية هي سبب إيجاد قسم التعليم المكيف.
المحور الثالث: العدد الكبير للتلاميذ في السنة الثانية	
الحالة (01)	العدد الكبير للتلاميذ في السنة الثانية= ضعف الاهتمام بالتلاميذ الضعفاء= تدخل علاجي داخل القسم ضعيف.
الحالة (01)	عندما يكون القسم فيه عدد كبير من التلاميذ فسيتهم المعلم بطبيعة الحال بالمتفوقين والمتوسطين ولا يستطيع ان يصل إلى التلاميذ الضعفاء
المحور الرابع: توعية وتكوين معلمي أقسام الأولى والثانية حول صعوبات التعلم	
الحالة (08)	في البداية ما يحوسوش قاع عليهم/ يوجد لا مبالاة من طرف الاولياء لأن لديهم أفكار مسبقة حول أبنائهم أنهم لا يدرسون (يعني أن الأولياء لا يهتمون بتمدرس أبنائهم في الأقسام المكيّفة لأن لديهم فكرة مسبقة بأن ابنه لا يدرس جيدا وهذه الفكرة المسبقة لدى الأولياء قد يكون المسؤول عنها المعلمون الذين

	درسوه سابقا في السنة الأولى والثانية أو على الأقل لديهم دور في تشكيل هذه الفكرة المسبقة السلبية) ولولا وجود هذا القسم المكيّف سيبقى هؤلاء التلاميذ في مؤخرة القسم دائما ولا يلقون أي اهتمام من طرف المعلم العادي راهو راقد خليه (تشخيص دقيق للمعلمة عن واقع التعامل مع ذوي صعوبات التعلم في القسم العادي)
الحالة (05)	انا حبيت نخرجهم من القسم العادي، نجيبو للقسم المكيّف اللي قدرت نعلمو نعلمو واللي ماقدرتش على الأقل نحافظ على نفسيته ما نسجنوش في القسم العادي نخلصه من المعاملة العنيفة التي كان يتلاقاها ويولي يعرف كيفاش يتعامل (المهارات الحياتية)
الحالة (04)	التعامل القاسي للمعلمين مع ذوي صعوبات التعلم / حالة التلميذة من قسم السنة الثالثة
تعامل المعلمين في الأقسام العادية مع ذوي صعوبات التعلم	
الحالة (08)	في البداية ما يحوسوش قاع عليهم/ يوجد لا مبالاة من طرف الاولياء لأن لديهم أفكار مسبقة حول أبنائهم أنهم لا يدرسون (فكرة ركبها معلمو القسم العادي)
الحالة (08)	ولولا وجود هذا القسم المكيّف سيبقى هؤلاء التلاميذ في مؤخرة القسم دائما ولا يلقون أي اهتمام من طرف المعلم العادي راهو راقد خليه
الحالة (05)	انا حبيت نخرجهم من القسم العادي، نجيبو للقسم المكيّف اللي قدرت نعلمو نعلمو واللي ماقدرتش على الأقل نحافظ على نفسيته ما نسجنوش في القسم العادي نخلصه من المعاملة العنيفة التي كان يتلاقاهاويولي يعرف كيفاش يتعامل (المهارات الحياتية)
الحالة (04)	التعامل القاسي للمعلمين مع ذوي صعوبات التعلم / حالة التلميذة من قسم السنة الثالثة
الحالة (02)	كيف كان يتعامل معلم القسم العادي مع زينب ومحمد؟ هذا السؤال يجيبك عليه معلم القسم العادي (التهرّب من الإجابة قد يعبّر عن واقع غير جيد لحصص المعالجة)
الحالة (01)	ما دابينا يبقاوا في قسم التعليم المكيّف ما يتخلطوش مع التلاميذ الآخرين (يحتاجون إلى رعاية خاصة) لأنهم ممكن إذا عادوا للأقسام الأخرى يتدهور مستواهم.
واقع حصص المعالجة التربوية في السنتين الأولى والثانية ابتدائي	
الحالة 02	كيف كان يتعامل معلم القسم العادي مع زينب ومحمد؟ هذا السؤال يجيبك عليه معلم القسم العادي
الحالة (01)	حصة المعالجة تختلف من مدرسة لأخرى الانتقاء لحصة المعالجة من مسؤولية المعلم يتم الاعتماد على نتائج القراءة والكتابة والرياضيات ليست خاصة بذوي صعوبات التعلم فالذين يتغيبون لأي ظرف يوجهون إلى حصص المعالجة ما يعني إعادة للدرس وليس استعمال استراتيجيات التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم

	حصة المعالجة مهمة في الإنقاص من صعوبات التعلم ولكن إذا تمت بشكل صحيح لا يطبقون استراتيجيات التعليم العلاجي (العمل بالأفواج) الحاجة للتعاون بين المفتش والمدير لتوجيه وتكوين المعلمين في هذا المجال. توجه سلبي لدى التلاميذ عن حصة المعالجة لأنه يرى أن زملائه كلهم خرجوا للعب وهو بقي في القسم
الحالة (08)	المفتشة: المعالجة عندنا هي عقاب للتلميذ Garder l'élève يقولك المعلم بلي التلميذ تعب/ نقولو أنت عييت التلميذ بعد 3 زوالا تزيد وتيرة التعلم لديه وانما المشكل في الأساتذة يكونون حقيقة متعبين في الحصة الأخيرة من الدوام المعالجة لا تطبق بمعنى المعالجة الواقع أنها اكمال للنصاب بالنسبة للأساتذة (نكمّل وقتي ونروح) اغلبية المعلمين في حصة المعالجة لا يقوم بالمعالجة التربوية حنا كمفتشين درنا قيمة للمعالجة التربوية ودرنا يوم دراسي لكيفية المعالجة وما هي النقاط التي تعالج، فلدينا مشكل في التقويم الصحيح، فالمعلم لا يشخّص مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ (في أي عنصر بالتحديد يجد التلميذ الصعوبة) يجب أن يتم تحديد دقيق للصعوبة ويجب تغيير أنشطة التدريس خلال المعالجة فالتلميذ لم يتعلم بالنشاط في الحصة العادية ونجد المعلم يكرر نفس الأساليب التعليمية المعلّمة: المعالجة التربوية لم تنجح بسبب نقص تكوين المعلم خاصة في الجانب النفسي
الحالة (07)	المعالجة في السنة الأولى وقتها قليل، وتتأثر فعالية الحصة في المدرسة بعاملين هما: لدينا مشكل الدوامين وبالتالي لا يوجد وقت للمعالجة نقص تكوين المعلم العادي في الجانب النفسي والمعرفي
الحالة (02)	45 د غير كافية للمعالجة ويتم الاختيار على أساس الصعوبات
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش التربوي: المعالجة البيداغوجية: لا يوجد جدية وحرص ولم تعطى الأهمية البالغة تم تقديم نماذج لكيفية تنفيذ حصة المعالجة من أهم ما يجب أن بتوفر في حصة المعالجة هو تغيير أسلوب التدريس
الحالة (10)	حصص المعالجة لا تطبق كما ينبغي توقيت وقت المعالجة غير مناسب (آخر حصة)
مقترح برمجة القسم المكيّف بعد السنة الأولى	
الحالة (03)	من الأفضل أن يكون القسم المكيّف بعد السنة الأولى لكي تكون لديه الفرصة لممارسة القراءة في السنة الثانية أما القسم المكيّف فهو خاص بتعليم الحروف والأساسيات

الحالة (04)	من الأفضل أن يكون القسم المكيف بعد السنة الأولى
الحالة (05)	لازم يكتشفوهم في السنة الأولى باش يكون التدخل مبكر
الحالة (11)	كان من المفروض أن يعيد هؤلاء التلاميذ السنة الأولى.
برمجة القسم المكيّف بعد الإعادة في السنة الثانية تدخل متأخر	
الحالة (06)	المديرة: أساس الانتقاء = الإعادة
الحالة (04)	التأخر في تحويل التلميذ إلى قسم التعليم المكيّف (بعد الفشل في السنة الثانية)
الحالة (01)	التأخر في تحويل التلميذ إلى قسم التعليم المكيّف (بعد الفشل في السنة الثانية)
الحالة (08)	الإعادة بغض النظر عن عدد المرات
الحالة (05)	التّدخل في السنة الثانية متأخر: لأنه كانت عندو قدرات وبعد ذلك نحو له
الحالة (07)	يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ولكن بحكم تأخرهم الكبير عن زملائه في قسم السنة الثانية تم تحويله مباشرة إلى القسم المكيّف (لم يتم الأخذ بمعيار الإعادة) خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود.
الحالة (09)	انتقاء التلاميذ كان على أساس اعادة السنة الثانية
شبكة الأعمار داخل القسم المكيّف	
الحالة (03)	2004: 1 — 2005: 1 — 2007: 9 — 2008: 3
الحالة (04)	تلميذ في مستوى السنة الخامسة تلميذ أرسل من السنة الثالثة
الحالة (02)	زينب ومحمد عمرهما 12 سنة
الحالة (11)	تلميذ لديه 13 سنة في عمره ولديه تأخر ذهني، تصرفاته غير ملائمة لمستواه العمري
الحالة (05)	هادا اللي عاود 4 خطرات من المفروض راه في اللّيسي زاد في 2002.

أظهرت تقارير البيانات الكيفية كما يبيّن الجدول رقم (15) أن أحد أبرز العوامل التي تؤثر على فاعلية الكشف والتدخل المبكر في برنامج التعليم المكيّف هو واقع التربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية، فعدم تطبيق مبدأ تساوي الفرص في الالتحاق بالتربية ما قبل المدرسية أدّى إلى اعتبار السنة الأولى كسنة تحضيرية لجميع التلاميذ.

وبالتالي تم تبني سياسة الانتقال الآلي إلى السنة الثانية وبالتالي تأخير الكشف والتدخل المبكر للذين يعانون من صعوبات في التعلم" عمرو تلميذ كان ضعيف في السنة الأولى وتحسّن في

السنة الثانية، يمكن أن يبقى في نفس مستواه أو يضعف أكثر في بعض الأحيان" ، وهناك من المدارس حاولت تدارك هذا الخطأ من خلال محاولة توجيه التلميذ إلى القسم المكيّف مباشرة بعد الانتقال من السنة الأولى "يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ولكن بحكم تأخرهم الكبير عن زملائه في قسم السنة الثانية تم تحويله مباشرة إلى القسم المكيّف (لم يتم الأخذ بمعيار الإعادة) خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود".

وقد أدى تبني سياسة الانتقال الآلي إلى السنة الثانية تزايد أعداد التلاميذ في أقسام السنوات الثانية بشكل كبير، وهذا ما جعل تعامل المعلمين مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكون سلبيا، بحيث يتم تهميش هذه الفئة من التلاميذ داخل القسم وتكون عرضة للإهمال "عندما يكون القسم فيه عدد كبير من التلاميذ فسيتهم المعلم بطبيعة الحال بالمتفوقين والمتوسطين ولا يستطيع ان يصل إلى التلاميذ الضعفاء"/ " راهو راقد خليبه" والذي تنتج عنه أثار خطيرة على عدّة مستويات، لعل أبرزها المجال النفسي للتلميذ "على الأقل نحافظ على نفسيتو".

وإذا كانت أساليب التعامل هذه نتيجة حتمية للأعداد الكبيرة للتلاميذ فإن نقص توعية وتكوين المعلّمين في الأقسام العادية حول طرق وآليات التعامل السليم مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التعلم من طرف لجنة الاستكشاف يلعب دوره في الوصول إلى هذه الوضعية.

ويظهر ضعف التكوين خاصة في مجال حصص المعالجة التربوية والتي يعرّفها **حثروبي (2012)** بأنها حصص مقررة لجميع المستويات التعليمية في مواد التعلّم الأساسية موجّهة لفئة مشخصة من تلاميذ القسم الواحد أو المستوى الدراسي الواحد تستهدف تدارك النقص في البناء المفاهيمي أو تجاوز الصعوبات التي تعيق التحكّم في أدوات التعلم وتمتد لمدة 45 دقيقة وتكون في نهاية الفترة الصباحية أو المسائية. حيث تشير النتائج إلى أن إلى هناك العديد من النقائص التي تحدّ من فعالية حصص المعالجة في الكشف والتدخل المبكر لدى ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تصنيف هذه النقائص في ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول هو الجانب التنظيمي حيث يتم التضحية بهذه الحصة في بعض المدارس –الحالة 07 من المقاطعة الثالثة–لأنها تسير بنظام الدوامين، بالإضافة إلى قصر مدّتها " 45 د غير كافية للمعالجة" وبرمجتها في آخر الدوام المدرسي "توقيت وقت المعالجة في آخر حصة غير مناسب".

ويؤدي بنا هذا الخلل في الجانب التنظيمي لهذه الحصص للحديث عن المحور الثاني والذي يتعلّق برؤية المعلمين لحصة المعالجة على أنها اكمال للنصاب " نكمّل وقتي ونروح" على حد تعبير أحد المعلمين والذين غالبا ما يكونون متعبين في نهاية الدوام مما يحدّ من فعاليتهم إضافة إلى عدم إعطائها الأهمية اللازمة من طرف الطاقم التربوي" لم تعطى الأهمية البالغة" / " لا تطبّق كما ينبغي"، وخاصة فيما يتعلق بتكوين المعلمين في مجال اكتشاف وعلاج صعوبات التعلم لدى التلاميذ " المعالجة التربوية لم تنجح بسبب نقص تكوين المعلم خاصة في الجانب النفسي" / " نقص تكوين المعلم العادي في الجانب النفسي والمعرفي" إلا أنه توجد بعض الاستثناءات " حنا كمفتشين درنا قيمة للمعالجة التربوية ودرنا يوم دراسي لكيفية المعالجة وما هي النقاط التي تعالج، فلدينا مشكل في التقويم الصحيح، فالمعلم لا يشخّص مواطن الضعف والقوة لدى التلميذ وفي أي عنصر بالتحديد يجد التلميذ الصعوبة".

أما المحور الثالث فيتعلّق بتصور التلميذ للمعالجة التربوية حيث يرى بأنها عقاب له " يرى أن زملائه كلهم خرجوا للعب وهو بقي في القسم".

ومما يؤكّد أن التدخل في إطار أقسام التعليم المكيّف متأخر هو اقتراح عدّة معلمين ضرورة برمجة التعليم المكيّف بعد السنة الأولى " لازم يكتشفوهم في السنة الأولى باش يكون التدخل مبكر"، ليس هذا فقط وإنما دعوا أيضا إلى ضرورة إلغاء الانتقال الآلي من السنة الأولى إلى السنة الثانية " عمرو تلميذ كان ضعيف في السنة الأولى وتحسّن في السنة الثانية، يمكن أن يبقى في نفس مستواه أو يضعف أكثر في بعض الأحيان" وذلك بهدف معالجة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في وقت مبكر عن طريق الإعادة في السنة الأولى وعدم تركه حتى ينتقل إلى السنة الثانية وتضييع عام أو عامين ثم بعد ذلك توجيهه إلى القسم المكيّف.

وبالنظر إلى شبكة إعمار التلاميذ في القسم المكيّف يتبّن لنا العدد الكبير من التلاميذ كبار السّن " تلميذ لديه 13 سنة في عمره"/ "هذا اللي عاود 4 خطرات من المفروض راه في اللّيسي زاد في 2002"

2.1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى في مجال توعية وإشراك الأولياء:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال إشراك وتوعية الأولياء تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر المديرين والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 16: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف على ضوء معايير مجال توعية وإشراك الأولياء

رقم البند	العبارة	م.ح	ا.م	مستوى الفاعلية
21	يمكن للولي بناء على معطيات موضوعية الاعتراض على قرار القائمين على الاستكشاف فيما يخص تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف.	2,06	1,22	متوسط
13	يمكن للأولياء تقديم طلب إلى القائمين على الاستكشاف أو إدارة المدرسة لإجراء تقييم لصعوبات التعلم لدى أبنائهم.	2,66	1,26	متوسط
15	يتم أخذ موافقة الولي فيما يتعلق بإحالة ابنه أو ابنته لإجراء تقييم من طرف القائمين على الاستكشاف لإحالته إلى قسم التعليم المكيّف.	2,7	1,31	متوسط
18	يمكن للولي أو من يوكله حضور اجتماع القائمين على الاستكشاف لاتخاذ قرار إمكانية تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف.	2,7	1,36	متوسط
16	يقدّم القائمين على الاستكشاف التوضيحات اللازمة للأولياء حول الإجراءات التي سيتم اتخاذها لتقييم أبنائهم لإحالتهم إلى قسم التعليم المكيّف.	2,93	1,08	متوسط
19	يوضّح القائمون على الاستكشاف نتائج تقييم صعوبات التعلم لدى الأبناء للأولياء بلغة بسيطة وواضحة.	2,93	1,14	متوسط
17	يقدّم المعلم في القسم العادي التوضيحات اللازمة للأولياء حول الإجراءات التي سيتم اتخاذها لتقييم أبنائهم لإحالتهم إلى قسم التعليم المكيّف.	3,00	1,11	مرتفع

14	يتم إعلام الولي بوقت كاف بموعد إجراء تقييم لابنه أو ابنته من طرف القائمين على الاستكشاف بغرض إحالته إلى قسم التعليمالقسم المكيّف المكيّف.	3,06	1,22	مرتفع
12	يقوم القائمون على الاستكشاف وبالتنسيق مع إدارة المدرسة والمعلمين بتوعية الأولياء بمفهوم قسم التعليم المكيّف وأهدافه.	3,16	1,01	مرتفع
20	يعمل القائمون على الاستكشاف على جمع ملاحظات ومعلومات الأولياء حول أبنائهم لتوظيفها في عملية التشخيص.	3,26	,94	مرتفع
المتوسط العام لمجال إشراك وتوعية الأولياء		2,85		متوسط

من خلال الجدول رقم (16) يتضح لنا أن أقل بند في مستوى الفاعلية هو البند الواحد والعشرون والذي ينص على أنه يمكن للولي بناء على معطيات موضوعية الاعتراض على قرار القائمين على الاستكشاف فيما يخص تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف بمتوسط حسابي قدره 2,06، في حين أن أكبر بند في مستوى الفاعلية كان البند العشرون والذي ينص على أن القائمون على الاستكشاف يعملون على جمع ملاحظات ومعلومات الأولياء حول أبنائهم لتوظيفها في عملية التشخيص بمتوسط حسابي قدره 3,26. ويتّضح لنا أيضا، أن المستوى العام لفاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في مجال إشراك وتوعية الأولياء كان متوسطا بمتوسط حسابي قدره 2,85.

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال إشراك وتوعية الأولياء في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على أربع محاور يبيّنها الجدول الموالي:

جدول رقم 17: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال توعية وإشراك الأولياء حسب الحالات

المحور الأول: نقص توعية الأولياء	
الحالة (01)	المديرة: قمت بيوم إعلامي للأولياء حول التعليم المكيّف وبعد توضيح فكرة التعليم المكيّف وفائدته أصبحوا كلهم يريدون تحويل أبنائهم إلى القسم المكيّف

الحالة (07)	الأولياء تساءلوا واش هو القسم المكيّف قالنالهم المكيّف قسم للمعالجة للذين راهم متأخرين عن زملائهم نعالجوه حتى يولي مع زملائه وما يكونش بعيد بزاف عليهم تقبلوا الفكرة فالتسمية لا تطرح إشكال فلو تم تسميته قسم للمعالجة أو ماشابه يقولولك وليدي ما شي مهبول
	كاين أولياء هما اللي يطرحو مشكل تأخر أبنائهم الأولياء ما يعرفوش التعليم المكيّف
الحالة (05)	الأولياء في البداية ما حبوش قالك كي شغل ما شي كما التلاميذ الآخرين ومراض بعد ذلك عندما جاو لقاو بلي يقراو كيما السنة الثانية
الحالة (01)	"الأولياء ما علابالهومش واش هو التعليم المكيّف" " كل واحد واش راه فاهم" " أغلب الأولياء يعتقدون أن القسم المكيّف خاص بذوي الاحتياجات الخاصة (ماشي تلاميذ عاديين)"
الحالة (04)	لدى الأولياء فكرة "قسم المكيّف تاع المهابل"
الحالة (05)	كاين بزاف اللي يقبلو /كاين اللي يديرولو دروس خصوصية ومبعد يلقى هذو الدروس ما نفعتش معاهم يحبسوها/ وكاين اللي ما قبلوش يحسبوها بأنه قسم للمرض مهما حاولت تقنعو ماحبش ما قبلوش عاودو ردهم للسنة الثانية وين كانوا يقراو على اعتبار أن قسم التعليم المكيّف هو قسم للمرضى/ (كاين واحد) حاولت تفهمو: يجري مع 50 ولا يجري مع 02 تلاميذ، قلت له إلا حبيت يجري مع 50 تلميذ اديه لـــ 50 تلميذ.
المحور الثاني: اتجاهات الأولياء نحو القسم المكيّف	
الحالة (01)	رفضوا إعادة أبنائهم إلى المؤسسة الأصلية "رانا نشوفوا فيهم ما شي كيما كانوا مادابينا تخلوهم هنا"
الحالة (04)	غير مهتمين لأنهم يعرفون أنهم لن يتعلموا فهم يهتمون بأبناهم في الأقسام العادية فقط
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: النظرة النمطية للأولياء " قسم المتأخرين عقليا "
المحور الثالث: استشارة الولي وأخذ الموافقة للتحويل للقسم المكيّف	
الحالة (09)	لم يتم استشارة الأولياء في تحويل أبنائهم إلى القسم المكيف لأنهم غير مهتمين أصلا
الحالة (10)	المديرة: بالنسبة للأولياء فقد تقبلوا الفكرة
الحالة (08)	الأولياء تقبلو ما عندناش مشكل واللي خلاهم يتقبلو هي المستوى الثقافي الاجتماعي للأسر بسيطة لا يعطون أهمية كبرى لتعليم أبنائهم لأنه غالبا الذي يحتج هو الذي لديه مستوى ثقافي مرتفع، فهؤلاء الاسر ما شي ما يعرفوش قيمة العلم ولكن ظروف الحياة اجبرتهم على ذلك
الحالة (01)	بعض الأولياء يتقبل فكرة تحويل ابنه والبعض لا
الحالة (04)	بعض الأولياء رفضوا نقل أبنائهم من المدرسة الثانية إلى قسم التعليم المكيّف

الحالة (05)	كاين بزاف اللي يقبلو / يوجد العديد من الأولياء الذين تقبلوا فكرة تحويل ابنهم إلى القسم المكيّف/ كاين اللي يديرولو دروس خصوصية ومبعد يلقى هذو الدروس ما نفعتش معاهم يحبسوها/ وكاين اللي ما قبلوش يحسبوها بأنه قسم للمرض مهما حاولت تقنعو ماحبش ما قبلوش عاودو ردهم للسنة الثانية وين كانوا يقراو/ (كاين واحد) حاولت نفهّمو: يجري مع 50 ولا يجري مع 02 تلاميذ، قلت له إلا حبيت يجري مع 50 تلميذ اديه لـــ 50 تلميذ.
المحور الرابع: طبيعة العلاقات بين الطاقم التربوي والولي	
علاقات سلبية بين الأولياء والمعلمين	
الحالة (02)	التعامل مع الأولياء صعب
الحالة (02)	تعاملت معاهم بشكل عادي
الحالة (04)	ليس لدي أي تواصل مع الأولياء
الحالة (03)	"علاقتي ناقصة بالأولياء"
الحالة (01)	انا وليدي يقرا احتجاج على المعلمة
الحالة (11)	أقوم باستدعاء الأولياء ولا يأتون الأولياء غير مهتمين أصلا بمستوى أبنائهم الأولياء يريدون فقط التخلص من أبنائهم بإرسالهم إلى المدرسة الأولياء لا يهتمون إذا كان ابنهم في القسم المكيف أم في قسم آخر
الحالة (05)	كاين اللّي يجيو دايما سيرتو اللي عندهم / وكاين اللي ما يحوس على وليدو ما تبعث لو ما يجيش. / كاين اللي ماشي مقدرين الأوضاع الاجتماعية (الفقر) تخلّيه ما يهتمش بهذا الأمور. ما يقدرش يقريه ولا يصرف عليه / مخليه حتى يعاونو / كي خاوتو ما قراوش هو تاني ما يحوس عليه وهذه ظاهرة باينة إذا ولدو الأول ماعتنوش بيهم الآخرين اللي يجو بعدهم قاع ما يعتنوش بيهم. إلا إذا كان تلميذ معتمد على نفسه، عندو قدرة ذاتية
الحالة (10)	المديرة: الأولياء لا يتفاعلون مع المعلمة
الحالة (08)	في البداية ما يحوسوش قاع عليهم/ يوجد لا مبالاة من طرف الاولياء لأن لديهم أفكار مسبقة حول أبنائهم أنهم لا يدرسون (فكرة ركبها معلمو القسم العادي) اهمال من ناحية اللباس والنظافة حتى قمت بمسابقة أنظف تلميذ (الحالة الاجتماعية)
علاقات ايجابية بين الأولياء والمعلمين	
الحالة (04)	بعض الأولياء هو من طلب نقل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف
الحالة (01)	المديرة: قمت بيوم إعلامي للأولياء حول التعليم المكيّف وبعد توضيح فكرة التعليم المكيّف وفائدته أصبحوا كلهم يريدون تحويل أبنائهم إلى القسم المكيّف

	رفضوا إعادة أبنائهم إلى المؤسسة الأصلية "رانا نشوفوا فيهم ما شي كيما كانوا مادابينا تخلوهم هنا"
الحالة (01)	حتى الأسرة تلعب دور في تعليم الطفل
	استدعيت الأب لتحسّن ابنه ولمواصلة دعمه في المنزل
	بعض الأولياء جاو يبكيو لأن ابنهم تحسّن (عودة الامل)
الحالة (02)	الأولياء مهتمين
الحالة (05)	الأم بكات عندما تحسّن ابنها وبدأ في الكتابة
الحالة (01)	التلاميذ تحسنوا والاولياء استحسنوا المعلمة
الحالة (06)	الأولياء في البداية لا يهتمون، ولكن تفاجئوا من نتائج أبنائهم وبدأوا بالاهتمام نقص دعم الولي مما يؤثر على فعالية الحفظ لدى المتعلم

يظهر جدول رقم (17) تحليل البيانات الكيفية في مجال توعية وإشراك الولي أنه تم التوصل إلى أربع محاور تبيّن علاقة الطاقم التربوي والأولياء فيما يتعلّق بموضوع التعليم المكيّف. ويتعلّق المحور الأول بواقع توعية الأولياء حول مفهوم وأهداف أقسام التعليم المكيّف، أما المحور الثاني فيبيّن الاتجاه العام للأولياء نحو تعليم أبنائهم في أقسام التعليم المكيّف، ويتناول المحور الثالث إلى موضوع استشارة الولي وأخذ موافقته بخصوص تحويل ابنه إلى القسم المكيّف، أما المحور الرابع فقد تناول طبيعة العلاقة التي تحكم الطاقم التربوي بأولياء التلاميذ الموجّهين إلى أقسام التعليم المكيّف.

وتبيّن النتائج في الجدول رقم (16) أن توعية الأولياء بخصوص أقسام التعليم المكيّف كان ناقصا بشكل عام مع وجود بعض الاستثناءات دائما "قمت بيوم إعلامي للأولياء حول التعليم المكيّف" والتي جاءت –توعية الأولياء–كردة فعل لرفض الأولياء لتحويل أبنائهم إلى أقسام التعليم المكيّف او كاجتهادات فردية من طرف المعلمين "كاين واحد (الولي) حاولت نفهمو: يجري مع 50 ولا يجري مع 02 تلاميذ، قلت له إلا حبيت يجري مع 50 تلميذ اديه لـــ 50 تلميذ".

نقص التوعية هذا شكّل اتجاهات سلبية نحو أقسام التعليم المكيّف لدى الأولياء "الأولياء في البداية ما حبوش قالك كي شغل ما شي كما التلاميذ الآخرين ومراض"/ "أغلب الأولياء يعتقدون

أن القسم المكيّف خاص بذوي الاحتياجات الخاصة (ماشي تلاميذ عاديين)"/ "القسم المكيّف تاع المهابل"، هذه الاتجاهات كانت نتيجة مباشرة لعدم معرفة الأولياء بطبيعة أقسام التعليم المكيّف وأهدافه خاصة مع حداثة التجربة بميدان الدراسة حيث افتتحت أغلب الأقسام في الموسم السابق لإجراء الدراسة " الأولياء تساءلوا واش هو القسم المكيّف"/" الأولياء ما يعرفوش واش هو القسم المكيّف" .

وقد أدّت الاتجاهات السلبية لدى الأولياء نحو قسم التعليم المكيّف إلى رفض العديد من الأولياء تحويل ابنه إلى القسم المكيّف "كاين اللي ما قبلوش يحسبوها بأنه قسم للمرضى مهما حاولت تقنعو ماحبش ما قبلوش عاودو ردهم للسنة الثانية وين كانوا يقراو" وفي بعض الأحيان لا يتم استشارة الولي أصلا "لم يتم استشارة الأولياء في تحويل أبنائهم إلى القسم المكيف لأنهم غير مهتمين أصلا" وأحيانا أخرى يكون هنالك تقبل تام "بعض الأولياء هو من طلب نقل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف"/ "كاين بزاف اللي يقبلو".

هذه الوضعية أدت إلى وجود علاقة سلبية بين الأولياء والطاقم التربوي "أقوم باستدعاء الأولياء ولا يأتون الأولياء، غير مهتمين أصلا بمستوى أبنائهم"/" التعامل مع الأولياء صعب" أو على الأقل عدم اهتمام من الجانبين "ليس لدي أي تواصل مع الأولياء". ولكن هذه المعادلة تنقلب رأسا على عقب عندما يكون هنالك توعية فعّالة من طرف الطاقم التربوي "وبعد توضيح فكرة التعليم المكيّف وفائدته أصبحوا كلهم يريدون تحويل أبنائهم إلى القسم المكيّف"، ووعي وتفهّم من طرف الولي " كاين أولياء هوماللي يطرحو مشكل تأخر أبنائهم"/ وهو ما ظهر في صورة علاقات إيجابية مع الأولياء "رفضوا إعادة أبنائهم إلى المؤسسة الأصلية رانا نشوفوا فيهم ما شي كيما كانوا مادابينا تخلوهم هنا"/ "بعض الأولياء جاو يبكيو لأن ابنهم تحسّن"/"الأم بكات عندما تحسّن ابنها وبدأ في الكتابة"

3.1.1. عرض بيانات الفرضية الأولى في مجال إجراءات الإحالة والتشخيص:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال إجراءات الإحالة والتشخيص تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من

الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر المديرين والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 18: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء معايير إجراءات الإحالة والتشخيص

رقم البند	العبارة	م. ح	ا.م	مستوى الفاعلية
31	يتخذ القائمون على الاستكشاف قرار توجيه التلاميذ إلى قسم التعليم المكيّف من عدمه في الآجال المحددة.	3,03	1,12	مرتفع
28	يشرف على عملية التشخيص فريق متخصص ومؤهل لتقييم صعوبات التعلم لدى التلاميذ	3,06	1,17	مرتفع
32	يوثق القائمون على الاستكشاف نتائج التشخيص وفق آليات واضحة ودقيقة ليسهل الرجوع إليها وتوظيفها.	3,1	,99	مرتفع
27	تخضع جميع حالات صعوبات التعلم المحوّلة إلى القائمين على الاستكشاف إلى تقييم متخصص وموضوعي.	3,13	,89	مرتفع
30	يراعي القائمون على الاستكشاف حالة المفحوص الجسمية والنفسية أثناء عملية التشخيص.	3,13	1,1	مرتفع
22	يتّبع القائمون على الاستكشاف إجراءات واضحة ودقيقة وموحّدة فيما يتعلق بمراحل إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّف.	3,16	,98	مرتفع
26	يحرص المعلمون في الأقسام العادية بإحالة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم إلى القائمين على الاستكشاف بعد فشل التدخلات العلاجية في حصة المعالجة التربوية.	3,16	,949	مرتفع
29	يقوم كل عضو في فريق التقييم بدوره في إطار عملية التشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3,16	1,05	مرتفع
23	يوجد تنسيق بين القائمين على الاستكشاف والمعلمين في الأقسام العادية فيما يتعلق بإجراءات إحالة التلاميذ ذوي صعوبات في التعلمالإحالة إلى أقسام التعليم المكيّف.	3,2	,88	مرتفع
25	يؤدي المعلمون في الأقسام العادية دورهم كما ينبغي في مجال إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم للتشخيص.	3,2	,88	مرتفع

24	يعرف المعلمون في الأقسام العادية ويدركون بدقة دورهم في الإجراءات المعتمدة لإحالة التلاميذ للتشخيص المتخصص.	3,26	,784	مرتفع
33	يتّبع القائمون على الاستكشاف إجراءات واضحة ودقيقة وموحّدة فيما يتعلق بمراحل إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّفبمراحل الإحالة.	3,3	,871	مرتفع
المتوسط العام لمجال إجراءات الإحالة والتشخيص		3,14		مرتفع

من خلال الجدول رقم (18) يتضح لنا أن أدنى بند في مستوى الفاعلية هو البند الواحد والثلاثون والذي ينص على أن "القائمين على الاستكشاف يتخذون قرار توجيه التلاميذ إلى قسم التعليم المكيّف من عدمه في الآجال المحددة" بمتوسط حسابي قدره 3,03، في حين أن أعلى بند في مستوى الفاعلية كان البند الثالث والثلاثون والذي ينص على أن "القائمين على الاستكشاف يتّبعون إجراءات واضحة ودقيقة وموحّدة فيما يتعلق بمراحل إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّف" بمتوسط حسابي قدره 3,3. ويتّضح لنا أيضا، أن المستوى العام لفاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في مجال إجراءات الإحالة والتشخيص كان مرتفعا بمتوسط حسابي قدره 3,14.

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال إجراءات الإحالة والتشخيص في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على أربع محاور يبيّنها الجدول الموالي:وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال إشراك وتوعية الأولياء في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على المحاور التي يبيّنها الجدول الموالي:

جدول رقم 19: إجراءات الإحالة والتشخيص حسب الحالات

المحور الأول: سبب إنشاء قسم التعليم المكيّف وتأثيره على عملية التشخيص	
الحالة (08) الحالة (08)	فتح القسم المكيّف مرتبط بعدد المعيدين (كان تلاميذ معيدين للمرة الأولى وكاين للمرة الثانية) / حيث كان العدد كبير 21 فكنا مضطرين نفتح قسم مكيّف (الاضطرار) مادابيا نفتح قسم للتربية التحضيرية (انطباع: أصبح التعليم المكيّف وبسبب ما فيه ما اشكالات على جميع الأصعدة مشكلة وليس حل للمشكلة) / لأنه حتى التحضيري له دور كبير (إذا ما قراش التحضيري ما يقدرش يتكيّف مع برنامج السنة الأولى الجيل الثاني) كان لدينا مشروع للقضاء على الاعادة في السنة الثانية وبالتالي عندما نقضي على الاعادة نقضي على القسم المكيف، هذا البرنامج عبارة عن مشروع نقدمه لحل مشكل الاعادة في السنة الثانية
الحالة (06)	توفر قاعة فارغة هو رشح المدرسة لاستقبال قسم مكيف
الحالة (05)	بسبب وجود معيدين كثر في السنة الثانية قالي مسؤول المديرية وعلاش ماتفتش قسم مكيّف
الحالة (10)	سبب إنشاء قسم للتعليم المكيف: أنا حبيت تقسيم قسم السنة الثانية ولكنه لم يبلغ النصاب (50 تلميذ) والتالي اقترحوا على فتح قسم للتعليم المكيف وعلاش ما تفتحوش قسم مكيّف لتحويل بعض التلاميذ.
الحالة (09) الحالة (10)	وبعد انتقال جميع التلاميذ بالرغم وجود الفوارق بينهم يكون معلم السنة الثانية أمام معضلة، فمنهاج السنة الثانية يلائم من لديهم مفاتيح أولية في القراءة والرياضيات وبالتالي فالفوارق الموجودة في التلاميذ في السنة الثانية هي سبب إيجاد قسم التعليم المكيف.
المحور الثاني: معايير الانتقاء والإحالة	
الحالة (04)	هؤلاء التلاميذ لديهم نقص في الذكاء (المديرة) هذا القسم المكيّف جاء نتيجة الانتقال الآلي من السنة الأولى إلى السنة الثانية الإعادة لمرة واحدة هو معيار النقل إلى القسم المكيّف
الحالة (07)	المعيار الاول للانتقاء هو مستوى التلميذ في السنة الثانية (المعدل)/ المعيار الثاني هو الجانب النفسي/ إذا كان المعدل جيد نبحث عن عوامل أخرى يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ومتأخر كثيرا عن زملائه تم تحويله (مقترح القسم المكيّف بعد السنة الأولى) خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود.

الحالة (01)	التلاميذ المتحصلين على أقل من 5 في المعدّل العام للسنة الثانية يخضعون لاختبارات الاستكشاف والذي يحصل على أقل من النصف يوجه إلى القسم المكيّف والذي يحصل على أكثر من النصف يعيد السنة الثانية الإعادة هي معيار الدخول إلى القسم المكيّف
الحالة (02)	من شروط نجاح القسم المكيّف التشخيص الدقيق
الحالة (09)	انتقاء التلاميذ كان على أساس اعادة السنة / المديرة هي من قامت بعملية الانتقاء
المحور الثالث: الحالات	
الحالة (04)	من المفروض أن هذا التلميذ لا يحوّل إلى القسم المكيّف (تلميذ متفوق) حالة التلميذة ذات الإعاقة السمعية (الزرع القوقعي)
الحالة (03)	سيرين لديها مشكلة في التواصل: اضطرابات النطق
الحالة (02)	التلميذ شرف الدين تلميذ توحدي/ التلميذة إحسان لا تتواصل أبدا/ التلميذان زينب ومحمد (كبر السن) يوجد تلميذ ما يشوفش فيك ولكن ما مشاء الله في الخط، الكتابة، المشاركة. هبلوني هبلوني وقباح هذاك شرف الدين ما يسكتش هذيك احسان ما تهدرش عندها الخوف يضحكو بلا سبة ويهدرو بلا سبة حالات يتامى 3 حالات أصبح قسم التعليم المكيّف كمكبّ للتلاميذ الذين لا يتوافقون في القسم العادي بغض النظر عن طبيعة مشكلته
الحالة (01)	"لا أعرف لماذا هذا التلميذ موجود في القسم المكيّف"
الحالة (07)	التعليم المكيّف من المفروض خاص بالتلاميذ المتأخرين دراسيا عن أقرانهم في السنة الثانية، إلا أننا وجدنا أن العديد منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وليسوا من المتأخرين كالإعاقة الذهنية، والحركية لذلك أصبح القسم خليط من ذوي الاحتياجات الخاصة. طرحنا الاشكال على المفتش الإداري والتربوي قالك حنا نعالجو ما أمكن مازال مالقيناش رواحتينا مع القسم المكيّف
الحالة (05)	تلميذ لديه مشاكل في النطق هذاك كان عندو انكماش إلى أقصى درجة، دركا راهو تسرّح الولي هو الذي أخذ المبادرة ويأخذه إلى المختصّة النفسانية مرّة في الأسبوع. هذه حالة طاحت من ال.... باتت 10 أيام في الكوما "تواسات في راسها" ترسم وما تقدرش تقري. كاين البعض كي تشوفهم تقول هذا ماشاء الله

	تلميذ ماقراش عامين (حالة) يكتب شوية ومبعد يحبس ولو كان ما توقفش عند راسو وتقولو كمّلها ما يكمّلهاش. هادا اللي عاود 4 خطرات من المفروض راه في اللّيسي زاد في 2002 اجلس، اجلس.
الحالة (08)	حالة إعاقة حركية
الحالة (10)	المديرة: تم إجراء تقييم في بداية السنة
الحالة (12)	بومدين (تأخر ذهني) حالة توحد
الحالة (11)	تلميذ لديه 13 سنة في عمره ولديه تأخر ذهني، تصرفاته غير ملائمة لمستواه العمري
المحور الرابع: تشكيل لجنة الاستكشاف	
الحالة (02)	توجد طبيبة عامة فقط ما جتناش لجنة الاستكشاف
الحالة (07)	صراحة ما علابالناش واش معنتها لجنة الاستكشاف ممكن بسبب حداثة القسم
الحالة (08)	لا توجد هذه اللجنة أصلا
	لم تشكّل أي لجنة وقمنا بالاختيار على أساس الإعادة
	لأن سبب انشاء القسم المكيّف لم يكن لتقديم معالجة تربوية متخصصة لذوي صعوبات التعلم وانما لحل مشكل الأعداد الكبيرة للمعيدين في السنة الثانية والذي كان بسبب الانتقال الالي من السنة الأولى وعدم التدخل المبكر لعلاج صعوبات التعلم وضعف فعالية المعالجة التربوية.
الحالة (06)	المديرة: من يقوم بعملية الانتقاء هو المعلم
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: يشير إلى عملية لجنة الاستكشاف ولكنّه يذكر أنّ المفتش هو الذي يشخّص وأن سبب التأخر الذي حدث للتلميذ هو الغيابات، والحالة يشخّصها المعلّم، والطبيب يمكن أن يكون في مكان المختص النفساني ومستشار التوجيه. جاءتنا تعليمية من المديرية بتشكيل لجنة الاستكشاف تحت إشراف المفتش الإداري والأساتذة والمفتش البيداغوجي والطبيب الذي يُشخّص التلميذ على أنّه لا يعاني من إعانته وإنما لديه تأخر دراسي نظرًا للغيابات المتكرّرة والأسباب الأخرى. هل يوجد مختص نفساني في اللجنة هو ما يقولو طبيب وحدة الكشف، ممكن إذا كان مختص نفساني أحسن، ولكن إذا لم يكن هناك مختص الطبيب هو الذي يقوم بهذا الدور. أو مستشار التربية.
المحور الخامس: التنسيق والعمل الفريقي	
الحالة (01)	المفتش حطني في الصورة (المديرة)
الحالة (02)	توجد طبيبة عامة فقط ولكن ما جاتناش لجنة الاستكشاف أنا واحد ما عاوني

الحالة (07)	مشكلة إعاقة مديرة لإعادة دمج التلاميذ الذين تحسنوا بسبب الجهل بطبيعة القسم المكيف وضعف التنسيق دمجناهم ومبعد عاود رجعناهم بسبب تدخل المديرة والمفتشة
الحالة (02)	عندما أخذت بنصائح المختصة النفسانية التلميذة تحسّنت فعلا التعليم المكيّف يحتاج إلى فريق عمل متكامل ولكن الواقع أن لجنة الاستكشاف ومركز الكشف والمتابعة والأولياء والمعلمين كل واد من شروط نجاح القسم المكيّف فريق متعدد
الحالة (02)	لا يوجد تواصل بين معلم القسم العادي ومعلم القسم المكيّف
الحالة (08)	ما تستاهليش يعطوك القسم المكيّف= نظرة استصغار وتحقير ≠ تعاون وتكامل
الحالة (01)	تلميذ استعملت معه كل الطرق لتعليمه الحروف ولكن بدون نتيجة ضعف التكوين وانعدام المساندة من المفتش أو المدير او لجنة الكشف والمتابعة او الاولياء (المعلم يكافح لوحده مع التلاميذ)
الحالة (05)	المفتشة جات خطرة قالت لي انت لازم تتعامل مع القسم بالطريقة التي تعرفها
الحالة (05)	لازم متابعة ومرافقة نفسية للتلميذ. في قسم المكيف لازم المختص النفساني يحضر في القسم. عندنا هذيك المختصّة ولكن بعيدة (مستشارة توجيه في الثانوية). هاذوك يتبعوهم صحيّا برك، ولا يوجد عندهم مختص نفساني. هي تربويا من المفروض يكون الطّبيب، مختص نفسي ومعلم لازم في نهاية كل أسبوع يكون اجتماع لهذا الأعضاء لتقييم وضعية القسم. يوجد متابعة للتلميذ في جانب التطوع ولكن بعيدة ولذلك يجب التّنسيق معها كمعلم ومتابعة التّوصيات.
الحالة (05)	لازم يكون عمل فريقي منسّق وتوفير برنامج يتلاءم مع خصائص التلاميذ
الحالة (08)	عندما ذهبت المفتشة إلى المديرية قالو لها طبعي برك
الحالة (08)	الدمج بين منهاج السنة الأولى والسنة الثانية هو الانسب حيث نقوم بتكييف المقرر ليتناسب مع مستوى التلاميذ مثلا العاديين يقراو من 200-500 في المكيف من 200-300 من البسيط إلى المعقّد يعني تبسيط المنهاج (هل هذه مهمة المعلمة: نقص العمل الفريقي والمساندة)
الحالة (08)	اختاري لي فقط الانشطة التي في متناولهم وما شي شرط من الكتاب المدرسي ابحثي انت واه المعلومة متوفرة والانشطةوالأنشطة متنوعة
الحالة (06)	لا يوجد مختصين نفسانيين

الحالة (08)	تكلمت المفتشة على قضية تقسيم التلاميذ إلى قسمين، ورفضت الفكرة وقالت بأنه لا يجب ان نضع قسم مكيّف داخل قسم مكيّف، حتّى الجانب النّفسي يؤثر على الطفل ومن الجانب البيداغوجي التلميذ الموسوم بالضعف سيبقى دائما ضعيفا. ومن جانب آخر يمكن تشجيعه ليتحدّى نفسه ليخرج من هذه المجموعة الضعيفة ويدخل في صنف المتحسنين. توفر دعم من المفتشة تطبيق هذا البرنامج الذي طبقناه في السنة الثانية كان ناجح ليس في القسم المكيف فقط وإنّما حتى في الأقسام العادية لأن التلميذ قد ينتقل من السنة الأولى ولم يكتسب أي شيء أو تلاميذ أو فيه التلاميذ ذو تخفيض السن، فيه كل الأنواع من التلاميذ الذين قد يعانون من مشاكل +اكتظاظ في القسم، لذلك يجب وضع القسم المكيّف في السنة الثانية
الحالة (08)	لدى المعلمة وعي بأهمية وجود مختص نفساني ضمن فريق العمل مع القسم العليم المكيف
المحور السادس: الانطلاقة المتأخرة للقسم في بداية السنة	
الحالة (03)	الانطلاق المتأخر للقسم (بسبب الوعكة الصحة)
الحالة (05)	الانطلاق المتأخر للقسم
الحالة (06)	انطلق القسم متأخرا بعد شهرين من بداية الدراسة

تشير البيانات في الجدول رقم (19) إلى أن السبب وراء فتح أقسام التعليم المكيّف خلاف ما وضع له أساسا وهو التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث كان السبب هو حل مشكلة الأعداد الكبيرة للمعيدين في أقسام السنة الثانية "فتح القسم المكيّف مرتبط بعدد المعيدين كان تلاميذ معيدين للمرة الأولى وكاين للمرة الثانية، حيث كان العدد كبير 21 فكنا مضطرين نفتح قسم مكيّف"/ "بسبب وجود معيدين كثر في السنة الثانية قالي مسؤول التنظيم التربوي بمديرية التربية وعلاش ماتفتش قسم للتعليم المكيّف"

حيث لم يكن بوسع بعض المدارس حل قسمين إذا لم يصل العدد إلى 50 فكان فتح القسم المكيّف كحل لهذه المشكلة "سبب إنشاء قسم للتعليم المكيف: أنا حبيت تقسيم قسم السنة الثانية ولكنه لم يبلغ النصاب (50 تلميذ) والتالي اقترحوا على فتح قسم للتعليم المكيف وعلاش ما تفتحوش قسم مكيّف لتحويل بعض التلاميذ".

