جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص: التربية المدرسية والإدماج للمتعلم

بعنوان:

واقع التعليم المكيف بالجزائر

"دراسة وصفية تشخيصية – ولاية تلمسان نموذجا–"

إعداد الطالبة:
بلعربي فوزية

تحت إشراف:
أ.د بشلاغم يحي

لجنة المناقشة:

د/ بوغازي طاهر	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	رئيسا.
أ. د / بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا ومقررا.
د/ بن عصمان جويدة	أستاذة محاضرة أ	جامعة تلمسان	مناقشة.
د/ سجلماسي محمد أمين	أستاذ محاضر أ	جامعة تلمسان	مناقشا.

السنـــة الجـامعية 2014 /2015

إهداء

إلى والدي العزيزين حفظهما الله وأطال في عمريهما

إلى من شجعني وتحمّل معي مشاق الدراسة والعمل

إلى زوجي

إلى أملي في هذه الحياة ابني و ابنتي

أمين ومنى

إلى إخوتي .... إلى أخواتي....

إلى زميلاتي: حياة، شهرزاد، زوليخة، خيرة وكل رفقاء الدراسة.

إلى رفيقتي دربي فتيحة وكريمة

إلى كل تلميذ من تلاميذ التعليم المكيف بتلمسان

إلى جميع أحبتي في الله ممن رفع يده إلى الله يدعو لي بدعوة أخوية صادقة ومخلصة سمعها الحي القيوم.

أهدي هذا الجهد المتواضع

كلمة شكر

أشكر الله الكريم رب العرش العظيم الذي وفقني لإنجاز هذه الدراسة،
وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وهو رب العرش العظيم، وأصلي وأسلم على أشرف خلق الله محمد رسول الله عليه أفضل الصلاة والسلام وأتم التسليم وعلى آله وصحبه أجمعين.

انطلاقا من العرفان بالجميل، يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي، الأستاذ الدكتور بشلاغم يحيى المشرف على هذا البحث، الذي لم يبخل علي من علمه، والذي أحسن في توجيهي فكان نعم المرشد والموجه.

كما أتقدم بجزيل الشكر لرئيس المشروع الأستاذ بوغازي الطاهر الذي أتاح لنا فرصة الدراسة والتكوين في هذا المجال.

أتقدم كذلك بجزيل الشكر إلى كل الأساتذة الذين شاركوا في تكويننا وفي إنجاح هذا المشروع. كما أتوجه بالشكر والتقدير للسادة المحكمين لما بذلوه من جهد في تحكيم أداة الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الوفير والتقدير الكبير إلى الأستاذ الدكتور
عطاء الله أحمد على ما قدمه لي من عون ومساندة ولم يبخل عليّ بشيء من وقته الثمين لإنجاز هذا البحث.

ولا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني على إنجاز هذه الدراسة.

ملخص البحث

يسعى نظامنا التعليمي إلى تلبية حاجات التلاميذ الذين يعانون من مشاكل التأخر الدراسي وصعوبات التعلم من خلال توفير الخدمات التربوية لهؤلاء التلاميذ ضمن إطار تكافؤ الفرص التعليمية وحرصا على التقليل من مشكلتي الرسوب والتسرب المدرسيين.

يعد التعليم المكيف وسيلة تربوية علاجية، وهي جزء لا يتجزأ من بيداغوجيا الدعم والمعالجة، تتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية عجزت مختلف المعالجات التربوية البسيطة (الاستدراك الفوري والأسبوعي) عن معالجتها، ويخضعون للعلاج التربوي/النفسي في أقسام التعليم المكيف، من خلال تطبيق برامج تعليمية مكيفة وتعليما نوعيا ومتميزا يراعي صعوبات التعلم لديهم معتمدا في ذلك على البيداغوجية الفارقية التي تسمح لهم بتجاوز صعوباتهم، وبالتالي إعادة إدماجهم في الأقسام العادية لمتابعة مسارهم الدراسي بانتظام في السنة الدراسية الموالية.

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية، من خلال مقارنة نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بهذه الأقسام، من خلال أيضا آراء الفئات المشاركة في هذه العملية (مفتش التربية والتعليم الابتدائي، معلم التعليم المكيف ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي).