فالأصل أن معيار انتقاء التلاميذ لقسم التعليم المكيّف هو الإعادة في السنة الثانية لمرتين كما هو منصوص عليه في المناشير الرسمية، إلا أن البيانات تشير إلى اختلاف كبير في تطبيق

هذا المعيار. حيث طبّقت بعض المدارس معيار الإعادة للمرة الثانية "وكاين المعيدين للمرة الثانية" وبعض المدارس طبّقت معيار الإعادة لمرة واحدة "الإعادة لمرة واحدة هو معيار النقل إلى القسم المكيّف"/"الإعادة هي معيار الدخول إلى القسم المكيّف". إلا أن بعض المدارس لم تطبّق معيار الإعادة إطلاقا "يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ومتأخر كثيرا عن زملائه تم تحويله مباشرة إلى القسم المكيّف خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود". في حين كان أضافت بعض المدارس إلى معيار الإعادة تطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد من يعيد السنة الثانية ومن ينتقل إلى القسم المكيّف " التلاميذ المتحصلين على أقل من 5 في المعدّل العام للسنة الثانية يخضعون لاختبارات الاستكشاف والذي يحصل على أقل من النصف يوجه إلى القسم المكيّف والذي يحصل على أكثر من النصف يعيد السنة الثانية"

والمشكلة الأكبر هي أن بعض المدارس ومن خلال الحالات التي وقفنا عليها لم تلتزم بحصر –ما ينبغي أن يكون–الإحالة إلى القسم المكيّف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وبالتالي أصبح القسم المكيّف وفي ظل غياب الأقسام الخاصة مكبّ لكل الحالات الخاصة في المدرسة.

وهذا على الرغم من وجود وعي لدى بعض المفتشين بالهدف أو المقصد من إنشاء أقسام التعليم المكيّف معيار الانتقاء هو " معيار الانتقاء هو الإعادة بغض النظر عن عدد المرات والأصح أن القسم المكيّف ليس للمعيدين وإنما للذين لديهم صعوبات تعلم فيوجهون إلى القسم المكيّف لمعالجة ضعفهم".

ومما يدلّ على وجود مشكل في اعتماد معايير موحدة للإحالة إلى القسم المكيّف هو وجود عدة حالات خاصة في الأقسام المكيّفة مثل الإعاقات الحسية "الإعاقة السمعية" والإعاقة الحركية "حالة إعاقة حركية" والإعاقات الذهنية والاعاقات اللغوية "اضطرابات النطق"/ " تلميذ لديه مشاكل في النطق"، والإعاقات الذهنية " شرف الدين تلميذ توحدي"، "بومدين (تأخر ذهني)حالة توحد"، "تلميذ لديه 13 سنة في عمره ولديه تأخر ذهني"

"وجدنا أن العديد منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وليسوا من المتأخرين كالإعاقة الذهنية، والحركية لذلك أصبح القسم خليط من ذوي الاحتياجات الخاصة". وحالات أخرى "هذه حالة

طاحت من باتت 10 أيام في الكوما تواسات في راسها ترسم وما تقدرش تقرى"./ 'تلميذ ماقراش عامين"

كما كانت هنالك حالات من تلاميذ متفوقين دراسيا "من المفروض أن هذا التلميذ لا يحوّل إلى القسم المكيّف متفوق" /"لا أعرف لماذا هذا التلميذ موجود في القسم المكيّف".

والسبب في هذه الوضعية هو غياب تشكيل لجنة الاستكشاف في أغلب المدارس والمقاطعات" توجد طبيبة عامة فقط"/ ما جتناش لجنة الاستكشاف"/ "صراحة ما علابالناش واش معنتها لجنة الاستكشاف"/ " لاتوجد هذه اللجنة أصلا"/ لم تشكّل أي لجنة"/ "من يقوم بعملية الانتقاء هو المعلم"/ وحتى في حالة وجودها لم تكن تقوم بدورها كما ينبغي في عملية الإحالة والتشخيص " استدعينا الطبيب والمختص النفساني إلى اجتماع اللجنة ولكن ما يأتوا وقمنا كمفتشين بالتشخيص لوحدنا على مستوى المدرسة"

كما أن فاعلية إجراءات الإحالة تتأثر بشكل كبير بالتنسيق والعمل الفريقي وعلى الرغم من أهمية التنسيق والتكامل والعمل الفريقي في إطار برنامج التعليم المكيّف ووعي الطاقم التربوي بذلك "لدى المعلمة وعي بأهمية وجود مختص نفساني ضمن فريق العمل مع القسم العليم المكيف"/ "من شروط نجاح القسم المكيّف فريق / "لازم متابعة ومرافقة نفسية للتلميذ. في قسم المكيف لازم المختص النفساني يحضر في القسم"/ " تربويا من المفروض يكون الطّبيب، مختص نفسي ومعلم لازم في نهاية كل أسبوع يكون اجتماع لهذا الأعضاء لتقييم وضعية القسم"/"لازم يكون عمل فريق'ي' منسّق"، وتأثير ذلك إيجابيا في تحصيل التلاميذ "عندما أخذت بنصائح المختصة النفسانية التلميذة تحسّنت فعلا" ورغم قيام بعض المفتشين بدعم ومساندة المعلمين بأقسام التعليم المكيّف "يوجد متابعة للتلميذ في جانب النطق ولكن بعيدة ولذلك يجب التّنسيق معها كمعلم ومتابعة التّوصيات "، إلا أن التنسيق والعمل الجماعي لازال دون المستوى المطلوب "أنا واحد ما عاوني"/"دمجناهم ومبعد عاود رجعناهم بسبب تدخل المديرة والمفتشة"/ "التعليم المكيّف يحتاج إلى فريق عمل متكامل ولكن الواقع أن لجنة الاستكشاف ومركز الكشف والمتابعة والأولياء والمعلمين كل واد"/"لا يوجد تواصل بين معلم القسم العادي

ومعلم القسم المكيّف"/ "عندنا هذيك المختصّة ولكن بعيدة (مستشارة توجيه في الثانوية) و هاذوك يتبعوهم صحيّا برك، ولا يوجد عندهم مختص نفساني"/ "لا يوجد مختصين نفسانيين".

ومن مؤشرات ضعف فاعلية إجراءات الإحالة والتشخيص هو الانطلاقة المتأخرة للقسم في بداية السنة" الانطلاق المتأخر للقسم"/ "انطلق القسم متأخرا بعد شهرين من بداية الدراسة"

4.1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى في مجال أدوات التشخيص:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال أدوات التشخيص تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المديرين على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر المديرين والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 20: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء معايير أدوات التشخيص

رقم البند	العبارة	م.ح	ا.م	مستوى الفاعلية
35	يطبّق القائمون على الاستكشاف اختبارات الذكاء لاستبعاد التلاميذ ذوي التخلف الذهني.	2,8	1,15	متوسط
43	يعتمد القائمون على الاستكشاف في تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ على اختبارات الانتباه والإدراك والذاكرة.	2,86	,81	متوسط
37	يقوم القائمون على الاستكشاف بتحديد المشكلات أو الاضطرابات التي يمكن أن تتلازم مع صعوبات التعلم.	3	,83	مرتفع
38	يحدد القائمون على الاستكشاف الخصائص النفسية والسلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3	1,01	مرتفع
40	يقوم القائمون على الاستكشاف بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء التلميذ.	3	1,01	مرتفع
41	يستعمل القائمون على الاستكشاف الاختبارات التشخيصية الملائمة للبيئة الجزائرية.	3	,98	مرتفع

39	يميّز القائمون على الاستكشاف بين مشكلة صعوبات التعلم ومشكلات تعليمية أخرى كبطء التعلم أو التأخر الدراسي.	3,03	,88	مرتفع
44	يعتمد القائمون على الاستكشاف في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية على اختبارات القراءة والكتابة والرياضيات.	3,06	,86	مرتفع
34	يعتمد القائمون على الاستكشاف تعريفا واضحا وإجرائيا لمفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	3,13	,97	مرتفع
42	يعتمد القائمون على الاستكشاف على ملاحظات الأولياء والمعلمين ومراجعة سجلات التلاميذ المدرسية في عملية التشخيص.	3,13	1	مرتفع
36	يقوم القائمون على الاستكشاف بإجراء الفحص الطبي لاستبعاد ذوي المشكلات الحسية.	3,3	,83	مرتفع
المتوسط الإجمالي لمجال أدوات التشخيص		3,03		مرتفع

من خلال الجدول رقم (20) يتضح لنا أن أدنى بند في مستوى الفاعلية هو البند الخامس والثلاثون والذي ينص على أن "القائمين على الاستكشاف يطبّقون اختبارات الذكاء لاستبعاد التلاميذ ذوي التخلف الذهني" بمتوسط حسابي قدره 2,8، في حين أن أعلى بند في مستوى الفاعلية كان البند السادس والثلاثون والذي ينص على أن "القائمين على الاستكشاف يقومون بإجراء الفحص الطبي لاستبعاد ذوي المشكلات الحسية" بمتوسط حسابي قدره 3,3. ويتّضح لنا أيضا، أن المستوى العام لفاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في مجال أدوات التشخيص كان مرتفعا بمتوسط حسابي قدره 3,03.

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال أدوات التشخيص في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على المحاور التي يبيّنها الجدول الموالي:

جدول رقم 21: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال أدوات التشخيص حسب الحالات

المحور الأول: سبب إنشاء قسم التعليم المكيّف وتأثيره على عملية التشخيص
أنظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الأول

المحور الثاني: معايير الانتقاء والإحالة	
انظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الثاني	
المحور الثالث	الحالات في أقسام التعليم المكيّف
انظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الثالث	

وتشير البيانات في الجدول رقم (21) إن استخدام أدوات التشخيص الفعّالة يرتبط أساسا بتعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ورغم أن المناشير الرسمية تشير إلى أن أقسام التعليم المكيّف خاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أننا نلاحظ من خلال البيانات التي تم جمعها أن سبب إنشاء أقسام التعليم المكيّف كان مخالف لما وضع له أساسا وهو التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث كان السبب هو حل مشكلة الأعداد الكبيرة للمعيدين في أقسام السنة الثانية "فتح القسم المكيّف مرتبط بعدد المعيدين كان تلاميذ معيدين للمرة الأولى وكاين للمرة الثانية، حيث كان العدد كبير 21 فكنا مضطرين نفتح قسم مكيّف"/ "بسبب وجود معيدين كثر في السنة الثانية قالي مسؤول التنظيم التربوي بمديرية التربية وعلاش ماتفتش قسم للتعليم المكيّف"

حيث لم يكن بوسع بعض المدارس حل قسمين إذا لم يصل العدد إلى 50 فكان فتح القسم المكيّف كحل لهذه المشكلة "سبب إنشاء قسم للتعليم المكيف: أنا حبيت تقسيم قسم السنة الثانية ولكنه لم يبلغ النصاب (50 تلميذ) والتالي اقترحوا على فتح قسم للتعليم المكيف وعلاش ما تفتحوش قسم مكيّف لتحويل بعض التلاميذ".

التركيز على هذا الهدف من إنشاء أقسام التعليم المكيّف انعكس على معايير الانتقاء بحيث أصبحت المدارس تعتمد على معيار إعادة السنة فقط للإحالة إلى أقسام التعليم المكيّف، فبالرغم من كون معيار الإعادة هو المعيار الأول للانتقاء إلا أنه ليس المعيار الوحيد.

حيث طبّقت بعض المدارس معيار الإعادة للمرة الثانية "وكاين المعيدين للمرة الثانية" وبعض المدارس طبّقت معيار الإعادة لمرة واحدة "الإعادة لمرة واحدة هو معيار النقل إلى القسم المكيّف"/"الإعادة هي معيار الدخول إلى القسم المكيّف". إلا أن بعض المدارس لم تطبّق

معيار الإعادة إطلاقا "يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ومتأخر كثيرا عن زملائه تم تحويله مباشرة إلى القسم المكيّف خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود".

إلا أنه وفي أفضل الحالات أضافت بعض المدارس إلى معيار الإعادة تطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد من يعيد السنة الثانية ومن ينتقل إلى القسم المكيّف " التلاميذ المتحصلين على أقل من 5 في المعدّل العام للسنة الثانية يخضعون لاختبارات الاستكشاف والذي يحصل على أقل من النصف يوجه إلى القسم المكيّف والذي يحصل على أكثر من النصف يعيد السنة الثانية"

والمشكلة الأكبر هي أن بعض المدارس ومن خلال الحالات التي وقفنا عليها لم تلتزم بحصر –ما ينبغي أن يكون–الإحالة إلى القسم المكيّف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم وبالتالي أصبح القسم المكيّف وفي ظل غياب الأقسام الخاصة مكبّ لكل الحالات الخاصة في المدرسة. فانعدام التجانس في هذه الحالات يؤكد عدم وجود أي تشخيص علمي دقيق لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لأقسام التعليم المكيّف.

فقد كانت حالات التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف تتراوح ما بين الإعاقات الحسية "الإعاقة السمعية" والإعاقة الحركية "حالة إعاقة حركية" والإعاقات الذهنية والاعاقات اللغوية "اضطرابات النطق"/ " تلميذ لديه مشاكل في النطق"، والإعاقات الذهنية " شرف الدين تلميذ توحدي"، "بومدين (تأخر ذهني) حالة توحد"، "تلميذ لديه 13 سنة في عمره ولديه تأخر ذهني" "وجدنا أن العديد منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وليسوا من المتأخرين كالإعاقة الذهنية، والحركية لذلك أصبح القسم خليط من ذوي الاحتياجات الخاصة". وحالات أخرى "هذه حالة طاحت من باتت 10 أيام في الكوما تواسات في راسها ترسم وما تقدرش تقرى"./ "تلميذ ماقراش عامين" كما كانت هنالك حالات من تلاميذ متفوقين دراسيا "من المفروض أن هذا التلميذ لا يحوّل إلى القسم المكيّف متفوق" /"لا أعرف لماذا هذا التلميذ موجود في القسم المكيّف"

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

أولا: النتائج الكمية

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصّل عليها:

جدول رقم 22: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الدلالة الإحصائية (sig)
		الأولى	الثانية	
0.6	7.69	133.39	127.57	0.566

جدول رقم 22: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة p-value تساوي 0,56، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0,05 وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري، أي لا توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

والتي تشير إلى أن مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم منخفض.

ولمعرفة مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي أقسام التعليم المكيّف على أداة البحث ككل وفي المجالات الفرعية وتم ترتيبها تصاعديا من أجل التعرّف على أوجه القوة والضعف في البرنامج، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يشير إلى مدى انطباق المعايير المتمثلة في بنود الأداة على الممارسات الميدانية. والجدول الموالي يوضّح النتائج المتحصّل عليها:

جدول رقم 23: مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في أداة البحث ككل وفي المجالات الفرعية

المجال	المتوسط الحسابي	مستوى الفاعلية
التخطيط للتدريس	3,14	مرتفع
تكييف وتفريد التدريس	2,96	متوسط
استراتيجيات التدريس	3,55	مرتفع
إدارة السلوك	3,43	مرتفع
المتوسط الإجمالي	3,27	مرتفع

يبين الجدول رقم (23) أن المتوسطات الحسابية لمجالات تقييم خدمات التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم قد تراوحت ما بين (2,96) و (3,55)، وقد كان مستوى الفاعلية في مجال تكييف وتفريد التدريس متوسطا بمتوسط حسابي قدره (2,96). في حين كان مستوى الفاعلية في المجالات الثلاثة الأخرى مرتفعا، حيث كان المتوسط الحسابي لمجال التخطيط للتدريس (3,14)، أما مجال إدارة السلوك فقد قدّر بـــ (3,55)، ثم مجال يأتي مجال استراتيجيات التدريس بمتوسط 3,55 كأعلى متوسط.

كما يشير الجدول أيضا إلى أن المتوسط الإجمالي لخدمات التعليم العلاجي في إطار أقسام التعليم المكيّف جاء مرتفعا بمتوسط حسابي قدره 3,27.

وللتعرّف بشكل أدق على نقاط القوة والضعف في عملية التعليم العلاجي سنقوم بعرض مستوى فاعلية كل مجال من مجالات أداة الدراسة من خلال نتائج الدراسة الكمية والمتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليلها ثم التأكد من تلك البيانات الكمية من خلال

عرض تقارير البيانات الكيفية حسب الحالات وتحليلها، وذلك في إطار المنهج المختلط (الكمي والكيفي) الذي اعتمدنا عليه في الدراسة الميدانية.

1.3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة في مجال التخطيط للتدريس:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال التخطيط للتدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي أقسام التعليم المكيّف على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر معلمي أقسام التعليم المكيّف والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 24: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير التخطيط للتدريس

رقم البند	العبارة	م. ح	ا.م	مستوى الفاعلية
1	تستفيد من تقرير لجنة الاستكشاف للتعرف على خصائص تلاميذك.	2,13	1,13	متوسط
13	تضع مخطط للتعاون والتنسيق مع المختصين الذين لهم علاقة بتلاميذك.	2,13	1	متوسط
8	تضع آليات لإشراك الأسرة في التخطيط للبرنامج العلاجي.	2,37	1,06	متوسط
3	تتعرف على خصائص تلاميذك من خلال ملاحظات أوليائهم.	2,83	1,08	متوسط
12	تعدّ البيئة التعليمية والوسائل التعليمية المناسبة لحاجات وخصائص تلاميذك.	2,97	,96	متوسط
6	تضع البرنامج العلاجي على ضوء متطلبات منهاج التلاميذ في الأقسام العادية.	3,13	1	مرتفع
2	تتعرف على خصائص تلاميذك من خلال ملاحظات معلميهم في الأقسام العادية.	3,37	,89	مرتفع
7	تعدّ البرنامج العلاجي على ضوء نتائج تلاميذك في الاختبار التشخيصي.	3,40	,72	مرتفع
5	تقوم بتحديد جوانب القوة والضعف في أداء التلميذ قبل بداية التدريس.	3,63	,66	مرتفع
4	تقوم بإجراء تقييم تشخيصي للتلميذ لتحديد مستواه الحالي.	3,67	,66	مرتفع
11	تعدّ استراتيجيات التدريس والتقويم التي تتلاءم مع قدرات وخصائص تلاميذك.	3,67	,71	

10	تقوم بصياغة الأهداف بمختلف مستوياتها قبل بداية التدريس.	3,70	,75	مرتفع
9	تضع أهدافا مناسبة لمستوى قدرات كل تلميذ قبل بداية التدريس.	3,93	,25	مرتفع
المتوسط الإجمالي لمجال التخطيط للتدريس		3,14		مرتفع

من خلال الجدول رقم (24) يتضح لنا أن مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف جاء مرتفعا في كل بنود مجال التخطيط للتدريس باستثناء البنود 1، 13،08، 12، 03. حيث أن أدنى بند في مستوى فاعلية مجال التخطيط للتدريس هو البند الأول والذي ينص على المعلمين يستفيدون من تقرير لجنة الاستكشاف للتعرف على خصائص تلاميذهم " بمتوسط حسابي قدره 2,13، في حين أن أعلى بند في مستوى الفاعلية كان البند التاسع والذي ينص على أن المعلمين يضعون أهدافا مناسبة لمستوى قدرات كل تلميذ قبل بداية التدريس بمتوسط حسابي قدره 3,93. ويتّضح لنا أيضا، أن المستوى العام لفاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في مجال التخطيط للتدريس كان مرتفعا بمتوسط حسابي قدره 3,14.

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال التخطيط للتدريس في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على المحاور الموضّحة في الجدول الموالي:

جدول رقم 25: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال التخطيط للتدريس حسب الحالات

المحور الأول: تشكيل لجنة الاستكشاف
أنظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الرابع
المحور الثاني: التكامل والتنسيق والعمل الفريقي
انظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الخامس
المحور الثالث: توعية وإشراك الأولياء
أنظر البيانات في الجدول رقم (16)
المحور الرابع: معايير الانتقاء والتخطيط للتدريس
أنظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الثاني
المحور الخامس: الحالات والتخطيط للتدريس

أنظر البيانات في الجدول رقم (18) المحور الثالث

إن عملية التخطيط للتدريس كما يبيّن الجدول رقم (25) ترتبط بشكل مباشر بمستوى معرفتنا بالتلميذ والتي تكون يمكن نحصل عليها من خلال تطبيق إجراءات تشخيصية دقيقة من أجل معرفة نقاط القوة والضعف لدى التلميذ الذي أحيل إلى القسم المكيّف، ولكن وكما رأينا سابقا فإن عملية التشخيص ترتبط بعاملين أساسيين هما:

تشكل لجنة الاستكشاف "ما جتناش لجنة الاستكشاف"/ "صراحة ما علابالناش واش معنتها لجنة الاستكشاف"/ "لا توجد هذه اللجنة أصلا"/ لم تشكّل أي لجنة"/ "من يقوم بعملية الانتقاء هو المعلم"

ومستوى فاعليتها " استدعينا الطبيب والمختص النفساني إلى اجتماع اللجنة ولكن ما يأتوا وقمنا كمفتشين بالتشخيص لوحدنا على مستوى المدرسة"

وتوفر الفريق التربوي المتخصص "توجد طبيبة عامة فقط"/ "لا يوجد مختصين نفسانيين"/"أنا واحد ما عاوني"/ "عندنا هذيك المختصّة ولكن بعيدة (مستشارة توجيه في الثانوية) و هاذوك يتبعوهم صحيّا برك، ولا يوجد عندهم مختص نفساني".

ودرجة التكامل والتنسيق بين أعضائه "دمجناهم ومبعد عاود رجعناهم بسبب تدخل المديرة والمفتشة"/"التعليم المكيّف يحتاج إلى فريق عمل متكامل ولكن الواقع أن لجنة الاستكشاف ومركز الكشف والمتابعة والأولياء والمعلمين كل واد"/"لا يوجد تواصل بين معلم القسم العادي ومعلم القسم المكيّف"

كما أن إشراك الأولياء في عملية التخطيط للتدريس العلاجي يمر عبر طبيعة العلاقة بين الطاقم التربوي عموما والمعلم على وجه الخصوص وأولياء أمور التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف، هذه العلاقة قد تكون سلبية "أقوم باستدعاء الأولياء ولا يأتون الأولياء، غير مهتمين أصلا بمستوى أبنائهم"/" التعامل مع الأولياء صعب" أو على الأقل عدم اهتمام من الجانبين "ليس لدي أي تواصل مع الأولياء"

أو إيجابية "وبعد توضيح فكرة التعليم المكيّف وفائدته أصبحوا كلهم يريدون تحويل أبنائهم إلى القسم المكيّف"، ووعي وتفهّم من طرف الولي " كاين أولياء هومااللي يطرحو مشكل تأخر أبنائهم"/ وهو ما ظهر في صورة علاقات إيجابية مع الأولياء "رفضوا إعادة أبنائهم إلى المؤسسة الأصلية رانا نشوفوا فيهم ما شي كيما كانوا مادابينا تخلوهم هنا"/ "بعض الأولياء جاو يبكيو لأن ابنهم تحسّن"/"الأم بكات عندما تحسّن ابنها وبدأ في الكتابة"

تبعا لتوعية الأولياء وتصحيح مفاهيم واتجاهاتهم نحو القسم المكيّف "الأولياء في البداية ما حبوش قالك كي شغل ما شي كما التلاميذ الآخرين ومراض"/ "أغلب الأولياء يعتقدون أن القسم المكيّف خاص بذوي الاحتياجات الخاصة (ماشي تلاميذ عاديين)"/ "القسم المكيّف تاع المهابل"، هذه الاتجاهات كانت نتيجة مباشرة لعدم معرفة الأولياء بطبيعة أقسام التعليم المكيّف وأهدافه خاصة مع حداثة التجربة بميدان الدراسة حيث افتتحت أغلب الأقسام في الموسم السابق لإجراء الدراسة " الأولياء تساءلوا واش هو القسم المكيّف"/" الأولياء ما يعرفوش واش هو القسم المكيّف".

ونلاحظ من خلال البيانات أن كل المدارس تقريبا اعتمدت على معيار إعادة السنة فقط للإحالة إلى أقسام التعليم المكيّف أي لم يتم تطبيق أي اختبارات للتعرف على مستوى التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. حيث طبّقت بعض المدارس معيار الإعادة للمرة الثانية "وكاين المعيدين للمرة الثانية" وبعض المدارس طبّقت معيار الإعادة لمرة واحدة "الإعادة لمرة واحدة هو معيار النقل إلى القسم المكيّف"/"الإعادة هي معيار الدخول إلى القسم المكيّف". إلا أن بعض المدارس لم تطبّق معيار الإعادة إطلاقا "يوجد بعض التلاميذ انتقلوا الي السنة الثانية ومتأخر كثيرا عن زملائه تم تحويله مباشرة إلى القسم المكيّف خير ما يقعد في السنة الثانية والعام المقبل يعاود".

إلا أنه وفي أفضل الحالات أضافت بعض المدارس إلى معيار الإعادة تطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد من يعيد السنة الثانية ومن ينتقل إلى القسم المكيّف " التلاميذ المتحصلين على أقل من 5 في المعدّل العام للسنة الثانية يخضعون لاختبارات الاستكشاف والذي يحصل على أقل من النصف يوجه إلى القسم المكيّف والذي يحصل على أكثر من النصف يعيد السنة الثانية"

كما أن عدم تجانس الحالات في أقسام التعليم المكيّف يصعّب على المعلّم التخطيط للتدريس فقد كانت الحالات تتراوح ما بين الإعاقات الحسية "الإعاقة السمعية" والإعاقة الحركية "حالة إعاقة حركية" والإعاقات الذهنية والاعاقات اللغوية "اضطرابات النطق"/ " تلميذ لديه مشاكل في النطق"، والإعاقات الذهنية " شرف الدين تلميذ توحدي"، "بومدين (تأخر ذهني) حالة توحد"، "تلميذ لديه 13 سنة في عمره ولديه تأخر ذهني"

"وجدنا أن العديد منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وليسوا من المتأخرين كالإعاقة الذهنية، والحركية لذلك أصبح القسم خليط من ذوي الاحتياجات الخاصة". وحالات أخرى "هذه حالة طاحت من باتت 10 أيام في الكوما تواسات في راسها ترسم وما تقدرش تقرى"/ "تلميذ ماقراش عامين" كما كانت هنالك حالات من تلاميذ متفوقين دراسيا "من المفروض أن هذا التلميذ لا يحوّل إلى القسم المكيّف متفوق" /"لا أعرف لماذا هذا التلميذ موجود في القسم المكيّف".

2.3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة في مجال تكييف وتفريد التدريس:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال تكييف وتفريد التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي أقسام التعليم المكيّف على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر معلمي أقسام التعليم المكيّف والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 26: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير تكييف وتفريد التدريس

رقم البند	العبارة	م.ح	ا.م	مستوى الفاعلية
19	توفّر وقت إضافي لإنجاز المهام والأنشطة التعليمية والتعلميّة.	1,97	,80	متدني
18	تعدّل في التوقيت المدرسي حسب خصائص وحاجات تلاميذك.	2,13	1,13	متوسط
26	تنوّع وسائل التعلم من كتب، أشرطة فيديو، صور، مقاطع سمعية،...ألخ.	2,33	,88	متوسط

25	توظّف الوسائل التكنولوجية المناسبة والموارد المتاحة في دعم أنشطة التعلم والتعليم في القسم.	2,57	1,10	متوسط
24	تقدّم تعليمات انجاز المهام مدعومة بالإشارات البصرية واللوائح الكتابية.	2,63	1,03	متوسط
20	تقوم بإجراء تعديلات على التقويم لتلاءم خصائص تلاميذك.	2,80	,96	متوسط
28	تصمّم البيئة التعليمية لتتلاءم مع حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	2,80	,99	متوسط
16	تجري تعديلات على المنهاج الرسمي ليلاءم حاجات تلاميذك وخصائصهم.	2,97	1,06	متوسط
17	تستعمل طرق متنوعة لتدريس نفس المهارة أو الهدف لتتلاءم مع جميع تلاميذك.	3,27	,74	مرتفع
27	تستعمل الوسائل والأدوات والمصادر التعليمية التي تجذب انتباه واهتمام التلاميذ.	3,27	,98	مرتفع
22	توفّر الوقت اللازم لإنجاز الاختبارات بناء على قدرات تلاميذك.	3,33	1,02	مرتفع
23	تقديم تعليمات الاختبارات بأساليب مختلفة ومتنوعة.	3,33	1,02	مرتفع
21	تقييم التلاميذ على أساس أهداف واقعية ومناسبة لمستوى وخصائص تلاميذك.	3,40	,77	مرتفع
15	تنوّع في أساليب التدريس لتتوافق مع خصائص تلاميذك وحاجاتهم.	3,73	,58	مرتفع
14	تراعي مختلف أساليب التعلم لدى تلاميذك (السمعي، البصري، الحسي الحركي).	3,87	,34	مرتفع
المتوسط الإجمالي لمجال تكييف وتفريد التدريس		2,96		متوسط

من خلال الجدول رقم (26) يتضح لنا أن مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في مجال التخطيط للتدريس قد تراوح بين المستوى المتدني ويتعلق الأمر بالبند 19 والذي ينص على أن "المعلمون يوفّرون وقت إضافي لإنجاز المهام والأنشطة التعليمية والتعلميّة" بمتوسط حسابي قدره 1,97. والمستوى المتوسط في البنود 16، 25، 18، 20، 24، 28، 16. أما البنود 17، 27، 22، 23، 21، 15، 14 فقد كان مستوى فاعلية التعليم العلاجي فيها مرتفعا

في حين أن المستوى العام لفاعلية التخطيط للتدريس العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف جاء متوسطا بمتوسط حسابي قدره 2,96.

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال تكييف وتفريد التدريس في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على المحاور التي يبيّنها الجدول الموالي:

جدول رقم 27: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال تكييف وتفريد التدريس حسب الحالات

المحور الأول: أهمية التكييف والتفريد في قسم التعليم المكيّف	
الحالة (01)	ما دابينا يبقاوا في قسم التعليم المكيّف ما يتخلطوش مع التلاميذ الآخرين (يحتاجون إلى رعاية خاصة) لأنهم ممكن إذا عادوا للأقسام الأخرى يتدهور مستواهم.
الحالة (01)	ويا حبذا لو تم وضع كتاب أو منهاج خاص للتعليم المكيّف
الحالة (02)	من شروط نجاح القسم المكيّف الثلاثة تكييف المنهاج والوسائل التعليمية
الحالة (02)	يجب أن يتم وضع منهاج خاص بالقسم المكيّف يجب تكييف كل الظروف في القسم المكيّف العدد/ الوسائل / المنهاج
الحالة (05)	التعامل معا هم يجب أن يكون بطريقة خاصة (لانطبق برنامج الابتدائي)
الحالة (05)	توفير برنامج يتلاءم مع خصائص التلاميذ
الحالة (08)	هناي ما تبعناش البرنامج الرسمي وانما شفنا واش يخرج على التلميذ
الحالة (05)	هوما قالولك طبقولهم السنة الثانية إلا أنه غير ملائم تماما ما يقدرش. / أنا كي نطبّق لهم منهاج تاع السنة الثانية وعلاش مانخليهمش في السنة الثانية وعلاش نجيبو للقسم المكيّف القسم المكيف من المفروض يكون عندو برنامج خاص. ولازم يكون عندو مرافقين. برنامج خاص: أقل من هذا تاع السنة الثانية، تاع السنة الأولى يزيدو يركزو شوية على القراءة يدربوهم على القراءة لأنه عندهم مشكلة ، عندهم تأخر دراسي، ماشي معناه متأخرين ما يقراوش قاع.
المحور الثاني: تكييف عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيّف	
الحالة (01)	تقسيم قسم التعليم المكيّف للحفاظ على العدد القليل من التلاميذ داخل القسم
الحالة (04)	العدد القليل من التلاميذ مقلق ولا يساعد على التعليم
الحالة (03)	عدد التلاميذ 17: 11 ذكور/06 إناث
الحالة (01)	عدد التلاميذ 16: 10 ذكور/6 إناث
الحالة (04)	عدد التلاميذ 07: 5 ذكور/2 إناث
الحالة (07)	15 تلميذ

الحالة (06)	عدد التلاميذ القليل ساعد المعلمة على تقديم الأفضل لهم العدد 13
الحالة (09)	عدد التلاميذ 07 ذكور 05 إناث (12)
الحالة (11)	عدد التلاميذ 15 منهم 4 بنات
الحالة (12)	عدد التلاميذ: ذكور 12 إناث 02
المحور الثالث: تكييف البيئة الفيزيقية للقسم	
الحالة (02)	القسم غير ملائم تماما – قاعة سينما حوّلت إلى قسم – قاعة كبيرة جدا يوجد بها طاولات خلف القسم – القسم موجود ضمن الأقسام الأخرى إلا أنه منفصل عن أقسام السنة الثانية
الحالة (05)	القسم بجانب الادارة واقسام السنة الثانية في الجهة المقابلة
الحالة (03)	اعتماد طريقة الجلوس نصف دائرية مما تجعل المعلمة قريبة من كل تلميذ (التعليم الفردي)
الحالة (01)	طريقة جلوس صفوف عادية
الحالة (08)	أحيانا نجمع الطاولات معا لنقوم بتعليم الحروف مع بعض
الحالة (05)	طريقة جلوس عادية
الحالة (06)	طريقة جلوس عادية
الحالة (11)	قسم واسع يحتوي على بعض الأشغال اليدوية في آخر القسم التلاميذ يجلسون في صفوف عادية
الحالة (09)	التلاميذ جالسون على شكل صفوف عادية تلميذان جالسان في الخلف القسم بجانب الإدارة
المحور الرابع: تكييف المنهاج المقرر لقسم التعليم المكيّف	
الحالة (01)	عطاولنا برنامج السنة الأولى في اللغة والرياضيات وأنا الآن تخطيت هذه المرحلة، وباعتبار أن التلاميذ سينتقلون إلى السنة الثالثة يجب أن يتمكنوا من مهارات السنة الثانية ولذلك انا أحاول أن أعلمهم حل المسائل الرياضية. المواد الأخرى يدرسون منهاج السنة الثانية " وقد واجهت مشكلة كبيرة مع الأولياء بسبب اعتماد منهاج السنة الأولى " أقدم لهم برنامج السنة الثانية عوض البقاء في السنة الأولى (تعديل في المنهاج)
الحالة (01)	إذا شفت التلاميذ تحسنوا انطلقي في منهاج السنة الثانية
الحالة (03)	اعتمدت برنامج السنة الأولى في المواد الأساسية وبرنامج السنة الثانية في المواد الأخرى
الحالة (02)	فهم من جهة يتعلمون المواد الأساسية من كتاب السنة الأولى في حين يتعلمون المواد الأخرى من قسم السنة الثانية

الحالة (05)	قالت لي المفتشة قريهم منهاج السنة الثانية بالطريقة اللي تقدر توصلها لهم وإذا قدرت أن تحفّظهم بالدارجة حفّظهم بالدارجة بديت لهم في الفصل الاول والثاني بالحروف (مقرر السنة الأولى) هوما قالولك طبقولهم السنة الثانية إلا أنه غير ملائم تماما ما يقدرش. / أنا كي نطبّق لهم منهاج تاع السنة الثانية وعلاش مانخليهمش في السنة الثانية وعلاش نجيبو للقسم المكيّف
الحالة (07)	منهاج السنة الأولى الحروف وبعد ذلك منهاج السنة الثانية
الحالة (08)	الدمج بين منهاج السنة الأولى والسنة الثانية هو الانسب اختاري لي فقط الانشطة التي في متناولهم وما شي شرط من الكتاب المدرسي ابحثي انت واه المعلومة متوفرة والانشطة متنوعة
الحالة (06)	المديرة: المنهاج العادي للسنة الثانية.
الحالة (08)	قالت لنا الأساتذة أي برنامج لهؤلاء التلاميذ قلت لها قدمي لهم البرنامج العادي مع التعديل
الحالة (06)	أطبق منهاج السنة الثانية لأحضرهم السنة الثالثة، وأشجعهم دائما بالقول إنهم سينتقلون السنة الثالثة،
مد الحالة (10)	المنهاج: السنة الثانية مكيف (برنامج السنة الأولى في المهارات الأساسية) خلال الفصل الأول المواد الأخرى بعد الفصل الأول
الحالة (09)	المعلم بدأ في برنامج السنة الأولى خلال الفصل الأول ثم انتقل إلى برنامج السنة الثانية لكي يندمجوا في الشنة الثالثة
الحالة (11)	المنهاج: السنة الثانية ولكن لا يتم اتباعه بشكل حرفي، فالدروس التي تراها المعلمة صعبة لا تدرجها في البرنامج
الحالة (12)	التلاميذ يدرسون منهاج الالسنة الأولى / المواد الأخرى برنامج الالسنة الثانية المهم: ينجح التلاميذ في المهارات الأساسية
الحالة (04)	منهاج السنة الأولى في المواد الأساسية ومنهاج السنة الثانية في المواد الأخرى
المحور الخامس: التغييرات والتعديلات في المنهاج	
الحالة (05)	نأخذ النصوص من كتاب السنة الثانية ولكن نصوص أصغر حجما
الحالة (05)	قالت لي المفتشة قريهم منهاج السنة الثانية بالطريقة اللي تقدر توصلها لهم وإذا قدرت أن تحفّظهم بالدارجة حفّظهم بالدارجة
الحالة (08)	حيث نقوم بتكييف المقرر ليتناسب مع مستوى التلاميذ مثلا العاديين يقراو من 200-500 في المكيف من 200-300 من البسيط إلى المعقّد

	قالت لنا الأساتذة أي برنامج لهؤلاء التلاميذ قلت لها قدمي لهم البرنامج العادي، في البداية اقترحت لها برنامج خاص اللي هو في اللغة وزعت لها الأنشطة "لا يقرأ التلميذ كامل النص مثل الاقسام العادية ولكن نقسم النص الى أجزاء، ونجزّأ النص الى جمل كل يوم نديرو جزء.
الحالة (02)	العناصر الصعبة في المنهاج أتفاداها مباشرة
الحالة (01)	نخيروا نصوص من كتاب السنة الثانية ونقراوها حل المسائل الحسابية (منهاج السنة الثانية)
المحور السادس: تكييف توزيع الوقت على المواد (التركيز على المواد الأساسية)	
الحالة (02)	المواد غير الأساسية تضييع للوقت
الحالة (08)	قلت للأستاذة ركزي لي على المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة والحساب) أما المواد الأخرى فقدميها بأسلوب مبسط جدا
الحالة (06)	بداية السنة تركيز على الخط (الحروف) ثم الكتابة ثم القراءة ثم الرياضيات ثم المواد الأخرى
مد الحالة (10)	يتم التركيز في بداية السنة على المواد الأساسية (طيلة الفصل الأول) ثم يتم ادراج المواد الأخرى ابتداء من الفصل الثاني
الحالة (09)	التلاميذ يدرسون كل المواد
الحالة (11)	المعلمة ترى أنه من الأفضل تدريس كل المواد عوض التركيز على المواد الأساسية فقط لأن المواد متكاملة.
الحالة (12)	التلاميذ يدرسون منهاج الالسنة الأولى / المواد الأخرى برنامج الالسنة الثانية المهم: ينجح التلاميذ في المهارات الأساسية
الحالة (01)	أنا لم ألغي المواد الأخرى ولكن في مواد مثل المحفوظات أركز مع التلاميذ على حل المسائل الرياضية
الحالة (04)	لدي رغبة في التركيز على المواد الأساسية ولكن ضغط اكمال البرنامج في المواد الأساسية هو العائق
الحالة (03)	أقوم بتخصيص حصة كاملة للقراءة أركّز كثيرا على المواد الأساسية (القراءة، الخط، الإملاء،)
الحالة (02)	يحتاج التلاميذ إلى وقت أكبر لكي ينجحوا

الحالة (01)	التلاميذ يحتاجون إلى وقت أكبر ليتعلموا ويحتاجون لوقت أكثر من زملائهم العاديين أنا لم ألغي المواد الأخرى ولكن في مواد مثل المحفوظات أركز مع التلاميذ على حل المسائل الرياضية مسألة بسيطة ولكن المعلمة تأخذ كل وقتها لتوضيح مفهوم الطرح الحجم الساعي للمواد الأساسية أكثر، والمواد الأخرى كلها لدينا حصتين فقط في الاسبوع في القسم العادي أشرح مرة أو مرتين فقط ولكن هنا يجب أن أشرح المهارة عدة مرات لكي يستوعبوا حل المسألة الرياضية توظيف الاستماع (فهم المسموع) القراءة، الكتابة والخط أكيد المواد الأخرى تخدم المواد الأساسية تخدم بعضها البعض مثلا سورة الماعون كتبت الصفات وقرأها التلاميذ (توظيف القراءة في التربية الاسلامية)
الحالة (04)	أسرع بقيت أنت فقط أين هو التكييف ولو ان المعلمين تم تكوينهم حسب محتوى المناشير الرسمية لكان أفضل ولكن الواقع يشير إلى أغلب المعلمين على جهل بالمناشير الرسمية
الحالة (05)	السنة الأولى يزيدو يركزو شوية على القراءة يدربوهم على القراءة لأنه عندهم مشكلة في النطق عندهم تأخر دراسي، ماشي معناه متأخرين ما يقراوش قاع.
المحور السابع: التفريد في قسم التعليم المكيّف	
الحالة (08)	في المكيف رجَعت القسم مركب (أفواج) (عدم التجانس) ملاحظة أن هناك مجموعة تلاميذ والذين تطلق عليهم المعلمة مصطلح غير ملائم. ثم وصفهم بالضعف: فكيف يمكن للتلميذ يتم وصفه بالضعف أن يتحسن)
الحالة (04)	لا أستطيع تكييف البرنامج لأن المفتش سيحاسبني على اكمال البرنامج وانجاز الدروس
الحالة (03)	تؤكد المعلمة على وجود فروق كبيرة بين التلاميذ ولكنها تتبع برنامج موحدا معهم
الحالة (02)	أستاذ كتبنا النص 5 مرات عاودوا كتبوه (حوار بين تلميذة المعلم) عدم مراعاة الفروق الفردية نشاط واحد يناسب كل التلاميذ one fit all نقري تلميذ واحد (لازم نقريهم برنامج واحد)
الحالة (05)	فرق كبير جدا بينهم ولما تتعامل معهم راح تتعامل مع كل واحد وحده، ما تقدرش تقري 12 تلميذ نفس الدرس تلميذ يستطيع أن يشكل كلمة من 3 حروف وآخر لا يستطيع مهما قنّعتو لا يستطيع لازم تعطيلو حاجة يفهمها هو (حسب حاجاته) هوما حبين يديرو هذا المكيّف الاستاذ يقري كل تلميذ وحدو ولكن تجيني صعيبة
الحالة (08)	المجموعة الأولي يسيرو مليح ببرنامج السنة الثانية ولكن مجموعة من 7 تلاميذ ندير لهم حروف مثلا توجد تمارين معينة موجهة لهذه المجموعة من التلاميذ

	في المواد الأساسية توجد تفريد للتعليم ولكن في المواد الأخرى كلهم يدرسون مع بعض ولكن أنا نكتب للمجوعة الضعيفة في المواد الأخرى
الحالة (11)	التعلم جمعي وليس فردي
الحالة (01)	هذا التلميذ بالتحديد لا يعرف الحروف وذلك خطه جيد يصعد التلميذ إلى السبورة وتقف معه المعلمة لتقرأ له إعطاء الفرصة للممارسة حتى للضعفاء " خليوي زميلكم يقرأ لوحده
المحور التاسع: تكييف التقويم	
الحالة (11)	التلميذ يفهم الدرس في القسم (مشكلة اللغة) وعدم تكيف الاختبارات ولكن عندما يسأل في الاختبارات لا يجيب. مشكلة تحفيظ الأولياء للتلاميذ من أجل الاختبارات بطلب من المعلمة
الحالة (03)	أجريت لهم اختبار السنة الأولى
الحالة (04)	أقوم بتقديم التعليمات في الاختبارات بشكل شفوي
الحالة (08)	المجموعة الأولى = اختبارات السنة الأولى لأنهم لا يستطيعون الحصول على نتيجة في الاختبارات المعدة للمجوعة الثانية
المحور العاشر: عوائق التكييف	
الحالة (02)	ضغط الالتزام بالبرنامج هو الذي يعيق الأستاذ من تكييف المنهاج حسب حاجات التلاميذ
الحالة (04)	لدي رغبة في التركيز على المواد الأساسية ولكن ضغط اكمال البرنامج في المواد الأساسية هو العائق
	لا أستطيع تكييف البرنامج لأن المفتش سيحاسبني على اكمال البرنامج وإنجاز الدروس
الحالة (05)	حبين يديرو هذا المكيّف الاستاذ يقري كل تلميذ وحدو ولكن تجيني صعيبة

تظهر البيانات الكيفية في الجدول رقم (27) أن عدد التلاميذ كان ملائما بحيث تم الحفاظ على العدد القليل للتلاميذ داخل قسم التعليم المكيّف، حيث كان عدد التلاميذ يتراوح ما بين 07 إلى 17 تلميذ. أما من حيث هيكلة القسم فكانت أغلب الأقسام في إطار الهيكل العام للمؤسسة ولم تكن منفصلة عنه، كما كانت الأقسام عادية ولا تتميّز عن غيرها إلا في بعض الحالات " قاعة سينما حوّلت إلى قسم"، كما أننا لاحظنا أنها تكون في بعض الأحيان معزولة عن أقسام السنة الثانية وبجانب الإدارة خاصة.

أما طريقة الجلوس فغالبا ما كانت عادية على شكل صفوف إلا في حالة واحد " كانت الطاولات موضوعة على شكل نصف دائرة"، وفي حالة أخرى كان يتم تغيير وضعية الجلوس للقيام بنشاط تعلمي جماعي " أحيانا نجمع الطاولات معا ليقوم التلاميذ بتعلم الحروف مع بعض".

أما في مجال تكييف المنهاج فيوصي الطاقم التربوي بضرورة أن يتم " توفير برنامج يتلاءم مع التلاميذ" في القسم المكيّف، حيث يعتبرون أن " من شروط نجاح القسم المكيّف تكييف المنهاج والوسائل التعليمية"، وأنه "يجب أن يتم وضع منهاج خاص بالقسم المكيّف وتكييف كل الظروف في القسم العدد، الوسائل، المنهاج" و "يا حبذا لو تم وضع منهاج خاص بالقسم المكيّف"

إلا أنه لا يوجد منهاج مكيّف موحّد لجميع الأقسام، حيث تعتمد أغلب المدارس تعتمد على الدمج بين منهاج السنة الأولى ومنهاج السنة الثانية " برنامج السنة الأولى في اللغة والرياضيات وأنا الآن تخطيت هذه المرحلة، وباعتبار أن التلاميذ سينتقلون إلى السنة الثالثة يجب أن يتمكنوا من مهارات السنة الثانية ولذلك انا أحاول أن أعلمهم حل المسائل الرياضية. المواد الأخرى يدرسون منهاج السنة الثانية"/ "اعتمدت برنامج السنة الأولى في المواد الأساسية وبرنامج السنة الثانية في المواد الأخرى"/ "فهم من جهة يتعلمون المواد الأساسية من كتاب السنة الأولى في حين يتعلمون المواد الأخرى من قسم السنة الثانية"/ "منهاج السنة الأولى (الحروف) وبعد ذلك منهاج السنة الثانية"/ "المنهاج: السنة الثانية مكيف (برنامج السنة الأولى في المهارات الأساسية) خلال الفصل الأول المواد الأخرى بعد الفصل الأول"/ "المعلم بدأ في برنامج السنة الأولى خلال الفصل الأول ثم انتقل إلى برنامج السنة الثانية لكي يندمجوا في الشنة الثالثة"/ "التلاميذ يدرسون منهاج السنة الأولى أما المواد الأخرى فيدرسون برنامج السنة الثانية"/" منهاج السنة الأولى في المواد الأساسية ومنهاج السنة الثانية في المواد الأخرى "

إلا أن بعض المدارس يطبقون منهاج السنة الثانية بشكل عادي " نقريهم المنهاج العادي للسنة الثانية"/ "قالت لي المفتشة قريهم منهاج السنة الثانية"

ويقوم العديد من المعلمين في أقسام التعليم المكيّف بغض النظر عن المنهاج المعتمد بإجراء تكييفات وتعديلات على المنهاج ليتلاءم مع مستوى التلاميذ: "نأخذ النصوص من كتاب السنة الثانية ولكن نصوص أصغر حجما"/ "حيث نقوم بتكييف المقرر ليتناسب مع مستوى التلاميذ"/ "مثلا العاديين يقراو من 200-500 في المكيف من 200-300 من البسيط إلى المعقّد"/"لا يقرأ التلميذ كامل النص مثل الاقسام العادية ولكن نقسم النص الى أجزاء، ونجزّأ النص الى جمل كل يوم نديرو جزء"/ "وإذا قدرت أن تحفّظهم بالدارجة حفّظهم بالدارجة"/ "العناصر الصعبة في المنهاج أتفاداها مباشرة"/"نصوص من كتاب السنة الثانية ونقراوها"

ومن أهم جوانب التكييف التي تم الوقوف عليها في أقسام التعليم المكيّف تكييف توزيع الوقت على المواد حيث كان هنالك تركيز كبير على المواد الأساسية: "قلت للأستاذة ركزي لي على المهارات الأساسية (القراءة، الكتابة والحساب) أما المواد الأخرى فقدميها بأسلوب مبسط جدا"/ "بداية السنة تركيز على الخط (الحروف) ثم الكتابة ثم القراءة ثم الرياضيات ثم المواد الأخرى" " يتم التركيز في بداية السنة على المواد الأساسية (طيلة الفصل الأول) ثم يتم ادراج المواد الأخرى ابتداء من الفصل الثاني" " أنا لم ألغي المواد الأخرى ولكن في مواد مثل المحفوظات أركز مع التلاميذ على حل المسائل الرياضية" "أركّز كثيرا على المواد الأساسية (القراءة، الخط ، الإملاء)" "أقوم بتخصيص حصة كاملة للقراءة"/" الحجم الساعي للمواد الأساسية أكثر، والمواد الأخرى كلها لدينا حصتين فقط في الاسبوع"

وتذهب فئة من المعلمين إلى أكثر من مجرد التركيز على المواد الأساسية حيث يشيرون إلى أن تدريس "المواد غير الأساسية تضييع للوقت"

إلا أن بعض المعلمين يرون أن هنالك فوائد لتدريس المواد الأخرى بالإضافة إلى المواد الأساسية " المعلمة ترى أنه من الأفضل تدريس كل المواد عوض التركيز على المواد الأساسية فقط لأن المواد متكاملة".

والجانب الآخر للتكييف هو تفريد التعليم حيث سعى بعض المعلمين إلى تقديم تعليم مفرّد حسب مستويات التلاميذ " في القسم رجّعت القسم مركّب" " تؤكد المعلمة على وجود فروق كبيرة بين التلاميذ ولكنها تتبع برنامج موحّدا" / "فرق كبير جدا بينهم ولما تتعامل معهم راح

تتعامل مع كل واحد وحده، ما تقدرش تقري 12 تلميذ نفس الدرس"/"المجموعة الأولي يسيرو مليح ببرنامج السنة الثانية ولكن مجموعة من 7 تلاميذ ندير لهم حروف، مثلا توجد تمارين معينة موجهة لهذه المجموعة من التلاميذ"/ "في المواد الأساسية توجد تفريد للتعليم ولكن في المواد الأخرى كلهم يدرسون مع بعض، ولكن أنا نكتب للمجوعة الضعيفة في المواد الأخرى"

أما من حيث تكييف التقويم فيقوم بعض المعلمين بتكييف التقويم ليتلاءم مع مستوى التلاميذ "أجريت لهم اختبار السنة الأولى"/ أقوم بتقديم التعليمات في الاختبارات بشكل شفوي"/ " المجموعة الأولى أطبّق لهم اختبارات السنة الأولى"

إلا أن التكييف والتفريد يصطدم بعدة عوائق أهمّها تكوين " حبين يديرو هذا المكيّف الاستاذ يقري كل تلميذ وحدو ولكن تجيني صعيبة" أو ضغوط الإدارية المتعلقة بإكمال البرنامج المقرر من طرف المفتشين " لا أستطيع تكييف البرنامج لأن المفتش سيحاسبني على اكمال البرنامج وإنجاز الدروس"/ "ضغط الالتزام بالبرنامج هو الذي يعيق الأستاذ من تكييف المنهاج حسب حاجات التلاميذ"/ " لدي رغبة في التركيز على المواد الأساسية إلا أن ضغط اكمال البرنامج في المواد الأخرى هو العائق".

3.3.1. عرض نتائج الفرضية الثالثة في مجال استراتيجيات التدريس:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال استراتيجيات التدريس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي أقسام التعليم المكيّف على المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر معلمي أقسام التعليم المكيّف والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 28: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير استراتيجيات التدريس

رقم البند	العبارة	م.ح	ا.م	مستوى الفاعلية

39	تستعمل إستراتيجيةاستراتيجية النمذجة وتقدم نموذج للعمل المطلوب.	3,00	,98	مرتفع
40	تستعمل المعززات المناسبة لتعزيز سلوك التلميذ.	3,33	,75	مرتفع
30	تعتمد نمط التعلم الفردي والثنائي، والتعلم في مجموعات صغيرة.	3,37	,85	مرتفع
31	تقسم المهمة التعليمية إلى أجزاء متسلسلة ومتتابعة للقيام بها.	3,40	,93	مرتفع
37	توفّر فرص كثيرة لممارسة المهارات والمبادئ المتعلمة بشكل فردي.	3,47	,73	مرتفع
32	تستعمل فواصل زمنية أثناء الحصة للحفاظ على تركيز التلاميذ.	3,50	,77	مرتفع
36	توفر المساندة اللازمة لتلاميذك أثناء إنجاز المهام تعليمية.	3,50	,68	مرتفع
35	تراجع وتعدّل الممارسات التدريسية وفق نتائج التقييم المستمر.	3,53	,77	مرتفع
41	تدرّب تلاميذ وتشجّعهم على التأمل والتقييم الذاتي لأعمالهم.	3,67	,54	مرتفع
29	تتّخذ المستوى الحالي للتلميذ كنقطة بداية للتدريس.	3,70	,70	مرتفع
34	تتحكم في مستوى صعوبة المهام وتعمل بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب.	3,73	,58	مرتفع
38	تكرّر وتبسّط التعليمات المتعلقة بالأنشطة التعليمية داخل القسم والواجبات المنزلية.	3,77	,62	مرتفع
33	تلتزم بعدم الانتقال إلى تعليم مهارات جديدة إلا بعد التأكد من إتقان التلاميذ للمهارات السابقة.	3,83	,37	مرتفع
42	تثني على الجهد المبذول من طرف تلاميذك وعلى إكمال المهام على الوجه المطلوب.	3,90	,30	مرتفع
المتوسط الإجمالي لمجال استراتيجيات التدريس		3,55		مرتفع

من خلال الجدول رقم (28) يتضح لنا أن مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في مجال استراتيجيات التدريس كان مرتفعا في جميع البنود، حيث كان أدنى بند في مستوى الفاعلية هو البند 39 والذي ينص على أن "المعلمون يستعملون استراتيجية النمذجة ويقدمون نموذج للعمل المطلوب" في حين أن أعلى بند كان البند 42 والذين ينص على "أن المعلمون يثنون على الجهد المبذول من طرف تلاميذهم وعلى إكمال المهام على الوجه المطلوب"

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال استراتيجيات التدريس في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على محاور يبيّنها الجدول الموالي:

جدول رقم 29: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال استراتيجيات التدريس حسب الحالات

المحور الأول: استراتيجية الممارسة المكثفة والتكرار	
الحالة (03)	أقوم بتخصيص حصة كاملة للقراءة
الحالة (01)	قراءة واحدة تكفي باش نحلو أكبر قدر من المسائل (الممارسة المكثفة)
الحالة (02)	يحتاج التلاميذ إلى دعم أكبر لكي ينجحوا
الحالة (05)	راح المعلم للمطعم وخلاني مع التلاميذ طوال الحصة لم يفعل أي شيء مع التلاميذ حاكم الادارة والمطعم والقسم المكيّف
الحالة (08)	(وكأن الأستاذ ليس لديه برنامج) (ممكن) اطرح الأسئلة التي تريدها
الحالة (02)	جلسة لمدة تقارب الساعة والتلاميذ نقلوا واش كاين في السبورة استاذ كتبناه 5 مرات
الحالة (05)	جبروني وأنا ما حبيتهاش/ لأن القسم المكيّف لازم تتفرغ له، ما تخدم والو وانا راني حاكمهم قاع. الإدارة والاطعام انا لو كان عندي الوقت بزيادة بدون هذه المسؤوليات (الإدارة والإطعام) نقولك بلّي التلاميذ هذو يقراو صح.
الحالة (09)	مشكلة: الوقت الفعلي الذي يقضيه التلميذ في التعلم ملاحظة: وقت الفراغ كبير في برنامج المعلم (تأمل: أعتقد أن هناك وقت ضائع في هذا النشاط)
الحالة (03)	تعليم المهارة عدة مرات وفي عدة مواقف من أجل أن يترسخ المفهوم أو المهارة
الحالة (03)	استراتيجية التكرار التعلم وإعادة التعلم
الحالة (04)	من بين الملاحظات التي لاحظتها في أكثر من قسم هو أن المعلم لا يلتزم بوضع التلميذ في الوقت الفعلي للتعلم، فغالبا المعلمون يقومون بأي نشاط أقترحه أو المكوث معي لمدة ليست بالقصيرة مما يدل على وجود خلل في نوعية التعليم المقدم للتلاميذ وكميته
الحالة (02)	يتعلمون بالتكرار
الحالة (08)	باش يتعلمو حاجة لازم تعاود وتعاود...
المحور الثاني: استراتيجية الممارسة الفردية	

الحالة (03)	تطلب المعلمة من التلاميذ النهوض إلى السبورة لتقطيع الكلمة ثم قراءتها واحدا واحدا
الحالة (03)	تقوم المعلمة بتقديم التغذية الراجعة التصحيحية باستمرار
الحالة (01)	يصعد كل واحد للسبورة (لأن العدد قليل) باش نعرف شكون راه يقرا وشكون راه حافظ الكلمات
الحالة (03)	التصميم نصف الدائري مما يمكّن المعلمة من استعمال استراتيجيات التعليم الفردي (سهولة التواصل)
المحور الثالث: استراتيجية توظيف الوسائل التعليمية	
الحالة (05)	لازم إطار متخصص وسائل تعليمية متخصصة ألعاب التعلم باستعمال التكنولوجيا (الكمبيوتر) نأخذ النصوص من كتاب السنة الثانية ولكن نصوص أصغر حجما قالت لي المفتشة قريهم منهاج السنة الثانية بالطريقة اللي تقدر توصلها لهم وإذا قدرت أن تحفّظهم بالدارجة حفّظهم بالدارجة نأخذ النصوص من كتاب السنة الثانية
الحالة (03)	تقسيم الكلمة إلى مقاطع باستعمال السبورة نقص الوسائل وعدم وجودها أصلا
الحالة (07)	وفرت الطابعة والكمبيوتر للمعلم
الحالة (08)	نحاولو نستعملو وسائل= لأن الأشياء المجرة لا يفهمونها أشتري لهم أحيانا قصص لإثراء الانشطة العلمية
المحور الرابع: استراتيجية تحليل المهمة	
الحالة (08)	قالت لنا الأساتذة أي برنامج لهؤلاء التلاميذ قلت لها قدمي لهم البرنامج العادي، في البداية اقترحت لها برنامج خاص اللي هو في اللغة وزعت لها الأنشطة "لا يقرأ التميذ كامل النص مثل الاقسام العادية ولكن نقسم النص الى أجزاء، ونجزّأ النص الى جمل كل يوم نديرو جزء. وكان هدفنا أن يتعلم الطفل المبادئ الأساسية: القراءة، الكتابة، التعبير والحساب، أما المواد الأخرى فيتعلمها على شكل قصة. تعالوا يا أبنائي اليوم لدينا درس الإحسان إلى الجار، ولكن لا يكتب الخلاصة مثل التلاميذ العاديين. هو مطالب ان يفهم تلك الخلاصة من خلال القصة
الحالة (08)	من البسيط إلى المعقّد

الحالة (01)	تقديم التعليمات الدقيقة والمتتالية في حل المسائل الرياضية
الحالة (09)	حساب العملية بالتدريج الآحاد مع الآحاد العشرات مع العشرات المئات مع المئات القيام بالنشاط التعليمي بشكل تدريجي وبخطوات واضحة متتابعة ويقدم المعلم التعليمات بشكل مستمر للنشاط الواجب عمله حل العملية بشكل ترتيبي (حفظ الإجراءات) (أهمية الإجراءات في الرياضيات) التلاميذ يعرفون الإجراءات لحل العملية
المحور الخامس: استراتيجية التعليم المدّعم (المساندة)	
الحالة (05)	ولكن يجب أن تقف معه وتدعمه في كل خطوة وفي المنزل أيضا
الحالة (01)	يصعد التلميذ إلى السبورة وتقف معه المعلمة لتقرأ له
الحالة (04)	تقديم التعليمات المساعدة "استعمل الخشيبات أو الأصابع لانجاز عملية الجمع"
الحالة (01)	أغلب التلاميذ يحتاجون إلى مرافقة لصيقة
المحور السادس: استراتيجية التعلم التعاوني	
الحالة (08)	تعزيز من طرف التلاميذ جماعيا بعد انتهاء المهمة "أحسنتما" التصحيح من طرف التلاميذ (تفعيل وإشراك) أحيانا نجمع الطاولات معا لنقوم بتعليم الحروف مع بعض
الحالة (06)	استخدام استراتيجية العمل بالأفواج ولكن على أساس أن يعمل كل تلميذ وحده في اللوحة ثم يكون نقاش بين المجموعة حول الإجابة من يذكرنا كم يصعد حرف الذال جزء خاص في السبورة للكتابة
الحالة (05)	التدريب في القراءة يجب أن يكون عن طريق زملائه وليس عن طريق الاستاذ
المحور السابع: استراتيجية النمذجة	
الحالة (01)	استعمال النمذجة
الحالة (03)	اسمع المد ولا أكتبه
الحالة (12)	النمذجة: حل المسألة (مع اتباع سلسلة من الإجراءات) من طرف المعلمة بالاشتراك مع التلاميذ بصفة جماعية .
المحور التاسع: استراتيجية التمثيل وربط التعلمات بالواقع	
الحالة (01)	استعمال التمثيل في حل المسألة الرياضية (ربط التعلمات بالواقع)
الحالة (06)	أحاول تقريب الرياضيات إلى واقعهم
استراتيجية تعليم الاستراتيجية (تعلم كيف تتعلم/ ما وراء المعرفة)	
الحالة (03)	اسمع المد ولا أكتبه

تظهر البيانات في الجدول رقم (29) أن بعض المعلمين يعتمدون كثيرا على استراتيجية الممارسة المكثفة والتكرار:" أقوم بتخصيص حصة كاملة للقراءة"/ " قراءة واحدة تكفي باش نحلو أكبر قدر من المسائل"/ "التلاميذ إلى دعم أكبر لكي ينجحوا"/"جبروني وأنا ما حبيتهاش لأن القسم المكيّف لازم تتفرغ له، ما تخدم والو وانا راني حاكمهم قاع، الإدارة والاطعام انا لو كان عندي الوقت بزيادة بدون هذه المسؤوليات نقولك بلّي التلاميذ هذو يقراو صح" /"تعليم المهارة عدة مرات وفي عدة مواقف من أجل أن يترسخ المفهوم أو المهارة"/ " استراتيجية التكرار التعلم وإعادة التعلم"/ "يتعلمون بالتكرار"/ باش يتعلمو حاجة لازم تعاود وتعاود..."

إلا أنه وعلى العكس من ذلك لاحظنا وجود نوع انعدام البرنامج في بعض الأقسام مما يقلل من الوقت الفعلي الذي يقضيه التلميذ في التعلم: "في حين كان بعض الأساتذة راح المعلم للمطعم وخلاني مع التلاميذ"/ "طوال الحصة لم يفعل أي شيء مع التلاميذ" /"حاكم الادارة والمطعم والقسم المكيّف"/ "جلسة لمدة تقارب الساعة والتلاميذ نقلوا واش كاين في السبورة استاذ كتبناه 5 مرات".

كما أن العدد القليل للتلاميذ جعل بعض المعلمين يعتمدون على الممارسة الفردية كاستراتيجية للتدريس " تطلب المعلمة من التلاميذ النهوض إلى السبورة لتقطيع الكلمة ثم قراءتها واحدا واحدا""/ "يصعد كل واحد للسبورة (لأن العدد قليل) باش نعرف شكون راه يقرا وشكون راه حافظ الكلمات"/ "التصميم نصف الدائري مما يمكّن المعلمة من استعمال استراتيجيات التعليم الفردي"

أما من حيث توظيف الوسائل التعليمية، فنجد أن بعض المدارس حاولت أن تبذل جهد في توفير الوسائل للمعلم في القسم المكيّف "وفرت الطابعة والكمبيوتر للمعلم"، كما أنه توجد محاولات من طرف المعلم في القسم لتوفير بعض الوسائل المفيدة "نحاولو نستعملو وسائل لأن الأشياء المجرة لا يفهمونها"/ "أشتري لهم أحيانا قصص لإثراء الانشطة العلمية" إلا أن أقسام التعليم المكيّف ومن خلال ملاحظاتنا لا تتوفر على أدنى الوسائل التعليمية "نقص الوسائل وعدم وجودها أصلا"

من الاستراتيجيات التي تستعمل كثيرا من طرف المعلمين استراتيجية تحليل المهمة " لا يقرأ التلميذ كامل النص مثل الاقسام العادية ولكن نقسم النص الى أجزاء، ونجزّأ النص الى جمل كل يوم نديرو جزء "/"من البسيط إلى المعقّد"/ "تقديم التعليمات الدقيقة والمتتالية في حل المسائل الرياضية"/"حساب العملية بالتدريج الآحاد مع الآحاد العشرات مع العشرات المئات مع المئات"/ "القيام بالنشاط التعليمي بشكل تدريجي وبخطوات واضحة متتابعة ويقدم المعلم التعليمات بشكل مستمر للنشاط الواجب عمله"/ "حل العملية بشكل ترتيبي"

وتعتبر استراتيجية التعليم المدعّم من الاستراتيجيات التي تم استخدامها من طرف معلمي أقسام التعليم المكيّف: " ولكن يجب أن تقف معه وتدعمه في كل خطوة وفي المنزل أيضا"/ "تقديم التعليمات المساعدة استعمل الخشيبات أو الأصابع لإنجاز عملية الجمع"/ "يصعد التلميذ إلى السبورة وتقف معه المعلمة لتقرأ له"/ " التلاميذ يحتاجون إلى مرافقة لصيقة"

كما استعمل بعض المعلمين استراتيجية التعلم التعاوني " أحيانا نجمع الطاولات معا لنقوم بتعليم الحروف مع بعض"/ " استخدام استراتيجية العمل بالأفواج ولكن على أساس أن يعمل كل تلميذ وحده في اللوحة ثم يكون نقاش بين المجموعة حول الإجابة"/ "التدريب في القراءة يجب أن يكون عن طريق زملائه وليس عن طريق الاستاذ"

وتم استعمال استراتيجية النمذجة: "اسمع المد ولا أكتبه"/ "حل المسألة (مع اتباع سلسلة من الإجراءات) من طرف المعلمة بالاشتراك مع التلاميذ بصفة جماعية"

كما كان بعض المعلمين يربطون التعلمات بالواقع: "استعمال التمثيل في حل المسألة الرياضية"/ "أحاول تقريب الرياضيات إلى واقعهم"

4.3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة في مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك:

أولا: النتائج الكمية

ولتحديد مستوى الفاعلية في مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي أقسام التعليم المكيّف على

المقياس ثم ترتيبها تصاعديا من الأقل فاعلية إلى أكثرها فاعلية، مع التذكير بأن مستوى الفاعلية يمثل مدى انطباق المعيار على الممارسات الميدانية من وجهة نظر معلمي أقسام التعليم المكيّف والجدول الموالي يوضّح ذلك:

جدول رقم 30: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء معايير مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك

رقم البند	العبارة	م. ح	ا. م	مستوى الفاعلية
49	تتعاون مع المختص النفساني لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذك.	2,23	1,13	متوسط
48	تستطيع إيجاد حلول لمواجهة المشكلات النفسية أو السلوكية التي تؤثر على عملية التعلم لدى تلاميذك.	2,87	,77	متوسط
50	تتعاون مع الأسرة لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذك.	2,90	1,02	متوسط
47	تدرك تأثير الحاجات النفسية والخصائص السلوكية على عملية التعلم لدى تلاميذك.	3,53	,73	مرتفع
46	تأخذ في الحسبان الاضطرابات التي يمكن أن تترافق مع مشكلة صعوبات التعلم لدى تلاميذك.	3,63	,61	مرتفع
51	تساعد تلاميذك على تكوين ثقة قوية بأنفسهم.	3,70	,59	مرتفع
44	تراعي الحاجات السلوكية لتلاميذك أثناء التدريس.	3,73	,58	مرتفع
43	تعمل على تأسيس علاقة قائمة على الثقة والاحترام أثناء التواصل مع تلاميذك.	3,87	,43	مرتفع
52	تشجّع تلاميذك على تبني سلوك المثابرة والإصرار لأداء وإتمام المهام.	3,90	,30	مرتفع
45	تعمل على توفير بيئة معنوية ايجابية وآمنة لتلاميذك داخل القسم.	3,97	,18	مرتفع
المتوسط الإجمالي لمجال إدارة السلوك		3,43		مرتفع

من خلال الجدول رقم (30) يتضح لنا أن مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك قد تراوح بين المتوسط والمرتفع، حيث كان مستوى الفاعلية متوسط في البنود 49، 48، 50. أما بقية البنود فقد كان مستوى الفاعلية فيها مرتفعا

وقد كان أدنى بند في مستوى الفاعلية هو البند 49 والذي ينص على أن "المعلمون يتعاونون مع المختصين النفسانيين لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذهم" في حين أن أعلى بند كان البند 45 والذين ينص على "أن المعلمون يعملون على توفير بيئة معنوية ايجابية وآمنة لتلاميذهم داخل القسم"

أما المستوى العام للفاعلية في مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك فقد كان مرتفعا بمتوسط حسابي قدره 3,43.

ثانيا: النتائج الكيفية

وللتأكد من النتائج الكمية في مستوى فاعلية مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك في إطار برنامج التعليم المكيّف تم تحليل المقابلات والملاحظات التي تم إجراءها في ميدان الدراسة وتم الحصول على محاور يبيّنها الجدول الموالي:

جدول رقم 31: محاور تقارير البيانات الكيفية في مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك حسب الحالات

المحور الأول: الخصائص السلوكية	
الحالة (02)	هبلوني هبلوني وقباح هذاك شرف الدين ما يسكتش هذيك احسان ما تهدرش عندها الخوف/ يضحكو بلا سبة ويهدرو بلا سبة
الحالة (05)	قالت لي ابني ما يقدرش ينطق يصح يقدر يكتب وينقل كان الطفل كي يهدر معه صاحبو يبكي دوك ولا مايقعدش في بلاصتو يزيد يخاف ويحشم من زملائه عندما يضحكون عليه بسبب نطقه
الحالة (02)	يوجد مشكل في اندماجهم في مجموعة تلاميذ المدرسة يعيطو لهم المكيف تؤثر عليهم الكلمة بزاف تغيظهم
الحالة (02)	التلاميذ يتحدثون كثيرا ولا يسكنون في أماكنهم
الحالة (07)	لا يعرفون كيفية الجلوس
الحالة (08)	يحبو النشاط: رياضة/ الأشغال يحبو الاعمال التطوعية: سقي الاشجار
الحالة (03)	قضيت شهرا في البداية لتعليمهم النظام كانوا في البداية يعانون من مشكلات سلوكية كبيرة

الحالة (02)	هبلوني هبلوني وقباح هذاك شرف الدين ما يسكتش هذيك احسان ما تهدرش عندها الخوف/ يوجد مشكل في اندماجهم في مجموعة تلاميذ المدرسة يعيطو لهم المكيف تؤثر عليهم الكلمة بزاف تغيظهم
الحالة (09)	التلميذة سلمى لديها ارتباك عندما تكون في محل انتباه من طرف المعلم أو من طرفي /رغم معرفتها بالإجابة (ممكن) إلا أنها خائفة ومرتبكة من كتابة الإجابة على اللوحة (كنت جالس بجانبها)
الخصائص الاجتماعية	
الحالة (02)	3 حالات لليتامي
الحالة (01)	منطقة السوق: عمالة الأطفال/ مستوى ثقافي متدني لدى الاولياء/ انحراف اجتماعي/ فقر/...
الحالة (11)	أغلب التلاميذ من الحي القصديري: فقر/ مستوى ثقافي متدني/ عدم توفر فرص الدراسة للأبناء/ النظافة الشخصية
الحالة (07)	كاين اللي عندهم ظروف اجتماعية (طبيعة المنطقة: فلاحية/أمية/...) أثرت عليهم كثيرا
الحالة (05)	كاين أمهات ما يقراوش ولكن كي تتعامل مع وليدها تولي تقرا
الحالة (08)	في البداية ما يحوسوش قاع عليهم/ يوجد لا مبالاة من طرف الاولياء لأن لديهم أفكار مسبقة حول أبنائهم أنهم لا يدرسون (مستوى الوعي الثقافي) اهمال من ناحية اللباس والنظافة حتى قمت بمسابقة أنظف تلميذ (الحالة الاجتماعية)
الحالة (06)	حالة تلميذ بطيء جدا في الكتابة إلا أنه ممتاز في القراءة والرياضيات
	وضحت المعلمة أن التلاميذ يعانون من مشكلات اجتماعية فاقمت مشكلة التأخر الدراسي
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: الظروف الاجتماعية وتأثيرها على تمدرس الطفل
الحالة (05)	كاين اللّي يجيو دايما سيرتو اللي عندهم / وكاين اللي ما يحوس على وليدو ما تبعث لو ما يجيش. / كاين اللي ماشي مقدرين الأوضاع الاجتماعية (الفقر) تخلّيه ما يهتمش بهذا الأمور. ما يقدرش يقريه ولا يصرف عليه / مخليه حتى يعاونو / كي خاوتو ما قراوش هو تاني ما يحوس عليه وهذه ظاهرة باينة إذا ولدو الأول ماعتنوش بيهم الآخرين اللي يجو بعدهم قاع ما يعتنوش بيهم. إلا إذا كان تلميذ معتمد على نفسه، عندو قدرة ذاتية
الحالة (11)	تشير المعلمة إلى قضية البناءات الفوضوية في هذا الحي وتأثير ذلك على التلاميذ، فالكثير منهم جاء من هذه السكنات/ أغلب التلاميذ يسكنون في البناءات الفوضوية إلا 3. يعاني التلاميذ من مشكلات في العناية الذاتية.
الحالة (12)	وجود حالات اجتماعية خاصة (الطلاق)

الحالة (09)	حالات التلاميذ: 03 تلاميذ يتامى 01 حالة طلاق المدرسة توجد في مكان معزول وفيه بنايات فوضوية كثيرة المنطقة عانت نت العشرية السوداء. كانوا يمنعونهم من تعليم اللغة الفرنسية. لذلك توجد صعوبات في هذه المادة/ معظم التلاميذ تحسن من بداية السنة إلى الآن تلميذة فقط لم تتحسن لأن لديها تأخر ذهني (من قال لك) لم تتعلم أي شيء (غير صحيح أكيد تعلمت شيئا)
أهمية مراعاة الجانب النفسي	
الحالة (04)	أرسلوا لي تلميذة من قسم السنة الثالثة وبقيت عندي لفترة محددة ثم استطعت أن اعيد ادماجها في القسم العادي، احيانا مشكلة التلاميذ ليس ضعف مستواهم المعرفي وإنما في الأساليب السلوكية البالية المستعملة من طرف المعلمين القدامى
الحالة (05)	التلميذ الذي لديه مشكلة نفسية كالخوف والخجل لا يستطيع ان يتعلم
الحالة (07)	المعلم عندما يتحكم في القسم خلاص
الحالة (01)	كسب التلميذ أولا أستاذة حازمة
الحالة (08)	تلعب وتضحك وتبتسم وتعرف كيف تكسب التلاميذ محبوبة عند الأطفال/ هي المناسبة للعناية بهؤلاء الاطفال يجب تقديم الجانب النفسي (الاشباع العاطفي) أولا العامل النفسي أكثر أهمية من الجانب المعرفي إذا أحبوها فقد هيأتهم للتعلم
الحالة (11)	الشكر والتعامل الجيد يفيد التلاميذ في قسم التعلم المكيف
المحور الرابع: ضرورة التكوين في الجانب النفسي	
الحالة (07)	لقينا إشكال في المعلم المؤهل للقسم المكيّف (التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة)
الحالة (07)	القسم المكيّف مستحيل يدرّس فيه الاستاذ العادي لازم يكون مكوّن في الجانب النفسي المعرفي/ التلاميذ تاع القسم المكيّف حالات خاصة لازم لهم مختص في علم النفس وليس معلم لديه خبرة، التكوين راه ناقص لمعلمين ذوي الكفاءة ناقصين
	كان عندي ثلاثة تلاميذ لقيتهم تحسنوا دمجتهم في أقسامهم العادية دون علم المفتش مراعاة لمصلحة التلميذ/ لو كان يبقى في القسم المكيّف نضيعو وبالتالي يجب دمجه كنت قادرة ندير كيما بعض الأساتذة ولا أغلب الأساتذة قراو ولا ما قراوش
الحالة (07)	في رده للمديرة التي رفضت اعادة التلاميذ الى مؤسستها اشار المدير الى ان التلاميذ ما شي قضية ادارية وانما قضية نفسية ومعرفية (عندما يتحسنون يعودون الى اقسامهم)
الحالة (08)	المفتشة: أنا شخصيا ما تبعناش البرنامج الرسمي وإنما شفنا واش يخرج مع التلميذ

الحالة (06)	أستاذة رغم قلة خبرتها (لم ترسم بعد)إلا أنها نجحت في إدارة القسم سلوكيا ومعرفيا بشكل كبير
الحالة (07)	في رده للمديرة التي رفضت اعادة التلاميذ الى مؤسستها اشار المدير الى ان التلاميذ ما شي قضية ادارية وانما قضية نفسية ومعرفية (عندما يتحسنون يعودون الى اقسامهم)
الحالة (05)	جبروني وأنا ما حبيتهاش/ لأن القسم المكيّف لازم تتفرغ له، ما تخدم والو وانا راني حاكمهم قاع. الإدارة والاطعام/ انا لو كان عندي الوقت بزيادة بدون هذه المسؤوليات (الإدارة والإطعام) نقولك بلّي التلاميذ هذو يقراو صح.
الحالة (08)	المديرة: التكوين في الجانب النفسي
المحور الخامس: خصائص معلم القسم المكيّف وأسس اختياره	
الحالة (01)	الهدوء الرزانة
الحالة (08)	المعلمة رغم قلة خبرتها ولكن بقوة شخصيتها (الجانب النفسي) استطاعت أن تنجح مع القسم المكيّف/ شفت بلي بالجانب النفسي هي الأصلح، تضحك وتلعب مع التلاميذ وتهرّج وتبتسم/ قادرة على كسب التلاميذ، العامل النفسي أكثر أهمية من الجانب المعرفي
الحالة (06)	أستاذة رغم قلة خبرتها (لم ترسم بعد) إلا أنها نجحت في إدارة القسم سلوكيا ومعرفيا بشكل كبير/ إن توقعات المعلم لها أهمية كبيرة فإذا اعتقد المعلم ان التلميذ يستطيع وحاول إقناعه بذلك فإنه سيتحسن لامحالة
الحالة (08)	الأستاذة أنا اخترتها فهي أستاذة نشيطة وحيوية وعلاقتها طيّبة معهم وتعاملهم بحنّية ولا تعاملهم بأنّهم اطفال ناقصين، العامل النفسي رعاية، اهتمام، تشجيع، المدير السابق اختار أستاذة من الذين تخرّجوا حديثا من الجامعة عندها ليسانس مالية أو محاسبة وليس عندها أي خبرة في التعليم.
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: ما ينبغي أن يكون في قيم التعليم المكثف (لدى المعلم خاصة). مراعاة الجانب النفسي للتلميذ من خلال تجنب قول ألفاظ مؤدية للطفل، والعمل بمبدأ التحفيز والتشجيع.
الحالة (10)	المديرة: هذا القسم يحتاج إلى متخصصين في علم النفس التربوي
الحالة (07)	متخصصة في علم النفس العيادي
الحالة (08)	بعثولي استاذة مستخلفة من المديرية قرات محاسبة وقالو لي ديرها في القسم المكيّف ورفضت ورغم وجود أساتذة لهم خبرة الا أنى اخترت معلمة لديها تمكن في الجانب النفسي تروح بعيد بفضل تمكنها من اساليب المعاملة / تعلمهم بطريقة اللعب راهي تهرّج تلعب وتضحك وتهرج تعرف كيف تكسب قلوب الاطفال
المحور السادس: تأثير اتجاهات المعلمين نحو القسم المكيّف على أساليب تعاملهم مع التلاميذ	

الحالة (03)	أسند لها القسم المكيّف لتأخرها في الدخول بسبب مشكل صحي (وبالتالي ليس رغبة منها) " كان هناك بعض التلاميذ لم أتوقع منهم أن يتعلمو أبدا، ولكن بعد ذلك اندهشت من تمكنهم من القراءة"
الحالة (02)	القسم المكيّف مهم ومفيد جدا ولكن لم يتم توفير الوسائل وفريق العمل المناسب لإنجاحه
الحالة (02)	" والله غير غلطة" "والله ما ناجح هذا البروغرام" لأنهم يدرسون برنامج السنة الأولى ثم ينتقلون إلى السنة الثالثة بدون المرور على برنامج السنة الثانية فيجدون هوة بين ما تلقوه في القسم المكيّف وما يتلقونه في السنة الثالثة صراحة je suis contre التعليم المكيف أحد الأسباب التوجه السلبي هو "شرف الدين" طفل لديه اضطراب التوحد والله ما ناجح هذا القسم، أنا في رأيي أن يتم تحويل هذه الأقسام إلى أقسام عادية بصح قلت لك أنا ما عجبنيش القسم المكيّف ما كانش عندي خيار نحكمو ونسكت (حكمتو مضطرة)
الحالة (01)	ما خيرتوش/ كي ما دابيا نتركه ولكن الآن راني معولة نكمّل فيه
	كي شديت القسم في بداية السنة لم أتفاءل له وقلت مستحيل التلاميذ يتحسنوا وحكيت على القسم في المدرسة وخارجها، وحكمت على تلميذ بأنه ما يجيش نهار يتعلم فيه حرف، ولكن بعد ذلك أصبح ذلك التلميذ من أحسن التلاميذ.
الحالة (04)	المعلمة اختارت القسم المكيف لأن لديها بنت وعدد التلاميذ قليل = قلة الاعباء
الحالة (05)	جبروني وأنا ما حبيتهاش/ لأن القسم المكيّف لازم تتفرغ له، ما تخدم والو وانا راني حاكمهم قاع. الإدارة والاطعام
الحالة (08)	هاذو التلاميذ حكمت عليهم طيّحت بهم ولكن فيما بعد أصبح التلاميذ عاديين بالنسب لي كل الأساتذة هنا في المدرسة كان لدينا نفور من القسم المكيّف الحديث مع الأستاذات الأخريات: حقروك حقروك حقروك من المفروض ما يعطوكش القسم المكيّف لأنه يحتاج معلم متخصص ووسائل ولا يوجد أي شيء من هذا القبيل
الحالة (08)	التوجه الايجابي للطاقم التربوي والقائم على المساعدة وتفهم احتياجات التلاميذ
الحالة (06)	الأساتذة يتهربون من القسم
الحالة (08)	الآن الحمد لله المعلمة استطاعت أن تتكيف مع صعوبات القسم وتتغلب عليها في البداية كانت المعلمة مصممة على ترك القسم
الحالة (11)	المعلمة " القسم الكارثي" والطامة الكبرى أنها قالته بصوت عالٍ والتلاميذ يسمعون، وتضيف المعلمة: سبب عدم متابعة الأولياء حتى في جانب النظافة .....