قصد بلوغ هذا الهدف قمنا بطرح التساؤل العام فكان على النحو الآتي:

ما واقع التعليم المكيف بالجزائر حالة ولاية تلمسان؟

أجريت الدراسة الميدانية على 182 تلميذ من التعليم المكيف بداية من السنة الدراسية: 2009-2010 إلى غاية السنة الدراسية 2013-2014 ، كما أجريت ثلاثة استبيانات موجهة إلى الفئات الثلاثة المذكورة حيث بلغ عددها على التوالي (21 مفتشا للتعليم الابتدائي، 21 معلما للتعليم المكيف و38 مستشارا في التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني). قمنا باستخدام المنهج الوصفي، ولتحليل النتائج استخدمنا برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ، حيث استخدمنا الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة النتائج و المتمثلة في: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط بيرسون، اختبار T TEST، اختبار ANOVA أحادي الاتجاه واختبار توكي لأقل فرق دال.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أثبت التعليم المكيف صلاحيته وفاعليته في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعلم (القراءة، الكتابة، الحساب).
- يتم سير نظام التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية وفقا لما تتطلبه النصوص التشريعية المنظمة له.

فهرس المحتويات

إهداء.....أ

كلمة شكر.....ب

ملخص البحث.....ت

فهرس المحتويات .....ج

قائمة الجداول.....ش

قائمة الأشكال.....ع

مقدمة.....1

الفصل الأول: تقديم الدراسة

الخلفية النظرية للموضوع والدراسات السابقة.....5

1. الدراسات التي تناولت التعليم المكيف.....5

2. الدراسات السابقة المتعلقة بالتأخر الدراسي.....8

3. الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات التعلم.....11

4. الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب الدعم والمعالجة التربوية.....19

5. التعليق عن الدراسات السابقة.....23

- مشكلة الدراسة 27
- فرضيات الدراسة 28
- أهمية الدراسة.....29
- أهداف الدراسة.....29
- دواعي اختيار موضوع الدراسة.....29
- حدود الدراسة.....30
- التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة 30

الفصل الثاني: التعليم المكيف

تمهيد..... 35

1. التعليم المكيف في النصوص التشريعية.....35

1.1 المنشور رقم 194/ 82.....35

2.1 المنشور رقم 1548/م.ت /83/20.....38

3.1 المنشور رقم 025/م.ت/84.....40

4.1 المنشور رقم 053م.ت.أ/85/20.....41

5.1 المنشور رقم 596/أ.ع/88.....42

6.1 المنشور رقم 92/122/111.....44

7.1 المنشور رقم 24/م.ت.م/94.....45

8.1 المنشور رقم1061/و.ت/م.د/96.....46

9.1 المنشور رقم433/و.ت/أ.ع/ 2001.....47

10.1 المنشور رقم10/0.0.2/202.....48

11.1 سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية(مشروع وثيقة عمل).....49

12.1 في النشرة الرسمية للتربية الوطنية 50

2. التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية.....54

1.2 تعريف التعليم المكيف.....54

2.2 المبادئ العلاجية للتعليم المكيف.....55

3.2 فتح أقسام التعليم المكيف.....56

4.2 التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيف.....56

5.2 مراحل التكفل بالتلاميذ في قسم التعليم المكيف.....56

6.2 نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي للتعليم المكيف.....59

7.2 تأطير أقسام التعليم المكيف.....60

8.2 التقييم والارتقاء.....61

9.2 اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.....61

3. البدائل التربوية لمشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.....71
1.3 غرفة المصادر.....71
1.1.3 أنواع غرف المصادر.....72
2.1.3 أقسام غرف المصادر.....72
3.1.3 الخدمات التي تقدمها غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم.....73
4.13 الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر.....73
2.3 الصف الموازي. 77
3.3 فصل التعليم العام.....78
4.3 فصل مدرسي ذي طابع خاص.....78
5.3 فصل به اثنين من المعلمين.....79
6.3 المعلم المتجول.....79
7.3 التعليم المبرمج.....80
8.3 التدريس العلاجي.....81
1.8.3 مبادئ التدريس العلاجي.....82
9.3 التدريس الفردي.....82
1.9.3 مبادئ التدريس الفردي.....83
10.3 الدعم والمعالجة التربوية بالجزائر.....84
1.10.3 الدعم التربوي.....84
2.10.3 الاستدراك.....87
3.10.3 المعالجة التربوية.....89
4.10.3 الفرق بين المعالجة والدعم والاستدراك.....90
خلاصة الفصل.....91