	نيتهم حسنة (ماهي نظرة المعلمة للتلاميذ؟) إشفاق في البداية صدمت من مستواهم لأني كنت سأدرسهم برنامج السنة الثانية وكان مستواهم بعيد عن مستوى السنة الثانية، لا يمكن أن ينتقلوا إلى السنة الثالثة/ هذا التعليم المكيف " مكانش منو".
الحالة (03)	أسند لها القسم المكيّف لتأخرها في الدخول بسبب مشكل صحي (وبالتالي ليس رغبة منها) " كان هناك بعض التلاميذ لم أتوقع منهم أن يتعلمو أبدا، ولكن بعد ذلك اندهشت من تمكنهم من القراءة"
المحور السابع: ممارسات نفسية ايجابية	
الحالة (10)	المديرة: أنا اتفقت مع المعلمة على فكرة دمج منهاجين في نفس الوقت مراعاة لنفسية التلميذ
الحالة (12)	ما هي نظرة التلميذ لنفسه عندما يدرك أنه يقرأ منهاج السنة الأولى؟ أشارت المعلمة إلى أنها كتمت البرنامج كي لا يدرك التلاميذ أنهم يدرسون منهاج الالسنة الأولى / المواد الأخرى برنامج الالسنة الثانية
الحالة (01)	اعتماد كتاب السنة الأولى يؤثر على نفسياتهم "بعدما قرأت منهاج السنة الثانية لماذا يتم إعادتي إلى السنة الأولى"
الحالة (06)	وأشجعهم دائما بالقول إنهم سينتقلون إلى السنة الثالثة
الحالة (01)	أين بقية القسم شاركوا معليش ولو معرفتوش
الحالة (01)	التوقعات العالية (كلهم متميزون)
الحالة (04)	التصفيق عند الاجابة الصحيحة من طرف التلاميذ
الحالة (06)	ان توقعات المعلم لها أهمية كبيرة، فإذا اعتقد المعلم ان التلميذ يستطيع وحاول إقناعه بذلك فإنه سيتحسن لامحالة، التلاميذ يحتاجون إلى اهتمام وسوف يتحسنون، إذا لم يتميز التلميذ في مادة أكيد أنه سيتميز في مادة أخرى قضيت الأسابيع الأولى في بداية السنة لتعليمهم النظام تركز المعلمة كثيراً على الجانب النفسي البرامج الإيجابية أنا أستطيع، أنا ذكي
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: على المعلم أن يزرع الثقة في نفس التلميذ ويشجعه على عدم الخوف من الخطأ،ما ينبغي أن يكون في قيم التعليم المكثف (لدى المعلم خاصة). مراعاة الجانب النفسي للتلميذ من خلال تجنب قول ألفاظ مؤدية للطفل، والعمل بمبدأ التحفيز والتشجيع/أن يكون المعلم ملما ببيداغوجية الخطأ وكيفية التعامل معه، تجنّب العقاب لأنّه ينفّر التلميذ من عملية التعلّم.
الحالة (08)	شرق العين مكانش اللي يديها له راني نشكر فيك

	رغم أنه غير متفوق إلا أنه متفوق في النشاط
الحالة (06)	إذا لم يتميز التلميذ في مادة أكيد أنه سيتميز في مادة أخرى
الحالة (05)	كاين نهارات نبعثهم لأقسام السنة الثانية يريجو معاهم كاين 2 نبعثهم للقسم المكيّف يقراو المواد الأخرى وفي اللغة يعودوا للقسم المكيّف
الحالة (05)	انا حبيت نخرجهم من القسم العادي، نجيبو للقسم المكيّف اللي قدرت نعلمو نعلمو واللي ماقدرتش على الأقل نحافظ على نفسيته ما نسجنوش في القسم العادي نخلصه من المعاملة العنيفة التي كان يتلاقاها ويولي يعرف كيفاش يتعامل (علم الحياة)
الحالة (01)	التلاميذ مندمجون في المجموعة
الحالة (08)	مندمجون في المجموعة بشكل عادي
الحالة (09)	ملاحظة التلاميذ أثناء الاستراحة مندمجون مع زملائهم العاديين
الحالة (12)	التلاميذ منسجمون بسهولة مع زملائهم (لأنهم لا يعرفون أن هذا القسم قسم خاص، وتعاملهم المعلمة على هذا الأساس
ممارسات نفسية سلبية	
الحالة (04)	أسرع بقيت أنت فقط
الحالة (05)	المرة الأولى اللي جبناهم فيها بكاو عندما تم اخراجهم من القسم ماحبوش قالك كي شغل ماهم كيما الدراري الآخرين مراض وما يقدروش يقراو (تصور الأولياء)
الحالة (04)	ارسال تلميذ من السنة الثالثة إلى القسم المكيّف
	أستاذة هل نحن ندرس في السنة الأولى أم السنة الثانية؟
الحالة (08)	عندما أناديهم مصطفى وجماعتو لا يؤثر عليهم (الأسلوب مهم جدا في هذه الناحية)
الحالة (11)	المعلمة " القسم الكارثي" والطامة الكبرى أنها قالته بصوت عالٍ و التلاميذ يسمعون هذا التعليم المكيف " مكانش منو".
الحالة (02)	القسم موجود ضمن الأقسام الأخرى إلا أنه منفصل عن أقسام السنة الثانية بجانب قسم ذوي الاحتياجات الخاصة (القسم الخاص)
الحالة (05)	القسم بجانب الادارة واقسام السنة الثانية في الجهة المقابلة
الحالة (09)	القسم موجود بجانب الإدارة (لماذا؟)

تظهر البيانات الكيفية في الجدول رقم (31) أن التلاميذ في قسم التعليم المكيّف يتصفون بالعديد من الخصائص السلوكية السلبية "هبلوني هبلوني وقباح هذاك شرف الدين ما يسكتش هذيك احسان ما تهدرش عندها الخوف"/ " بلا سبة ويهدرو بلا سبة" / "قالت لي ابني ما

يقدرش ينطق يصح يقدر يكتب وينقل كان الطفل كي يهدر معه صاحبو يبكي دوك ولا مايقعدش في بلاصتو، يزيد يخاف ويحشم من زملائه عندما يضحكون عليه بسبب نطقه"/ "يوجد مشكل في اندماجهم في مجموعة تلاميذ المدرسة"/ "التلاميذ يتحدثون كثيرا ولا يسكنون في أماكنهم"/لا يعرفون كيفية الجلوس"

مما جعل بعض المعلمين يتكفلون بهذه المشكلات بطرق مختلفة "قضيت شهرا في البداية لتعليمهم النظام، كانوا في البداية يعانون من مشكلات سلوكية كبيرة"

كما أشار الطاقم التربوي لقسم التعليم المكيّف إلى أنهم – أي التلاميذ– يعانون مشكلات اجتماعية كثيرة: " ثلاث حالات لليتامى" / "منطقة السوق: عمالة الأطفال، مستوى ثقافي متدني لدى الاولياء، انحراف اجتماعي، فقر،..." / "أغلب التلاميذ من الحي القصديري: فقر، مستوى ثقافي متدني، عدم توفر فرص الدراسة للأبناء، النظافة الشخصية" / "كاين اللي عندهم ظروف اجتماعية (طبيعة المنطقة: فلاحية/أمية/...) أثرت عليهم كثيرا"/ "كاين أمهات ما يقراوش"/ "في البداية ما يحوسوش قاع عليهم/ يوجد لا مبالاة من طرف الاولياء" / "اهمال من ناحية اللباس والنظافة حتى قمت بمسابقة أنظف تلميذ" /"وضحت المعلمة أن التلاميذ يعانون من مشكلات اجتماعية فاقمت مشكلة التأخر / "وجود حالات اجتماعية خاصة (الطلاق)"/ "كاين اللي ماشي مقدرين الأوضاع الاجتماعية (الفقر) تخلّيه ما يهتمش بهذا الأمور" / "حالات التلاميذ: 03 تلاميذ يتامى 01 حالة طلاق"/ "المدرسة توجد في مكان معزول وفيه بنايات فوضوية كثيرة"

كل هذه الخصائص السلوكية والاجتماعية جعل من الاهتمام بالجانب السلوكي والاجتماعي للتلميذ أمرا مهما في إطار أقسام التعليم المكيّف "التلميذ الذي لديه مشكلة نفسية كالخوف والخجل لا يستطيع ان يتعلم" تلعب وتضحك وتبتسم وتعرف كيف تكسب التلاميذ، محبوبة عند الأطفال/ "هي المناسبة للعناية بهؤلاء الاطفال، يجب تقديم الجانب النفسي (الاشباع العاطفي) أولا، العامل النفسي أكثر أهمية من الجانب المعرفي" / "أرسلوا لي تلميذة من قسم السنة الثالثة وبقيت عندي لفترة محددة ثم استطعت أن اعيد ادماجها في القسم العادي، احيانا مشكلة التلاميذ ليس ضعف مستواهم المعرفي وإنما في الأساليب السلوكية البالية المستعملة من طرف المعلمين

القدامى"/ يجب كسب التلميذ أولا" / "الشكر والتعامل الجيد يفيد التلاميذ في قسم التعلم المكيف"/ المعلم عندما يتحكّم في القسم خلاص.

والدليل على أهمية الجانب النفسي هو ورود مراعاة الجانب النفسي في التكوين الذي يجب أن يتلاقاه المعلم" لقينا اشكال في المعلم المؤهل للقسم المكيّف (للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة)" / "القسم المكيّف مستحيل يدرّس فيه الاستاذ العادي لازم يكون مكوّن في الجانب النفسي المعرفي، التلاميذ تاع القسم المكيّف حالات خاصة لازم لهم مختص في علم النفس وليس معلم لديه خبرة، التكوين راه ناقص لمعلمين ذوي الكفاءة ناقصين"/

والخصائص والسمات التي يجب أن يتحلى بها " الهدوء الرزانة" / " فالمعلمة رغم قلة خبرتها ولكن بقوة شخصيتها (الجانب النفسي) استطاعت أن تنجح مع القسم المكيّف"

كما كان أحد الأسس المهمة التي على أساسها يتم اختيار المعلم " شفت بلي المعلمة بالجانب النفسي هي الأصلح، تضحك وتلعب مع التلاميذ وتهرّج وتبتسم، قادرة على كسب التلاميذ، العامل النفسي أكثر أهمية من الجانب المعرفي"/ " التكوين في الجانب النفسي"/ " الأستاذة أنا اخترتها فهي أستاذة نشيطة وحيوية وعلاقتها طيّبة معهم وتعاملهم بحنّية ولا تعاملهم بأنّهم اطفال ناقصين، العامل النفسي رعاية، اهتمام، تشجيع"/ " هذا القسم يحتاج إلى متخصصين في علم النفس التربوي"/ " متخصصة في علم النفس العيادي"/ "بعثولي استاذة مستخلفة من المديرية قرات محاسبة وقالو لي ديرها في القسم المكيّف ورفضت ورغم وجود أساتذة لهم خبرة الا أني اخترت معلمة لديها تمكن في الجانب النفسي تروح بعيد بفضل تمكنها من اساليب المعاملة / تعلمهم بطريقة اللعب راهي تهرّج تلعب وتضحك وتهرج تعرف كيف تكسب قلوب الاطفال"

ولذلك كانت لاحظنا وجود ممارسات إيجابية في مجال مراعاة الجانب النفسي للتلاميذ وإدارة سلوكهم كالمحافظة على تقدير الذات الإيجابي " أنا اتفقت مع المعلمة على فكرة دمج منهاجين في نفس الوقت مراعاة لنفسية التلميذ"/ "كتمت البرنامج كي لا يدرك التلاميذ أنهم يدرسون بمنهاج السنة الأولى". وزرع الثقة في نفوس التلاميذ وتشجيعهم " وأشجعهم دائما بالقول أنهم سينتقلون السنة الثالثة "/ "أين بقية القسم شاركوا معليش ولو معرفتوش"/ "التوقعات

العالية (كلهم متميزون)"/ "التصفيق عند الاجابة الصحيحة من طرف التلاميذ"/ "ان توقعات المعلم لها أهمية كبيرة، فإذا اعتقد المعلم ان التلميذ يستطيع وحاول إقناعه بذلك فإنه سيتحسن لامحالة"/ "التلاميذ يحتاجون إلى اهتمام وسوف يتحسنون"/ "تركز المعلمة كثيراً على الجانب النفسي البرامج الإيجابية أنا أستطيع، أنا ذكي" / "على المعلم أن يزرع الثقة في نفس التلميذ ويشجعه على عدم الخوف من الخطأ (تقبل الخطأ والتعامل معه بإيجابية)/ "مراعاة الجانب النفسي للتلميذ من خلال تجنب قول ألفاظ مؤدية للطفل، والعمل بمبدأ التحفيز والتشجيع" . وتجنّب أساليب تعديل السلوك السلبية "تجنّب العقاب لأنّه ينفّر التلميذ من عملية التعلّم". والتركيز على نقاط القوة لدى التلميذ "إذا لم يتميز التلميذ في مادة أكيد أنه سيتميز في مادة أخرى" / "شرق العين مكانش اللي يديها له راني نشكر فيك، رغم أنه غير متفوق إلا أنه متفوق في النشاط"

والسعي لدمجهم مع زملائهم في المستوى أو في المدرسة " كاين نهارات نبعثهم لأقسام السنة الثانية يريحو معاهم، كاين 2 نبعثهم لقسم السنة الثانية يقراو المواد الأخرى وفي اللغة يعودوا لقسم المكيّف" / "التلاميذ مندمجون في المجموعة"/ "مندمجون في المجموعة بشكل عادي" / "ملاحظة التلاميذ أثناء الاستراحة مندمجون مع زملائهم العاديين"/"التلاميذ منسجمون بسهولة مع زملائهم (لأنهم لا يعرفون أن هذا القسم قسم خاص، و تعاملهم المعلمة على هذا الأساس)"/"كان عندي ثلاثة تلاميذ لقيتهم تحسنوا دمجتهم في أقسامهم العادية دون علم المفتش مراعاة لمصلحة التلميذ"

وقد كانت هذه الممارسات النفسية الايجابية نتيجة للاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو القسم المكيّف، وعلى العكس من ذلك فإن الاتجاهات السلبية "القسم الكارثي" والطامة الكبرى أنها قالته بصوت عالٍ والتلاميذ يسمعون"/"هذا التعليم المكيف مكانش منو" تؤدي بدورها إلى العديد من الممارسات السلبية تؤثر على نفسية التلاميذ مثل عدم وضع اعتبار للجانب النفسي للتلميذ في إطار إجراءات الإحالة إلى القسم المكيّف "المرة الأولى اللي جبناهم فيها بكاو عندما تم اخراجهم من القسم ماحبوش" /"ارسال تلميذ من السنة الثالثة إلى القسم المكيّف". أو تنظيمات المنهاج وهيكلة القسم غير المناسبة: "أستاذة هل نحن ندرس في السنة الأولى أم السنة الثانية؟"

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف تعزى لمتغيّرات تكوين المعلّم، جنسه، سنه، وعدد سنوات خبرته.

أولا: النتائج الكمّية:

للتحقق من هذه الفرضية العامة تم استخدام اختبار (t) واختبار تحليل التباين الأحادي anova وقد تم الحصول على النتائج التالية:

1.4.1. الفرضية الجزئية الأولى:

وللتحقق من فرضية دلالة الفروق بين المعلّمين المكوَّنين والمعلّمين غير المكوَّنين في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي تم تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصّل عليها:

جدول رقم 32: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المعلّمين المكوَّنين والمعلّمين غير المكوَّنين في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الدلالة الإحصائية (sig)
		الأولى	الثانية	
0.9	14.36	173.63	166.89	0.38

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة p-value تساوي 0.38، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وبالتالي فإننا نقبل الفرص الصفري، أي لا توجد فروق بين المعلّمين المكوَّنين والمعلّمين غير المكوَّنين في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2.4.1. الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف تعزى لمتغيّر جنس المعلّم.

وللتحقق من هذه الفرضية تم تطبيق اختبار (t) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المعلمين والمعلّمات في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصّل عليها:

جدول رقم 33: نتائج تطبيق اختبار t لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة فروق بين المعلّمين والمعلّمات في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

قيمة (t) المحسوبة	درجة الحرية	متوسط العينة		الدلالة الإحصائية (sig)
		الأولى	الثانية	
0.12	25.46	169.75	168.92	0.9

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن قيمة p-value تساوي 0.9، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 وبالتالي فإننا نقبل الفرص الصفري، أي لا توجد فروق بين المعلّمين والمعلّمات في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.4.1. الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف تعزى لمتغيّر سن المعلّم.

وللتحقق من الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين (F) والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم 34: نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المعلّمين على متغيّر سن المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الاحتمال
تباين بين المجموعات	1140.36	2	570.18	2.03	0.15
تباين داخل المجموعات	7578.6	27	280.68		
التباين الكلي	8718.96	29	/		

4.4.1. الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف تعزى لمتغيّر خبرة المعلم.

وللتحقق من الفرضية تم تطبيق اختبار تحليل التباين (F) والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم 35: نتائج اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المعلّمين على متغيّر الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الاحتمال
تباين بين المجموعات	660.43	3	220.14	0.71	0.55
تباين داخل المجموعات	8058.53	26	309.94		
التباين الكلي	8718.96	29	/		

وتبين النتائج الموضحة في الجدول السابق أن الفروق الملاحظة بين فئات الخبرة لدى معلمي أقسام التعليم المكيّف غير دالة إحصائيا في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي.

ثانيا: النتائج الكيفية:

ومن أجل الوصول إلى تفسير ملائم لنتائج الدراسة الكمية في الفرضيات المتعلقة بفاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية تبعا لمتغيرات: التكوين، الجنس، السن والخبرة سنقوم بعرض نتائج التقارير الكيفية فيما يتعلق بخصائص معلمي أقسام التعليم وتأثيرها على عملية التعليم العلاجي، والجدول الموالي يوضّح المحاور التي تم التوصل إليها:

جدول رقم 36: تقارير البيانات الكيفية في مجال تأثير كل من متغيرات التكوين، السن، الجنس، والخبرة لدى معلمي أقسام التعليم المكيّف على مستوى فاعلية التعليم العلاجي

خصائص معلم القسم المكيّف	
الحالة (02)	أنثى/من 20 – 30 سنة/أقل من 10 سنوات خبرة/تخصص المعلمة اللغة والأدب العربي/أستاذة مستخلفة/احباط لدى المعلمة
الحالة (02)	ذكر/ 36–50/أكثر من 20 سنة خبرة/ لديه خبرة طويلة في التعليم في التعليم/كان مديرا لمدة 12 سنة/موظّف في الخدمات الاجتماعية
الحالة (04)	انثى/20–30 سنة/أقل من 10 سنوات خبرة/تخصص اللغة والأدب العربي

الحالة (01)	انثى /من 20 –30 سنة/أقل من 10 سنوات خبرة (3سنوات)/تخصص المعلمة في علم الاجتماع التربوي/أستاذة مرسمة
الحالة (07)	مستخلفة / متخرجة حديثا/ متخصصة في علم النفس العيادي
الحالة (05)	ذكر/36–50/ أكثر من 20 سنة خبرة/ عدة مهام: نائب مدير/ المطعم/ المدير الفعلي
الحالة (08)	أنثى/ 20–30 سنة/ أقل من 10 سنوات خبرة (3 سنوات)/ تخصص لغة وأدب عربي
الحالة (06)	أنثى/ 20–30 سنة/ سنة خبرة/ تخصص لغة وأدب عربي/المعلمة متربصة.
الحالة (09)	ذكر/ 50–56 سنة/ أكثر من 20 سنة/ مقبل على التقاعد
الحالة (11)	أنثى/ 36–50/ 10–20 سنة/لغة وأدب عربي
الحالة (12)	20–30 /لم ترسّم بعد/ علم النفس العيادي/
الحالة (03)	أنثى/ 20–36/ لغة وادب عربي/
تكوين المعلم ومساندته	
الحالة (01)	أحيانا يحضرون الندوات مع معلمي السنة الأولى وأحيانا مع معلمي السنة الثانية حتى الآن لا يوجد استدعاء خاص بمعلمي أقسام التعليم المكيّف
الحالة (01)	تلميذ استعملت معه كل الطرق لتعليمه الحروف ولكن بدون نتيجة
الحالة (09)	لا يتم تكوينها / لم تكن لدي فكرة حول التعليم المكيف
الحالة (04)	اغلب المعلمين ليس لديهم فلسفة التعليم المكيّف اهدافه وطرق التعليم فيه
	المعلمون لا يتلقون أي تكوين في مجال التعليم المكيّف
الحالة (07)	لقينا إشكال في المعلم المؤهل للقسم المكيّف (التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة)
الحالة (02)	التكوين الذي تلقيناه يمكننا من التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البسيطة وليس مع الحالات الخاصة
الحالة (07)	القسم المكيّف مستحيل يدرّس فيه الاستاذ العادي لازم يكون مكوّن في الجانب النفسي المعرفي التلاميذ تاع القسم المكيّف حالات خاصة لازم لهم مختص في علم النفس وليس معلم لديه خبرة، التكوين راه ناقص لمعلمين ذوي الكفاءة ناقصين
الحالة (05)	تعطيه كلمة قلم تحفّظها له في المساء تعطي له نفس الحروف لا يعطيك نفس الكلمة واش معناها هذه= معناه استراتيجيتك التعليمية خاطئة
الحالة (05)	عندي مجموعة تاع 6 تلاميذ وصلنا باش يقراو الكلمات هذوك كنت نجيب لهم قصص ونقول لهم حاولوا تقراوهم هجيو الكلمات بصح لقيت الطريقة ما شي ناجحة
الحالة (05)	المفتشة جات خطرة قالت لي انت لازم تتعامل مع القسم بالطريقة التي تعرفها (رمي المسؤولية على المعلم)

الحالة (05)	قالت لي المفتشة قريهم منهاج السنة الثانية بالطريقة اللي تقدر توصلها لهم وإذا قدرت أن تحفّظهم بالدارجة حفّظهم بالدارجة
الحالة (05)	ما دارولناش أي تكوين وهذا أكبر خطأ حبو يعوضو التكوين بالخبرة تاع المعلم والخبرة وحدها ما تكفيش لانها تولي اجتهادات حتى الآن لا نعرف ما هو الهدف من القسم المكيّف وماذا يكون مصير التلاميذ (مستواهم ليس السنة الثالثة) كاين 3 و 4 يجب أن يبقوا في المكيّف خير لهم
الحالة (08)	عندما ذهبت المفتشة إلى المديرية قالو لها طبعي برك (فاقد الشيء لا يعطيه إذا كانت المفتشة غير مكونة فما بالك بالمعلم)
الحالة (08)	هل تم تكوينكم/ هل القسم راهو ناسيينه وكانه غير موجود
الحالة (08)	في هذا الجانب، يبقى في الجانب البيداغوجي هنا عندنا مشكل حلّونا أقسام مكيّفة وقالونا اختاروا الأساتذة لا تكوين الأساتذة ماتكونوش حتّى حنا مفتّشين
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: طرح مشكل نقص تكوين المعلمين على المعلم أن يتمكن من تقنيات المعالجة التربوية. على المعلم أن يزرع الثقة في نفس التلميذ ويشجعه على عدم الخوف من الخطأ (تقبل الخطأ والتعامل معه بإيجابية)/)جالتأخر الدراسي سببه المعلم غير الكفؤ
	الحالة (08)/الحالة (11)/ الحالة (05)/ ....
الحالة (07)	الحالة (07): التعليم المكيّف من المفروض خاص بالتلاميذ المتأخرين دراسيا عن أقرانهم في السنة الثانية، إلا أننا وجدنا أن العديد منهم من ذوي الاحتياجات الخاصة وليسوا من المتأخرين كالإعاقة الذهنية، والحركية لذلك أصبح القسم خليط من ذوي الاحتياجات الخاصة. طرحنا الاشكال على المفتش الإداري والتربوي قالك حنا نعالجوا ما أمكن مازال مالقيناش رواحتينا مع القسم المكيّف
الحالة (07)	الرؤية تاعي أنه اللي يتعالج فترة 2-4 أشهر في مفاهيم محددة والمعارف والمكتسبات يعود إلى قسمه (مفهوم علاجي)
الحالة (02)	ما معنى الاستكشاف= عدم اطلاع على المناشير الرسمية/ عدم وجود تكوين/ ليس لديها اطلاع على الجانب النظري
الحالة (05)	تقوم بمجهودات ولكن لا ترى النتيجة تغيظك/ مادابينا تنورونا المفتشة في كل مرة تقولي نجيك يخرج عندها التزام
الحالة (08)	هل تم تدعيمك من طرف اللجنة؟ / لا توجد هذه اللجنة أصلا
الحالة (08)	الدمج بين منهاج السنة الأولى والسنة الثانية هو الانسب

	حيث نقوم بتكييف المقرر ليتناسب مع مستوى التلاميذ مثلا العاديين يقراو من 200-500 في المكيف من 200-300 من البسيط إلى المعقّد يعني تبسيط المنهاج (هل هذه مهمة المعلمة: نقص العمل الفريقي والمساندة)
الشروط اللازم توفرها في معلم القسم المكيّف	
الحالة (01)	لا يمكن تقديم القسم للمتخرجين حديثا لنقص الخبرة والتكوين المعرفي يقدم للمعلم الذي لديه خبرة/ الهدوء الرزانة
الحالة (02)	يجب توفير معلم متخصص في الرياضة والتنشيط للقسم المكيّف
الحالة (05)	هل الخبرة وحدها تكفي نموذج الحالة (05) يؤكد العكس (الحاجة للتكوين)
الحالة (08)	هنا نستنتج أن الخبرة ليست مهمة بقدر ما هو مهم ان يمتلك المعلم التوجهات الايجابية والمهارات الأساسية للتعامل مع هذه الفئة من التلاميذ فالمعلمة رغم قلة خبرتها ولكن بقوة شخصيتها (الجانب النفسي) استطاعت أن تنجح مع القسم المكيّف
	حالة التلميذة من سنة الثالثة في المقاطعة الأولى حالة04 تؤكد العكس
	هل الضمير وحده يكفي نموذج الحالة (02) ورحمون يؤكد العكس (الحاجة إلى التكوين)
	هل المعلم وحده يكفي لا نحتاج إلى فريق عمل
الحالة (08)	لازم مختص متكون في صعوبات التعلم
الحالة (08)	شفت بلي بالجانب النفسي هي الأصلح تضحك وتلعب مع التلاميذ وتهرّج وتبتسم قادرة على كسب التلاميذ العامل النفسي أكثر أهمية من الجانب المعرفي
الحالة (08)	التكوين في الجانب النفسي
الحالة (06)	أستاذة رغم قلة خبرتها (لم ترسم بعد) إلا أنها نجحت في إدارة القسم سلوكيا ومعرفيا بشكل كبير ان توقعات المعلم لها أهمية كبيرة فإذا اعتقد المعلم ان التلميذ يستطيع وحاول إقناعه بذلك فإنه سيتحسن لامحالة
الحالة (08)	الأستاذة أنا اخترتها فهي أستاذة نشيطة وحيوية وعلاقتها طيّبة معهم وتعاملهم بحنّية ولا تعاملهم بأنّهم اطفال ناقصين، العامل النفسي رعاية، اهتمام، تشجيع، المدير السابق اختار أستاذة من الذين تخرّجوا حديثا من الجامعة عندها ليسانس مالية أو محاسبة وليس عندها أي خبرة في التعليم.

	أنا قلت له أنا أستاذة القسم المكيّف يجب أن تكون الأستاذة لها تجربة، فالأستاذة الحالية رغم انّها لا تملك تجربة إلّا انّ لديها امكانيات كبيرة، فقلت لها نحن لدينا ثقة فيك
الحالة (09) الحالة (10)	المفتش الإداري: ما ينبغي أن يكون في قيم التعليم المكثف (لدى المعلم خاصة). مراعاة الجانب النفسي للتلميذ من خلال تجنب قول ألفاظ مؤدية للطفل، والعمل بمبدأ التحفيز والتشجيع. أن يكون المعلم ملما ببيداغوجية الخطأ وكيفية التعامل معه ملاحظة تأملية (كل الأساتذة والمدراء يركزون على الجانب النفسي لدى الطفل) تجنّب العقاب لأنّه ينفّر التلميذ من عملية التعلّم.
الحالة (10)	المديرة: هذا القسم يحتاج إلى متخصصين في علم النفس التربوي
أسس اختيار المعلم	
الحالة (03)	صدفة: أسند لها القسم المكيّف لتأخرها في الدخول بسبب مشكل صحي (وبالتالي ليس رغبة منها)
الحالة (04)	أنا غير مقتنعة بهذا القسم نتيجة الاحباط من عدم تحقيق نتائج اول وآخر مرة نقري هذا القسم/ ظروف الولادة = قسم ذو عدد قليل= عمل قليل حكمتو وندمت
الحالة (01)	كنت مترددة ولكن رغبت في مساعدة هؤلاء التلاميذ
الحالة (09)	خبرة كبيرة في التعليم/ مقبل على التقاعد/قسم لا يحتاج عمل كبير/ الكبر في السن/ مرض عملية جراحية
الحالة (02)	ما كانش عندي خيار استاذ مستخلفة ونحكمو ونسكت
الحالة (07)	متخصصة في علم النفس العيادي
الحالة (07)	المعلمة تقبلت الفكرة واندمجت معهم لديها كفاءة معرفية هي مستخلفة ولكن هذا التمكن لم أجده في أستاذ قديم ومرسّم
الحالة (05)	جبروني وأنا ما حبيتهاش/ لأن القسم المكيّف لازم تتفرغ له، ما تخدم والو وانا راني حاكمهم قاع. الإدارة والاطعام
الحالة (08)	بعثولي استاذة مستخلفة من المديرية قرات محاسبة وقالو لي ديرها في القسم المكيّف ورفضت ورغم وجود أساتذة لهم خبرة الا اني اخترت معلمة لديها تمكن في الجانب النفسي تروح بعيد بفضل تمكنها من اساليب المعاملة / تعلمهم بطريقة اللعب راهي تهرّج تلعب وتضحك وتهرج تعرف كيف تكسب قلوب الاطفال
الحالة (10)	المديرة: مد المعلمة تم اختيارها على أساس الخبرة الطويلة
الحالة (09)	المديرة اقترحت عليه القسم وهو قبل تدريسه لأنه قديم في المهنة ولعله الأكفأ
الحالة (05)	أنا القسم جبروني باه نحكمو.

	لأنه بدأ متأخرا مقارنة مع الأقسام الأخرى، لأني كنت في الإدارة (ماكانش عندي قسم) المعيار الثاني أنت قديم عندك خبرة واحد آخر ما يقدرش يشدهم، لازم تعرف كيفاه تتعامل معاهم.
الحالة (11)	الإختيار كان بسبب الكفاءة
الحالة (03)	صدفة: أسند لها القسم المكيّف لتأخرها في الدخول بسبب مشكل صحي (وبالتالي ليس رغبة منها)
الحالة (04)	أنا غير مقتنعة بهذا القسم نتيجة الاحباط من عدم تحقيق نتائج اول وآخر مرة نقري هذا القسم ظروف الولادة = قسم ذو عدد قليل= عمل قليل حكمتو وندمت
الحالة (01)	كنت مترددة ولكن رغبت في مساعدة هؤلاء التلاميذ
السن وعلاقته بفاعلية المعلم	
الحالة (04)	أرسلوا لي تلميذة من قسم السنة الثالثة وبقيت عندي لفترة محددة ثم استطعت أن اعيد ادماجها في القسم العادي، احيانا مشكلة التلاميذ ليس ضعف مستواهم المعرفي وإنما في الأساليب السلوكية البالية المستعملة من طرف المعلمين القدامى
الحالة (07)	التلاميذ تاع القسم المكيّف حالات خاصة لازم لهم مختص في علم النفس وليس معلم لديه خبرة، التكوين راه ناقص لمعلمين ذوي الكفاءة ناقصين
الحالة (07)	المعلمة تقبلت الفكرة واندمجت معهم لديها كفاءة معرفية هي مستخلفة ولكن هذا التمكن لم أجده في أستاذ قديم ومرسّم
الحالة (05)	جبروني وأنا ما حبيتهاش/ لأن القسم المكيّف لازم تتفرغ له، ما تخدم والو وانا راني حاكمهم قاع. الإدارة والاطعام

تشير البيانات في الجدول رقم (36) إلى أن أغلب معلمي أقسام التعليم المكيّف لم يتلقى تكوينا متخصصا في مجال التعليم المكيّف، حيث كان أغلب المعلمين إما من تخصص اللغة والأدب العربي "06 من أصل 12 معلم" أو تخصص علم النفس وعلوم التربية " 4 من أصل 12 معلم".

ويعتبر اللجوء إلى المعلمين غير المتخصصين نتيجة لغلق المعاهد التكنولوجية للتربية التي كانت تخرّج المعلمين المتخصصين في التعليم المكيّف، إلا أن هذا الإجراء كان مشروطا بتوفير تكوين مستمر أثناء الخدمة حول التعليم المكيّف لهؤلاء المعلمين الذين لم يتلقوا تعليما متخصصا وهو ما لا نجده في الواقع "لا يتم تكويننا، لم تكن لدي أدنى فكرة عن التعليم المكيّف"/

"المعلمون لا يتلقون أي تكوين في مجال التعليم المكيّف"، وهذا ما يجعل الأستاذ يفتقر إلى المهارات الأساسية للتعليم العلاجي " التكوين الذي تلقيناه يمكننا من التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم البسيطة وليس مع الحالات الصعبة"/ "تلميذ استعملت معه كل الطرق لتعليمه الحروف ولكن بدون نتيجة"

كما أن نقص التكوين على يظهر في نقص مهارات علاج الجانب المعرفي لدى التلميذ فقط وإنما تعداه إلى الجانب النفسي حيث يشير الكثير من المعلمين والمفتشين إلى نقص مهارات التعامل مع هؤلاء التلاميذ " التعليم المكيّف مستحيل يدرّس فيه الأستاذ العادي لازم يكون مكوّن في الجانب النفسي"/ لازم لهم مختص في علم النفس"

وبذلك أصبح المشكل الأول في مجال التعليم المكيّف هو نقص أو انعدام تكوين المعلم " المفتش طرح مشكل نقص تكوين المعلمين"/" ماداروناش أي تكوين وهذا أكبر خطأ"

كما أن واقع لجنة الاستكشاف وتكوين المكونين جعلت معلم التعليم المكيّف يتخبّط لوحده مع التلاميذ " جاءت المفتشة خطرة قالت لي أنت لازم تتعامل مع القسم بالطريقة التي تعرفها"/ قالت لي المفتشة قريهم منهاج السنة الثانية بالطريقة اللي تقدر توصلها لهم وإذا قدرت تحفّظهم بالدارجة حفّظهم"/ "عندما ذهبت المفتشة إلى المديرية قالولها طبعي برك"/ " هنا عندنا مشكل حلّونا أقسام مكيّفة وقالوا لنا اختاروا الأساتذة لا تكوين، ما تكوّنوش حتى حنا كمفتشين"

وتشير البيانات في المحور الأول إلى أن أغلب معلمي أقسام التعليم المكيّف كان من جنس الإناث 09 معلمات من أصل 12 معلم.

أما من حيث السن فكان يغلب عليه فئة 20-35 سنة 8 من أصل 12 معلم، أما المعلمين الآخرين فكانت تتراوح أعمارهم ما بين 36و50 سنة.

ورغم تأكيد الكثير من المفتشين على عامل الخبرة في اختيار المعلمين لأقسام التعليم المكيّف وهذا يعني معلمين كبار في السن إلا أن ما لاحظناه أن هناك ميل لتوظيف المعلمين الأقل سنا والمتخرجين حديثا من الجامعة.

كما تظهر البيانات أن أغلب المعلمين من فئة أقل من 10 سنوات خبرة في مجال التعليم. ورغم إشارة بعض المفتشين في الشروط اللازم توفّرها في معلم القسم المكيّف بأنه يجب أن تكون لديه خبرة "لا يمكن تقديم القسم للمتخرجين حديثا لنقص الخبرة والتكوين المعرفي بل للمعلم الذي لديه خبرة"

" ماداروناش أي تكوين وهذا أكبر خطأ حبو يعوضوا التكوين بالخبرة تاع المعلم والخبرة وحدها ما تكفيش لأنها تولي اجتهادات فقط"/ لازم لهم مختص في علم النفس وليس معلم لديه خبرة"

بل الأكثر من ذلك أن بعض المفتشين يرون أنه أحيانا بعض المعلمين الأقل خبرة أكثر فاعلية في مجال التدريس " فالأستاذة الحالية رغم أنها لا تملك تجربة إلا أن لديها إمكانيات كبيرة"/ "الأستاذة رغم قلة خبرتها (لم ترسّم بعد) إلا أنها نجحت في إدارة القسم سلوكيا وعرفيا بشكل كبير".

2. مناقشة وتفسير نتائج البحث:

1.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

والتي تشير إلى أن مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف منخفض على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

وقد أشارت نتائج الدراسة الكمية إلى عدم تحقق هذه الفرضية، حيث كان مستوى فاعلية عملية الاستكشاف متوسطا على العموم. أما مستوى فاعلية المجالات الفرعية فقد كان متوسطا في مجالي الكشف والتدخل المبكر وإشراك وتوعية الأولياء، ومرتفعا في مجالي إجراءات الإحالة والتشخيص وأدوات التشخيص.

وهذا يتوافق مع ما جاء في دراسة **بوسنة وآخرون (2009)** من أن ثلث المعلمين من عينة دراسته البالغة 500 معلم من معلمي المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة يرون بأن حصص المعالجة فعّالة بدرجة متوسطة.

كما أشارت دراسة **يعقوب (2009)** في تقييمه لبرامج صعوبات التعلم في السعودية على ضوء المعايير العالمية إلى مطابقة السياسات العامة والإجراءات والمحكّات المستخدمة في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم مع المعايير العالمية بدرجة مرتفعة.

وعلى الرغم من اتفاق نتائج الدراسة الكمية مع نتائج دراسات سابقة إلا أن تحليل البيانات الكيفية أظهر على العكس من ذلك وجود عدّة إشكالات تؤثر على مستوى فاعلية كل مجال من مجالات عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف، وتتمثل هذه الاشكالات فيما يلي:

1.1.2. في مجال الكشف والتدخل المبكر:

حيث تبيّن النتائج عدم تكافؤ فرص التلاميذ في الالتحاق بالتربية التحضيرية على مستوى المدرسة الجزائرية، حيث يشير **بوشينه (2011)** في هذا الصدد إلى أن الوثيقة الصادرة عن مديرية التخطيط بوزارة التربية الوطنية تؤكد أن عدد الأطفال البالغين خمس سنوات في سنة 2007 وصل 616963 طفلا. وبما أن المسجلين منهم في أقسام التربية التحضيرية في السنة الدراسية 2008/2007 بلغ 137714 طفلا فإن نسبة التغطية على المستوى الوطني تكون 22.32% أي ما يقارب خُمس الأطفال البالغين خمس سنوات مسجلين في التربية التحضيرية في قطاع التربية الوطنية.

وبالتالي فالعائق الأول الذي يقف أمام الكشف والتدخل المبكر بالنسبة للأطفال الذين يمكن أن يعانوا مستقبلا من صعوبات في التعلم هو عدم استفادة نسبة كبيرة منهم من التربية التحضيرية وبالتالي تأخر الكشف عنهم وتقديم التدخلات المناسبة إلى السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

ولا يقتصر مشكلة الكشف والتدخل المبكر في مرحلة التربية ما قبل المدرسية على قضية التعميم وإنما يتعداها إلى مشكل نوعية وتكوين المعلمين في هذه المرحلة حيث يشير **بوشينه (2011)** دائما إلى أن بعض المديرين يسندون أقسام التربية التحضيرية إلى معلمين عجزوا عن أداء مهامهم بسبب مرض أو غيره أو إلى بعض الذين هم على أبواب التقاعد، ظنا منهم أن أطفال التربية التحضيرية لا يحتاجون إلا إلى الحراسة فقط، وبعضهم يسندون الأقسام إلى معلمين لم يعدّوا الإعداد المناسب لطبيعة المرحلة وأهدافها، فيحوّلون العمل التربوي القائم على اللعب والحركة والنشاط في هذه الأقسام إلى تعليم شكلي شبيه إلى حد كبير بما يجري في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مما قد يسبب لدى التلاميذ إعاقات تعلم في المراحل التعليمية اللاحقة.

وبالتالي فحتى في حالة ما إذا كان التلميذ محظوظا واستفاد من التربية التحضيري فإن نوعية وتكوين المعلمين تجعلهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة للكشف والتدخل المبكر لمعالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ.

وتشير دراسة **مراكب (2010)** إلى أن 35% من عينة دراسة استطلاعية أي 6 معلمين بالرغم من ممارستهم الطويلة في التعليم إلا أنهم لا يمكنهم التنبؤ خلال المرحلة التحضيرية بالتلاميذ الذين يمكن أن تظهر لديهم صعوبات تعلم مدرسية مستقبلا. و45% أي 9 معلمين زعموا أن بإمكانهم التنبؤ بذلك من خلال بعض سلوكات التلاميذ مثل طريقة مسك الطفل للقلم، طريقته في التلوين. و10% من المدرسين قالوا بأنهم لا يمكنهم الجزم.

ونتيجة لعدم تعميم التربية التحضيرية لجأت المدرسة الجزائرية إلى اعتماد الانتقال الآلي من الأولى ابتدائي إلى الثانية ابتدائي باعتبار السنة الأولى كسنة تحضيرية لجميع التلاميذ، وهذا يعني أن التلاميذ ينتقلون بالصعوبات التي تلقوها في السنة الأولى إلى السنة الثانية وبالتالي تأخير الكشف والتدخل المبكر إلى السنة الثانية. وتبيّن النتائج أن هذا الإجراء يعتبر خطأ كبيرا من وجهة نظر العاملين في مجال التعليم المكيّف حيث يرون أن التلميذ الذي لديه صعوبات في التعلم من المفروض أن يعيد في السنة الأولى الثانية "عمرو تلميذ كان ضعيف في السنة الأولى وتحسّن في السنة الثانية، يمكن أن يبقى في نفس مستواه أو يضعف أكثر في بعض الأحيان" وذلك بهدف معالجة الصعوبات التي يواجهها التلميذ في وقت مبكر عن طريق الإعادة في السنة الأولى. وأكثر من ذلك اقترح العديد من المعلمين أن يتم برمجة التعليم المكيّف بعد السنة الأولى وعدم تركه حتى ينتقل إلى السنة الثانية وتضييع عام أو عامين ثم بعد ذلك توجيهه إلى القسم المكيّف" لازم يكتشفوهم في السنة الأولى باش يكون التدخل مبكر". ويشير **Lyon (2002)** في هذا الصدد أن التعليم العلاجي لصعوبات التعلم بعد السنة الثانية من التعليم الابتدائي نادرا ما يكون تام الفعالية.

وبمجرد وصول التلميذ إلى السنة الثانية، فإن قضية الكشف والتدخل المبكّر للتلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم تصدم في الواقع بالعدد الكبير للتلميذ في أقسام السنة الثانية نتيجة الانتقال الآلي للتلاميذ من السنة الأولى، وهذا ما يجعل الاهتمام بفئة صعوبات التعلم داخل القسم أمرا مستحيلا كما يشير إلى ذلك أحد المعلمين بقوله " بطبيعة الحال سيهتم المعلم بفئة المتفوقين والمتوسطين" ويطال الإهمال فئة المتأخرين عن القسم "راهو راقد خليه" هذا في أحسن الأحوال، في حين يكون مصيرهم في بعض الأحيان التجريح والتوبيخ المستمرّين والذي

سيؤثر بطبيعة الحال على الحالة النفسية للتلميذ كما صرّح أحد معلمي أقسام التعليم المكيّف متحدّثا عن إحالة التلاميذ من القسم العادي إلى القسم المكيّف "على الأقل نحافظ على نفسيتو".

وتشير دراسة **مراكب (2010)** في هذا الصدد إلى أن 50% من المعلمين يرون بأن وقت الحصة وكيفية توزيعه لا يساعدهم على الاهتمام بكل تلميذ من أجل التعرف على المشكلة التي يعاني منها. 25% من المدرسين يرون أن عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتتبع الحالات التي لها مشكلات.

ويعود سبب هذا التعامل إلى بشكل أساسي حسب الباحث إلى نقص التكوين أو انعدامه في كيفية التعامل مع هذه الفئات من التلاميذ لدى معلمي الأقسام العادية، حيث تشير **مراكب (2010)** إلى أن 08 معلمين أي 40% صرّحوا بأنهم لا يمكنهم التعرف على التلاميذ الذين لا يسايرون زملائهم في التحصيل الدراسي (ذوي صعوبات التعلم) وأنهم يعتمدون فقط على تحصيلهم الدراسي من خلال الامتحانات التقويمية، وأقر 04 أي ما نسبته 20% أنهم يعتمدون على السلوك الظاهر للتلميذ مثل العنف، الفوضى، إهمال الواجبات المدرسية، كثرة الحركة والانطواء. و08 أي ما يقابل 40% زعموا أنه يمكن التعرف على هؤلاء التلاميذ من خلال التحصيل والسلوك الظاهر في آن واحد. كما أجمع المعلمون العشرون أي 100% على أنه لا توجد وسائل خاصة تسمح لهم بالتعرف على هذه الحالات، وأنهم يعتمدون على أنفسهم فقط. و70% صرّحوا بعدم خضوعهم لتكوين خاص يسمح لهم بالتعرف على الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم.

ويبدوا أن هذه المشكلة لا تقتصر على النظام التربوي بالجزائر فقط، ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال يشير **Lyon (2002)** إلى أن العديد من المعلمين لم يتم تحضيرهم لتقديم تدريس يراعي الفروق الفردية differntiated instruction التي يأتي بها التلاميذ إلى الأقسام. كما الأساليب التقليدية لتعليم القراءة في مراحل الدراسة المبكرة لم يراعى في إعدادها الاختلافات الموجودة لدى التلاميذ في سبيل إعدادهم لتعلّم القراءة. فعدد كبير من المعلمين في المدارس العادية صرّحوا بأنهم البرامج التأهيلية التي تلقوها لم تحضّرهم بشكل مناسب لتقييم الحاجات التعليمية لدى الأطفال، وتقديم تدريس علاجي فعّال لتلبية تلك الحاجات.

ويؤكد **الخطيب والحديدي (2010)** هذه الحقيقة بقولهما أن التعليم الذي يتلقاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة هو تعليم يقدمه المعلمون العاديون، الذين يفتقر معظمهم إلى التدريب الكافي أو لم يحصلوا على تدريب إطلاقا لتعليم الطلبة غير العاديين. فالتدريب الذي يحصل عليه هؤلاء المعلمون غير كاف في معظم الحالات. ولسوء الحظ، فإن عددا كبيرا من معلمي التربية الخاصة لم يعدّوا جيدا لتعليم الطلبة ذوي المشكلات الصعبة على وجه التحديد ولا يتوفر لهم الدعم الكافي.

هذا الواقع يجعل الفرصة الوحيدة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم لتلقي تدخل مبكر ملائم هو حصص المعالجة التربوية التي والتي يعرّفها **حثروبي (2012)** بأنها حصص مقررة لجميع المستويات التعليمية في مواد التعلّم الأساسية موجّهة لفئة مشخصة من تلاميذ القسم الواحد أو المستوى الدراسي الواحد تستهدف تدارك النقص في البناء المفاهيمي أو تجاوز الصعوبات التي تعيق التحكّم في أدوات التعلم وتمتد لمدة 45 دقيقة وتكون في نهاية الفترة الصباحية أو المسائية. حيث تشير النتائج المتحصل عليها إلى أن إلى هناك العديد من النقائص التي تحدّ من فاعلية حصص المعالجة في الكشف والتدخل المبكر لدى ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة تماما مع النتائج التي تم التوصل إليها من طرف **بوسنة وآخرون (2009)** حيث يذكرون أن ثلث المعلمين في عينة من 500 معلم من معلمي المدارس الابتدائية بالجزائر العاصمة أعلنوا بأن هذه الدروس قليلة الفعالية. وأن هذه الدروس لم تحقق الغاية المقصودة منها بسبب عدم التشخيص والعلاج والمتابعة والتقييم الفردي، حيث يتم اختيار بعض التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض إلى حصص الاستدراك ويعاد لهم الدرس بنفس طريقة العمل المتبعة في الدروس العادية، بدون أي اختلاف في المعاملة من الناحية البيداغوجية والعلائقية.

كما توصلت **مرداسي (2008)** أيضا في دراستها إلى أن حصة الاستدراك – حصة المعالجة التربوية حاليا– بالرغم من أهميتها مازالت مهمشة من طرف المربي والتلميذ والمجتمع بصفة عامة. فالكل ينظر إليها على أنها مجرد ترميم لمعلومات التلميذ وليست نشاطا تربويا يدخل في الحجم الساعي الأسبوعي للمعلم يقوم به باعتباره حق لبعض التلاميذ ممن يلاحظ عليهم عجز ظرفي على مسايرة البرنامج، فواقع الاستدراك اليوم واقع أي حصة عادية

تطبّق أحيانا بطريقة ارتجالية دون التخطيط لها ودون مراعاة ما هو موجود في البرنامج وهذا خطأ لأن هذه الحصة نشاط تعليمي يعتمد على معايير دقيقة في تطبيقه كما أنه يحتاج إلى شروط أساسية لإنجاحه.

ويشير **عبد السلام (2006)** إذا كان الاستدراك عملية علاجية لحالات التأخر الدراسي البسيط تفاديا لتعقد حالة التلميذ حتى لا يصل إلى التأخر العميق وللسماح له باللحاق بزملائه في درس أو محور ما. نجد أن المعلمين في مختلف المستويات الدراسية خاصة في الأطوار الثلاثة من التعليم الأساسي يطبقونه بشكل يوحي للمتعلمين أنهم معاقبون، فيتحاشون حضورها.

ويضيف **عبد السلام (2006)** أنه في استطلاع للرأي أجريناه سنة 1998 على عينة متكونة من 120 تلميذا بإكمالية 8 ماي 1945 حول كيف ينظرون إلى الاستدراك؟ كيف يختار التلاميذ له؟ وهل يستفيدون منه شيئا؟ أكدت نسبة 74.32% أنهم يعتبرون حصص الاستدراك بمثابة وسيلة عقابية بيد الأساتذة والمعلمين. حيث صرحوا بأن أساتذتهم يهددون كل من لا يلتزم الهدوء بإلزامه لحضور حصة الاستدراك. وأجابت نسبة 69.45 %أنهم لا يرون أي جدوى ولا فائدة من هذه الحصص، بل ينزعجون منها.

للاعتبارات الآتية:

- أن الأساتذة يختارون التلاميذ إما بشكل عشوائي أحيانا سواء كانوا متأخرين أم لا وعبر عن ذلك نسبة 58.67% من المجيبين. وإما يختارون المشاغبين وكثيري الحركة وعدم الانضباط عبر عنها نسبة 42.15 %.

وإما يختارون كل مرة تلاميذ كل صف بالتناوب في غالب الأحيان تفاديا لحرج التلاميذ و أوليائهم بنسبة 78.17 . يعني أن الاختيار غير مبني على أساس الحاجة التربوية للمتعلم، بل مبني على اعتبارات أخرى لا علاقة لها بالتأخر الدراسي.

- أن الأساتذة يقومون إما بإعادة الدروس المقدمة أو تكملتها وإما بتقديم تمارين للتلاميذ ليتفرّغوا لشؤون أخرى داخل القسم وهذا بنسبة 77.86 %.

- أن الذي يختاره الأستاذ أو المعلم لحصة الاستدراك يكون محل سخرية واستهزاء من قبل زملائه وهو ما لاحظه وأكده مفتشو التربية والتعليم خلال نصف يوم دراسي حول التعليم المكيف المنعقد بالمعهد التكنولوجي للتربية الغاسري بسطيف في 24 نوفمبر 1996.

وحتى الكثير من أولياء التلاميذ ينزعجون من حضور أبنائهم هذه الحصص لاعتقادهم أنها مخصصة لضعاف الذكاء وذوي السلوك السيئ.

إذن فالفعل البيداغوجي والهدف الوقائي حسب **عبد السلام (2006)** مغيبين في العملية الاستدراكية بانحرافها عن مسارها. حيث أن عملية التقويم كأداة استكشافية أساسية لتصنيف حالات التأخر الدراسي وتكوين أفواج بين 8الى10 تلاميذ حسب نوع الصعوبة أو الخلل الملاحظ قلما تعتمد. وهو ما جعل التأخر الدراسي يتعاظم لدى نسبة كبيرة من المتعلمين.

وقد تم التوصل في دراستنا أيضا إلى أن نقص فاعلية حصص المعالجة تعود لعدة عوامل لعلّ أبرزها –كما تم ذكرها بالتفصيل في عرض النتائج وتحليلها– تكمن في الاختلالات الموجودة في تنظيم هذه حصة المعالجة ورؤية المعلمين لهذه الحصة ونقص تكوينهم في أساليب تنفيذها وكذا اتجاهات التلاميذ السلبية نحو الحصة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عديدة في هذا المجال، فعلى سبيل المثال تشير دراسة **بوسنة وآخرون (2009)** إلى أنه يمكن حصر الأسباب التي ذكرها المعلمون لتفسير عدم فعالية دروس الدعم والاستدراك في ثلاثة أصناف، الأولى عبارة عن عوامل تنظيمية (عدم مناسبة التوقيت الحالي، ضيق المدة المخصصة للحصة) والثانية تخص عوامل ترتبط بالمحتوى (عدم تكيّف البرامج مع الحاجيات الفردية لكل تلميذ، عدم التجانس الكبير لمجموعات هذه الدروس) والثالثة عوامل ذات طبيعة انفعالية تمس المعنيين (الصورة السلبية لهذه الدروس عند التلاميذ، وعدم الاهتمام من طرف الأولياء).

ومما يؤكد الكشف والتدخل المتأخر في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية ملاحظة شبكة أعمار التلاميذ في القسم المكيّف والتي يتبيّن لنا من خلالها العدد الكبير من التلاميذ كبار السّن " تلميذ لديه 13 سنة في عمره"/ "هذا اللي عاود 4 خطرات من المفروض راه في اللّيسي زاد في 2002". وهذا ما يتنافى مع معيار الكشف والتدخل المبكر حيث تؤكّد

دراسة تتبّعية للمركز الوطني لصحة ونمو الطفل في الولايات المتحدة الأمريكية NICHD بشكل واضح أن 70% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة في سن التاسعة ستستمر معهم هذه الصعوبة إلى سن الرشد (Lyon,2002).

ويضيف Lyon (2002) أنه لحسن الحظ أن صعوبات التعلم في القراءة يمكن فهمها وعلاجها بشكل أكثر فعالية إذا تم كشفها والتكفل بها في وقت مبكر. ولا يوجد أدنى شك بأن التلاميذ إذا تلقوا تدريسا مكثفا وفعّالا في وقت مبكر سيحققون نجاحا كبيرا في تحصيلهم الدراسي. وبالفعل ففي دراسات التدخل المبكر والوقاية المدعّمة من طرف المركز الوطني لصحة ونمو الطفل NICHD ومكتب التربية الخاصة OSEP الأمريكيين يمكن للتدخل المبكر للعشرين بالمائة من التلاميذ المتأخرين في مجال القراءة في الروضة والسنة الأولى من التعليم الابتدائي أن يخفّض نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة إلى أقل من 6% ويمكن تحقيق ذلك فقط بتحسين طرق تدريس القراءة في القسم. وعندما يتم تقديم تدريس إضافي في مجال القراءة في مجموعات صغيرة تنخفض نسبة التلاميذ الذين يفشلون في القراءة إلى أقل من 2%.

2.1.2. إشراك وتوعية الأولياء:

تبيّن نتائج الدراسة الكيفية أن توعية الأولياء بخصوص أقسام التعليم المكيّف كان ناقصا بشكل عام مع وجود بعض الاستثناءات دائما والتي جاءت كردة فعل لرفض الأولياء لتحويل أبنائهم إلى أقسام التعليم المكيّف او كاجتهادات فردية من طرف المعلمين. نقص التوعية هذا شكّل اتجاهات سلبية نحو أقسام التعليم المكيّف لدى الأولياء، والتي كانت نتيجة مباشرة لعدم معرفة الأولياء بطبيعة أقسام التعليم المكيّف وأهدافه خاصة مع حداثة التجربة بميدان الدراسة حيث افتتحت أغلب الأقسام في الموسم السابق لإجراء الدراسة. وقد أدّت الاتجاهات السلبية لدى الأولياء نحو قسم التعليم المكيّف إلى رفض العديد من الأولياء تحويل ابنه إلى القسم المكيّف إلا أنه وفي بعض الأحيان لا يتم استشارة الولي أصلا بخصوص تحويل أبنه إلى القسم المكيّف، وأحيانا أخرى يكون هنالك تقبل تام من طرف الولي.

هذه الوضعية أدت إلى وجود علاقة سلبية بين الأولياء والطاقم التربوي. ولكن هذه المعادلة تنقلب رأسا على عقب عندما يكون هنالك توعية فعّالة من طرف الطاقم التربوي وهو ما ظهر في صورة علاقات إيجابية مع الأولياء.

وتتفق نتائج هذه الدراسة عموما مع ما جاء في دراسة **بوقشور (2011)** التي يشير فيها إلى أنه على الرغم من أهمية الدور الذي يمكن للأسرة أن تقوم به في مجال التعليم المكيّف إلا أن هذا الدور كثيرا ما يتأثر سلبا بالنظر لضعف التنسيق والاتصال بينها وبين المدرسة، خاصة أنه وفي ظل الفراغ القانوني ليس هناك ما يلزم الطرفين على القيام بذلك. وإذا كانت المدرسة تتحاشى الاستعانة بالأسرة، باعتبارها شريكا وطرفا فاعلا في العملية التربوية. فإن هذه الأخيرة لا تكون مستعدة للقيام بهذا الدور في أغلب الأحيان. وذلك راجع إما لجهلها، أو لسلبيتها ورفضها الإقرار بالأمر الواقع، إذ كثيرا ما يصر الأولياء على أن أبناءهم ليسوا في حاجة إلى تعليم مكيف، ويدخلون في صراع مع المدرسة بدلا من التعاون معها لمصلحة أطفالهم. وطبعا يصعب الحديث عن تحقيق نتائج إيجابية في مثل هذه الحالات.

ويؤكد **عبد السلام (2006)** ما جاء في دراستنا ودراسة **بوقشور(2011)** بالنسبة لعلاقة الأولياء بالطاقم التربوي في إطار أقسام التعليم المكيّف بإشارته إلى أن تقارير بعض مفتشي التربية والتعليم لولاية سطيف و تقرير المتدخلين في الملتقيات الجهوية الخاصة بالتعليم المكيف المنعقدة بقسنطينة الجزائر ووهران في نوفمبر 2001 وحتى نتائج الاستبيان الموزع على مفتشي ولاية سطيف من قبل الطالبة بلة فيروز حول واقع التعليم المكيف وتحدياته بولاية سطيف والذي أشرفنا عليه في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل دبلوم الدراسات الجامعية المطبقة فرع التوجيه المدرسي بجامعة التكوين المتواصل، أكد الجميع أن أولياء التلاميذ يتحرجون كثيرا من هذا النوع من التعليم بل كثيرا ما يرفضون توجيه أبنائهم إليه بدعوى انه خاص بالمتخلفين عقليا والمجانين حسب تعبيراتهم. وبالتالي إذا كان الأولياء ليس لديهم تصور واضح وصحيح حول هذا التعليم ولا يقدمون الدعم والمساندة اللازمين فلا يمكن الحديث عن وجود تكفل حقيقي بهذه الفئة من التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة **خصاونه (2012)** التي سعت إلى التعرف على واقع الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر اولياء الأمور ومدى توافر تلك الخدمات، حيث بيّنت النتائج أن مشاركة الأهل في غرف المصادر كانت بدرجة متوسطة.

3.1.2. إجراءات الإحالة والتشخيص:

رغم إشارة نتائج الدراسة الكمية إلى أن مستوى فاعلية مجال إجراءات الإحالة والتشخيص مرتفع بمعنى أن إجراءات الإحالة والتشخيص في إطار عملية الاستكشاف تنطبق بشكل كبير مع المعايير العالمية. وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة **بلعربي (2015)** حول واقع التعليم المكيّف بولاية تلمسان حيث تشير إلى أنه بالنسبة لتفعيل الأدوار بين المشاركين في التعليم المكيّف أظهرت النتائج أنه يوجد تنسيق فعّال بين المفتشين وبين مصلحة التوجيه المدرسي، وأنه بحكم منصب المفتش في اللجنة فهو على اطلاع بأساليب الاستكشاف التي يجريها مستشارو التوجيه. وأنه لابد ان ترافق مصلحة التوجيه المفتش ومعلم التعليم المكيّف في العملية العلاجية من خلال المتابعة النفسية.

وتضيف الباحثة **بلعربي (2015)** إلى أن اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية المكلّفة بالكشف عن ومتابعة تلاميذ التعليم المكيّف تسير وفق ما تنص عليه النصوص التشريعية الخاصة بتنظيم التعليم المكيّف.

إلا البيانات الكيفية أظهرت عكس ذلك تماما من حيث وجود عدة اختلالات في إجراءات الإحالة والتشخيص حيث تشير البيانات إلى أن السبب وراء فتح أقسام التعليم المكيّف لم يكن التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بل تم اللجوء إلى أقسام التعليم المكيّف لحل مشكلة الأعداد الكبيرة للمعيدين في أقسام السنة الثانية. بمعنى أنه لا يتم إحالة التلاميذ إلى قسم التعليم المكيّف بسبب وجود صعوبات تعلّم لديهم وإنما بسبب الإعادة فقط. وحتى فيما يتعلّق بتطبيق معيار الإعادة كانت هنالك اختلافات كبيرة في التطبيق بين المدارس بمعنى عدم وجود معايير موحّدة ودقيقة لإحالة التلاميذ إلى أقسام التعليم المكيّف.

ومما يدلّ أيضا على وجود مشكل في اعتماد معايير موحدة للإحالة إلى القسم المكيّف هو وجود عدة حالات خاصة في الأقسام حيث أن بعض المدارس لم تلتزم بحصر الإحالة إلى القسم المكيّف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وبالتالي أصبح القسم المكيّف وفي ظل غياب الأقسام الخاصة مكبّ لكل الحالات الخاصة في المدرسة مثل الإعاقات الحسية والإعاقة الحركية والإعاقات الذهنية والاعاقات اللغوية، والإعاقات الذهنية كالتخلف العقلي البسيط وحالات التوحد. والأكثر من ذلك وجود حالات من تلاميذ متفوقين دراسيا.

والسبب في هذه الوضعية هو غياب تشكيل لجنة الاستكشاف في أغلب المدارس وحتى في حالة وجودها لم تكن تقوم بدورها كما ينبغي في عملية الإحالة والتشخيص. كما أن فاعلية إجراءات الإحالة تتأثر بشكل كبير بالتنسيق والعمل الفريقي وعلى الرغم من أهمية التنسيق والتكامل والعمل الفريقي في إطار برنامج التعليم المكيّف ووعي الطاقم التربوي بذلك وتأثير ذلك إيجابيا في تحصيل التلاميذ، إلا أن التنسيق والعمل الجماعي لازال دون المستوى المطلوب.

وتتفق نتائج دراستنا الكيفية مع ما جاء في الدراسات السابقة في مجال التعليم المكيّف، فحسب دراسة **مراكب (2010)** يعتقد 17 معلم 85% أن وحدة الكشف والمتابعة لا تلعب أي دور فيما يخص المشكلات المدرسية فهي تقوم بالمتابعة الطبية فقط. ويرى 3 معلمين أي 15 % أنها تلعب دور ولكنه غير كافي ليفي بالغرض.

أما **بوقشور (2011)** فيشير في هذا الصدد إلى أنه بالنظر لتشكيلة هذه اللجنة، وفترات اجتماعاتها، وكذا طبيعة الظروف التي تعمل فيها، وتواضع الإمكانيات التي توضع تحت تصرفها، فإنه يصبح من السذاجة الرهان على دور فاعل لهذه اللجنة ولا حتى مجرد القدرة على التنسيق بين أعضائها. فاللجنة لا تجتمع إلا مرة واحدة في السنة لضبط قائمة التلاميذ الذين يتم توجيههم إلى أقسام التعليم المكيف، وكثيرا ما يتغيب عن الاجتماع بعض أعضائها، نظرا لغياب محفزات تشجعهم أو قوانين تلزمهم بالحضور.

وفي دراستها حول مدى تطبيق إجراءات تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في البحرين توصّلت **شلبي (2004)** إلى أن أكثر أبعاد التقييم بعدا عما يجب أن يكون هو بعد التشخيص

حيث بلغت نسبة ما يحدث في الواقع إلى ما ينبغي أن يكون 44,2% وهو ما يشير إلى الحاجة الملحة لإعادة النظر في طرق ووسائل التشخيص المطلوبة للتعرف على وتحديد فئة ذوي صعوبات التعلم، حيث أن بداية تقديم الخدمة الصحيحة هو التشخيص الجيّد.

4.1.2. أدوات التشخيص:

يرتبط هذا مجال أدوات التشخيص بشكل مباشر بالمجال السابق بحيث أن واقع عمل لجنة الاستكشاف ولجنة الكشف والمتابعة والسبب الحقيقي لإنشاء أقسام التعليم المكيّف والحالات التي تم رصدها في أقسام التعليم المكيّف أثناء قيامنا بالدراسة الميدانية وإجراءات الإحالة في حدّ ذاتها تؤكد بشكل قاطع عدم اعتماد القائمين على التشخيص على أي أدوات تشخيص علمية لتحديد فئة ذوي صعوبات التعلم على الرغم من إشارة العديد من المناشير الوزارية المتعلّقة بالتعليم المكيّف إلى ذلك.

وحتى لو كانت هنالك نية لإجراء تشخيص علمي دقيق لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعلم من أجل إحالتهم إلى أقسام التعليم المكيّف، فأين هو الإطار التربوي المتخصص الذي يستطيع القيام بهذا التشخيص والمعلوم أن أغلب لجان الاستكشاف ينعدم فيها المختص النفساني أو مستشار التوجيه على الأقل وفي حالة وجودهما في المقاطعة فإن مشكل التنسيق والعمل الفريقي يطرح نفسه بقوة كما تشير إلى ذلك البيانات المتحصل عليها.

وهذا ما تؤكده دراسة **بوقشور (2011)** حول لجنة الاستكشاف حيث يشير إلى أنه بالنظر لحجم المقاطعة التفتيشية الكبير وخاصة في المقاطعات الحضرية، وبالنظر لتشكيلة اللجنة ومؤهلات بعض أعضائها، فإن عملية استكشاف كل الحالات التي تحتاج إلى التعليم المكيف تبدو مستحيلة، وحتى لو تحقق ذلك فالتكفل بهم جميعا يبقى أمرا مستحيلا. كما أن غياب الحوافز وخاصة المادية منها يجعل الأعضاء ينظرون إلى المسألة على أنها عبئا ثقيلا ويتهربون من مسؤولياتهم فيها. وقد حاولت الوصاية تدارك هذا النقص فحاولت تدعيم اللجنة بعضو جديد من خلال أمريتها الموجهة إلى الأطراف المعنية تحت رقم: **433 / و.ت/أ.ع. والمؤرخة في08 :ماي2001م**، والتي نصت على إضافة نفساني مدرسي إلى اللجنة إن أمكن ذلك . ولأن الصيغة جاءت خالية من أي إلزام فإن الأمر بقي حبرا على ورق لا غير .وجدير بالذكر

أيضا أن الإمكانيات المتاحة للجنة للقيام بدورها تبقى متواضعة. فوسائل القياس والاختبارات والفحوص غير متوفرة في الغالب، وإن وجدت فإنها غير ملائمة ولم يتم تكييفها مع واقع وبيئة الفئة المستهدفة.

وهذا ما يتفق مع دراسة **شلبي (2004)** من أن ما يحدث على أرض الواقع أنه يتم الاعتماد على المحك الأكاديمي فقط في التشخيص وهو ما يثير العديد من التحفظات، فبناء على اختبارات مسحية تحصيلية تطبّق على جميع التلاميذ في بداية السنة الدراسية يطلق عليها اختبارات الكفايات في مادتي اللغة العربية والرياضيات للتأكد من وصول الطفل إلى المستوى المطلوب من التحصيل والمناسب لصفّه الدراسي وعمره الزمني، حيث يتم التحقق من استحقاق الطفل لخدمة الصعوبات في التعلم من خلال المستوى التحصيلي للطفل عبر هذه الاختبارات، وعند عدم وصول الطفل إلى المستوى المطلوب تحصيليا، تتم إحالته إلى معلم التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم.

وتضيف **شلبي (2004)** أن أكثر النقاط اختلافا بين الواقع الفعلي وما يجب أن يكون هو بعد عمليات التشخيص، فدور التشخيص لا يتوقف على عند مجرد مجموعة اختبارات تطبّق على التلاميذ وإنما يعتبر هو الركيزة الأساسية لتحديد الوضع الحالي للتلميذ من حيث نوع الصعوبة ودرجتها وهو ما يمثّل الأساس الذي نضع من خلاله أي خطة تربوية فردية علاجية، وبدون التشخيص الجيد نبدو وكأننا نحرث في البحر.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد توصّلنا من خلال تحليل نتائج البيانات الكمية إلى أنه لا توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتعتبر هذه النتيجة من الوهلة الأولى غير منطقية، فالعمل الفريقي يعتبر من أساسيات التكفل في مجال التربية الخاصة وفي مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم خصوصا حيث يشير **الشرقاوي (2002)** في هذا الصدد إلى أنه مع تبني اتجاه ضم حالات ذوي صعوبات التعلم مع الطلاب العاديين في مدارس وفصول التربية النظامية (العادية)، كان من الضروري أن تخضع برامج تربية وتعليم هؤلاء الطلاب لإشراف الفريق البيني inter-disciplinary الواحد ذو التخصصات المختلفة التي تحتاجها برامج الرعاية وأهمية هذا الاتجاه تبدو واضحة في ضرورة التعاون والتكامل في الجهود المبذولة من جميع الأخصائيين العاملين مع حالات صعوبات التعلم وعدم الاعتماد على الرؤية أحادية الاتجاه سواء في تشخيص هذه الحالات، أو في برامج وخطط رعايتها. كما أن الفريق يدعم من عمل المدرسين داخل الفصل الدراسي في مواقف التربية والتعليم المختلفة.

إلاّ أننا إذا تأملنا واقع لجنة الاستكشاف من خلال تقارير الدراسة الكيفية يمكن تفسير هذه النتيجة غير المنطقية -كما أشرنا سابقا- حيث تشير البيانات إلى أن أغلب المدارس والمقاطعات وعلى عكس البيانات الكمية لم تشكّل بها لجنة الاستكشاف، وقد يعود ذلك بالدرجة الأولى إلى حداثة الاهتمام بأقسام التعليم المكيّف بولاية البليدة مكان إجراء الدراسة الكيفية، وعدم اطلاع ومعرفة المسيّرين بالمناشير الرسمية المنظّمة لبرنامج التعليم المكيّف.

إلا أن ما يهمّنا هو أنه حتى في الحالات التي شكّلت بها لجنة الاستكشاف لم تكن تقوم بدورها كما ينبغي في عملية الإحالة والتشخيص، ويعود ذلك إلى عدّة عوامل أهمّها عدم توفّر الإطار التربوي المتخصص، وفي حال توفّره لم يكن هنالك تنسيق وتكامل وعمل فريقي.

لذلك فعدم وجود فروق في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف بين بين المدارس التي شكّلت لجنة الاستكشاف والتي لم تشكّلها يعتبر نتيجة منطقية بحكم أن تشكيل اللجنة كان شكليا فقط، ولم يتم توفير الشروط الملائمة لتؤدي دورها بشكل فعّال بسبب نقص الإطار المتخصص وانعدام التنسيق بين أعضائها.

وهذا ما تؤكده دراسة **بوقشور (2011)** حول لجنة الاستكشاف حيث يشير إلى أنه بالنظر لحجم المقاطعة التفتيشية الكبير وخاصة في المقاطعات الحضرية، وبالنظر لتشكيلة اللجنة

ومؤهلات بعض أعضائها، فإن عملية استكشاف كل الحالات التي تحتاج إلى التعليم المكيف تبدو مستحيلة، وحتى لو تحقق ذلك فالتكفل بهم جميعا يبقى أمرا مستحيلا. كما أن غياب الحوافز وخاصة المادية منها يجعل الأعضاء ينظرون إلى المسألة على أنها عبئا ثقيلا ويتهربون من مسؤولياتهم فيها. وقد حاولت الوصاية تدارك هذا النقص فحاولت تدعيم اللجنة بعضو جديد من خلال أمريتها الموجهة إلى الأطراف المعنية تحت رقم: **433 / و.ت/أ.ع. والمؤرخة في08 :ماي2001م**، والتي نصت على إضافة نفساني مدرسي إلى اللجنة إن أمكن ذلك . ولأن الصيغة جاءت خالية من أي إلزام فإن الأمر بقي حبرا على ورق لا غير .وجدير بالذكر أيضا أن الإمكانيات المتاحة للجنة للقيام بدورها تبقى متواضعة. فوسائل القياس والاختبارات والفحوص غير متوفرة في الغالب، وإن وجدت فإنها غير ملائمة ولم يتم تكييفها مع واقع وبيئة الفئة المستهدفة

ولا يقتصر هذا الواقع على الجزائر فقط، وإنما يمكن أن نقول ان هذه المشكلة تعتبر إحدى تحديات التربية الخاصة في العالم العربي، ففي السعودية مثلا توصّلت **الخشرمي (2003)** في دراستها التقويمية للبرامج التربوية الفردية في مراكز ومدارس التربية الخاصة إلى أن من بين المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات.

كما توصّل **البستنجي (2007)** في دراسته على واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن والتي أجراها على مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بصعوبات التعلم والإعاقة العقلية والإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والإعاقة الحركية إلى أن نسبة مرتفعة من المدارس والمراكز لا تتوفر على فريق للتقييم (التشخيص)، حيث يقوم بالتقييم فيها شخص واحد فقط.

ويضيف **البستنجي (2007)** أن أكثر المشكلات التي تواجه القائمين على التقييم في التربية الخاصة في الأردن تتمثل في افتقار القائمين على عملية التقييم والتشخيص إلى الخبرة الكافية والتدريب اللازم لتطبيق الاختبارات الرسمية، ثم قلة المقاييس والاختبارات المقننة في المجالات المختلفة (الذكاء، التحصيل، السلوك التكيفي،... ألخ).

3.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تشير إلى أن مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف منخفض على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

وقد أشارت نتائج الدراسة الكمية إلى عدم تحقق هذه الفرضية، حيث كان مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي مرتفعا على العموم. أما مستوى فاعلية المجالات الفرعية فقد كان متوسطا في مجال تكييف وتفريد التدريس، ومرتفعا في المجالات الثلاثة الأخرى والمتمثلة في مجال التخطيط للتدريس ومجال استراتيجيات التدريس ومجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة **يعقوب (2009)** التي أشارت إلى أن برامج صعوبات التعلم المطبّقة في المملكة العربية السعودية تتطابق بدرجة مرتفعة مع المعايير العالمية الخاصة بها.

وتتفق الدراسة الحالية أيضا مع توصلت إليه دراسة **البدر (2010)** من أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتلكون معايير التخطيط للتدريس بدرجة مرتفعة، في حين أن تختلف مع الدراسة الحالية في توصلها إلى أن معيار الاستراتيجيات التدريسية والتفاعل الاجتماعي جاء بدرجة متوسطة.

كما توصلت **الشمايلة (2005)** إلى أن معلمي غرف المصادر في الأردن يمتلكون الاستراتيجيات التدريسية بدرجة مرتفعة.

وعلى الرغم من اتفاق نتائج الدراسة الكمية مع نتائج دراسات سابقة إلا أن تحليل البيانات الكيفية أظهر على العكس من ذلك وجود عدّة إشكالات تؤثر على مستوى فاعلية كل مجال من مجالات عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف، وتتمثل هذه الاشكالات فيما يلي:

1.3.2. في مجال التخطيط للتدريس:

إن عملية التخطيط للتدريس ترتبط بشكل مباشر بمستوى معرفتنا بالتلميذ والتي تكون يمكن أن نحصل عليها من خلال قيام فريق من المتخصصين بإجراءات تشخيصية دقيقة من أجل معرفة

نقاط القوة والضعف لدى التلميذ الذي أحيل إلى القسم المكيّف، ولكن وكما رأينا سابقا فإن عملية التشخيص ترتبط بعاملين أساسيين هما: تشكيل لجنة الاستكشاف ومستوى فاعليتها وتوفر الفريق التربوي المتخصص ودرجة التكامل والتنسيق بين أعضائه.

كما أن إشراك الأولياء في عملية التخطيط للتدريس العلاجي يمر عبر طبيعة العلاقة بين الطاقم التربوي عموما والمعلم على وجه الخصوص وأولياء أمور التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف، هذه العلاقة التي توصلنا إلى أنها قد تكون سلبية أو إيجابية تبعا لتوعية الأولياء وتصحيح مفاهيم واتجاهاتهم نحو القسم المكيّف. إلا أنها كانت على العموم علاقة سلبية. وبالتالي ستؤثر سلبيا على إشراك الولي في عملية التخطيط للتدريس.

وفي هذا الصدد تشير **الخشرمي (2003)** إلى عدم إشراك الأسرة في تنفيذ برنامج الطفل الفردي في مراكز ومدارس التربية الخاصة، حيث أشارت النتائج إلى محدودية التعاون بين الأسرة والمختصين وانعدامه أو ندرته في الكثير من الأحيان حيث أكّدت 31% فقط من أفراد العينة البالغة 100 معلمة وجود تعاون دائم.

ونلاحظ من خلال البيانات الكيفية أن كل المدارس تقريبا اعتمدت على معيار إعادة السنة فقط للإحالة إلى أقسام التعليم المكيّف أي لم يتم تطبيق أي اختبارات للتعرف على مستوى التلاميذ وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. إلا أنه وفي أفضل الحالات أضافت بعض المدارس إلى معيار الإعادة تطبيق اختبارات تشخيصية لتحديد من يعيد السنة الثانية ومن ينتقل إلى القسم المكيّف.

ويتفق هذا مع ما أشارت إليه **شلبي (2004)** أن أكثر النقاط اختلافا بين الواقع الفعلي وما يجب أن يكون هو بعد عمليات التشخيص، فدور التشخيص لا يتوقف على عند مجرد مجموعة اختبارات تطبّق على التلاميذ وإنما يعتبر هو الركيزة الأساسية لتحديد الوضع الحالي للتلميذ من حيث نوع الصعوبة ودرجتها وهو ما يمثّل الأساس الذي نضع من خلاله أي خطة تربوية فردية علاجية، وبدون التشخيص الجيد نبدو وكأننا نحرث في البحر.

وتتفق هذه الدراسة مع ما توصّلت إليه دراسة **البستنجي (2007)** في الأردن حول واقع التقييم (التشخيص) في مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بالطلبة ذوي صعوبات التعلم والإعاقة العقلية والإعاقة السمعية والإعاقة البصرية والإعاقة الحركية حيث يشير أن أكثر الجوانب تقييما كانت التحصيل الأكاديمي والمهارات الأكاديمية ثم القدرة اللغوية.

وتتوافق هذه الدراسة مع ما انتهت إليه **الخشرمي (2003)** والتي أشارت في مجملها إلى عدد من المشكلات المتصلة بالبرنامج التربوي الفردي، تتمثل في عدم وجود فريق عمل متعدد التخصصات، وعدم توظيف نتائج التقويم في إعداد البرامج التربوية الفردية، كما أن معظم الأهداف قصيرة المدى مفقودة، وإن وجدت فهي غير ملائمة.

كما أن عدم تجانس الحالات في أقسام التعليم المكيّف يصعّب على المعلّم التخطيط للتدريس فقد كانت الحالات تتراوح ما بين الإعاقات الحسية والإعاقة الحركية والإعاقات الذهنية والاعاقات، والإعاقات الذهنية. كما كانت هنالك حالات من تلاميذ متفوقين دراسيا.

انطلاقا من كل الظروف السابقة يصبح من المستحيل على المعلم أن يقوم بالتخطيط للتدريس بشكل فعّال لإحداث تغيير إيجابي في تحصيل التلاميذ واكتسابهم للمهارات الضرورية.

وقد يعود السبب في عدم قدرة المعلمين على التخطيط التدريس هو الضعف في عملية التكوين الأولي والمستمر، حيث تؤكد **الخشرمي (2003)** في دراستها عن عدم رضا المعلمات في مدارس ومراكز التربية الخاصة عن خبراتهن في إعداد البرامج التربوية الفردية، وحاجتهن إلى دورات تدريبية وبرامج حاسوبية لتذليل الصعوبات التي توجههن في البرامج التربوية الفردية.

ويشير معلمو التربية الخاصة حسب **الخطيب والحديدي (2010)** إلى عدم توفّر الوقت الكافي للتخطيط، فهم لا يتذمرون من الحاجة إلى التعاون، ولكنهم يشكون من قلة الوقت المتوفر لهم للتخطيط والتعاون. وبما أن حاجات الطلبة ذوي الإعاقات تتنوّع بشكل مضطرد، فإن على المعلمين ان يحرصوا على تطابق استراتيجيات التدريس والتقييم مع حاجات طلبتهم. والتخطيط الواعي يمهّد الأرضية لتصميم التدريس الناجح وتنفيذه، ولكي ينجح المعلمون فهم يحتاجون

إلى وقت كافي للتخطيط الفعّال، ولا تتوفر سوى أدلة محدودة على أن معلمي اليوم يتوفر لهم الوقت الكافي لينفذوا أنواع التخطيط التي تقود إلى نواتج قوية وفعّالة.

2.3.2. في مجال تكييف وتفريد التدريس:

تظهر البيانات الكيفية أن عدد التلاميذ كان ملائما بحيث تم الحفاظ على العدد القليل للتلاميذ داخل قسم التعليم المكيّف، حيث كان عدد التلاميذ يتراوح ما بين 07 إلى 17 تلميذ. أما من حيث هيكلة القسم فكانت أغلب الأقسام في إطار الهيكل العام للمؤسسة ولم تكن منفصلة عنه، كما كانت الأقسام عادية ولا تتميّز عن غيرها إلا في بعض الحالات، كما أننا لاحظنا أنها تكون في بعض الأحيان معزولة عن أقسام السنة الثانية وبجانب الإدارة خاصة. أما طريقة الجلوس فغالبا ما كانت عادية على شكل صفوف إلا في حالة واحد.

أما في مجال تكييف المنهاج فيوصي الطاقم التربوي بضرورة أن يتم توفير برنامج يتلاءم مع التلاميذ في القسم المكيّف، حيث يعتبرون أن من شروط نجاح القسم المكيّف تكييف المنهاج والوسائل التعليمية، وأنه يجب أن يتم وضع منهاج خاص بالقسم المكيّف وتكييف كل الظروف في القسم العدد، الوسائل، المنهاج ويا حبذا لو تم وضع منهاج خاص بالقسم المكيّف. إلا أنه لا يوجد منهاج مكيّف موحّد لجميع الأقسام، حيث تعتمد أغلب المدارس تعتمد على الدمج بين منهاج السنة الأولى ومنهاج السنة الثانية، إلا أن بعض المدارس يطبقون منهاج السنة الثانية بشكل عادي.

كما أن العديد من المعلمين في أقسام التعليم المكيّف بغض النظر عن المنهاج المعتمد قاموا بإجراء تكييفات وتعديلات على المنهاج ليتلاءم مع مستوى التلاميذ

ومن أهم جوانب التكييف التي اعتمدها المعلمون في أقسام التعليم المكيّف تكييف توزيع الوقت على المواد حيث كان هنالك تركيز كبير على المواد الأساسية، وتذهب فئة من المعلمين إلى أكثر من مجرد التركيز على المواد الأساسية حيث يشيرون إلى أن تدريس المواد غير الأساسية تضييع للوقت، إلا أن بعض المعلمين يرون أن هنالك فوائد لتدريس المواد الأخرى بالإضافة إلى المواد الأساسية لأن المواد متكاملة.

والجانب الآخر للتكييف هو تفريد التعليم حيث سعى بعض المعلمين إلى تقديم تعليم مفرّد حسب مستويات التلاميذ، أما من حيث تكييف التقويم فيقوم بعض المعلمين بتكييف التقويم ليتلاءم مع مستوى التلاميذ.

إلا أن التكييف والتفريد يصطدم بعدة عوائق أبرزها نقص تكوين المعلمين والذي سينعكس على قدراتهم في تكييف المنهاج وتفريد التدريس ليتلاءم مع حاجات التلاميذ في القسم المكيّف، والضغوط الإدارية من طرف المديرين والمفتشين المتعلقة بإكمال البرنامج المقرر والذي يرجع أساسا إلى نقص وعي المديرين والمفتشين بأهداف التعليم المكيّف. وانعدام التجانس بين التلاميذ حيث تبيّن النتائج الدراسة الكيفية إلى أن القسم المكيّف أصبح مكبا لجميع الحالات الخاصة في المدرسة من إعاقات ذهنية وحسية وحركية. وبالتالي سيكون من المستحيل على المعلم في ظل نقص التأهيل والتكوين القيام بتكييف المنهاج وتفريد التعليم لكل فئة على حدى.

ولعّل العائق الأساسي الموجود لدى المعلمين هو غياب منهاج مكيّف خاص بأقسام التعليم المكيّف فعلى الرغم من هذه الأقسام تسمى بأقسام التعليم المكيّف إلا أن المناهج التي يتلقونها هي نفسها برامج ومناهج الطلبة العاديين، بحيث أصبح تكييف المنهاج –كما تشير البيانات– محط اجتهادات فردية من طرف المديرين والمفتشين والمعلمين أحيانا، والتي غالبا ما لا تؤدي الغرض المطلوب وهو تقديم تعليم نوعي يتلاءم مع حاجات التلاميذ في القسم المكيّف.

3.3.2. في مجال استراتيجيات التدريس:

تظهر البيانات الكيفية أن بعض المعلمين يعتمدون كثيرا على استراتيجية الممارسة المكثفة والتكرار إلا أنه وعلى العكس من ذلك لاحظنا وجود نوع انعدام البرنامج في بعض الأقسام مما يقلل من الوقت الفعلي الذي يقضيه التلميذ في التعلم.

وقد لاحظنا استعمال المعلمين في أقسام التعليم المكيّف عدة استراتيجيات تدريسية كاستراتيجية تحليل المهمة، واستراتيجية التعليم المدعّم، كما استعمل بعض المعلمين استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية النمذجة، كما كان بعض المعلمين يربطون التعلمات بالواقع، كما أن العدد القليل للتلاميذ جعل بعض المعلمين يعتمدون على الممارسة الفردية كاستراتيجية للتدريس.

وقد يرجع استعمال المعلمين لهذه الاستراتيجيات التدريسية إلى طبية التسهيلات المقدمة للمعلمين فيما يتعلّق بالبيئة الفيزيقية للقسم، وكذا العدد القليل من التلاميذ، وأيضا التكوين الذاتي في مجال أساليب تعليم ذوي صعوبات التعلم.

وترتبط استراتيجيات التدريس المستعملة في إطار التعليم العلاجي بعدة عوامل أهمّها مستوى تكوين وتأهيل المعلمين وتحديدا مدى معرفتهم بأساليب التعليم العلاجي، وتكييف المناهج وتفريد التدريس، وتوقعات المشرفين كالمدراء والمفتشين، حيث أن بعض المشرفين قدموا تسهيلات للمعلم من أجل القيام بالتعديلات المناسبة فيما يتعلق بالمنهاج وأساليب التدريس، في حين أن البعض على العكس من ذلك حاول حرص فقط على الجانب الشكلي لإنهاء البرنامج المقرر للتلاميذ بغض النظر عن فعالية هذا الإجراء.

أما من حيث توظيف الوسائل التعليمية، فنجد أن بعض المدارس حاولت أن تبذل جهد في توفير الوسائل للمعلم في القسم المكيّف إلا أن أقسام التعليم المكيّف ومن خلال ملاحظاتنا لا تتوفر على أدنى الوسائل التعليمية التي تسمح للمعلم بتوظيف مختلف الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

4.3.2. في مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك:

تظهر البيانات الكيفية أن التلاميذ في قسم التعليم المكيّف يتصفون بالعديد من الخصائص السلوكية السلبية مما جعل بعض المعلمين يتكفلون بهذه المشكلات بطرق مختلفة، كما أشار الطاقم التربوي لقسم التعليم المكيّف إلى أنهم – أي التلاميذ–يعانون مشكلات اجتماعية كثيرة.

كل هذه الخصائص السلوكية والاجتماعية جعل من الاهتمام بالجانب السلوكي والاجتماعي للتلميذ أمرا مهما في إطار أقسام التعليم المكيّف والدليل على ذلك ورود مراعاة الجانب النفسي في التكوين الذي يجب أن يتلاقاه المعلم، وتأكيد المديرين والمفتشين وكذا المعلمين على ضرورة ان يتّسم معلم القسم المكيّف بخاصية مراعاة الجانب النفسي والاجتماعي، هذا فضلا عن أحد أهم الأسس التي على أساسها يتم اختيار المعلم لقسم التعليم المكيّف هو التكوين الأولي الذي تلقاه المعلم في تخصص علم النفس أو اتصافه بالمهارات الضرورية في مجال التعامل النفسي الإيجابي مع التلاميذ.

وفي المدارس التي تم مراعاة هذا العامل في اختيار المعلم للقسم لذلك كانت هنالك ممارسات إيجابية في مجال مراعاة الجانب النفسي للتلاميذ وإدارة سلوكهم كالمحافظة على تقدير الذات الإيجابي والسعي لدمجهم مع زملائهم في المستوى أو في المدرسة، وقد كانت هذه الممارسات النفسية الايجابية نتيجة للاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين نحو القسم المكيّف.

وعلى العكس من ذلك في حالة عدم مراعاة هذا المبدأ فإن الاتجاهات السلبية تؤدي بدورها إلى العديد من الممارسات السلبية تؤثر على نفسية التلاميذ مثل عدم وضع اعتبار للجانب النفسي للتلميذ في إطار إجراءات الإحالة إلى القسم المكيّف، أو تنظيمات المنهاج وهيكلة القسم غير المناسبة مثل إعادة تلاميذ القسم للدراسة بمقرر السنة الأولى بعد دراستهم بمقررات السنة الثانية، وغيرها من الممارسات التربوية الخاطئة التي تؤثر على نفسية التلميذ كما تم الإشارة إليها في البيانات.

وتعتبر هذه الممارسات الخاطئة في مجال إدارة السلوك ومراعاة الخصائص النفسية للتلاميذ في أقسام التعليم المكيّف نتيجة لعدة عوامل من بينها نقص التكوين وواقع عمل لجنة الاستكشاف، فنقص التكوين في الجانب النفسي خاصة بالنسبة للمعلمين الذين لم يتخرجوا من معاهد علم النفس وعلوم التربية. حيث كانت بعض المدارس تعتمد على معيار الخبرة فقط في اختيار المعلمين للقسم المكيّف، بل الأكثر من ذلك اختيار معلمين عديمي الخبرة ومن تخصصات لا تمت بصلة إلى الجانب التربوي. أما واقع عمل لجنة الكشف والمتابعة ولجنة الاستكشاف– كما أشرنا إليه سابقا–فيحول دون تقديم الرعاية متخصصة والمتكاملة للتلميذ في القسم المكيّف.

4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء متغيرات تكوين المعلم، جنسه، سنّه، وعدد سنوات خبرته

وقد أشارت نتائج الدراسة الكمية إلى عدم وجود فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء متغيرات تكوين المعلم، جنسه، سنه وعدد سنوات خبرته. وسنحاول فيما

يلي مناقشة وتفسير هذه النتيجة بناء على نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الكيفية، وذلك في كل فرضية جزئية على حدا.

1.4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين المعلّمين المكوَّنين والمعلّمين غير المكوَّنين في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **الشمايلة (2005)** حيث أشارت إلى وجود أثر ذا دلالة على بعض أبعاد مقياس المعايير المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين ذوي الاختصاص.

وتختلف أيضا مع دراسة **العبد الجبار (2002)** الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر مهارات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعا لمتغير التقدير الأكاديمي.

في حين تتفق مع نتائج دراسة **المومني (2008)** حيث توصّلت إلى وجود فروق في مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث كان الفرق لصالح أداء المعلمين من ذوي المؤهل العلمي الأقل.

يعتبر تكوين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حجر الأساس للوصول إلى تعليم علاجي فعّال بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلاّ أن نتائج هذه الفرضية تشير إلى عدم وجود فروق في فاعلية التعليم العلاجي بين المعلّمين المكونين والمعلمين غير المكوّنين. وهذا ما يدلّ بشكل واضح على التكوين الذي تلقاه المعلمون المتخصصون لا يشكّل أي فرق في عملية التعليم العلاجي. ومن هنا نستنتج ضعف التكوين الذي يتلقاه المعلمون المتخصصون.