الفصل الثالث:

التأخر الدراسي وصعوبات التعلم

تمهيد.....94

1. **التأخر الدراسي**.....95

1.1 مفهوم التأخر الدراسي.....95

2.1 تعريف التلميذ المتأخر الدراسي.....97

3.1 أنواع التأخر الدراسي.....97

4.1 العوامل المسببة للتأخر الدراسي.....100

1.1.1 العوامل الفردية.....100

2.4.1 العوامل المدرسية.....104

3.4.1 العوامل الأسرية الاجتماعية.....107

4.4.1 العوامل النفسية الانفعالية.....109

5.1 سمات المتأخرين دراسيا وخصائصهم.....111

2. **صعوبات التعلم**.....113

1.2 مفهوم صعوبات التعلم..... 113

2.2 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.....115

3.2 عوامل و أسباب صعوبات التعلم.....117

4.2 تصنيف صعوبات التعلم.....122

1.4.2 صعوبات التعلم النمائية.....122

2.4.2 صعوبات التعلم الأكاديمية.....123

1.2.4.2 صعوبات تعلم القراءة.....124

1.1.2.4.2 تعريف صعوبات تعلم القراءة Dyslexia.....124

2.1.2.4.2 خصائص التلاميذ المصابين بصعوبات القراءة. 125

3.1.2.4.2 أسباب صعوبات تعلم القراءة.....126
2.2.4.2 صعوبات تعلم الكتابة.....129
1.2.2.4.2 مفهوم صعوبات تعلم الكتابة.....129
2.2.2.4.2 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.....130
3.2.2.4.2 العوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة..... 130
3.2.4.2 صعوبات تعلم الحساب 133
1.3.2.4.2 مفهوم صعوبات تعلم الحساب.....133
2.3.2.4.2 خصائص تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.....134
3.3.2.4.2 العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم الحساب.....135
3. **الفرق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً**..... 138
خلاصة الفصل.....141

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية.....143
1.1 خطوات بناء الأداة.....143
2. الدراسة الأساسية.....165
1.2 منهج الدراسة.....165
2.2 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.....165
3.2 وصف أداة البحث.....166
4.2 أساليب المعالجة الإحصائية.....167

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

1. عرض نتائج الفرضية الأولى.....170
2. عرض نتائج الفرضية الثانية.....177
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة.....189
4. عرض نتائج الفرضية الرابعة.....211

الفصل السادس:

مناقشة نتائج الدراسة

الاستنتاجات والاقتراحات

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....224
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....229
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....233
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....240
5- الاستنتاجات.....246
6- الاقتراحات 247
قائمة المصادر والمراجع.....249

الملاحق.....257

1. الملحق رقم(01) يمثل الاستبيانات في صيغتها الأولية.....257
2. الملحق رقم(02) يمثل الاستبيانات في صيغتها النهائية.....264
3. الملحق رقم(03) يمثل نتائج تلاميذ التعليم المكيف.....271
4. الملحق رقم(04) يمثل شبكة تفريغ الدراسة الأساسية.....280

قائمة الجداول والأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	جدول يوضح النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف	51
2	جدول يوضح مقارنة بين التعليم المكيف وغرفة المصادر.	75
3	جدول يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لمحاور الاستبيانات.	145
4	جدول يمثل نتائج التحكيم حول محاور الاستبيان الموجه للمفتشين	145
5	جدول يمثل نتائج التحكيم حول محاور الاستبيان الموجه للمعلمين.	146
6	جدول يمثل نتائج التحكيم حول محاور الاستبيان الموجه للمستشارين .	147
7	جدول يمثل نتائج التحكيم حول بنود أو عبارات الاستبيان الموجه للمفتشين.	148
8	جدول يمثل نتائج التحكيم حول بنود أو عبارات الاستبيان الموجه المعلمين.	150
9	جدول يمثل نتائج التحكيم حول بنود أو عبارات الاستبيان الموجه للمستشارين.	154
10	جدول يوضح ثبات بنود محور المستشارين.	157
11	جدول يوضح ثبات بنود محور المعلمين.	159
12	جدول يوضح ثبات بنود محور المفتشين.	162
13	جدول يمثل المحاور وعدد البنود الموجودة في الاستبيان الموجه للمفتشين قبل وبعد حساب الثبات.	164
14	جدول يمثل المحاور وعدد البنود الموجودة في الاستبيان الموجه للمعلمين قبل وبعد حساب الثبات.	164
15	جدول يمثل المحاور وعدد البنود الموجودة في الاستبيان الموجه للمستشارين قبل وبعد حساب الثبات.	164
16	جدول يمثل محاور ورقم فقرات الاستبيان الموجه إلى مفتشي التربية والتعليم الابتدائي.	166