وهذا ما يؤكده **بوقشور (2011)** حيث يشير إلى أن الوصاية شرعت في تكوين المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف بالمعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر العاصمة ووهران

حيث تخرجت أول دفعة في جوان 1982، واستمر التكوين بوتيرة متذبذبة وإقبال محتشم، وذلك بسبب غياب الحوافز والتشجيعات التي تجعل المعلمين العاديين يقبلون عليه. الشيء الذي جعل العجز في هذا المجال يتفاقم مع مرور الوقت، خاصة بعدما أغلقت المعاهد التكنولوجية في الجزائر. بالإضافة إلى ضعف تأهيل خريجي هذه المعاهد، حيث يبقى مستواهم بعيدا عن الحد الأدنى المطلوب للقيام بالمهمة المنوطة بمعلم التعليم المكيف، لأنهم في الأصل مجرد معلمين في المدارس الابتدائية، ولا يتجاوز مستواهم التعليمي السنة الثالثة ثانوي في أغلب الأحيان.

كما أن مستوى المتخرّج حديثا قد يكون جيدا مع اكتساب الخبرة والتكوين المستمر وهذا ما تشير إليه دراسة **بلعربي (2015)** التي تشير إلى **أن** مفتش المقاطعة الابتدائية وهو المشرف الرئيسي على اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية يسهر على تكوين المعلمين المعنيين لتدريس أقسام التعليم المكيّف في مجالات البيداغوجية وعلم نفس النمو من خلال الندوات التربوية التي يبرمجها لفائدة المعلمين، دون استثناء معلمي التعليم المكيّف حرصا منه على عدم تهميش التعليم المكيّف، أو من خلال الزيارات التفتيشية التي يقوم بها للقسم والتوجيهات التربوية البيداغوجية التي يقدمها للمعلم، الذي يحتاج إلى دعم بيداغوجي أيضا خاصة وأنه غير مختص في هذا النوع من التعليم.

2.4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق بين المعلّمين والمعلّمات في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **يعقوب (2009)** التي سعت إلى تقييم برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية على ضوء المعايير العالمية إلى عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة تبعا لمتغيّر الجنس والتخصص.

إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة **المومني (2008)** التي بيّنت أن لبعض المتغيرات أثرا ذو دلالة إحصائية على مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم ومن هذه المتغيرات الجنس إذ وجدت فروق لصالح المعلّمات.

وقد يعود ذلك إلى التكوين هو الأكثر تأثيرا في فاعلية التعليم العلاجي بغض النظر عن جنس المعلّم، بالرغم من أنه قد يميل البعض إلى القول بأن المعلّمات أكثر فاعلية من المعلمين باعتبار الخصائص التي يتميّزن بها عن الرجال خاصة في القدرة على الصبر والتحمل وغلبة الجانب العاطفي وهي السمات التي يحتاجها المعلم للنجاح في القسم المكيّف.

3.4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تشير إلى أنه أن الفروق الملاحظة بين فئات السن لدى معلمي أقسام التعليم المكيّف غير دالة إحصائيا في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **البدر (2010)** حيث تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية (عدا معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية) باختلاف أعمارهم، في حين كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر معيار الممارسات الأخلاقية والمهنية باختلاف أعمارهم، وأن الفروقات كانت بين المعلمين الذين أعمارهم (33 سنة فأكثر) من جهة والذين تتراوح أعمارهم ما بين (31– 32 سنة) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح الذين تتراوح أعمارهم ما بين (31– 32 سنة).

كما أظهرت دراسة **البستنجي (2007)** أنه لا توجد فروق في مستوى معرفة المعلمين بأساليب التقييم في التربية الخاصة تعزى لمتغيّر العمر في عدد من مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بعدة إعاقات من بينهما إعاقة صعوبات التعلم بالأردن.

ولتقديم تفسير لذلك يمكن الإشارة إلى أنه عادة ما يرتبط سن المعلم بخبرته في مجال التعليم، وبالتالي فمن المرجح مبدئيا أن يكون المعلمون الأكبر سنا هم الأكثر فاعلية، ومما يدعم هذا الرأي هو أن أغلب المعلمين الأكبر سنا في أقسام التعليم المكيّف يكونون قد تلقوا تكوينا متخصصا في المعاهد التكنولوجية للتربية والتي كانت تكوّن معلمين خصيصا لأقسام التعليم المكيّف، ثم توقف تكوين المعلمين المتخصصين، وهذا ما يجعل أغلب المعلمين الأصغر سنا لم يتلقوا هذا التكوين المتخصص، وإنما تم الاستعانة بهم بسبب عدم توفر المعلمين

المتخصصين. وبالتالي فكان من المرجح أن تكون هناك فروق في مستوى الفاعلية لصالح المعلمين الأكبر سنا ولكن الاختبار الإحصائي أظهر عكس ذلك، وهذا ما قد نفسره بالأساليب الجديدة التي قد يتسلّح بها المعلم الجديد خاصة في عصر التكنولوجيا الرقمية وتوافر المعلومات، على عكس المعلمين الأكبر سنا والذي قد يحافظون على نفس الأسلوب التعليمي الذي انتهجوه منذ بداية مسيرتهم التعليمية.

4.4.2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

والتي تشير إلى أنه لا توجد فروق في مستوى فاعلية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية تعزى لمتغيّر الخبرة

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة **البطاينة والشهري (2010)** والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي غرف المصادر تعزى لأثر الخبرة على جميع المجالات والأداة الكلية، باستثناء مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، حيث كانت الفروق لصالح فئة 5 سنوات فأكثر.

كما أظهرت دراسة **البستنجي (2007)** أنه لا توجد فروق في مستوى معرفة المعلمين بأساليب التقييم في التربية الخاصة تعزى لمتغيّر الخبرة في عدد من مراكز ومدارس التربية الخاصة التي تعنى بعدة إعاقات من بينهما إعاقة صعوبات التعلم بالأردن.

كما توصلت دراسة **البدر (2010)** إلى نفس النتيجة حيث أشار إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في استجابات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدرجة توافر المعايير المهنية باختلاف عدد سنوات خبرتهم.

وتتفق نتائج دراسة **الشمايلة (2005)** مع توصلت إليه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق في درجة امتلاك معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لمعايير الممارسة المهنية تبعا لمتغير سنوات الخبرة العامة والخاصة باستثناء فروق ذات دلالة على متغير سنوات الخبرة الخاصة في بعد واحد من أبعاد الدراسة وهو بعد الممارسة والتعاون ولصالح المعلمين الأكثر خبرة.

وتشير دراسة **العبد الجبار (2002)** إلى أن نتائج الدراسة بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية مهارات معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحيث يمكن أن تعزى لمتغير الخبرة.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين المعلمين الأكثر خبرة والمعلمين الأقل خبرة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة وبالرغم من المدة الطويلة التي قضوها في الخدمة إلا أن أساليبهم في التعليم بقيت على حالها ولم يطرأ عليها أي تغيير، خاصة إذا علمنا بواقع المدرسة الجزائرية في مجال التكوين المستمر للمعلمين أثناء الخدمة عموما ولمعلمي أقسام التعليم المكيّف خصوصا إذا ما استثنينا بعض الملتقيات الجهوية التي تقام هنا وهناك حول التعليم المكيّف، أما المعلمين الأقل خبرة فإنهم يستفيدون من عامل توافر المعلومة في العصر الرقمي ونزعتهم إلى الإبداع والتجديد المستمر في هذا المجال، كما أن التخصص له دوره، فأغلب هؤلاء المعلمين يكونون تخرجوا من معاهد علم النفس وعلوم التربية. والذي لم يكن متاحا في السابق، وهذا ما أدى في نظرنا إلى عدم وجود فروق بين المعلمين الأكثر خبرة والمعلمين الأقل خبرة في مستوى فاعليتهم في مجال التعليم العلاجي.

الاستنتاج العام:

سعى هذا البحث وبشكل مضني إلى تقصي الإجابة على تساؤل كبير وواسع نوعا ما، وهو: ما مستوى فاعلية برنامج خدمات أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية أو بشكل أبسط ما هو واقع أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية، ويهدف هذا التساؤل إلى معرفة مدى مطابقة الممارسات التربوية برنامج أقسام التعليم المكيّف بشقيه الاستكشاف والتعليم العلاجي في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية.

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام مقاربة المنهج المختلط (كمي وكيفي)، حيث قام الباحث في البداية بتوظيف المنهج الوصفي المسحي باستعمال أداة تقرير ذاتي self-reporting حول مدى مطابقة الممارسات الميدانية في مجالي الاستكشاف والتعليم العلاجي للمعايير العالمية وذلك في 08 ولايات حول الوطن أجباب عليه المدراء والمعلمين في أقسم

التعليم المكيّف، وبعد الحصول على النتائج تم إجراء دراسة كيفية تتبعية استخدمنا فيها منهج دراسة حالة في ولاية البليدة من أجل التحقق من البيانات المتحصل عليها في الدراسة الكمية وتفسيرها. وقد أظهرت النتائج ما يلي:

بالرغم من أن نتائج الدراسة الكمية أشارت أن مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف مرتفع على العموم على ضوء المعايير العالمية، ففي مجال عملية الاستكشاف جاء مستوى الفاعلية في مجالي الكشف والتدخل المبكّر وإشراك وتوعية الأولياء متوسطا في حين كان مستوى الفاعلية مرتفعا في مجال إجراءات الإحالة والتشخيص ومجال أدوات التشخيص في إطار عملية الاستكشاف. أما في مجال التعليم العلاجي، فقد كان مستوى فاعلية التخطيط للتدريس متوسطا في حين جاء مستوى الفاعلية مرتفعا في الأبعاد الثلاثة الأخرى ويتعلّق الأمر ببعد تكييف وتفريد التدريس وبعد استراتيجيات التدريس وبعد مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك.

وتشير هذه النتائج بمعنى آخر إلى أن الممارسات التربوية عموما سواء في مجال الاستكشاف أو التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية تتطابق بشكل كبير مع المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم. إلا أن هذه النتيجة كان موضع تمحيص وتدقيق من طرف الباحث من خلال إجراء دراسة كيفية من أجل معرفة مدى صدق وصحة النتائج المتوصل إليها في الدراسة الكمية.

وقد بيّنت نتائج الدراسة الكيفية أن مجال الاستكشاف وأبعاده الفرعية تعاني من عدة إشكالات أبرزها في بعد الكشف والتدخل المبكر عدم تساوي فرص الالتحاق بالتربية التحضيرية ومشكل ضعف تأهيل الأساسي والمستمر في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم والواقع السلبي لحصص المعالجة التربوية، أما في بعد إشراك وتوعية الأولياء فقد كانت أبرز النقائص تتمثل في نقص توعية الأولياء حول مفهوم وأهداف أقسام التعليم المكيّف مما ولّد نظرة سلبية لدى الأولياء حول الأقسام المكيّف ظهر في رفض تحويل أبنائهم إلى تلك الأقسام وفي حالة تقبلهم كانت لديهم غالبا علاقات سلبية مع الطاقم التربوي. أما إجراءات الإحالة والتشخيص فكانت أكثر سوءا بسبب واقع عمل لجنة الاستكشاف والتي لم تشكّل أصلا في أغلب المدارس وفي

حالة ما تم تشكيلها فقد كانت تعاني من ضعف التنسيق والتكامل بين أعضائها وهذا ما انعكس بشكل مباشر على إجراءات الإحالة والتشخيص والتي اعتمدت في الغالب على معيار الإعادة في الإحالة إلى القسم المكيّف وبالتالي عدم وجود أصلا لعملية التشخيص ولذلك أصبح القسم مكبّا لجميع الحالات الخاصة التي يريد المعلمون في الأقسام العادية التخلص منهم.

أما في مجال التعليم العلاجي، فيمكن اعتبار واقع عمل لجنة الاستكشاف من جهة ومن جهة أخرى عدم تجانس الحالات وتعددها –بحيث أصبح القسم المكيّف كمكب للحالات الخاصة الموجودة بالمدرسة– وفي ظل غياب أي تكوين متخصص –أولي أو مستمر– للمعلم في القسم المكيّف كعوامل تعيق الوصول إلى تخطيط فعّال من طرف المعلم في القسم المكيّف، أما بعد تكييف وتفريد التدريس فيشير إلى انعدام منهاج مكيّف في أقسام التعليم المكيّف، ما جعل عملية تكييف المنهاج محط اجتهادات فردية من طرف المديرين والمفتشين والمعلمين أحيانا، كما أن هذه الجهود في التكييف غالبا ما تواجه بضغوط إدارية تتعلق بإنهاء البرنامج في الموعد الرسمي، وانعدام التجانس في الحالات يجعل من المستحيل أن يقوم المعلم بتكييف المنهاج وتفريده حسب حاجة كل تلميذ في القسم المكيّف.

أما في بعد استراتيجيات التدريس فقد لاحظنا استعمال المعلمين في القسم المكيّف لعدة استراتيجيات تدريسية جيدة كالتكرار والممارسة المكثفة والتي كانت نتيجة التسهيلات المقدمة للمعلمين فيما يتعلّق بالبيئة الفيزيقية للقسم، وكذا العدد القليل من التلاميذ، وأيضا التكوين الذاتي في مجال أساليب تعليم ذوي صعوبات التعلم. إلا أن استعمال استراتيجيات التدريس ترتبط بعدة عوامل أهمّها مستوى تكوين وتأهيل المعلمين وتحديدا مدى معرفتهم بأساليب التعليم العلاجي، وتكييف المناهج وتفريد التدريس، وتوقعات المشرفين كالمدراء والمفتشين، حيث أن بعض المشرفين قدموا تسهيلات للمعلم من أجل القيام بالتعديلات المناسبة فيما يتعلق بالمنهاج وأساليب التدريس، في حين أن البعض على العكس من ذلك حاول حرص فقط على الجانب الشكلي لإنهاء البرنامج المقرر للتلاميذ بغض النظر عن فعالية هذا الإجراء. كما ارتبطت استراتيجيات التدريس بمدى توفّر الوسائل التعليمية والتي كانت شبه منعدمة في أقسام التعليم المكيّف.

أما في بعد مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك فقد توصّلنا إلى أهمية هذا الجانب في إطار أقسام التعليم المكيّف، إلا أن واقع عمل لجنة الاستكشاف وطبيعة تكوين المعلمين رهن قضية التكفل بمختلف الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فقد كان هنالك بعض الممارسات الإيجابية في التعليم المكيّف.

أما فيما يتعلّق بتأثير بعض المتغيرات في فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف، فقد توصّلنا في مجال فاعلية عملية الاستكشاف إلى أنه لا توجد فروق بين المدارس التي نسّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في فاعلية عملية الاستكشاف ويرجع ذلك أساسا إلى شكلية تشكيل اللجنة ونقص فاعليتها في الميدان بسبب انعدام الإطار المتخصص وضعف التكامل والتنسيق بين أعضائها.

أما في مجال فاعلية التعليم العلاجي، فقد بيّنت النتائج أنه لا توجد فروق بين المعلّمين المكوّنين والمعلمين غير المكوّنين في فاعلية التعليم العلاجي وقد يرجع ذلك إلى ضعف التكوين المتخصص الذي تلقاه المعلمون من جهة ومن جهة أخرى نوعية التكوين الذي يتلقاه المتخرّج حديثا من الجامعة وقد يعود ذلك أيضا إلى التكوين المستمر الذي يمكن أن يتلقاه المتخرّج حديثا من الجامعة، وبالتالي فلن تكون للمعلم المتخصص أفضلية على المعلم المتخرّج حديثا من الجامعة في مجال مهارات التعليم العلاجي، أما فيما يخص تأثير عامل الجنس فلم نجد فروقا في مستوى فاعلية التعليم العلاجي بين المعلمين والمعلمات وتتفق دراسات سابقة مع هذا الطرح كما تختلف دراسات أخرى معه. أما في مجال السن فلم نجد أيضا فروقا في مجال السن وهذا ما قد نفسره بالأساليب الجديدة التي قد يتسلّح بها المعلم الجديد خاصة في عصر التكنولوجيا الرقمية وتوافر المعلومات، على عكس المعلمين الأكبر سنا والذي قد يحافظون على نفس الأسلوب التعليمي الذي انتهجوه منذ بداية مسيرتهم التعليمية. كما لم نجد فروقا في مستوى فاعلية التعليم العلاجي تعزى لمتغيّر الخبرة ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين المعلمين الأكثر خبرة والمعلمين الأقل خبرة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة وبالرغم من المدة الطويلة التي قضوها في الخدمة إلا أن أساليبهم في التعليم بقيت على حالها ولم يطرأ عليها أي تغيير، أما المعلمين الأقل خبرة فإنهم يستفيدون من عامل توافر المعلومة في العصر الرقمي ونزعتهم

إلى الإبداع والتجديد المستمر في هذا المجال، كما أن التخصص له دوره، فأغلب هؤلاء المعلمين يكونون تخرجوا من معاهد علم النفس وعلوم التربية.

خاتمة البحث

خاتمة البحث

يعدّ البحث العلمي من أهم المظاهر المميزة لعصرنا الحالي، حيث أدركت كثير من الأمم بأن وجودها وكيانها وتطورها وقوتها جميعها مرهونة بما تنجزه في مجال البحث العلمي، فأخذت ترسم لذلك الخطط، وتقيم المراكز والمؤسسات، وترصد الاعتمادات المالية الكبيرة، إدراكا منها بان الاستثمار في البحث العلمي هو من أكثر انواع الاستثمار ريعية ، وتشكّل مؤسسات التعليم العالي، بالإضافة إلى مهمّتها في تزويد الأطر بالمهارات والمعارف أهم المراكز العلمية التي تناط بها مهمة البحث العلمي، وقد مارست الجامعات هذا الدور في جميع الدول التي حققت التقدم في البحث العلمي **(المجيدل وشماس، 2010، ص 20)**.

وحسب **كمال وأحمد (1995)** فنحن في العالم العربي في أشد الحاجة إلى الاهتمام بالبحث العلمي في الحقل التربوي بخاصة حيث لا نزال نعاني من مشكلات تربوية تتطلب حلولا جذرية كي تستطيع الأنظمة التربوية العربية أن تواصل مسيرتها وتحقق دورها الفعّال في التنمية والتقدم.

وقد صنّف كل **البو محمد والبدري (2012)** بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة حول معوقات البحث العلمي في مناطق مختلفة من الوطن العربي مشكلة انفصال البحث في العالم العربي عن المجال التطبيقي ومشكلات المجتمع تعد في صدارة المعوقات التي تقف حائلا أمام حركة البحث العلمي في عالمنا العربي.

ويذهب **عبد العزيز (2015)** إلى أبعد من ذلك حيث يشير إلى أنه مع بداية القرن الحادي والعشرون لم يقدم البحث العلمي بمجال التربية في العالم العربي اسهاما حقيقيا لتحسين وتطوير الممارسة الميدانية بالمدارس ومؤسسات التعليم العالي، ويرجع ذلك إلى سيطرة فكرة استنساخ واستعارة الأفكار والموضوعات ومناهج البحث من مجالات أخرى دون مراعاة خصوصية عملية التعلم ومبادئ التدريس لهذا سادت النظرة الميكانيكية للتربية التي تتمركز حول متغيرات سطحية وتعتمد على المعالجات الكمية لدراسة الظواهر والممارسات التربوية.

ويؤكد **Legendre (1993)** هذا المفهوم حيث يؤكد أنه من المعروف أن الظاهرة التربوية تتسم بالتشعب والتعقيد إلى درجة جعلت التنبؤ بها ضربا من ضروب المستحيل، وبالتالي فهي لا تروقها المفاهيم الجامدة، ولا تنجح معها الأساليب التحليلية الخطية، ولا أدلّ على ذلك من تجربة المنهج التجريبي، والذي رغم تفوقه في العلوم الدقيقة والطبيعية ظل عاجزا أمام الظاهرة التربوية. رغم ذلك لازالت الطريقة التحليلية هي الأكثر هيمنة على الممارسة التربوية حيث يتم التركيز على تلقين أجزاء المعرفة منفصلة عن بعضها البعض **(بوعبد الله ونانى، 2006، ص 12)**

ويضيف **Legendre (1993)** أن البحث التربوي ظل موجّها نمطيا بالنظرة التحليلية للظواهر، غير أن هذا الاتجاه يلقى رفضا كبيرا اليوم، فبالنظر إلى الطبيعة المعقدة للواقع التربوي، بدت المقاربات التحليلية ذات الطبيعة الاقصائية الخطية غير ذات جدوى **(بوعبد الله ونانى، 2006، ص 13)**.

أمّا **الحديدي (2006)** فتعبّر عن هذه المشكلة بقولها أنه على الرغم من تصميم البحوث وتنفيذها في المدارس ينطويان على صعوبات جمة، إلا ان ذلك لا يبرر تركيز معظم البحوث في ميدان التربية الخاصة على وصف الخصائص النفسية ومستويات التحصيل الأكاديمي وتجنّب تأثيرات البرامج التعليمية والتدريبية.

ومن هذا المنظور جاء هذا البحث للخروج من هذه النمطية التي اتسمت بها البحوث التربوية والنفسية التي استغرقت في التحليلية من خلال التناول الجزئي للمشكلات التربوية، وبطبيعة الحال فإن هذه المقاربة لا تؤدي إلى تغيير مباشر في الممارسة التربوية وبالتالي تكريس انفصال البحث عن الممارسة في الميدان التربوي.

وقد هدف هذا البحث إلى تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية والمتمثل في برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية وذلك من خلال معرفة مدى مطابقة الممارسات التربوية في إطار برنامج التعليم المكيّف بشقيه الاستكشاف وعملية التعليم العلاجي كنموذج لخدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية للمعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم. وذلك بغرض أولا: تحديد مستوى

فاعلية برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية وثانيا: الكشف عن مواطن القوة والضعف في هذا البرنامج.

ولتحقيق هذا الهدف تم بناء أداتين لجمع البيانات تتعلق الأداة الأولى بمقياس تقدير مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم، أما الأداة الثانية فكانت مقياس تقدير عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية للتعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم.

وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الفاعلية قد تراوح ما بين المتوسط والمرتفع في الأداتين ككل وفي أبعاد كل منهما، حيث كان مستوى فاعلية عملية الاستكشاف ككل متوسطا أما مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي فكان مرتفعا، بمعنى أن الممارسات الميدانية في مجالي الاستكشاف والتعليم العلاجي انطبقت بشكل متوسط أو مرتفع مع المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

وبالنظر إلى طبيعة المقاربة الكمية في البحوث quantitative approach والتي تتميّز بأنها تقدم معلومات قليلة على مجموعة كبيرة من مجتمع البحث بغرض التعميم، فإن هذه النتيجة التي تحصّلنا عليها في إطار هذه المقاربة لا تعطينا الصورة الكلية أو العميقة للواقع الفعلي لبرنامج التعليم المكيّف، والذي كان هدف البحث الذي يسعى لتحقيقه أي التعرف بعمق على واقع التعليم المكيّف ومعرفة مواطن القوة والضعف فيه. وبناء على ما سبق فإن الباحث حاول إضافة دراسة تعتمد المقاربة الكيفية qualitative approach في إطار التصميم المختلط للبحوث mixed method design وهذا بغرض تجاوز نقاط الضعف في المقاربة الكمية والاستفادة من نقاط القوة في المقاربة الكيفية.

حيث يوجد نوع من التكامل بين المقاربة الكمية والكيفية، فعندما نشير إلى برنامج بأنه ذو فاعلية متوسطة فإنه لا يقدم لنا ما هي نقاط الضعف والقوة في البرنامج وإنما يعطينا نظرة عامة قائمة على التوسط حول فاعليته (وعلى الرغم من أهمية أخذ نظرة عامة حول مستوى الفاعلية) فإننا نحتاج – لأغراض التطوير والتغيير في الواقع التربوي –اكتشاف ما هي نقاط

القوة وما هي نقاط الضعف في برنامج التعليم المكيّف وهو ما حاولنا تقصّيه في الدراسة الكيفية.

لذلك تم الاعتماد على منهج دراسة الحالة كأحد أهم أساليب المقاربة الكيفية وذلك لدراسة حالة برنامج التعليم المكيّف وتم اختيار عدة مقاطعات من ولاية البليدة نموذجا. وقد تم الاعتماد على أداتي المقابلة والملاحظة لجمع البيانات.

وبعد تحليل البيانات توصّلنا إلى أنه وعلى العكس مما أظهرته الدراسة الكمية فإن برنامج التعليم المكيّف لا يتطابق مع المعايير العالمية في الكثير من النواحي، ويعاني الكثير من الاختلالات التي تؤثر على مستوى فاعلية، ففي مجال الاستكشاف كان الكشف والتدخل متأخرين بسبب عدم تعميم أقسام التربية التحضيرية ونوعية المعلمين في تلك الأقسام، وطبيعة تعامل المعلمين في الأقسام العادية مع ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي تعاني منها حصص المعالجة التربوية، بالإضافة إلى ذلك كان مستوى توعية الأولياء حول التعليم المكيّف ناقصا على العموم مما سبب اتجاهات سلبية لدى الأولياء نحوها والذي انعكس على تقبلهم لتحويل أبنائهم نحو القسم المكيّف والتعاون مع الطاقم التربوي والمعلم بشكل خاص. أما إجراءات الإحالة والتشخيص وأدوات التشخيص فكان فيها الكثير من المشكلات التي تعود أصلا إلى شكلية لجنة الاستكشاف وضعف فاعليتها بسبب عدم توفّر الإطار المتخصص وخاصة في مجال علم النفس وأما بخصوص أدوات التشخيص فكان الاعتماد بشكل حصري على معيار الإعادة للتحويل إلى أقسام التعليم المكيّف وبالتالي عدم تطبيق أي اختبارات تشخيصية، ونتيجة لذلك أصبح القسم المكيّف كمكان يأوي جميع الحالات الخاصة بالمدرسة مما كان له تداعيات على جانب التعليم العلاجي.

ولم يكن مجال التعليم العلاجي بأحسن حال من جانب الاستكشاف حيث كان هنالك ضعف في بعد التخطيط للتدريس كنتيجة منطقية لواقع عملية الاستكشاف وطبيعة تأهيل وتكوين المعلمين أما بعد تكييف وتفريد التدريس فقد تميّزت الممارسات بالاجتهادات الفردية من طرف الطاقم التربوي لتكييف المنهاج في ظل غياب منهاج خاص بالأقسام المكيّف، إضافة إلى وجود بعض العوائق أمام تكييف وتفريد التدريس كالضغوط الإدارية من اجل إكمال البرنامج. أما

في مجال استراتيجيات التدريس فقد كان المعلمون يستعملون بعض الاستراتيجيات إلا أنها كانت قاصرة بسبب ضعف التكوين والتأهيل وانعدام الوسائل التعليمية، وقد لاحظنا الأهمية الكبرى التي يوليها الطاقم التربوي لجانب مراعاة الجانب النفسي لدى التلميذ إلا ضعف التكوين والتأهيل كان من أبرز المشكلات التي عبّر عنها المعلمون والمفتشون في مجال التعليم المكيّف.

أما في مجال العوامل المؤثرة على فاعلية برنامج التعليم المكيّف فقد أشارت النتائج الكمية إلى أنه لا توجد فروق في مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف تبعا لمتغير تشكيل لجنة الاستكشاف في مجال الاستكشاف، وتبعا لمغيرات تكوين المعلم، جنسه، سنّه وعدد سنوات خبرته. وقد حاولنا تفسير ذلك من خلال الدراسات السابقة وما توصّلنا إليه في الدراسة الكيفية.

وبالرغم من كل الجوانب السلبية ونقاط الضعف الملاحظة على برنامج التعليم المكيّف إلا أنه لا يخلوا من نقاط قوة وايجابيات والدليل على ذلك انطباعات بعض المعلمين والأولياء والمديرين – كما هو مبيّن في تقارير البيانات الكيفية– حول فعالية ونجاح القسم المكيّف، ويمكن ارجاع ذلك لعاملين أساسيين هما مستوى ودرجة امتلاك المعلم والطاقم التربوي للأخلاقيات المهنية والتوجهات الإيجابية نحو هذه الفئة المهمشة من التلاميذ مما جعلهم يبذلون مجهودات خاصة من أجل الارتقاء بمستوى التلاميذ وتميّزهم بمراعاة خصائص التلاميذ النفسية والعامل الثاني هو اسناد القسم المكيّف إلى فئة من المعلمين المتخرجين من أقسام علم النفس وعلوم التربية والذي كان له أثر إيجابي على استعمال الممارسات العلاجية الملائمة لمثل هؤلاء التلاميذ.

إلاّ أن نقاط القوة أو الجوانب الإيجابية في برنامج التعليم المكيّف تعود إلى الاجتهادات الفردية من طرف القائمين على هذه الأقسام، إلا أنها تبقى دائما رهينة اجتهادات فردية وليست نابعة من تنظيم تربوي محكم يخضع له جميع العامين في هذا المجال.

ومن خلال كل النتائج السابقة سواء نلاحظ نوع من التناقض أو الاختلاف بين ما توصّلت إليه الدراسة الكميّة والدراسة الكيفية والذي يرجع أساسا إلى اختلاف التناول المنهجي وبالتبع اختلاف المنطلقات وأدوات جمع البيانات، إلا أن ما نؤكّد عليه هو أن الدراسات السابقة في مجال التعليم المكيّف والواقع التربوي المعاش يميل إلى تأكيد نتائج الدراسة الكيفية بمعنى أن

التعليم المكيّف بالرغم من أهميته، إلا أن الممارسات الميدانية لا ترقى إلى المستوى المطلوب وبالتالي يمكن أن نخلص إلى أن برنامج التعليم المكيّف لا يتطابق مع المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم.

وأما نتائج الدراسة الكميّة والتي أشارت إلى أن برنامج التعليم المكيّف يتطابق مع المعايير العالمية بشكل كبير فيمكن تفسيره بتأثير عامل المرغوبية الاجتماعية التي تشكّل النقطة السوداء في مقاييس التقرير الذاتي، حيث يميل المستجيب إلى تقديم صورة إيجابية عن نفسه، ونحن نرى أن هذا العامل يزيد عندما يكون المفحوص موضع تقييم وخاصة في الواقع التربوي الجزائري.

التوصيات والاقتراحات:

تشير **دويدري (2000)** أن الدراسة تعتبر مكتملة عندما يقوم الباحث بحلّ المشكلة، أما التوصيات الناتجة عن الدراسة فهي ليست إضافات للمعرفة إنها مقترحات عن كيفية وضع المعلومات والمعرفة التي تم الحصول عليها موضع استخدام، وهذه ليست في الواقع مهمة الباحث، ورغم ذلك ليس هناك ما يحول بين الباحث وبين ابداء التوصيات، وتجري البحوث حاليا على وضع نتائج البحث، ووضع التوصيات أيضا بناء على تلك النتائج، بل إن تقديم نتائج البحث ووضع التوصيات أمر حيوي شأنه شأن نجاح الدراسة نفسها.

ويضيف كل من **Mertens & McLaughlin** (2004) أن نتائج البحث يمكن استعمالها لعدة أغراض منها تطوير أو مراجعة السياسات، إحداث تغييرات في البرامج، إعلام وتحسيس صناع القرار، وكذا تحديد بعض المجالات التي تحتاج إلى بحوث إضافية.

ومن هذا المنطلق سنقوم بناء على ما توصّلنا بتقديم بعض التوصيات والاقتراحات كما يلي:

أولا: التوصيات

– تعميم التربية التحضيرية باعتبار أن أحد أسباب إنشاء أقسام التعليم المكيّف هو غياب أقسام التربية التحضيرية بالنسبة لبعض التلاميذ، مما يسبب فروق بين التلاميذ، والتي قد تؤدي لاحقا إلى وجود صعوبات تعلم لديهم.

– العمل على الكشف والتدخل المبكر للحالات المعرضة لخطر وجود صعوبات تعلم لديهم في المراحل الدراسية المبكرة وتحديدا في المرحلة التحضيرية والطور الأول من التعليم الابتدائي.

– إعادة النظر في حصة المعالجة التربوية، وخاصة ما يتعلّق باتجاهات التلاميذ نحو هذه الحصة وتعديل توقيتها والتلاميذ الذين يستفيدون منها، وهذا من أجل أن تؤدي الدور الذي أنشأت من أجله.

تكوين المعلمين في المراحل الدراسية الأولى (التحضيري والطور الأول) على أساليب الكشف والتكفل المبكر بحالات صعوبات التعلم، وكيفية التعامل معهم.

تكوين المعلمين في الأقسام العادية وتأهيلهم بشكل مستمر على الأساليب التربوية الفعّالة للتكفل بحالات صعوبات التعلم في حصص المعالجة التربوية.

– العمل على إرساء نوع من العلاقات الإيجابية بين الأولياء والطاقم التربوي للمدرسة وبالخصوص مع معلم قسم التعليم المكيّف، كأساس للتنسيق والتعاون فيما يعود بالنفع على التلميذ.

– أن تعمل لجنة الاستكشاف وكذا الطاقم التربوي للمدرسة بتوعية الأولياء بشكل استباقي حول أهمية التعليم المكيّف ودوره في التكفل بحالات صعوبات التعلم.

– أن تعمل لجنة الاستكشاف وكذا الطاقم التربوي للمدرسة على تغيير اتجاهات الأولياء السلبية نحو أقسام التعليم المكيّف.

– أن يعمل المعلم في قسم التعليم المكيّف على إشراك الأولياء في مختلف أطوار التعليم العلاجي من التخطيط إلى التنفيذ ثم التقويم.

– تفعيل عملية تشكيل لجنة الاستكشاف في مختلف المقاطعات التي يتواجد بها أقسام للتعليم المكيّف.

– تقييم عمل لجنة الاستكشاف ولجنة الكشف والمتابعة من طرف الجهات الوصية، والعمل على إعادة تفعيلها لتؤدي الدور المنوط بها.

– تدعيم لجنة الاستكشاف بالإطار التربوي المتخصص وخاصة فيما يتعلّق بالمختصين النفسانيين والأرطفونيين.

– تدعيم لجنة الاستكشاف بالاختبارات العقلية والنفسية والتربوية المختلفة التي تساعدهم في تحديد وتشخيص صعوبات التعلم.

– وضع آليات لترقية عملية التنسيق والتعاون بين مختلف أعضاء لجنة الاستكشاف.

– أن تعمل لجنة الاستكشاف على تكوين وتوعية المعلمين في الأقسام العادية بكيفية التعامل مع حالات صعوبات التعلم ودور التعليم المكيّف في التكفل بهذه الحالات.

– أن تلتزم لجنة الاستكشاف بالمعايير العلمية فيما يتعلّق بإحالة التلاميذ إلى أقسام التعليم المكيّف.

– أن تقوم لجنة الاستكشاف بتوفير الدعم اللازم للمعلم في قسم التعليم المكيّف من حيث التكوين والتوجيه والمتابعة.

– أن يكون التكوين في علم النفس وعلوم التربية أساس اختيار المعلم للقسم المكيّف. وفي حال

– تقديم أقسام التعليم المكيّف للمعلمين الأكفاء وعدم تقديمهم للمشرفين على التقاعد وذوو المناصب الإدارية.

– التكوين والتأهيل المستمر لمعلمي أقسام التعليم المكيّف في مختلف مهارات التعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم.

– توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية اللازمة لعملية التعليم العلاجي في أقسام التعليم المكيّف.

– أن تعمل الوزارة الوصية على إعداد منهاج خاص بأقسام التعليم المكيّف.

– الاستفادة من البرامج والتجارب العالمية في مجال التكفّل بذوي صعوبات التعلم وتبنيها من طرف الجهات الوصية.

– أن تعمل الوزارة الوصية على تشكيل لجنة وطنية لإعداد معايير لبرامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتوظيفها لأغراض التقييم والتطوير والمراقبة والمساءلة.

– أن تعمل وزارة التربية الوطنية على مراجعة وتحديث مختلف التشريعات والقوانين المنظّمة للتعليم المكيّف في إطار المدرسة الجزائرية.

– تفعيل المناشير والقوانين المنظّمة للتعليم المكيّف ووضع الآليات الكفيلة بتنفيذها في أرض الواقع.

– توسيع فتح أقسام التعليم المكيّف بجميع ولايات الوطن وفي جميع المقاطعات من أجل ضمان حصول التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم على فرص متكافئة في تعليم يلاءم حاجاتهم.

– وضع آلية لتكوين المعلمين أكفاء لأقسام التعليم المكيّف سواء تعلّق الأمر بتكوين أولي متخصص أو تكوين مستمر أثناء الخدمة.

– أن تعمل الوصاية على تحسين وتطوير التعليم المكيّف بناء على التقييم المستمر لفاعلية هذه الأقسام.

– العمل على توسيع فتح الأقسام الخاصة بالمدرسة الجزائرية لاستقال التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثانيا: المقترحات

– إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول واقع فئة ذوي صعوبات التعلم والتعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية باعتبارها فئة لم تلقى الاهتمام الكافي على مستوى البحث والممارسة.

– القيام بدراسات تقييمية لواقع عمل لجان الكشف والمتابعة وفعالية تدخلاتها الميدانية.

– بناء برامج علاجية متخصصة للتكفل بمختلف صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب،...) ودراسة فعاليتها في إطار التعليم المكيّف.

– بناء برامج إرشادية لتنمية مهارات المعلمين في إطار أقسام التعليم المكيّف في مجال التعليم العلاجي والتعامل النفسي مع حالات صعوبات التعلم.

– بناء برامج إرشادية لتنمية وتعزيز العلاقات التعاونية بين المدرسة والأسرة.

– دراسة مدى فاعلية التعليم المكيّف في علاج صعوبات التعلم لدى التلميذ.

– دراسة تتبعية لتلاميذ أقسام التعليم المكيّف بعد دمجهم في الأقسام العادية على المستوى الأكاديمي والنفسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
2. إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**. عمّان: مؤسسة الوراق.
3. أبو علاّم، رجاء محمود (2006). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
4. أبو عليا، محمد؛ ملحم، عبد القادر (1998). فاعلية برنامج غرفة المصادر في التقليل من المشكلات السلوكية لدى عينة من ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية من طالبات الصفين الثالث والرابع في إحدى مدارس عمّان، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، 13(06). ص 13-14.
5. أبو نيان إبراهيم (2012، ماي). **نماذج الإعاقة وتطبيقاتها في خدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لتحقيق الدمج المجتمعي الكامل**. ورقة مقدمة إلى الملتقى الثاني عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. سلطنة عمان.
6. أبو هاشم حسن، السيّد محمد (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث التربوية والنفسية**.
7. إدارة التربية الخاصة (2010). القواعد العامة لبرامج التربية الخاصة للمدارس الحكومية والخاصة (الإمارات). المؤلف.
8. باتشيرجي، أنول (2015). **بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ والمناهج والممارسات** (ترجمة: آل حيان، خالد بن ناصر). عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
9. باحشوان، صالح سعيد (2006، نوفمبر). **صعوبات التعلم غير اللفظية**. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية.

10. باهي، أسامة حسين (2003). **البحث التربوي: كيفية إعداده وكتابة تقريره العلمي**. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
11. البتّال، زيد بن محمد (2006، نوفمبر). **صعوبات التعلم هل هي إعاقة أم فقط صعوبة**. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية.
12. البدر، عبد العزيز بن إبراهيم (2010). **المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
13. بركات، أحمد لطفي. (1981). **تربية المعوقين في الوطن العربي**. الرياض: دار المرّيخ.
14. البستنجي، مراد أحمد عبد الله (2007). **واقع التقييم في التربية الخاصة في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
15. البطاينة، أسامة محمد؛ الشهري، خالد بن ناصر (2010). واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية. العدد 05.
16. البطاينة، أسامة محمد؛ الخطاطبة، عبد المجيد محمد؛ السبايلة، عبيد عبد الكريم؛ الرشدان، مالك أحمد (2015). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**. عمّان: دار المسيرة
17. بلعربي، فوزية (2015). **واقع التعليم المكيّف بالجزائر: دراسة وصفية تشخيصية – ولاية تلمسان نموذجا–**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.

18. بن سعدون، فتيحة (2015). تشخيص اضطرابات التعلم في أقسام التعليم المكيّف – تلمسان نموذجا– مجلة كنوز الحكمة للدراسات النفسية والتربوية. مركز كنوز الحكمة. الجزائر.

19. بن يحي عطا الله. (2009). **تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بولاية الأغواط.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر02، الجزائر.

20. بوب، عصام عبد الوهاب (2007). **مدخل إلى مناهج البحث العلمي.**

21. بوسنة محمود؛ زاهي شهرزاد؛ بن صافية عائشة؛ محي الدين الطيب (2009). الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي. **دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية**، ص 35– 51.

22. بوشينة، سعيد (2011). **التربية التحضيرية في الجزائر: تطور وتحديات.** الجزائر: دار هومه.

23. بوعبد الله، لحسن؛ ناني، نبيلة (2006). رؤية نسقية لمنظومة التربية الخاصة. **مجلة تنمية الموارد البشرية.** مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية. جامعة فرحات عبّاس سطيف. العدد 03. ص 10–31.

24. بوعبد الله، لحسن؛ ناني، نبيلة (2010). **شبكة لحسن بوعبد الله للتقييم المنظومي لبرامج التكوين.** سطيف: منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية.

25. البومحمد، علي والبدري، سميرة (2012). **واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته.** ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.

26. الثبيتي، علي بن حامد تصاميم البحوث العلمية ودورها في صدق نتائج الدراسات التربوية، **مجلة رسالة الخليج العربي العدد (108)**

27. الجرايدة، دلال محمد (2012). **إدارة مراكز التربية الخاصة في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها (المشكلات والحلول المقترحة)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

28. جرجس، ميشيل تكلا؛ حنّا الله، رمزي كامل (1998). **معجم المصطلحات التربوية انجليزي–عربي**. مكتبة لبنان ناشرون: بيروت.

29. الحاج، محمود أحمد عبد الكريم (2010). الصعوبات التعليمية: الإعاقة الخفية. عمّان: دار اليازوري للنشر والتوزيع

30. حثروبي، محمّد الصالح (2012). **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية**. عين مليلة: دار الهدى.

31. الحديدي، منى (2006، نوفمبر). **التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية: مشكلات وحلول**. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية.

32. الحربي، عادل بن عبد الله (2006). **تقييم البرامج التي تقدمها الصفوف الخاصة للمعوقين عقليا إعاقة بسيطة في المدارس العادية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمديرين**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن.

33. الحرز، مريم عمران موسى (2008). **مدى تحقق أهداف البرنامج التربوي الفردي والصعوبات التي تعترضها في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

34. الحسن، محمد علي محمود (2009). **المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

35. الحمد، خالد عبد العزيز (2010، أفريل) **إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج)**. ورقة مقدمة لمؤتمر إعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة كلية التربية جامعة الكويت.

36. الخشرمي، سحر (2003). تقويم بناء ومحتوى البرامج التربوية الفردية لذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومدارس التربية الخاصة بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(3)، ص 102-132.

37. خصاونة، محمد أحمد سليم (2013). واقع الخدمات في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أوليائهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، 31 (1).

38. الخطيب، عاكف عبد الله، الزعبي، سهيل محمود، بني عبد الرحمان، ماجدولين سلطان (2013). مستوى فاعلية مؤسسات ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بالتوحد في الأردن وفقا للمعايير العالمية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.**

39. الخطيب جمال. (2010). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007) تحليل لتوجهاتها وجودتها وعلاقتها بالممارسات التربوية. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية**، 6 (4)، 285- 302.

40. الخطيب جمال. (2006). التحديات التي تواجه دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الدول العربية، **مجلة المعرفة**، 133، 15- 25.

41. الخطيب جمال محمد؛ الحديدي منى صبحي (2009). **المدخل إلى التربية الخاصة.** عمّان: دار الفكر.

42. الخطيب جمال محمد؛ الحديدي منى صبحي (2010). **قضايا معاصرة في التربية الخاصة.** عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

43. الخطيب، عاكف عبد الله (2011). **أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمّان العربية. الأردن.

44. خندقجي محمد عبد الجبار ؛ خندقجي نواف عبد الجبار. (2012). **مناهج البحث العلمي منظور تربوي معاصر.** إربد: عالم الكتب الحديث.

45. خير الزراد، فيصل محمد (1991). **صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دول الإمارات العربية المتحدة** (دراسة مسحية–تربوية–نفسية). رسالة الخليج العربي. 38، 121–177.

46. دردريان، آنى أواديس وهرام (1994). **مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

47. درندري، إقبال زين العابدين (2006، أوت). **دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP و نموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات.** ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهوبة. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، السعودية.

48. الدريج وآخرون (2006) معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

49. دويدري، رجاء وحيد (2000). **البحث العلمي: أساسياته النظرية وممارساته العملية.** دمشق: دار الفكر.

50. الراجحي محمد؛ عمّار عبد الرزاق. (1982). **دراسة حول تربية المعوقين في البلاد العربية.** تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

51. رشدي، أحمد طعيمة (2006)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، عمّان.

52. ريان، عادل محمد (مايو، 2003). **استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية**. ورقة مقدمة للمؤتمر العربي الثالث حول البحوث الإدارية والنشر. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

53. الزارع، نايف بن عابد (أفريل، 2015). **جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين في مدينة جدة**. الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة. قطر.

54. الزعبي، أحمد محمد (2007) **التوجهات الحديثة في التعرف إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة التربية.

55. الزعبي، ناجية محمد (1993). **بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

56. الزيات، مصطفى فتحي (نوفمبر، 2006). **آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول حول صعوبات التعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية.