17	جدول يمثل محاور ورقم فقرات الاستبيان الموجه إلى معلمي التعليم المكيف.	166
18	جدول يمثل محاور ورقم فقرات الاستبيان الموجه إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.	166
19	جدول يوضح عدد العينة حسب السنوات.	170
20	جدول يمثل مقارنة بين نتائج الاختبارين في مادة القراءة قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.	172
21	جدول يمثل مقارنة بين نتائج الاختبارين في مادة الكتابة قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.	173
22	جدول يمثل مقارنة بين نتائج الاختبارين في مادة الحساب قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.	174
23	جدول يمثل مقارنة بين نتائج المعدل العام للاختبارين قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.	175
24	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المفتشين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول حول التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.	177
25	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المفتشين المحور الأول التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.	179
26	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الأول ككل حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.	181
27	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المفتشين في المحور الأول ككل التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.	181
28	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المفتشين حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	182
29	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج أسئلة المحور الثاني حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	185
30	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا المحور الثاني ككل حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	187

31	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثاني ككل حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	188
32	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول المتمثل في التكوين والمتابعة البيداغوجية.	189
33	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول المتمثل في التكوين والمتابعة البيداغوجية.	191
34	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الأول ككل حول إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة المتمثلة في التكوين والمتابعة البيداغوجية.	192
35	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الأول ككل حول إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة المتمثلة في التكوين والمتابعة البيداغوجية.	193
36	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثاني المتمثل في تقنيات المعالجة البيداغوجية.	194
37	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج أسئلة المحور الثاني المتمثلة في تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين.	197
38	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثاني ككل المتمثلة في تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين.	199
39	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثالث ككل المتمثلة في تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين.	200
40	جدول رقم يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثالث حول تجهيز قسم التعليم المكيف.	201
41	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثالث حول تجهيز قسم التعليم المكيف.	203
42	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثالث ككل حول أسئلة تجهيز قسم التعليم المكيف.	204

43	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثالث ككل حول أسئلة تجهيز قسم التعليم المكيف عند عينة المعلمين.	205
44	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الرابع الخاص برأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ.	206
45	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الرابع الخاص برأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ.	208
46	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الرابع ككل حول الأسئلة الخاص رأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ.	209
47	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور ككل في أسئلة المطروحة في المحور الرابع الخاص رأي المعلم في استكشاف تلاميذ التعليم المكيف.	210
48	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المستشارين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول المتمثل في استكشاف التلاميذ المتأخرين.	211
49	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المستشارين حول البعد الأول المتمثل في استكشاف التلاميذ المتأخرين	214
50	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الأول ككل حول رأي المستشارين في طرق استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.	216
51	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الأول ككل حول رأي المستشارين في طرق اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.	217
52	جدول يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المستشارين حول رأي المستشارين في تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.	218
53	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج أسئلة المحور الثاني حول رأي المستشارين حول تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.	220
54	جدول يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثاني ككل حول رأي المستشارين حول تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.	221

55	جدول يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثاني ككل حول رأي المستشارين حول تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.	222
56	منحني بياني رقم1 يمثل عدد التلاميذ في التعليم المكيف حسب السنوات.	171
57	شكل بياني رقم 2 يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة القراءة بولاية تلمسان.	172
58	شكل بياني رقم 3 يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة الكتابة بولاية تلمسان.	173
59	شكل بياني رقم 4 يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة الحساب بولاية تلمسان.	175
60	شكل بياني رقم 5 يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة المعدل العام بولاية تلمسان.	176

مقدمة

مقدمة:

لقد تنبه علماء التربية وعلماء النفس إلى ضرورة الاهتمام بدراسة الطفل، إذ لا يمكن إعداد المواطن الصالح الذي يعول عليه المجتمع في المستقبل إلا بتكوين الأطفال واعدادهم إعدادا سليما وصحيحا في كنف الأسرة وبالأخص في المدرسة الابتدائية، وعليه نقول أن المرحلة الابتدائية هي أساس مراحل التربية والتعليم، لأنها تقصد تربية الطفل وتأهيله ليتكيف مع مجتمعه ويتفاعل معه، وقد وصف فتوح محمد سعدات(2014) المدرسة الابتدائية بأنها مرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع باعتبارها البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة، وأنها مرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن التلميذ والذي يستمر معه طوال حياته العمرية، فهي مرحلة الحقل الخصيب الذي يجب أن تغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال معلم معدا إعدادا يتوافق مع هذه الأهداف النبيلة وغايتها المنشودة. http://www.alukah.net/social

وبذلك تعتبر المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي والفكري للتلميذ. قد يسهل على معظم الأطفال التكيف مع المدرسة كونها بيئة جديدة سيكتشف فيها أمورا يحبها ويتشوق إليها، كتعلم القراءة والكتابة والرسم واللعب وتكوين صداقات، أمور كان يتمنى الوصول إليها، إلا أن البعض منهم تتحول لديهم هذه المعاني كلها إلى مشاكل تحول دون تحقيقهم لها، ومن أخطر هذه المشاكل مشكلة تدني مستوى التحصيل الدراسي كنتيجة حتمية لمشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.

يعد التأخر الدراسي مشكلة تعوق تقدم المدرسة وتعيي كاهل الأسرة، يقول الجرجاوي(2002) في هذا الباب أن التأخر الدراسي يسبب فقدان في الطاقة البشرية فيعطل هذا الأمر مسار التنمية والتطور في المجتمع كله، فتعتبر الأسرة نفسها قد فشلت في عملية توجيه وارشاد الابن للحصول على مستوى دراسي معين، فالأسرة التي يرسب ابنها تصاب بخيبة أمل ويشعر الابن بالإحراج كما يشعر بالنقص والذنب أمامها وأمام المجتمع. وتتخلف المدرسة في أداء رسالتها على الوجه الأكمل. نظرا لإدراك الجميع، لمشكلة ضعف التحصيل الدراسي عند أطفال أسوياء لا يعانون من أي اضطرابات ذهنية تحول دون تعلمهم الطبيعي، وسعي العاملين في ميادين التربية والتعليم لإيجاد حلول وبدائل تربوية علاجية تساعد على الحد أو التقليل من مشكلة التأخر الدراسي وأشكال صعوبات التعلم، فقد اعتمدت المنظومة التعليمية ببلادنا عدة تدابير علاجية تفي بهذا الغرض كأساليب الدعم والمعالجة التربوية والتعليم المكيف الذي يعد نوعا من أنواع التعليم المختص يهدف إلى تحسين مستوى التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي في واحدة أو أكثر من مواد التعلم الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) ثم إدماجهم إلى مسار التعليم العادي.

لم يلق موضوع التعليم المكيف حظه من البحث والاهتمام، مما دفعنا إلى الاعتماد على الدراسات ذات الصلة القريبة خاصة وأنه نوع من التعليم المتخصص يهدف إلى علاج حالات التأخر الدراسي وأشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، لهذا استعنا بالتقويم الذي أجرته وزارة التربية الوطنية للتعليم المكيف سنة 1996، كما استندنا في الإطار النظري على دراسات تناولت مشكل التأخر الدراسي، وأخرى بحثت في موضوع صعوبات التعلم ودراسات اهتمت بالمعالجة التربوية.

نحاول من خلال هذه الدراسة أن نكشف عن التعليم المكيف كما هو عليه في الواقع وذلك من خلال مسح دقيق لنتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بأقسامه، كما نحاول إجراء مسح لآراء واتجاهات العاملين فيه، وقد اقتصرنا على ثلاث فئات مشاركة وهم مفتش التربية والتعليم الابتدائي، معلم التعليم المكيف ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