57. زيتون، كمال عبد الحميد (2004). **منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي**. القاهرة: عالم الكتب.

58. زيتون، كمال عبد الحميد (2006). **تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها الكترونيا**. القاهرة: عالم الكتب.

59. سالم محمود عوض الله (2007). **صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية كلية التربية، جامعة بنها، مصر.

60. سالم، محمود عوض الله؛ الشحات، مجدي أحمد؛ عاشور، أحمد حسن (2008). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**. عمّان: دار الفكر.

61. السريع، إحسان غديفان (2014). تقييم البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية واضطراب التوحد، في ضوء معايير الجودة الأردنية. **مجلة المنارة.** المجلد (20)، العدد (02).

62. سليمان، عبد الرحمان سيّد (2001). **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة:** المفهوم والفئات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

63. السيّد، عبد الحميد سليمان (2000). **صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها.** القاهرة: دار الفكر العربي.

64. شحاته، حسن والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

65. الشرقاوي، أنور محمد (2002). صعوبات التعلم: المشكلة، الأعراض والخصائص. **مجلة علم النفس.** يوليو.أغسطس.سبتمبر.

66. الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية.** القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.

67. شلبي، أمينة إبراهيم (2004). مدى تطبيق إجراءات تقييم ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. **مجلة كلية التربية.** جامعة المنصورة.54 (02). 03 –50.

68. شلبي أمينة إبراهيم (2006). **دور أخصائي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل.** ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية. جامعة المنصورة، مصر.

69. الشلول، علي محمد خلف (2006). **تقويم البرامج التربوية المقدمة للمعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة في مدينة عمان من وجهة نظر المديرين والمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن.

70. الشمايلة، سمية محمد عواد (2005). **تقييم كفايات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية. الأردن.

71. الشمري، عبد الله عقيل مناحي (2008). **واقع الخدمات التي تقدمها مراكز مصادر التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الأساسية في المملكة العربية السعودية والصعوبات التي تواجهها.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك. الأردن.

72. صابر فاطمة عوض؛ خفاجة ميرفت علي (2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي.** الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

73. الصمادي جميل محمود؛ السرطاوي عبد العزيز مصطفى؛ الحيلواني، ياسر عبد الله؛ القريوتي، إبراهيم أمين. (2001). تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية. **مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.** ص129- 165.

74. الصمادي، جميل والنهار، تيسير (2001). مستوى اتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. **مجلة مركز البحوث التربوية،** جامعة قطر، 10 (19) 193-216

75. الطايع، سامي (2007). **مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث** (ترجمة: أحمد، سلوى فتحي). القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.

76. العاسمي، رياض نايل (2011)، المبادئ العامة في تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسي، دار العراب ودار نور، دمشق.

77. العايد، مساعد عثمان (2010). **مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية المقدمة للأفراد ذوي الإعاقات المتعددة ودرجة انطباقها على مراكز التربية الخاصة في المملكة**

العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

78. العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (2002). المهارات الضرورية لمعلمي صعوبات التعلم أهميتها ومدى امتلاكهم لها. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، 14. 175-206.

79. عبد السلام، محمد صبحي (2009). **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال**. القاهرة: مؤسسة إقرأ.

80. عبد السلام، خالد (2006). **إشكالية تكفل المدرسة الجزائرية بذوي الاحتياجات الخاصة**. مأخوذ من مدونة سيكولوجية الوعي الحضاري للدكتور خالد عبد السلام.

81. عبد العزيز، حمدي أحمد (ديسمبر، 2015). **البحث التربوي في العالم العربي بين النمطية والتجديد: مظاهر الأزمة والحلول المقترحة**. ورقة عمل مقدمة في الدورة الثالثة للمنتدى العربي للبحث العلمي والتنمية المستدامة. بيروت الجمهورية اللبنانية.

82. عبد الكريم الحاج، محمود أحمد (2010). **الصعوبات التعلمية: الإعاقة الخفية**. عمّان: دار اليازوري.

83. عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (2003)، **الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.

84. عبيدات، يحي؛ نورتش، برهام؛ الشهراني، محمد (2012). **تقييم كفايات معلمي التلاميذ المعاقين سمعيا في مدينة جدة في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين CEC**. ورقة مقدمة لمؤتمر التوجهات الحديثة في التربية الخاصة. السعودية.

85. عبيد، ماجدة السيّد (2000). **تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة: مدخل إلى التربية الخاصة**. عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

86. عبيد، ماجدة السيد (2012). تقييم مستوى فاعلية مراكز الإعاقة العقلية الحكومية والخاصة في محافظة عمّان. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20 (02). 95-128.

87. العجمي، حمد بليه (2013). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم في المدارس المتوسطة بدولة الكويت: دراسة وصفية مقارنة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 14 (04)، 307-335.

88. عز الدين، أحمد مصطفى أحمد (1999). **تقييم فاعلية خدمات برنامج التأهيل المجتمعي للمعاقين في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

89. العزة، سعيد حسني (2007). **صعوبات التعلم المفهوم التشخيص العلاج أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج**. عمّان: دار الثقافة.

90. عطيفة حمدي أبو الفتوح. (1996). **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات النفسية والتربوية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

91. علاّم صلاح الدّين محمود. (2003). **التقويم التربوي المؤسسي**. دار الفكر العربي: القاهرة.

92. علوي أحمد صالح (2011). **نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**. اليمن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

93. عليان ربحي مصطفى؛ غنيم عثمان محمد (2000). **مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**. عمّان: دار صفاء.

94. علي، محمد السيد (2011). **موسوعة المصطلحات التربوية**. عمّان: دار المسيرة.

95. علي، محمد النوبي (2011). صعوبات التعلم بين الاضطرابات والمهارات. عمّان: دار صفاء.

96. الغامدي، علي صالح (2009). **فاعلية خدمات التدخل المبكر للأطفال التوحديين من وجهة نظر أولياء الأمور والعاملين بالمؤسسات الحكومية والخاصة بالمدينة المنورة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك. الأردن.

97. غاي، ل. ر. (2004). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة غنايم، محمد مهني وجاد، سمير عبد القادر).** الهرم: الدار العالمية للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر سنة 2000)

98. الفاربي، عبد اللطيف؛ أيت موحي، محمد؛ الغرضاف، عبد العزيز؛ غريب، عبد الكريم. (1994). **معجم علوم التربية ج 01.** مكناس: دار الكتاب الوطني.

99. فان دالين، ديوبولد ب. (1997). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** (ترجمة: نوفل، محمد نبيل وآخرون). القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.

100. فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبد الفتاح (2004). **معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا.** الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

101. القرني، مسفر (2009). منهج البحث الكيفي والخدمة الاجتماعية. مجلة العلوم الاجتماعية. مجلس النشر العلمي الكويت. المجلد 37، العدد 03.

102. القريوتي، يوسف (1994). واقع خدمات التربية الخاصة في الوطن العربي. **مجلة التربية الجديدة عدد خاص 54.** عمّان: مكتب اليونسكو الإقليمي للدول العربية.

103. القريني، تركي عبد الله سليمان (2007). **مدى توافر الخدمات المساندة وفاعليتها في دعم العملية التعليمية لتلاميذ التربية الفكرية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود. السعودية.

104. القمش، مصطفى نوري؛ المعايطة، خليل عبد الرحمان (2006) **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة.** عمّان: دار المسيرة.

105. كفافي، علاء الدين؛ علاء الدين، جهاد (2006). موسوعة علم النفس التأهيلي ج 2 الإعاقات. القاهرة: دار الفكر العربي.

106. كمال، عبد العزيز عبد الرحمان وأحمد، شكري سيد (1995). مشكلات البحث التربوي والنفسي في الوطن العربي: دراسة تحليلية مع التركيز على حالة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر. **حولية كلية التربية جامعة قطر**. العدد 12. 149-190.

107.كوافحة، تيسير مفلح؛ عبد العزيز، عمر فواز (2003). **مقدمة في التربية الخاصة**. عمّان: دار المسيرة.

108.كوافحة، تيسير مفلح (2011). **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة**. عمّان: دار المسيرة.

109.كولينز، جون؛ أوبراين، نانسي باتريسيا (2012). **قاموس غرينوود للمصطلحات التربوية** (تر حسان كسروان). لبنان: دار العلم للملايين.

110.المحارمه، لينا محمود (2009). **تقييم برامج مدارس الملك عبد الله للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.

111.مجذوب، فاروق (2003). **طرائق ومنهجية البحث في علم النفس**. بيروت: شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.

112.المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2009). معايير اعتماد مؤسسات وبرامج الأشخاص المعوقين في الأردن.

113.المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2010). معايير الاعتماد الخاص لبرامج وخدمات التوحد.

114.المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2011). معايير اعتماد مراكز التشخيص في المملكة الأردنية الهاشمية. المؤلف.

115.المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين (2012). معايير الاعتماد الخاص للبرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

116.مجمع اللغة العربية بالقاهرة (2004). المعجم الوسيط. القاهرة: المؤلف.

117.المجيدل، عبد الله وشماس، سالم المستهيل (2010). معوقات البحث العلمي في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة ميدانية كلية التربية بصلالة نموذجا. **مجلة جامعة دمشق**. المجلد 26 العدد (1+2). 17-59

118.مراكب، مفيدة (2010). **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (نموذج صعوبات القراءة): مقاربة معرفية تربوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة باجي مختار عنابة.

119.مرداسي، فاطمة لطيفة (2008). **دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر**. رسالة ماجيستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة منتوري قسنطينة.

120.المركز الوطني للقياس والتقويم (2013). **معايير معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. المؤلف: السعودية.

121.مديرية التربية لولاية مستغانم (2002). يوم دراسي حول التعليم المكيّف بمستغانم السنة الدراسية 2002/2001

122.المعابرة، مأمون علي صلاح (1994). **الكفايات المهنية لمديري التربية الخاصة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

123.المكانين، هشام (2012). فاعلية خدمات غرف المصادر كإحدى بدائل الدمج من وجهة نظر مديري المدارس دراسة حالة في مدينة معان. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. 26 (07). 1680-1698

124.المكانين، هشام عبد الفتاح والصمادي، جميل محمود (2016). تقييم برامج التربية الخاصة في الطفولة المبكرة في الأردن في ضوء المؤشرات النوعية العالمية. **مجلة دراسات، العلوم التربوية**، المجلد 43، ملحق 2، 2016 ص 817-836.

125. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1981). تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

126. المومني، وفاء عبد الله (2008). **مدى توافق أداء معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الأردن مع المعايير الدولية من وجهة نظرهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

127. النهدي، غالب بن حمد بن صالح (2007). **مدى تطبيق قواعد وأسس عملية التقييم والتشخيص المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في برامج ومعاهد التربية الفكرية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

128. الزارع، نايف بن عابد (2008). **مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ودرجة انطباقها على مراكز الأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.

129. وزارة التربية الوطنية (1982). المنشور رقم 194/م.ت/82 المؤرخ في10 أكتوبر 1982.

130. وزارة التربية الوطنية (1983). المنشور 1548/م.ت/ 83 المؤرخ في 16 أفريل 1983.

131. وزارة التربية الوطنية (1984). المنشور رقم 25/م.ت/84 المؤرخ في 07 جوان 1984.

132. وزارة التربية الوطنية (1985). المنشور رقم 053/م.ت.أ/85/20 المؤرخ في 09 أكتوبر 1985.

133. وزارة التربية الوطنية (1985). ملتقى وهران الجهوي جول التعليم المكيّف من07 إلى 09 أفريل 1985.

134.وزارة التربية الوطنية (1985) تقرير حول ملتقى قسنطينة الجهوي حول التعليم المكيّف.

135.وزارة التربية الوطنية (1988). وثيقة وزارية حول التعليم المتخصص.

136.وزارة التربية الوطنية (1988) التعليم المكيّف من خلال الملتقيين الجهويين بوهران والجزائر.

137.وزارة التربية الوطنية (1988). المنشور رقم 596/أ.ع/88 المؤرخ في 13 ديسمبر 1988.

138.وزارة التربية الوطنية (1989). الوثيقة المرجعية للتعليم المكيّف .

139.وزارة التربية الوطنية (1992). حصيلة الاستبيان الخاص بالتقويم الدولي للتعليم الممنوح في أقسام التكييف

140.وزارة التربية الوطنية (1991). المنشور رقم 91/1223/122/1077 المؤرخ في 5 أكتوبر 1991.

141. وزارة التربية الوطنية (1992). المنشور رقم 92/122/111 المؤرخ في 29 أفريل 1992.

142. وزارة التربية الوطنية (1994). المنشور رقم 24/م.ت.م/94 المؤرخ في 29 جانفي 1994.

143. وزارة التربية الوطنية (1996). المنشور رقم 1061/و.ت/م.د المؤرخ في 08 أكتوبر 1996.

144. وزارة التربية الوطنية (2001). المنشور رقم 433/و.ت/أ.ع المؤرخ في 09 ماي 2001.

145. وزارة التربية الوطنية. (2004)، دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها.

146.وزارة التربية الوطنية (2010). المنشور رقم 229/م.ت.و/أ.ع المؤرخ في 18 مارس 2010.

147. وزارة التربية الوطنية (2010). المنشور رقم 10/0.0.2/202 المؤرخ في 06 جويلية 2010

148.وزارة التربية الوطنية (ب.ت). تجربة الجزائر في مجال دمج التلاميذ المعوقين وإعداد المعلمين لذلك.

149. وزارة المعارف السعودية (1422ه). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. المؤلف.

150.يعقوب، عادل عبد الرزاق (2009). **تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية وعلم النفس، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. الأردن.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

151.Ayres, Lioness (2008). Semi-structured interview. In Given, Lisa M. (Ed). The Sage encyclopedia for qualitative research methods. Los Angelos : Sage Pub. P 810-811.

152.Bennett, J (2003). Evaluation Methods in Research. NY: continuum.

153.Brink, H.I.L (1993). Validity and reliability in qualitative research. Curationis, Vol. 16, No. 2. Pp 35-38

154.Burger, Nancy Russell (2004). A special kind of brain : living with nonverbal learning disabilities. London : Jessica Kingsely publishers.

155.Clarke, A; Dawson, R (2005). Evaluation Research: An Introduction to Principle, Methods and Practice. CA: Sage Publication Inc.

156. Cresswell, John (2009). Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
157. Creswell, John ; Plano Clark, Vicki (2009). Designing and conducting mixed methods research. Los Angeles : Sage pub.
158. Creswell, John ; Plano Clark, Vicki (2011). Designing and conducting mixed methods research. Los Angeles : Sage pub.
159. Buttner, Gerhard ; Hasselhorn, Marcus (2011). Learning disabilities : Debates on definition, causes, subtypes, and responses. International Journal of Disability, Developmemt and Education, 58 (01), 75-87.
160. Flanagan P. D, Vincent C. Alfonso, Essentials Of Specific Learning Disabilities Identification (2011), New Jersey, John Wiley & Sons
161. Cortiella, C. (2011). The State of Learning Disabilities. New York : National Center for Learning Disabilities.
162. Corciella, Candace ; Horowitz , Sheldon H. (2014). The State of Learning Disabilities : Facts, Trends, and Emerging Issues. New York : National Center for Learning Disabilities.
163. Council for Exceptional Children. (2008). What every special educator must know : Ethics, standards, and guidelines (sixth edition). Arlington, VA : Author.
164. Ottawa-Carleton District School Board. (2006). Quality Program Indicators : promoting the cosistent delivery of quality special education programs and services.
165. Collins, John .w ; O'brien, Nancy Patricia (2003). The Greenwood Dictionary of Education. Westport : Greenwood Press.
166. Green, C J (2001). Qualitative Program Evaluation: Practice and Promise. In The Art of Interpretation, Evaluation, And Presentation.

167. Hallahan, Daniel P., Kauffman, James M. (2006). Exceptional Learner. Boston : Pearson education.
168. Fast, Yvona (2004). Employment for individuals with asperger syndrom or non-verbal learning disabilities. London : Jessica kingseley publishers.
169. Kittelsen, E E (1985). Qantitative vs Qualitative Approaches to Quality Special Education Program Evaluation. Eric.
170. Mckechnie, Lynne E. F. (2008). Naturalistic observation. In Given, Lisa M. (Ed). The Sage encyclopedia for qualitative research methods. Los Angelos : Sage Pub. P 810-811.
171. Mertens M. Donna ; McLaughlin A. John (2004). Research and evaluation methods in special education. California: Corwin Press, INC.
172. Miller, Peter (2008). Validity. In Given, Lisa M. (Ed). The Sage encyclopedia for qualitative research methods. Los Angelos : Sage Pub. P 909-910.
173. Nova Scotia Department of Education (2009). Best Practice for Teaching Student with Learning Disabilities. Calgary: Nova Scotia Department of Education
174. Lyon G. Reid, Fletcher Jack M, Shaywitz Sally E, Shaywitz Bennett A, Torgesen Joseph K, Wood Frank B, Schulte Anne, and Olson Richard (2001). Rethinking Learning Disabilities. In Finn Chester E, Rotherham Andrew J, and Hokanson Charles R (Eds.), Rethinking Special Education for The New Century. Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
175. Lyon,reid (June,2002). Learning disabilities and early intervention strategies. Statement fo subcommittee on education and workforce. Washington, DC : U.S. House of representatives.
176. Patton, M Q (1987). How to Use Qualitative Method in Evaluation. NY: Sage Publication Inc.

177.Reid, Robert ; Lienemann, Tori Ortiz (2006).Strategy instruction for student with learning disabilities. New York : Guilford Press.
178.Reynold, Cecil R. ; Fletcher-Janzen, Elaine (2002). Concise encyclopedia of special education. New York : John Wiley & Son.
179.Royse, D; Thyer, B; Padget, D (2010) Program Evaluation: An Introduction. CA: Wadsworth, Cengage Learning
180. The Scotish Office Departement of Education (1994). Effective Provision for Special Educational Needs. Scotland: The Scotish Office Departement of Education.
181.Turkington, Carol ; Harris, Joseph R. ; Bookworks, American (2006). The encyclopedia of learning disabilities. New York : Fact on File.
182.Salkind, Neil (2008). Encyclopedia of educational psychology. CA: Sage publication.
183. SBU (2014). Evaluation and Synthesis of Studies Using Qualitative Methods of Analysis. Stockholm: Swidish Agency for Health Technology Assessement and Assessement of Social Services (SBU).
184.Smith, J M (2010). Handbok For Program Evaluation For Social Work and Health Professionals. NY: Oxford University Press, Inc.
185.Taylor, Ronalds ; Sternberg, Les (1989). Exceptional children : Integrating research and teaching. New York : Spring-Verlag.
186. Nguyen, Tran Huong; General Education and Special Education Teachers Collaborate to Support English Language Learners with Learning Disabilities, Issues in Teacher Education,volume 21,number 1, spring 2012
187. Vergeri, S (2005). Process Evaluation. In Kempf-Leonard (Eds). Encyclopedia of Social Measurement. Elsevier Inc.

188. Vaughn, Sharon ; Sinagub, Jane ; Kim, Ae-Hwa (2004). Social competence / social skills of students with learning disabilities : intervention and issues. In Bernice, Wong (Eds), learning about learning disabilities (pp). Elsevier : California
189. Washburn, K; Carpinento, J (May, 2013). Using Qualitative Mehods to Evaluate School Based Programs. Paper presented in Third annual teen pregnancy prevention. Institute for Public Health.
190. Yin Robert k. (2003). Case study research : design and methods. California : Sage publication inc.
191. Yin Robert k. (2011). Qualitative research from start to finish. New york : The Guilford press.
192. Zohrabi, Mohammad (2013). Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. Theory and practice in language studies. Vol 3, no 2, pp 254-262

الملاحق

الملحق رقم (01): بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيّف للسنة الدراسة 2013/2012

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

جدول رقم	1

المديرية الفرعية للتربية التحضيرية و التعليم المتخصص

بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيف
للسنة الدراسية 2013/2012

الرقم	الـولايـــة	عدد المؤسسات	عدد لجان الإستكشاف		عدد معلمي التعليم	عدد الأقسام	عدد التلاميذ في قسم	ملاحظات
			منصبة	غير منصبة				
1	ادرار	2	2	0	2	2	22	
2	الشلف	0	0	0	0	0	0	
3	الأغواط	2	0	2	2	2	18	
4	ام البواقي	0	0	0	0	0	0	
5	باتنة	1	1	0	1	1	2	
6	بجاية	0	0	0	0	0	0	
7	بسكرة	1	0	1	1	1	14	
8	بشار	0	0	0	0	0	0	
9	البليدة	0	0	0	0	0	0	
10	البويرة	5	5	0	5	5	44	
11	تمنراست	0	0	0	0	0	0	
12	تبسة	0	0	0	0	0	0	
13	تلمسان	7	7	0	8	8	72	
14	تيارت	4	4	0	4	4	38	
15	تيزي وزو	85	65	20	85	85	637	
16	الجزائر شرق	4	3	1	4	4	48	
	الجزائر وسط	1	1	0	15	15	267	على رملي
	الجزائر غرب	8	6	2	8	8	65	
17	الجلفة	1	1	0	1	1	5	
18	جيجل	3	1	0	3	3	20	
19	سطيف	0	0	0	0	0	0	
20	سعيدة	0	0	0	0	0	0	
21	سكيكدة	4	0	4	4	4	36	
22	سيدي بلعباس	8	3	1	8	8	55	
23	عنابه	7	5	2	7	7	52	
24	قالمه	0	0	0	0	0	0	
25	قسنطينه	4	2	2	4	4	36	
26	المديه	0	0	0	0	0	0	
27	مستغانم	5	2	3	5	5	53	
28	المسيله	0	0	0	0	0	0	
29	معسكر	1	1	0	1	1	19	
30	ورقله	2	2	0	2	2	30	
31	وهران	9	6	3	9	9	81	
32	البيض	0	0	0	0	0	0	
33	اليزى	0	0	0	0	0	0	
34	برج بو عريريج	1	1	0	1	1	5	
35	بومرداس	0	0	0	0	0	0	
36	الطارف	1	0	0	1	1	12	
37	تندوف	0	0	0	0	0	0	
38	تيسمسيلت	0	0	0	0	0	0	
39	الوادى	0	0	0	0	0	0	
40	خنشله	0	0	0	0	0	0	
41	سوق اهراس	0	0	0	0	0	0	
42	تيبازة	0	0	0	0	0	0	
43	ميله	6	0	0	6	6	58	
44	عين الدفلى	3	1	2	3	3	42	
45	النعامه	0	0	0	0	0	0	
46	عين تيموشنت	0	0	0	0	0	0	
47	غرداية	0	0	0	0	0	0	
48	غليزان	0	0	0	0	0	0	
	المجموع	175	119	43	190	190	1731	

الملحق رقم (02): بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيّف للسنة الدراسة 2014/2013

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

جدول رقم	1

المديرية الفرعية للتربية التحضيرية و التعليم المتخصص

بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيف
للسنة الدراسية 2014/2013

الرقم	الولايـــة	عدد المؤسسات	عدد لجان الإستكشاف		عدد معلمي التعليم المكيف		عدد الأقسام	عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف		ملاحظات
			منصبة	غير منصبة	مكون	غيرمكون		المجموع	منهم بنات	
1	ادرار									
2	الشلف									
3	الاغواط									
4	ام البواقي	0	0	0	0	0	0		0	
5	باتنة	0	0	0	0	0	0		0	
6	بجاية	0	0	0	0	0	0		0	
7	بسكرة	2	2	0	0	2	2	27	16	
8	بشار									
9	البليدة	0	0	0	0	0	0	0	0	
10	البويرة	4	1	3	1	3	4	38	13	
11	تمنراست									
12	تبسة									
13	تلمسان									
14	تيارت									
15	تيزي وزو									
16	الجزائر شرق الجزائر وسط الجزائر غرب	4 1	3 1	1 0	2 15	2	4	41 267	21	علي رملي
17	الجلفة	7	6	0	1	5	7	82	32	
18	جيجل									
19	سطيف	0	0	0	0	0	0		0	
20	سعيدة	0	0	0	0	0	0		0	
21	سكيكدة	6	5	1	5	1	6	52	31	
22	سيدي بلعباس									
23	عنابة	7	5	2	7		7	52		
24	قالمة									
25	قسنطينة	4	4	0	4	0	4	38	15	
26	المدية	0	0	0	0	0	0	0	0	
27	مستغانم	5	0	5	4	1	5	48	13	
28	المسيلة	3	3	0	0	3	3	36	15	
29	معسكر	5	0	5	0	5	5	80	39	
30	ورقلة	0	0	0	0	0	0	0	0	
31	وهران	6	4	2	1	5	6	115	39	
32	البيض									
33	اليزي									
34	برج بو عريرج									
35	بومرداس	0	0	0	0	0	0	0	0	
36	الطارف	1	0	1	0	1	1	12	8	
37	تندوف	0	0	0	0	0	0	0	0	
38	تيسمسيلت	0	0	0	0		0		0	
39	الوادي									
40	خنشلة	0	0	0	0	0	0	0	0	
41	سوق اهراس	0	0	0	0		0		0	
42	تيبازة	4	0	4	0	4	4	36	9	
43	ميلة	5	0	0	0	5	5	38	16	
44	عين الدفلى	14	14	0	1	13	14	240	101	
45	النعامة									
46	عين تيموشنت									
47	غرداية	0	0	0	0		0		0	
48	غليزان									
	المجموع	78	48	24	41	50	77	1202	368	

الملحق رقم (03): بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيّف للسنة الدراسة 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

جدول رقم 1

ديرية التعليم الأساسي

لمديرية الفرعية للتربية التحضيرية و التعليم المتخصص

بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيف
للسنة الدراسية 2015/2014

الرقم	الولايـــة	عدد المؤسسات	عدد لجان الإستكشاف		عدد معلمي التعليم المكيف		عدد الأقسام	عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف		ملاحظات
			منصبة	غير منصبة	مكون	غيرمكون		المجموع	منهم بنات	
1	ادرار	3	1	1		3	3	19	4	
2	الشلف						0	0	0	
3	الاغواط	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	ام البواقي	0	0	0	0	0	0	0	0	
5	باتنة	0	0	0	0	0	0	0	0	
6	بجاية									
7	بسكرة									
8	بشار									
9	البليدة	5	5			5	5	44	13	
10	البويرة									
11	تمنراست									
12	تبسة									
13	تلمسان	4		4	1	3	4	41	15	
14	تيارت									
15	تيزي وزو	4	3	1	0	4	4	29	14	
16	الجزائر شرق	1	1				15			
	الجزائر وسط									
	الجزائر غرب	5	4		5		5	60	27	
17	الجلفة									
18	جيجل									
19	سطيف						1	6	4	
20	سعيدة	1	1			1	7	63	30	
21	سكيكدة	7	2	5	3	4	20	175	51	
22	سيدى بلعباس	20	20		7	13	7	52	19	
23	عنابة	7	1	6	6	1				
24	قالمة						4	29	10	
25	قسنطينة	4	4			4	0	0	0	
26	المدية	0	0	0	0	0	5	54	16	
27	مستغانم	5		5	3	2				
28	المسيلة						5	67	31	
29	معسكر	5		5	5					
30	ورقلة									
31	وهران						0	0	0	
32	البيض	0	0	0	0	0				
33	اليزى									
34	برج بو عريرج						0	0	0	
35	بومرداس	0	0	0	0	0	0	0	0	
36	الطارف	0	0	0	0	0	0	0	0	
37	تندوف	0	0	0	0	0	0	0	0	
38	تيسمسيلت	0	0	0	0	0	0	0	0	
39	الوادى	0	0	0	0	0	0	0	0	
40	خنشلة	0	0	0	0	0	0	0	0	
41	سوق اهراس	0	0	0	0	0	3	38	11	
42	تيبازة	3		3		3				
43	ميلة						11	126	44	
44	عين الدفلى	11	11	0	2	9	0	0	0	
45	النعامة	0	0	0	0	0				
46	عين تيموشنت						0	0	0	
47	غرداية	0	0	0	0	0				
48	غليزان									
	المجموع	85	53	30	32	52	99	803	289	

الملحق رقم (04): بيانات إحصائية خاصة بالتعليم المكيّف للسنة الدراسية 2016/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الأساسي

جدول رقم 01

المديرية الفرعية للتربية التحضيرية و التعليم المتخصص

بيانات إحصائية ولائية خاصة بالتعليم المكيف

للسنة الدراسية 2016/2015

الرقم	الولاية	عدد المؤسسات	عدد لجان الإستكشاف		عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف		عدد معلمي التعليم المكيف				عدد الأقسام
			منصبة	غير منصبة	المجموع	منهم بنات	المجموع	تكوين أولي	تكوين أثناء الخدمة	غيرمكون	
1	ادرار	2	2	0	17	4	2	0	2	0	2
2	الشلف	2	0	2	21	10	2	0	0	2	2
3	الاغواط	2	1	1	17	8	2		1	1	2
4	ام البواقي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	باتنة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	بجاية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	بسكرة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	بشار	5	1	4	39	14	5	0	0	5	5
9	البليدة	24	11	0	327	101	24	0	0	24	24
10	البويرة	6	5	1	55	20	6	3	2	1	6
11	تمنراست	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	تبسة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	تلمسان	12	11	1	84	21	12		4	8	12
14	تيارت	4	0	4	41	15	4	0	1	3	4
15	تيزي وزو	80	80	0	681	236	82	0	23	59	80
16	الجزائر شرق	4	2	2	39	16	4			4	4
	الجزائر وسط	1	1		148	59	11			11	9
	الجزائر غرب	6	4	2	51	23	6		6		6
17	الجلفة	4	3	1	44	15	4		3	1	4
18	جيجل	3	2	1	14	3	3		1	2	3
19	سطيف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	سعيدة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	سكيكدة	7	1	6	65	19	7	4	2	1	7
22	سيدي بلعباس	20	20	0	177	67	20	13	7	0	20
23	عنابة	7	5	2	44	12	7	3	2	2	7
24	قالمة	2	1	1	18	7	2			2	2
25	قسنطينة	4	4		43	15	4		4		4
26	المدية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
27	مستغانم	5	0	0	55	19	5	2	3	0	5
28	المسيلة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
29	معسكر	5	0	6	68	28	6	1	5	0	6
30	ورقلة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
31	وهران	6	6		52	23	6		3	3	6
32	البيض	0	0	0	0	0	0	0	0		0
33	إليزي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	برج بو عريرج	3	3	0	41	17	3	2	1		3
35	بومرداس	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	الطارف	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	تندوف	1	1	0	30	16	2	0	0	2	2
38	تيسمسيلت	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	الوادي	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
40	خنشلة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
41	سوق اهراس	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
42	تيبازة	3		3	33	14	3			3	3
43	ميلة	5	1	4	41	13	5	1		4	5
44	عين الدفلى	9	3	6	105	51	9	3	1	5	9
45	النعامة	1	1	0	6	0	1	1	0	0	1
46	عين تيموشنت	5	3	2	13	4	5			5	5
47	غرداية	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
48	غليزان	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع الوطني		238	172	49	2369	850	252	33	71	148	248

الملحق رقم (05): طلب إجراء الدراسة الميدانية (الدراسة الكمية) من طرف

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*2*
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيـــد :..مدير التعليم الابتدائي بوزارة التربية الوطنية

الـمـوضـوع:

بحـــــث ميـــــداني حول:

*** تقييم فعالية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**
في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية *
- أقسام التعليم المكيف نموذجا -

يشرفني سيدي ، أن أطلب من سيادتكم السماح للطالب (ة) : أبي إسماعيل عبد الحميد ببحث ميداني في مؤسساتكم ونحيطكم علما ، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD في " علم النفس المدرسي".

تقبلوا منا سيدي فائق الإحترام والتقدير.

الجزائر في: 20/05/2015

رئيس القسم :

نائب رئيس قسم علم النفس
للدراسات العليا و البحث العلمي
د. واحدي عبد المجيد

الملحق رقم (06): الترخيص الأول لإجراء الدراسة الميدانية من طرف وزارة التربية الوطنية

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التربية الوطنية — *Ministère de l'Education National*

مديرية التعليم الأساسي — Direction de l'Enseignement Fondamental

الرقم: 15/0.0.2 / 26

الجزائر في 28 جانفي 2015

إلى

السيدات والسادة مديري التربية للولايات
الشلف، البويرة، تلمسان، تيزي وزو،
الجزائر شرق، الجزائر غرب، سكيكدة،
سيدي بلعباس، عنابة، قسنطينة، مستغانم،
معسكر، وهران، ميلة، عين الدفلى.

الموضوع : الترخيص لطالب جامعي بالدخول إلى مدارس ابتدائية.

بناء على الطلب الذي تقدم به **السيد أبي اسماعيل عبد الحميد** المؤرخ في 27 جانفي 2015، طالب جامعي بجامعة الجزائر 02 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، والذي يطلب فيه الترخيص له بالدخول إلى مدارس ابتدائية لإجراء دراسة ميدانية، حول " **تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف نموذجا** "، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة المعنية والترخيص له بالدخول إلى عينة من المدارس الابتدائية بولايتكم لإجراء هذا البحث.

عن وزيرة التربية الوطنية و بتفويض منها
مدير التعليم الأساسي بالنيابة
مراد محمد فتيح

329

الملحق رقم (07): الترخيص بإجراء الدراسة الاستطلاعية من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو

الجمهـــورية الجـــــزائريـــة الديمـــــقراطيـــة الشعبـــــيـــة
وزارة التـــربيـــة الوطـــنيـــة

مديرية التربية لولاية تيزي وزو
الأمـــــانـــــة العـــــامـــــة
رقـــم : 118/ 2015/0.0.2

تيزي وزو يوم : 2015/02/24
مـــديـــر التـــربيـــة

إلى السيدات و السادة:
- مفتشي إدارة المدارس الابتدائية
- مدراء المدارس الابتدائية
- للتنفيذ-

الموضوع: ترخيص.
المرجع : إرسال مديرية التعليم الأساسي
رقم 26 بتاريخ 2015/01/28

تبعا للإرسال المشار إليه في المرجع أعلاه، يشرفني أن أفيدكم علما بالترخيص للسيد أبي اسماعيل عبد الحميد طالب جامعي بجامعة الجزائر 02 كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا، لإجراء بحث ميداني في المدارس الإبتدائية المعنية بالبحث الميداني،حسب الجدول المرفق.

و عليه أطلب منكم تقديم له العون و التسهيلات اللازمة لضمان نجاح هذه المهمة.

مدير التربـــــية

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
كريم العمدة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية تيزي وزو

تابع للملحق رقم (07): الترخيص بإجراء الدراسة الاستطلاعية من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو

مديرية التربية لولاية : تيزي وزو

المدارس الإبتدائية التي فتح بها أقسام التعليم المكيف

المقاطعة التقنيشية	اسم المدرسة الإبتدائية المفتوح بها قسم التعليم المكيف	البلدية	مقر المقاطعة التقنيشية	المفتش التربوي	
			لإدارة المدارس الإبتدائية		
ذراع بن خدة	أحمد خليل	ذراع بن خدة	المدرسة الإبتدائية أحمد خليل		
	رومان وابنه				
	بقيري سعيد				
	أحمد بابو	تادمايت			
	عباس أحمد				
	جمعة اعمر				
	تيرمثين العليا	تيرمثين			
الأربعاء ناث إيراثن	خواص محفوظ 1	الأربعاء ناث إيراثن	المدرسة الإبتدائية خواص محفوظ 1		
	الإخوة لونيس أيت فراح				
	الإخوة عباس عدني	إيرجن			
	أيت ميمون أيت عقوانة	أيت عقوانة			
معاتقـــــة	فرحي سعيد سوق الإثنين	سوق الإثنين			
	ذكور محمد سوق الخميس	معاتقة			
ماكودة	أكلي بابو عطوش	ماكودة	م.إ أحمد بعيلاش - بوجيمع		
	تاريحانت	بوجيمع			

تابع للملحق رقم (07): الترخيص بإجراء الدراسة الاستطلاعية من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو

مقاطعة		حدوشي	مقاطع	المدرسة الإبتدائية حدوشي - جمعة السحاريج		
		حدوشي	مقاطع			
		أيت زلال 2	صوامع			
		صوامع 1	صوامع			
		أفرنمم	أيت خليلي			
		القلعة	أيت خليلي			
واقنون		أوديعي علي (تلا البلان)	أيت عيسى ميمون	المدرسة الإبتدائية محمد السعيد يوسفي -تيقويعين		
		غلام أنام (أقاوج - 2)				
		محمد سعيد - يوسفي (تيقويعين)	واقنون			
تيزي راشد		الإخوة خريس تيزي راشد	تيزي راشد	المدرسة الإبتدائية الإخوة خريس		
		الإخوة بفصيح تالة عمارة				
		الإخوة كارة بوسعد أفرناكو				
تيزي وزو 1		القاعدة 4	تيزي وزو	المدرسة الإبتدائية ميمون علي تيزي وزو		
		حوشين محمد واعمر				
		عيمان سعيد				

الملحق رقم (08): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية مستغانم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ولايـــة مستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكـوين والتفتيش
رقم: 356/ 20 .2015/20

مستغانم في : 2015/03/26

مديـرة التـربية

إلـى

السادة مديري المدارس الابتدائية

تحت إشراف

السـادة مفتشـي المقاطعـات

الموضوع : ترخيص لإجراء دراسة ميدانية .

يشـرفني أن اطلـب منـكـم السـماح للطالـب **أبي اسماعيـل عبـد الحميـد** بـإجراء دراسـة ميدانيـة بالمؤسـسـة الـتـي تشـرفـون عليها تخصص علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا .

موضوع الدراسـة : تقيـيم فاعليـة برنـامج خـدمات التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف نموذجا .

عن مديرة التربية و التكوين و التفتيش
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
مريكي محمد

الملحق رقم (09): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية سيدي بلعباس

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس
الأمانة العامة
الرقم : 2015/0.1/147

مديرة التربية
إلى
السادة مفتشي إدارة المدارس الإبتدائية
لولاية سيدي بلعباس

الموضوع: ب/ خ ترخصي لطالب جامعي بالدخول الى المدارس الإبتدائية
المرجع: مراسلة من وزارة التربية رقم 15/0.0.2/26 بتاريخ 28-01-2015.

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم السماح للسيد أبي إسماعيل عبد الحميد طالب جامعي بجامعة الجزائر 02 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالدخول إلى المدارس التي بها أقسام مكيفة لإجراء دراسة ميدانية حول تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف نموذجا .

سيدي بلعباس في: 2014-04-26
مديرة التربية
عن مديرة التربية و بتفويض منه
الأمين العام
بلقاسم التيفة

الملحق رقم (10): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية عين الدفلى

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عين الدفلى

مصلحة التمدرس و الامتحانات

مكتب التعليم الأساسي

الرقم :47./م.ت.إ/م.ت.أ/2015

مدير التربية

الى

السيد / أبي اسماعيل عبد الحميد

الموضوع : **ترخيص**

المرجع: مراسلة مدير التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية رقم 26 بتاريخ 28جانفي2015.

- بناء على ما ورد في المرجع المذكور أعلاه ، و من أجل إجراء بحث ميداني .

يرخص السيد مدير التربية

للسيد : أبي اسماعيل عبد الحميد

للدخول الى المؤسسات التربوية ذات أقسام التعليم المكيف من أجل إجراء بحث ميداني حول تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية،تحت إشراف ومسؤولية مدير المؤسسة في المدارس الابتدائية التالية :

أول نوفمبر1954بعين الدفلي،عتيقة مزاري بمليانة،عائشة أم المؤمنين بجندل،رايس احمد بجليدة البشير الابراهيمي بالعبادية،الاخوة بن محجوب بالروينة،بولوحة محمد بطارق بن زياد،محمد بابو ببطحية،شويرب بن عيسى بعين الأشياخ،قريدري فيلالي بخميس مليانة،مطاي عبد القادر المخاطرية.

عين الدفلى في : 09فيفري2015

مـــديـــر التـــربيـــة

مدير التربية

محمود فوزي تبون

الملحق رقم (11): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية الجزائر (غرب)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجزائر – غرب

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

الرقم: 24 /م ت غ ج/م ت ت/2015

الشراقة، في: 2015/02/05

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة

مديري المدارس الإبتدائية

الموضوع:رخصة تربص ميداني

المرجع : مراسلة كلية العلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا بتاريخ:2015/01/28.

طبقا للاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية الوطنية و وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وفي إطار التحضير لشهادة التخرج، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب **أبي اسماعيل عبد الحميد** لإجراء بحث ميداني **حول تقييم فاعلية برنامج حدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعليم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف** وهذا ابتداء من **2015/02/04 إلى 2015/05/30 مع ضرورة احترام النظام الداخلي** للمؤسسة .

مدير التربية

عن مدير التربية ومفوض منه

الأمين العام

جمعة عبد الغاني

الملحق رقم (12): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية عنابة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية عنابة
الأمـــانة العـــامة
الرقم :.....2015./

عنابة في :2015/05/20

مديـــر التـــربية
إلـــى السادة
مدير مدرسة 11 ديسمبر وادي الذهب
مدير مدرسة الهاديبن خليل سيدي سالم
مدير مدرسة جمعة حسين الجديدة – البوني-
مدير مدرسة أول نوفمبر – سيدي عمار
مدير مدرسة أولاد عطاالله – الشرفة –
مدير مدرسة النهضة – الحجار –

الموضوع : ف/ي طلب رخصة القيام بإجراء تربص ميداني
للطالب أبي إسماعيل عبد الحميد
المرجـــع : مراسلة كلية الأداب و العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم :علم النفس المؤرخة في 2015/01/28

تبعا للمراسلة المذكورة بالمرجع أعلاه.

يشرفني أن أطلب منكم التـرخيص للسيد / أبي إسماعيل عبد الحميد بـ : كلية الأداب و العلـوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس للدخول إلى مؤسستكم وذلك قصد القيام بتربص ميداني إبتداء من 19 /2015/05 إلى غاية 2015/05/28.

مع إلتزام المعني بالتقيد بالقانون الداخلي للمؤسسة .

الملحق رقم (13): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية قسنطينة

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربيـــــة الوطنيـــــة

مديرية التربية لولاية قسنطينة
الأمانـــــــة العامـــــة
رقم : 255 /أ.ع/2015/33
Sgeneralde 25@g mail . com

مديـــــر التربيـــــة
إلى
السيد/ مدير مدرسة راحم راحم لعروسي
السيد/ مدير مدرسة عبد القادر مجاوي
السيد/ مدير مدرســـة ابن بـــاديس
قسنطينـــــة

الموضـــوع: ترخيـــص

المراجـــع : - طلب جامعة الجزائر -2- بتاريخ : 2015/01/28
- طلب خطي بتاريخ : //

- تبعا للطلب المشار إليه في المرجع أعلاه ، الوارد الى مصالحنـــا من كلية علم الانسانية و الاجتماعية – قسم علم النفس - الجزائر.

- يشرفنـــي أن أرخص للطالب الآتـــي/

* أبي إسماعيـــل عبد الحميـــد

بالدخول الى مؤسستكم للقيام بـ: توزيع استمارة

من : 2015/05/18 الى : 2015/05/30

- لذا ، المطلوب منكم مد يد المساعدة للمعني وفق التشريع المعمول به على أن يتم التربص تحت المسؤولية المباشرة لمدير المؤسسة .

عنوان البحث : - تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف .

قسنطينة يوم: 2015/05/18
ع / مدير التربية و بالتفويض منه
الأميـــن العـــام
ع . حيـــون

*مع ضرورة استظهار بطاقة التعريف الوطنية .

الملحق رقم (14): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية وهران

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهـران
مصلحة التنظيـم التربـوي
مكتب التعليـم الأساسـي

السنة الدراسية : 2014/ 2015

ترخيص الإتصال

مؤسسات التعليم الأساسي لولاية وهران
يرخص السيد مدير التربية لولاية وهـران ، للطالب (ة) :

ـ أبي إسماعيل عبد الحميد.

الاتصال بالمؤسسات التعليمية التالية:
-مدرسة حنيستار منصور (أرزيو)،رويس رايح(وهران)،لعرج علي(وهران)،طه حسين(وهران)،بن داود 4(بئر الجير)،خروبة(حاسي بونيف)،صباح 5(سيدي الشحمي)، تاج الدين الطيب(وهران)

(قصد إجراء دراسة ميدانية)

تسلم هذه الرخصة بطلب من الإدارة الوصية إلى الطالب أو الباحث.
يجب احترام الشروط التالية :
ـ الرجاء الاتصال بمدير المؤسسة التعليمية لتحديد مواعيد الزيـارة، التاريخ و الساعة.
ـ لا يمكن الاتصال بالأساتذة أو التلاميـذ في فترة الامتحانات.
ـ أن يقدم لزوما موضوع البحث.
ـ أن يرسل في نهاية البحث نسخة من حصيلة الاستقصاء أو الدراسة.
ـ لا يسمح للمتربصين بتقديم دروس للتلاميذ خلال فترة التربص.

نسخة موجهة إلـى :
ـ السيد(ة) مدير مدرسة.