تضمنت هذه الدراسة جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي، تطرقنا في الجانب النظري إلى مجموعة من الفصول حيث: تضمن الفصل الأول تقديم الدراسة، حيث شمل الدراسات السابقة التي قمنا بتصنيفها إلى دراسات متعلقة بالتعليم المكيف، دراسات متعلقة بالتأخر الدراسي، ودراسات متعلقة بصعوبات التعلم، وأخرى متعلقة بالمعالجة البيداغوجية، ثم قمنا بالتعليق على هذه الدراسات، ومنها عرضنا تمهيدا لإشكالية البحث ثم تلاه مباشرة تحديد وصياغة التساؤل العام، بعدها وضعنا الأسئلة الفرعية التي اندرجت تحت هذا الأخير. بعدها طرحنا الفروض لقياسها واختبارها، ثم قمنا بتسطير أهداف وأهمية ودواعي اختيار الموضوع كما وضعنا الحدود الزمنية لإنجازه، وأخيرا ختمنا هذا الفصل بعرض المفاهيم الإجرائية للمصطلحات التي تضمنتها الدراسة.

تناولنا في الفصل الثاني التعليم المكيف، حيث تطرقنا إلى الموضوع في النصوص التشريعية، ثم قمنا بعرض سير التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية، بعدها تطرقنا إلى البدائل التربوية في حل مشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.

ارتأينا أن نتطرق في الفصل الثالث إلى مشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم على اعتبار أن التعليم المكيف يهدف إلى معالجتهما، فتناولنا الموضوعين من جانب المفهوم، المظاهر والأسباب، آملين أن نستمر في الموضوع بعون الله لتحضير الدكتوراه لنتناول الموضوعين من جانب التشخيص والعلاج.

خصصنا الفصل الرابع للإجراءات المنهجية للدراسة حيث شمل الدراسة الاستطلاعية، خطوات بناء الأداة، الدراسة الأساسية، منهج الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة الأساسية، وصف أداة البحث، أساليب المعالجة الإحصائية وأسباب اختيارها.

أما الفصل الخامس والسادس فقد خصصناه على التوالي لعرض نتائج الدراسة ومناقشة نتائج الفرضيات، بعدها قمنا بصياغة الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة الحالية ثم قمنا بطرح بعض الاقتراحات التي استخلصناها من النتائج التي توصلنا إليها.

الفصل الأول:

تقديم الدراسة

الخلفية النظرية للموضوع والدراسات السابقة:

الواقع أنه رغم الأهداف النبيلة التي يصبو إليها التعليم المكيف، كونه أسلوبا من أساليب المعالجة التربوية، تلجأ إليه بعض المدارس الابتدائية في الجزائر لمعالجة حالات التأخر الدراسي المستعصية عند فئة من التلاميذ، والحد من ظاهرة التسرب المدرسي الذي أصبح يهدد أطفالنا في وقت مبكر جدا، إلا أن هذا النوع من التعليم لم يحظ باهتمام العاملين في حقل التربية والتعليم ولا بالباحثين في مجالات علم النفس بكل فروعه، كان من الصعب علينا إيجاد دراسات سابقة تناولت التعليم المكيف من قبل، سوى بعض المقالات المنشورة عبر وسيلة الانترنت حيث تناولت الموضوع من الناحية التنظيمية التشريعية لا غير. لم نصادف حسب اطلاعنا أي دراسة تتناول التعليم المكيف من ناحية الواقع المعاش، وانما صادفنا بعض الملتقيات التكوينية المحلية والجهوية حول التعليم المكيف، تناولته من جوانب الآفاق، التنظيم، التأخر الدراسي، حيث عثرنا على إنجاز واحد وحيد فيما يخص هذا النوع من التعليم.

1. [illegible]

سنة 1996 أنجزت مديرية التقويم والتوجيه والاتصال تقويما للتعليم المكيف (يظل الوحيد من نوعه إلى غاية يومنا هذا) كان هدفه الإحاطة بوضعية هذا التعليم بالنسبة للجهاز التربوي وللمحيط الاجتماعي. شمل الاستقصاء 26 ولاية من ولايات الوطن: المنطقة الشرقية: 6 ولايات (جيجل، سكيكدة، قسنطينة، الطارف، ميلة) المنطقة الوسطى: 7 ولايات (الشلف، البويرة، الجزائر، بومرداس، الوادي، تيبازة، ورقلة) المنطقة الغربية: 13 ولاية (أدرار، بشار، تلمسان، تيارت، سعيدة، سيدي بلعباس، مستغانم، معسكر، وهران، البيض، تيسمسيلت، النعامة، عين تموشنت).