وهـران في : 04 فيفري 2015

عن مدير التربيـة و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
بركان عريش

الملحق رقم (15): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية الجزائر (شرق)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقويم
الرقم: 314 /م.ت.ش.ج/م.ت.ت/15/4

الجزائر في:2015/03/17

مـديـــر التـربيـــــة
إلـــــى
السيد(ة) مدير(ة) ابتدائية:
بوطريق ميلود- الضفة الخضراء
مؤتمر الصومام – دوزي محمد
ع/ط مفتش(ة) التعليم الابتدائي تخصص مواد
لمقاطعتي الدار البيضاء -12- 18-19 -
الحـــراش -3 -

الموضوع : ف/ي الترخيص لإجراء بحث ميداني..
المرجـع: إرسال مديرية التعليم الاساسي رقم26 ،المؤرخة في:2015/01/28.

يشرفني أن أعلمكم أنه تم الترخيص للطالب: **أبي اسماعيل عبد الحميد** طالب بجامعة الجزائر-02- قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا لإجراء بحث ميداني حول **"تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف نموذجا"** على مستوى المؤسسة التي تشرفون عليها خلال السنة الدراسية 2015/2014،

والمطلوب منكم تسهيل مهام الطالب الحامل للترخيص المذكور أعلاه.

وعليه أذكر بضرورة التزام الطالب بالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

مدير التربية

مدير التربية و بتفويض من

الملحق رقم (16): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية بولاية الشلف

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التربية الوطنية
Ministère de l'Education National

مديرية التعليم الأساسي
Direction de l'Enseignement Fondamental

الرقم: 15/0.0.2 /

الجزائر في 28 جانفي 2015

إلـى

السيدات والسادة مديري التربية للولايات
الشلف، البويرة، تلمسان، تيزي وزو،
الجزائر شرق، الجزائر غرب، سكيكدة،
سيدي بلعباس، عنابة، قسنطينة، مستغانم،
معسكر، وهران، ميلة، عين الدفلى.

استلمه مديرية التربية لشرق الجزائر
ورد برقم: 625/03/12
مسجل تحت رقم: 1622

الموضوع : الترخيص لطالب جامعي بالدخول إلى مدارس ابتدائية.

بناء على الطلب الذي تقدم به **السيد أبي اسماعيل عبد الحميد** المؤرخ في 27 جانفي 2015، طالب جامعي بجامعة الجزائر 02 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، والذي يطلب فيه الترخيص له بالدخول إلى مدارس ابتدائية لإجراء دراسة ميدانية، حول " **تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية أقسام التعليم المكيف نموذجا** "، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة المعني والترخيص له بالدخول إلى عينة من المدارس الابتدائية بولايتكم لإجراء هذا البحث.

وزارة التربية الوطنية و بتفويض منها
مدير التعليم الأساسي بالنيابة
مراد عمدا فتيح

وزارة التربية الوطنية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
شليب

- ترخص للمعني بإجراء دراسته الميدانية بالمدارس التالية :
- مدرسة العقيد عميروش - عين مران -
- مدرسة بني محمد - عين الحرية - الشلف
- مدرسة الإخوة لحاحي - بوقادير -
- مدرسة درمشي إبراهيم - تنس -
- مدرسة محمود الشلف
- مدرسة بن عريبة - عين مران - الشلف

الملحق رقم (17): الصورة الأولية لمقياس فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية

جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمـــــــــارة تحكيـــــم معايير كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته .... وبعد

يشرفني أن أراسل سيادتكم بخصوص طلب تحكيم مقياس معايير كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، علما بأن الباحث بصدد إجراء دراسة ميدانية في إطار استكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث LMD في علم النفس المدرسي في موضوع: **تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية (التعليم المكيّف نموذجا).**

وبغرض جمع البيانات صمم الباحث مقياسا لتحديد مدى انطباق مجموعة من المعايير العالمية المتعلقة بكشف ومتابعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ممارسات الكشف والتشخيص للتلاميذ المؤهلين لأقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود المقياس فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة، ومدى انتماء كل بند للمجال المحدد له، صياغته اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن المقياس موجّه إلى مديري التعليم الابتدائي، وبدائل الإجابة على بنود المقياس هي: (موافق تماما ، موافق إلى حد كبير ، موافق إلى حد ما، غير موافق تماما).

مقدّرا لكم ما تبذلونه من جهد، وما تستقطعونه من وقتكم الثمين لقراءة هذا المقياس وتحكيمه

كما نشكر سيادتكم على تأكيد المعلومات التالية:

الاسم واللقب: الدرجة العلمية:

التخصص: الوظيفة:

استمارة معايير كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

	مجال الكشف والتدخل المبكّر	التعديل المقترح
01	يقوم القائمون على الاستكشاف بتوعية المعلمين في الأقسام العادية بدورهم في اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.	
02	يقوم القائمون على الاستكشاف بتوعية الطاقم التربوي بدور لجنة الاستكشاف في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
03	يطوّر القائمون على الاستكشاف مهارات معلمي الأقسام العادية في مجال الكشف عن ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات التعامل معهم.	
04	يوفّر القائمون على الاستكشاف الدعم والمساندة اللازمين للمعلمين في الأقسام العادية في مجال اكتشاف وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
05	يقوم المعلمون بتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات في مراحل مبكّرة.	
06	يقوم المعلمون في القسم العادي بوضع برنامج علاجي فعّال للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.	
07	يستخدم معلمو الأقسام العادية استراتيجيات علاجية فعّالة أثناء حصص المعالجة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
08	يقيّم معلمو الأقسام العادية باستمرار مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحقيق أهداف التعلم أثناء حصص المعالجة التربوية.	
09	يعدّل معلمو الأقسام العادية أساليبهم التدريسية بناء على نتائج التقييم المستمر في حصص المعالجة.	
10	يسعى معلمو الأقسام العادية لإشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يخضعون لحصص المعالجة التربوية.	
11	لا يقوم معلمو الأقسام العادية بإحالة التلميذ إلى قسم التعليم المكيّف إلا بعد تقديم تعليم علاجي فردي في إطار المعالجة التربوية.	
	مجال توعية وإشراك الأولياء.	
01	يقوم القائمون على الاستكشاف وبالتنسيق مع إدارة المدرسة والمعلمين بتوعية الأولياء بمفهوم قسم التعليم المكيّف وأهدافه.	
02	يمكن للأولياء تقديم طلب إلى القائمين على الاستكشاف أو إدارة المدرسة لإجراء تقييم لصعوبات التعلم لدى أبنائهم.	
03	يتم إعلام الولي بوقت كاف بموعد إجراء تقييم لابنه أو ابنته من طرف القائمين على الاستكشاف بغرض إحالته إلى قسم التعليم المكيّف.	

04	يتم أخذ موافقة الولي فيما يتعلق بإحالة ابنه أو ابنته لإجراء تقييم من طرف القائمين على الاستكشاف لإحالته إلى قسم التعليم المكيّف.	
05	يقدّم القائمين على الاستكشاف التوضيحات اللازمة للأولياء حول الإجراءات التي سيتم اتخاذها لتقييم أبنائهم لإحالتهم إلى قسم التعليم المكيّف.	
06	يقدّم المعلم في القسم العادي التوضيحات اللازمة للأولياء حول الإجراءات التي سيتم اتخاذها لتقييم أبنائهم لإحالتهم إلى قسم التعليم المكيّف.	
07	يمكن للولي أو من يوكله حضور اجتماع القائمين على الاستكشاف لاتخاذ قرار إمكانية تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف.	
08	يوضّح القائمون على الاستكشاف نتائج تقييم صعوبات التعلم لدى الأبناء للأولياء بلغة بسيطة وواضحة.	
09	يعمل القائمون على الاستكشاف على جمع ملاحظات ومعلومات الأولياء حول أبنائهم لتوظيفها في عملية التشخيص.	
10	يمكن للولي بناء على معطيات موضوعية الاعتراض على قرار القائمين على الاستكشاف فيما يخص تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف.	
	مجال إجراءات الإحالة والتشخيص	
01	يتّبع القائمون على الاستكشاف إجراءات واضحة ودقيقة وموحّدة فيما يتعلق بمراحل إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّف.	
02	يوجد تنسيق بين القائمين على الاستكشاف والمعلمين في الأقسام العادية فيما يتعلق بإجراءات إحالة التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّف.	
03	يعرف المعلمون في الأقسام العادية ويدركون بدقة دورهم في الإجراءات المعتمدة لإحالة التلاميذ للتشخيص المتخصص.	
04	يؤدي المعلمون في الأقسام العادية دورهم كما ينبغي في مجال إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم للتشخيص.	
05	يحرص المعلمون في الأقسام العادية بإحالة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم إلى القائمين على الاستكشاف بعد فشل التدخلات العلاجية في حصة المعالجة التربوية.	
06	تخضع جميع حالات صعوبات التعلم المحوّلة إلى القائمين على الاستكشاف إلى تقييم متخصص وموضوعي.	
07	يشرف على عملية التشخيص فريق متخصص ومؤهل لتقييم صعوبات التعلم لدى التلاميذ	

08	يقوم كل عضو في فريق التقييم بدوره في إطار عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
09	يراعي القائمون على الاستكشاف حالة المفحوص الجسمية والنفسية أثناء عملية التشخيص.	
10	يتخذ القائمون على الاستكشاف قرار توجيه التلاميذ إلى قسم التعليم المكيّف من عدمه في الآجال المحددة.	
11	يوثق القائمون على الاستكشاف نتائج التشخيص وفق آليات واضحة ودقيقة ليسهل الرجوع إليها وتوظيفها.	
	مجال أدوات التشخيص	
01	يعتمد القائمون على الاستكشاف تعريفا واضحا وإجرائيا لمفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
02	يطبّق القائمون على الاستكشاف اختبارات الذكاء لاستبعاد التلاميذ ذوي التخلف الذهني.	
03	يقوم القائمون على الاستكشاف بإجراء الفحص الطبي لاستبعاد ذوي المشكلات الحسية.	
04	يقوم القائمون على الاستكشاف بتحديد المشكلات أو الاضطرابات التي يمكن أن تتلازم مع صعوبات التعلم.	
05	يحدد القائمون على الاستكشاف الخصائص النفسية والسلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
06	يميّز القائمون على الاستكشاف بين مشكلة صعوبات التعلم ومشكلات تعليمية أخرى كبطء التعلم أو التأخر الدراسي.	
07	يقوم القائمون على الاستكشاف بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء التلميذ.	
08	يستعمل القائمون على الاستكشاف الاختبارات التشخيصية الملائمة للبيئة الجزائرية.	
09	يستعمل القائمون على الاستكشاف الاختبارات التي تتوفر على الصدق والثبات والموضوعية.	
10	يعتمد القائمون على الاستكشاف على ملاحظات الأولياء والمعلمين ومراجعة سجلات التلاميذ المدرسية في عملية التشخيص.	
11	يعتمد القائمون على الاستكشاف في تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ على اختبارات الانتباه والإدراك والذاكرة.	
12	يعتمد القائمون على الاستكشاف في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية على اختبارات القراءة والكتابة والرياضيات.	

الملحق رقم (18): الصورة الأولية لمقياس فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية

جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

استمـــــــــارة تحكيـــــم معايير التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته .... وبعد

يشرفني أن أراسل سيادتكم بخصوص طلب تحكيم معايير التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، علما بأن الباحث بصدد إجراء دراسة ميدانية في إطار استكمال متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث LMD في علم النفس المدرسي في موضوع: **تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية (التعليم المكيّف نموذجا).**

ويهدف الباحث من خلال إعداد المقياس إلى تقييم مدى انطباق مجموعة من المعايير المتعلقة بالتعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم على ممارسات التعليم العلاجي في أقسام التعليم المكيّف.

لذا أرجو التكرم بإبداء رأيكم السديد ومقترحاتكم بشأن بنود المقياس فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة، ومدى انتماء كل بند للمجال المحدد له، وصياغته اللغوية، وأية اقتراحات أو تعديلات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية علمًا بأن المقياس موجّه إلى معلمي أقسام التعليم المكيّف، وبدائل الإجابة على بنود المقياس هي: (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا).

مقدّرا لكم ما تبذلونه من جهد، وما تستقطعونه من وقتكم الثمين لقراءة هذا المقياس وتحكيمه

كما نشكر سيادتكم على تأكيد المعلومات التالية:

الاسم واللقب: الدرجة العلمية:

التخصص: الوظيفة:

استمارة معايير التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

	مجال التخطيط للتدريس	التعديل المقترح
01	تستفيد من تقرير لجنة الاستكشاف للتعرف على خصائص تلاميذك.	
02	تتعرف على خصائص تلاميذك من خلال ملاحظات معلميهم في الأقسام العادية.	
03	تتعرف على خصائص تلاميذك من خلال ملاحظات أوليائهم.	
04	تقوم بإجراء تقييم تشخيصي للتلميذ لتحديد مستواه الحالي.	
05	تقوم بتحديد جوانب القوة والضعف في أداء التلميذ قبل بداية التدريس.	
06	تضع البرنامج العلاجي على ضوء متطلبات منهاج التلاميذ في الأقسام العادية.	
07	تعدّ البرنامج العلاجي على ضوء نتائج تلاميذك في الاختبار التشخيصي.	
08	تضع آليات لإشراك الأسرة في التخطيط للبرنامج العلاجي.	
09	تضع أهدافا مناسبة لمستوى قدرات كل تلميذ قبل بداية التدريس.	
10	تقوم بصياغة الأهداف بمختلف مستوياتها قبل بداية التدريس.	
11	تعدّ استراتيجيات التدريس والتقويم التي تتلاءم مع قدرات وخصائص تلاميذك.	
12	تعدّ البيئة التعليمية والوسائل التعليمية المناسبة لحاجات وخصائص تلاميذك.	
13	تضع مخطط للتعاون والتنسيق مع المختصين الذين لهم علاقة بتلاميذك.	
	مجال تكييف وتفريد التدريس	**التعديل المقترح**
01	تراعي مختلف أساليب التعلم لدى تلاميذك (السمعي، البصري، الحسي الحركي).	
02	تنوّع في أساليب التدريس لتتوافق مع خصائص تلاميذك وحاجاتهم.	

03	تجري تعديلات على المنهاج الرسمي ليلاءم حاجات تلاميذك وخصائصهم.	
04	تستعمل طرق متنوعة لتدريس نفس المهارة أو الهدف لتتلاءم مع جميع تلاميذك.	
05	تعدّل في التوقيت المدرسي حسب خصائص وحاجات تلاميذك.	
06	توفّر وقت إضافي لإنجاز المهام والأنشطة التعليمية والتعلميّة.	
07	تقوم بإجراء تعديلات على التقويم لتلاءم خصائص تلاميذك.	
08	تقييم التلاميذ على أساس أهداف واقعية ومناسبة لمستوى وخصائص تلاميذك.	
09	توفّر الوقت اللازم لإنجاز الاختبارات بناء على قدرات تلاميذك.	
10	تقديم تعليمات الاختبارات بأساليب مختلفة ومتنوعة.	
11	تقدّم تعليمات انجاز المهام مدعومة بالإشارات البصرية واللوائح الكتابية.	
12	توظّف الوسائل التكنولوجية المناسبة والموارد المتاحة في دعم أنشطة التعلم والتعليم في القسم.	
13	تنوّع وسائل التعلم من كتب، أشرطة فيديو، صور، مقاطع سمعية،...ألخ.	
14	تستعمل الوسائل والأدوات والمصادر التعليمية التي تجذب انتباه واهتمام التلاميذ.	
15	تصمّم البيئة التعليمية لتتلاءم مع حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	
	مجال استراتيجيات التدريس	**التعديل المقترح**
01	تتّخذ المستوى الحالي للتلميذ كنقطة بداية للتدريس.	
02	تعتمد نمط التعلم الفردي والثنائي، والتعلم في مجموعات صغيرة.	
03	تقسم المهمة التعليمية إلى أجزاء متسلسلة ومتتابعة للقيام بها.	
04	تستعمل فواصل زمنية أثناء الحصة للحفاظ على تركيز التلاميذ.	
05	تلتزم بعدم الانتقال إلى تعليم مهارات جديدة إلا بعد التأكد من إتقان التلاميذ للمهارات السابقة.	

06	تتحكم في مستوى صعوبة المهام وتعمل بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب.	
07	تراجع وتعدّل الممارســـات التدريســـية وفق نتائج التقييم المستمر.	
08	توفر المساندة اللازمة لتلاميذك أثناء إنجاز المهام تعليمية.	
09	توفّر فرص كثيرة لممارســـة المهارات والمبادئ المتعلمة بشكل فردي.	
10	تكرّر وتبسّط التعليمات المتعلقة بالأنشطة التعليمية داخل القسم والواجبات المنزلية.	
11	تستعمل إستراتيجية النمذجة وتقدم نموذج للعمل المطلوب.	
12	تستعمل المعززات المناسبة لتعزيز سلوك التلميذ.	
13	تدرّب تلاميذ وتشجّعهم على التأمل والتقييم الذاتي لأعمالهم.	
14	تثني على الجهد المبذول من طرف تلاميذك وعلى إكمال المهام على الوجه المطلوب.	
	مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك	**التعديل المقترح**
01	تعمل على تأسيس علاقة قائمة على الثقة والاحترام أثناء التواصل مع تلاميذك.	
02	تراعي الحاجات السلوكية لتلاميذك أثناء التدريس.	
03	تعمل على توفير بيئة معنوية ايجابية وآمنة لتلاميذك داخل القسم.	
04	تأخذ في الحسبان الاضطرابات التي يمكن أن تترافق مع مشكلة صعوبات التعلم لدى تلاميذك.	
05	تدرك تأثير الحاجات النفسية والخصائص السلوكية على عملية التعلم لدى تلاميذك.	
06	تستطيع إيجاد حلول لمواجهة المشكلات النفسية أو السلوكية التي تؤثر على عملية التعلم لدى تلاميذك.	
07	تتعاون مع المختص النفساني لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذك.	
08	تتعاون مع الأسرة لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذك.	
09	تساعد تلاميذك على تكوين ثقة قوية بأنفسهم.	
10	تشجّع تلاميذك على تبني سلوك المثابرة والإصرار لأداء وإتمام المهام.	

الملحق رقم (19): قائمة الأساتذة المحكّمين لأداتي جمع البيانات في الدراسة الكمية

الأستاذ	الجامعة
سليماني جميلة	جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
بوسعدة قاسم	جامعة ورقلة قاصدي مرباح
نادية بن زعموش	جامعة ورقلة قاصدي مرباح
نادية محمدي	جامعة ورقلة قاصدي مرباح
سهير الصباح	جامعة القدس فلسطين
عبد العزيز البدر	جامعة الملك سعود
سحر أحمد الخشرمي	جامعة الملك سعود

الملحق رقم (20): الصورة النهائية لمقياس فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية

جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استمارة معايير كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

السيد(ة) الفاضل(ة) عضو لجنة الاستكشاف، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في موضوع تحت عنوان: " تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية"

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية خدمات كشف وتشخيص تلاميذ أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية، فالرجاء منك التكرم بتحديد مدى انطباق المعايير المذكورة على الممارسات الميدانية، وذلك بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة، حسب التدرج التالي: [موافق تماما، موافق إلى حد كبير، موافق إلى حد ما، ، غير موافق تماما]

أحيطكم علما سيّد(تـــ)ي الفاضل(ة) بأن إجابتك ستحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي والإجابة على تساؤلات البحث.

ولك مني جزيل الشكر على تعاونك وإعطاءنا من وقتك

معلومات أولية

- هل تم تنصيب لجنة الاستكشاف على مستوى المقاطعة: نعم ☐ لا ☐
- ما هي طبيعة عضويتك في لجنة الاستكشاف:
  - مفتش إداري ☐
  - مفتش تربوي ☐
  - مدير مدرسة ☐
  - مختص نفساني ☐
  - مستشار توجيه ☐

	مجال الكشف والتدخل المبكّر	موافق تماما	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
01	يقوم القائمون على الاستكشاف بتوعية المعلمين في الأقسام العادية بدورهم في اكتشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.				
02	يقوم القائمون على الاستكشاف بتوعية الطاقم التربوي بدور لجنة الاستكشاف في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
03	يطوّر القائمون على الاستكشاف مهارات معلمي الأقسام العادية في مجال الكشف عن ذوي صعوبات التعلم واستراتيجيات التعامل معهم.				
04	يوفّر القائمون على الاستكشاف الدعم والمساندة اللازمين للمعلمين في الأقسام العادية في مجال اكتشاف وتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
05	يقوم المعلمون بتحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم عن طريق تطبيق مجموعة من الاختبارات في مراحل مبكّرة.				
06	يقوم المعلمون في القسم العادي بوضع برنامج علاجي فعّال للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.				
07	يستخدم معلمو الأقسام العادية استراتيجيات علاجية فعّالة أثناء حصص المعالجة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
08	يقيّم معلمو الأقسام العادية باستمرار مدى تقدم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في تحقيق أهداف التعلم أثناء حصص المعالجة التربوية.				
09	يعدّل معلمو الأقسام العادية أساليبهم التدريسية بناء على نتائج التقييم المستمر في حصص المعالجة.				
10	يسعى معلمو الأقسام العادية لإشراك أولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والذين يخضعون لحصص المعالجة التربوية.				
11	لا يقوم معلمو الأقسام العادية بإحالة التلميذ إلى قسم التعليم المكيّف إلا بعد تقديم تعليم علاجي فردي في إطار المعالجة التربوية.				
	مجال توعية وإشراك الأولياء.	موافق تماما	موافق إلى حد كبير	موافق إلى حد ما	غير موافق تماما
01	يقوم القائمون على الاستكشاف وبالتنسيق مع إدارة المدرسة والمعلمين بتوعية الأولياء بمفهوم قسم التعليم المكيّف وأهدافه.				
02	يمكن للأولياء تقديم طلب إلى القائمين على الاستكشاف أو إدارة المدرسة لإجراء تقييم لصعوبات التعلم لدى أبنائهم.				

03	يتم إعلام الولي بوقت كاف بموعد إجراء تقييم لابنه أو ابنته من طرف القائمين على الاستكشاف بغرض إحالته إلى قسم التعليم المكيّف.				
04	يتم أخذ موافقة الولي فيما يتعلق بإحالة ابنه أو ابنته لإجراء تقييم من طرف القائمين على الاستكشاف لإحالته إلى قسم التعليم المكيّف.				
05	يقدّم القائمين على الاستكشاف التوضيحات اللازمة للأولياء حول الإجراءات التي سيتم اتخاذها لتقييم أبنائهم لإحالتهم إلى قسم التعليم المكيّف.				
06	يقدّم المعلم في القسم العادي التوضيحات اللازمة للأولياء حول الإجراءات التي سيتم اتخاذها لتقييم أبنائهم لإحالتهم إلى قسم التعليم المكيّف.				
07	يمكن للولي أو من يوكله حضور اجتماع القائمين على الاستكشاف لاتخاذ قرار إمكانية تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف.				
08	يوضّح القائمون على الاستكشاف نتائج تقييم صعوبات التعلم لدى الأبناء للأولياء بلغة بسيطة وواضحة.				
09	يعمل القائمون على الاستكشاف على جمع ملاحظات ومعلومات الأولياء حول أبنائهم لتوظيفها في عملية التشخيص.				
10	يمكن للولي بناء على معطيات موضوعية الاعتراض على قرار القائمين على الاستكشاف فيما يخص تحويل ابنه إلى قسم التعليم المكيّف.				
	مجال إجراءات الإحالة والتشخيص	**موافق تماما**	**موافق إلى حد كبير**	**موافق إلى حد ما**	**غير موافق تماما**
01	يتّبع القائمون على الاستكشاف إجراءات واضحة ودقيقة وموحّدة فيما يتعلق بمراحل إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّف.				
02	يوجد تنسيق بين القائمين على الاستكشاف والمعلمين في الأقسام العادية فيما يتعلق بإجراءات إحالة التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم إلى أقسام التعليم المكيّف.				
03	يعرف المعلمون في الأقسام العادية ويدركون بدقة دورهم في الإجراءات المعتمدة لإحالة التلاميذ للتشخيص المتخصص.				
04	يؤدي المعلمون في الأقسام العادية دورهم كما ينبغي في مجال إحالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم للتشخيص.				
05	يحرص المعلمون في الأقسام العادية بإحالة التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم إلى القائمين على الاستكشاف بعد فشل التدخلات العلاجية في حصة المعالجة التربوية.				
06	تخضع جميع حالات صعوبات التعلم المحوّلة إلى القائمين على الاستكشاف إلى تقييم متخصص وموضوعي.				

07	يشرف على عملية التشخيص فريق متخصص ومؤهل لتقييم صعوبات التعلم لدى التلاميذ				
08	يقوم كل عضو في فريق التقييم بدوره في إطار عملية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
09	يراعي القائمون على الاستكشاف حالة المفحوص الجسمية والنفسية أثناء عملية التشخيص.				
10	يتخذ القائمون على الاستكشاف قرار توجيه التلاميذ إلى قسم التعليم المكيّف من عدمه في الآجال المحددة.				
11	يوثق القائمون على الاستكشاف نتائج التشخيص وفق آليات واضحة ودقيقة ليسهل الرجوع إليها وتوظيفها.				
	مجال أدوات التشخيص	**موافق تماما**	**موافق إلى حد كبير**	**موافق إلى حد ما**	**غير موافق تماما**
01	يعتمد القائمون على الاستكشاف تعريفا واضحا وإجرائيا لمفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
02	يطبّق القائمون على الاستكشاف اختبارات الذكاء لاستبعاد التلاميذ ذوي التخلف الذهني.				
03	يقوم القائمون على الاستكشاف بإجراء الفحص الطبي لاستبعاد ذوي المشكلات الحسية.				
04	يقوم القائمون على الاستكشاف بتحديد المشكلات أو الاضطرابات التي يمكن أن تتلازم مع صعوبات التعلم.				
05	يحدد القائمون على الاستكشاف الخصائص النفسية والسلوكية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				
06	يميّز القائمون على الاستكشاف بين مشكلة صعوبات التعلم ومشكلات تعليمية أخرى كبطء التعلم أو التأخر الدراسي.				
07	يقوم القائمون على الاستكشاف بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء التلميذ.				
08	يستعمل القائمون على الاستكشاف الاختبارات التشخيصية الملائمة للبيئة الجزائرية.				
09	يعتمد القائمون على الاستكشاف على ملاحظات الأولياء والمعلمين ومراجعة سجلات التلاميذ المدرسية في عملية التشخيص.				
10	يعتمد القائمون على الاستكشاف في تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى التلاميذ على اختبارات الانتباه والإدراك والذاكرة.				
11	يعتمد القائمون على الاستكشاف في تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية على اختبارات القراءة والكتابة والرياضيات.				

الملحق رقم (21): الصورة الأولية لمقياس فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية

جامعة الجزائر -2-

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

استمارة معايير التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) في قسم التعليم المكيّف، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في موضوع تحت عنوان: " تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية"

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية خدمات التعليم العلاجي في أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية، فالرجاء منك التكرم بتحديد مدى ممارستك للمعايير المذكورة بوضع علامة (√) في الخانة المناسبة، حسب التدرج التالي: [دائما، غالبا، أحيانا، أبدا]

وأحيطكم علما أستاذ(تـــ)ي الكريم(ة) بأن إجابتك ستحاط بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي والإجابة على تساؤلات البحث.

ولك مني جزيل الشكر سلفا على تعاونك وإعطاءنا من وقتك

بيانات أولية

السن: .....

النوع الاجتماعي: ذكر ☐ أنثى ☐

عدد سنوات الخبرة:

- في الأقسام العادية: .....
- في أقسام التعليم المكيّف: .....

عدد التلاميذ في القسم: .....

هل تلقيّت تكوينا في مجال تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا ☐ نعم ☐

إذا كان "نعم" فما طبيعة هذا التكوين: تكوين متخصص ☐ تكوين مستمر أثناء الخدمة ☐

ما هو تخصصك الأصلي في الجامعة: .....

ثانيا: استمارة معايير التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

	مجال التخطيط للتدريس	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	تستفيد من تقرير لجنة الاستكشاف للتعرف على خصائص تلاميذك.				
02	تتعرف على خصائص تلاميذك من خلال ملاحظات معلميهم في الأقسام العادية.				
03	تتعرف على خصائص تلاميذك من خلال ملاحظات أوليائهم.				
04	تقوم بإجراء تقييم تشخيصي للتلميذ لتحديد مستواه الحالي.				
05	تقوم بتحديد جوانب القوة والضعف في أداء التلميذ قبل بداية التدريس.				
06	تضع البرنامج العلاجي على ضوء متطلبات منهاج التلاميذ في الأقسام العادية.				
07	تعدّ البرنامج العلاجي على ضوء نتائج تلاميذك في الاختبار التشخيصي.				
08	تضع آليات لإشراك الأسرة في التخطيط للبرنامج العلاجي.				
09	تضع أهدافا مناسبة لمستوى قدرات كل تلميذ قبل بداية التدريس.				
10	تقوم بصياغة الأهداف بمختلف مستوياتها قبل بداية التدريس.				
11	تعدّ استراتيجيات التدريس والتقويم التي تتلاءم مع قدرات وخصائص تلاميذك.				
12	تعدّ البيئة التعليمية والوسائل التعليمية المناسبة لحاجات وخصائص تلاميذك.				
13	تضع مخطط للتعاون والتنسيق مع المختصين الذين لهم علاقة بتلاميذك.				
	مجال تكييف وتفريد التدريس	**دائما**	**غالبا**	**أحيانا**	**أبدا**
01	تراعي مختلف أساليب التعلم لدى تلاميذك (السمعي، البصري، الحسي الحركي).				
02	تنوّع في أساليب التدريس لتتوافق مع خصائص تلاميذك وحاجاتهم.				
03	تجري تعديلات على المنهاج الرسمي ليلاءم حاجات تلاميذك وخصائصهم.				
04	تستعمل طرق متنوعة لتدريس نفس المهارة أو الهدف لتتلاءم مع جميع تلاميذك.				
05	تعدّل في التوقيت المدرسي حسب خصائص وحاجات تلاميذك.				
06	توفّر وقت إضافي لإنجاز المهام والأنشطة التعليمية والتعلميّة.				
07	تقوم بإجراء تعديلات على التقويم لتلاءم خصائص تلاميذك.				
08	تقييم التلاميذ على أساس أهداف واقعية ومناسبة لمستوى وخصائص تلاميذك.				
09	توفّر الوقت اللازم لإنجاز الاختبارات بناء على قدرات تلاميذك.				
10	تقديم تعليمات الاختبارات بأساليب مختلفة ومتنوعة.				
11	تقدّم تعليمات انجاز المهام مدعومة بالإشارات البصرية واللوائح الكتابية.				
12	توظّف الوسائل التكنولوجية المناسبة والموارد المتاحة في دعم أنشطة التعلم والتعليم في القسم.				
13	تنوّع وسائل التعلم من كتب، أشرطة فيديو، صور، مقاطع سمعية،...ألخ.				
14	تستعمل الوسائل والأدوات والمصادر التعليمية التي تجذب انتباه واهتمام التلاميذ.				
15	تصمّم البيئة التعليمية لتتلاءم مع حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.				

	مجال استراتيجيات التدريس	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	تتّخذ المستوى الحالي للتلميذ كنقطة بداية للتدريس.				
02	تعتمد نمط التعلم الفردي والثنائي، والتعلم في مجموعات صغيرة.				
03	تقسم المهمة التعليمية إلى أجزاء متسلسلة ومتتابعة للقيام بها.				
04	تستعمل فواصل زمنية أثناء الحصة للحفاظ على تركيز التلاميذ.				
05	تلتزم بعدم الانتقال إلى تعليم مهارات جديدة إلا بعد التأكد من إتقان التلاميذ للمهارات السابقة.				
06	تتحكم في مستوى صعوبة المهام وتعمل بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب.				
07	تراجع وتعدّل الممارسات التدريسية وفق نتائج التقييم المستمر.				
08	توفر المساندة اللازمة لتلاميذك أثناء إنجاز المهام تعليمية.				
09	توفّر فرص كثيرة لممارسة المهارات والمبادئ المتعلمة بشكل فردي.				
10	تكرّر وتبسّط التعليمات المتعلقة بالأنشطة التعليمية داخل القسم والواجبات المنزلية.				
11	تستعمل إستراتيجية النمذجة وتقدم نموذج للعمل المطلوب.				
12	تستعمل المعززات المناسبة لتعزيز سلوك التلميذ.				
13	تدرّب تلاميذ وتشجّعهم على التأمل والتقييم الذاتي لأعمالهم.				
14	تثني على الجهد المبذول من طرف تلاميذك وعلى إكمال المهام على الوجه المطلوب.				
	مجال مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك	**دائما**	**غالبا**	**أحيانا**	**أبدا**
01	تعمل على تأسيس علاقة قائمة على الثقة والاحترام أثناء التواصل مع تلاميذك.				
02	تراعي الحاجات السلوكية لتلاميذك أثناء التدريس.				
03	تعمل على توفير بيئة معنوية ايجابية وآمنة لتلاميذك داخل القسم.				
04	تأخذ في الحسبان الاضطرابات التي يمكن أن تترافق مع مشكلة صعوبات التعلم لدى تلاميذك.				
05	تدرك تأثير الحاجات النفسية والخصائص السلوكية على عملية التعلم لدى تلاميذك.				
06	تستطيع إيجاد حلول لمواجهة المشكلات النفسية أو السلوكية التي تؤثر على عملية التعلم لدى تلاميذك.				
07	تتعاون مع المختص النفساني لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذك.				
08	تتعاون مع الأسرة لإيجاد حلول للمشكلات السلوكية لدى تلاميذك.				
09	تساعد تلاميذك على تكوين ثقة قوية بأنفسهم.				
10	تشجّع تلاميذك على تبني سلوك المثابرة والإصرار لأداء وإتمام المهام.				

الملحق رقم (22): الترخيص الثاني لإجراء الدراسة الميدانية من طرف وزارة التربية الوطنية

الجمهوريـــــة الجزائريـــــة الديمقراطيـــــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التربية الوطنية — *Ministère de l'Education National*

مديرية التعليم الأساسي — Direction de l'Enseignement Fondamental

الرقم: 15/0.0.224

الجزائر في 31 جانفي 2016

إلـى

السيدات والسادة مديري التربية للولايات
سكيكدة، ميلة
البليدة، الجلفة، تيزي وزو
تلمسان، عين تموشنت، معسكر

الموضوع : الترخيص لطالب جامعي بالدخول إلى مدارس ابتدائية.

بناء على الطلب الذي تقدمت به **جامعة الجزائر 2 أبو القسم سعد الله، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس**، المؤرخ في 2016/01/17، والتي تطلب فيه الترخيص **للطالب عبد الحميد أبي إسماعيل**، بالدخول إلى مدارس ابتدائية لإجراء بحث ميداني تمكنه من جمع المعلومات الضرورية لتحضير شهادة دكتوراه، حول " **تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية – التعليم المكيف نموذجا** - "، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالب المعني والترخيص له بالدخول إلى المؤسسات، على أن يرفقه مفتش التعليم الابتدائي للمقاطعة بولايتكم لإجراء هذا البحث.

عن وزيرة التربية الوطنية و بتفويض منها
مديرة التعليم الأساسي بالنيابة
مراد محمد فتيح

وزارة التربية الوطنية
329

مديرية التربية لولاية البليدة
- الأمانة الخاصة -
تاريخ الوصول 02/02/2016
تاريخ الإرسال 256
التكوين والتوظيف

الملحق رقم (23): ترخيص إجراء الدراسة الميدانية (الكيفية) بولاية البليدة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 27653/م ت ت/2016/0.6

البليدة في: 24 - 02 - 2016

formationblida009@gmail.com

مديرة التربية

إلى
السادة والسيدات مديري المدارس الابتدائية
ع/ط مفتشي التعليم الابتدائي للإدارة

الموضوع: رخصة لطالب جامعي بالدخول الى مدارس ابتدائية.
المرجع: مراسلة و.ت.و/م.ت.أ/2016/0.0.2/24.

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم تسهيل مهمة الطالب **عبد الحميد أبي إسماعيل** بالدخول إلى مدارس ابتدائية لإجراء بحث ميداني تمكنه من جمع المعلومات الضرورية لتحضير شهادة دكتوراه، حول: **تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية – التعليم المكيف نموذجا.** وهذا تحت إشراف مفتشي التعليم الابتدائي للمقاطعة لإجراء البحث.

مديرة التربية

الملحق رقم (24): قائمة المدارس التي فتح بها قسم للتعليم المكيّف بولاية البليدة خلال السنة الدراسية 2016/2015

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة

مصلحة التنظيم التربـــوي

مكتب التعليـــم الأســـاسي

قائمة المدارس التي فتح بها قسم للتعليم المكيف

للسنة الدراسية 2016/2015

الرقم	المدرسة المفتوح بها قسم للتعليم المكيف	المدارس المعنية	عدد التلاميذ من كل مدرسة	مجموع التلاميذ في القسم
01	عمور بلقاسم البليدة	عمور بلقاسم البليدة	15	15
02	الإخوة ترقاوي البليدة	الإخوة ترقاوي البليدة	05	10
		كاف الحسين بوعرفة	05	
03	سيدي الكبير البليدة	سيدي الكبير البليدة	15	15
04	مساعدية علي أولاد يعيش	مساعدية علي أولاد يعيش	08	15
		مالك بن نبي أولاد يعيش	07	
05	520 مسكن أولاد يعيش	520 مسكن أولاد يعيش	10	10
06	الخلدونية بوفاريك	الخلدونية بوفاريك	07	09
		شعبان علي بوفاريك	02	
07	آيت علي خالد بوفاريك	آيت علي خالد بوفاريك	10	17
		الحي التقدمي بوفاريك	07	
08	العربي التبسي بوفاريك	العربي التبسي بوفاريك	05	14
		بن باديس بوفاريك	04	
		معزيز حسين بوفاريك	05	
09	حمادوش زبيدة بوفاريك	حمادوش زبيدة بوفاريك	06	17
		بوغدو الهاشمي بوفاريك	03	
		بلعيد محمد بوفاريك	08	
10	يخلف أحمد الصومعة	يخلف أحمد الصومعة	09	16
		الإخوة صامت الصومعة	07	
11	الإخوة قايد بوعينان	الإخوة قايد بوعينان	08	15
		أولاد قايد بوعينان	07	
12	01 نوفمبر 1954 بوعينان	01 نوفمبر 1954 بوعينان	08	15
		20 أوت 1955 بوعينان	07	
13	كرامو مسعود الشبلي	كرامو مسعود الشبلي	15	15
14	بن عودة علي العفرون	بن عودة علي العفرون	07	16
		بن عودة العربي العفرون	09	
15	بني شقران 01 موزاية	بني شقران 01 موزاية	06	15
		بني شقران 02 موزاية	09	

تابع للملحق رقم (24): قائمة المدارس التي فتح بها قسم للتعليم المكيّف بولاية البليدة خلال السنة الدراسية 2016/2015

الرقم	المدرسة المفتوح بها قسم للتعليم المكيف	المدارس المعنية	عدد التلاميذ من كل مدرسة	مجموع التلاميذ في القسم
16	طاطالي الطاهر موزاية	طاطالي الطاهر موزاية	03	16
		مزيان ع/القادر موزاية	06	
		بن قبايلي خدوجة موزاية	07	
17	رحماني عبد القادر موزاية	رحماني عبد القادر موزاية	03	09
		الإخوة ميسومي موزاية	06	
18	بن سالم ع/القادر و/ العلايق	بن سالم ع/القادر و/ العلايق	07	15
		لطراوي علي و/ العلايق	08	
19	محمد بلاش بوقرة	محمد بلاش بوقرة	15	15
20	رحمون بوعلام بوقرة	رحمون بوعلام بوقرة	15	15
21	العبازيز 02 بوقرة	العبازيز 02 بوقرة	08	15
		العبازيز 03 بوقرة	07	
22	بن زينة محمد الأربعاء	بن زينة محمد الأربعاء	04	16
		حواء ع/القادر الأربعاء	03	
		لشعة علال الأربعاء	06	
		بورحلة ع/القادر الأربعاء	03	
23	كركار محمد الأربعاء	كركار محمد الأربعاء	07	07
24	أولاد ارجم مفتاح	أولاد ارجم مفتاح	15	15
المجموع				337

ملاحظة: يمكن لأقسام التعليم المكيف المفتوح التي يقل عدد التلاميذ بها 15 تلميذ أن تستقبل تلاميذ يتم استكشافهم بنفس المعايير المعمول بها.

مديـــرة التربيـــة

الملحق رقم (25): دليل مقابلة المديرين والمفتشين فيما يتعلق بعلمية الاستكشاف

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

قسم علم النفس

دليل مقابلة مديري ومفتشي مدارس أقسام التعليم المكيّف

عنوان البحث	تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية (التعليم المكيّف نموذجا)
التاريخ: الوقت: المكان: المستجوب: المستجوَب:	
الوصف والأخلاقيات	تعتبر صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أكبر المشكلات التربوية في العالم، وفي الجزائر على وجه الخصوص، وأمام التطور الكبير الحاصل على المستوى العالمي في مجال التكفل بذوي الحالات الخاصة وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص في النظم التربوية حول العالم، ومن منطلق واقع هذه الفئة الكبيرة من التلاميذ في المدرسة الجزائرية جاء هذا البحث ليبحث عن فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف كنموذج للتكفل بذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير والتوجهات العالمية، وذلك من خلال تقييم مدى انطباق الممارسات الميدانية في جانبيها الاستكشاف والتعليم العلاجي للمعايير العالمية. حرية المشاركة في البحث، سرية المعلومات، الاطلاع على المعلومات حول البحث، الموضوعية وعدم التحيّز، اطلاع المشاركين على النتائج، السماح بتسجيل المقابلة لتحليلها فيما بعد.
	السؤال الرئيسي الأول: كيف يتم استكشاف التلاميذ لأقسام التعليم المكيّف في مقاطعتكم؟ الأسئلة الفرعية: الكشف والتدخل المبكّر، إشراك وتوعية الأولياء، إجراءات الإحالة والتشخيص، أدوات التشخيص، الدمج والمتابعة. السؤال الرئيسي الثاني: كيف يتم التكفل (علاج) صعوبات التعلم في قسم التعليم المكيّف؟ إعداد وتكوين المعلم، الإعداد والتخطيط للبرنامج، التكييف والتفريد، استراتيجيات التدريس، مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك
شكر المشاركين	

الملحق رقم (26): دليل مقابلة معلمي أقسام التعليم المكيّف فيما يتعلق بعملية التعليم العلاجي

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

قسم علم النفس

دليل مقابلة معلمي أقسام التعليم المكيّف

عنوان البحث	تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية (التعليم المكيّف نموذجا)
التاريخ: الوقت: المكان: المستجوب: المستجوَب:	
الوصف والأخلاقيات	تعتبر صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أكبر المشكلات التربوية في العالم، وفي الجزائر على وجه الخصوص، وأمام التطور الكبير الحاصل على المستوى العالمي في مجال التكفل بذوي الحالات الخاصة وذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص في النظم التربوية حول العالم، ومن منطلق واقع هذه الفئة الكبيرة من التلاميذ في المدرسة الجزائرية جاء هذا البحث ليبحث عن فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف كنموذج للتكفل بذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير والتوجهات العالمية، وذلك من خلال تقييم مدى انطباق الممارسات الميدانية في جانبيها الاستكشاف والتعليم العلاجي للمعايير العالمية. حرية المشاركة في البحث، سرية المعلومات، الاطلاع على المعلومات حول البحث، الموضوعية وعدم التحيّز، اطلاع المشاركين على النتائج، السماح بتسجيل المقابلة لتحليلها فيما بعد.
	السؤال الرئيسي الأول: كيف يتم استكشاف التلاميذ لأقسام التعليم المكيّف في مقاطعتكم؟ الأسئلة الفرعية: الكشف والتدخل المبكّر، إشراك وتوعية الأولياء، إجراءات الإحالة والتشخيص، أدوات التشخيص، الدمج والمتابعة. السؤال الرئيسي الثاني: كيف يتم التكفل (علاج) صعوبات التعلم في قسم التعليم المكيّف؟ إعداد وتكوين المعلم، الإعداد والتخطيط للبرنامج، التكييف والتفريد، استراتيجيات التدريس، مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك
شكر المشاركين	

الملحق رقم (27): دليل الملاحظة في الدراسة الكيفية

جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله

قسم علم النفس

دليل ملاحظة في قسم التعليم المكيّف

<table>
<tr><td>عنوان البحث</td><td colspan="2">تقييم فاعلية برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية (التعليم المكيّف نموذجا)</td></tr>
<tr><td>التاريخ:
الوقت:
المكان:
المشاركون:</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>السلوك الملاحظ</td><td colspan="2">ملاحظة طبيعية غير منظمة</td></tr>
<tr><td colspan="2">الملاحظات الوصفية:
وصف المشاركين، وصف الأنشطة، درجة المشاركة في الأنشطة، تتابع الأنشطة عبر الزمن، التفاعلات</td><td>الملاحظات التأملية:</td></tr>
<tr><td colspan="2">تصميم حجرة الدراسة:</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="3">شكر المشاركين</td></tr>
</table>