وجه الاستقصاء لستة فئات من الأشخاص هم: مفتشو التربية والتعليم الأساسي لهم قسم مكيف في مقاطعتهم، مديرو المدارس الأساسية لهم قسم مكيف بمؤسستهم، معلمو التعليم المكيف، مستشارو التوجيه المدرسي، مفتشو التوجيه المدرسي والمهني في الولايات الخاصة بهذا التعليم، أولياء التلاميذ. وقد خلصت العملية التقويمية بنتائج أبرزت وجهات نظر الجمهور المستهدف من الدراسة:

1.1 **بالنسبة لمعلمي التعليم المكيف:**

*صرح البعض منهم (56%) أنه لا يوجد برنامج خاص بالقسم المكيف، في حين أعلن (77%) من بينهم أن البرنامج الجاري مكيف و تبقى بيداغوجية المجموعات الأكثر استعمالا.

*من ناحية أخرى أعلن المعلمين أنهم يقومون باختبار مستوى تلاميذهم في بداية السنة الدراسية، كما أنهم يقومون باختبار مكتسبات تلاميذهم في نهاية السنة الدراسية.

*75%من المعلمين صرحوا أنهم منشغلون بمستقبل تلامذتهم بعد إدماجهم في الأقسام العادية.

*أقر معظم هؤلاء المعلمين أن تلامذتهم لم يتعرضوا إلى الفحص الطبي خلال عملية الاستكشاف أو خلال السنة الدراسية.

*فيما يخص علاقات المعلمين بالأطراف الأخرى: فقد صرح معظم المعلمين أنهم يتلقون مساعدات من طرف مديري المدارس بينما تبقى المساعدات المقدمة من طرف مفتشي المقاطعات غير معممة على جميع معلمي أقسام التعليم المكيف، أما المساعدات المقدمة من طرف الأولياء فهي قليلة.

*ضرورة توفير الوسائل المادية لتحسين عملية التكفل، المتابعة والمشاركة الفعلية لمفتشي المقاطعات قصد التغلب على الصعوبات البيداغوجية التي يواجهونها في عملهم اليومي.

*متابعة تكفل مصلحة التوجيه المدرسي بهذه الفئة من التلاميذ حتى بعد الاستكشاف.

2.1 **بالنسبة للمدراء:**

يعتبر مديرو المؤسسات أن مهامهم في هذا التعليم بيداغوجية وادارية في نفس الوقت و تتمثل في:

*متابعة تطور التلاميذ في القسم المكيف بعد إعادة دمجهم.

*مساندة المعلم في عمله البيداغوجي.

*السهر على غيابات التلاميذ و المعلمين.

*ضمان الظروف اللازمة لعمل المعلم.

*الأخذ بعين الاعتبار التعليمات الرسمية و السهر على تطبيقها.

* أعلن 81%من بينهم موافقتهم على التعليم المكيف باعتباره حلا للفشل الدراسي ودعما للتلاميذ لتجنب تهميشهم، بينما عارض6%من المدراء فكرة استمرارية هذا التعليم بحجة أن النتائج المحصل عليها ليست لها أي دلالة، أما 13% فاعترضوا عن الإجابة.

3.1 **بالنسبة لمفتشي المقاطعات:**

* يعتبر عدد المفتشين الذين يشاركون في تحسيس المعلمين، الأولياء، المدراء ضئيلا نوعا ما.
*الأغلبية الساحقة 90 %من المفتشين صرحوا بأنهم يتكفلون بالأقسام المكيفة بنفس الكيفية التي يتكفلون بها بالأقسام العادية.
*من ناحية أخرى 66% منهم يقومون بالتفتيش على الأقل 3 مرات في السنة الدراسية.
*بالنسبة للمتابعة أقر 57.5%من المفتشين أنهم منشغلون على مصير التلاميذ المعاد دمجهم، 35% منهم يرون أن متابعة التلاميذ تكون فقط خلال السنة الأولى من إعادة الدمج، 17.5% منهم يقومون بمتابعة التلاميذ حتى نهاية السنة الدراسية.
*بالنسبة لدور مفتشي المقاطعات صرح 81% منهم أن مهمتهم في التعليم المكيف هي إعطاء نصائح للمعلمين. وفي الأخير 90%من المفتشين أكد أن التعليم المكيف عملية تستحق المحافظة عليها نظرا للنتائج المرضية المحصل عليها.

4.1 **بالنسبة لمصلحة التوجيه المدرسي:**

ظهرت وجهة نظر مصلحة التوجيه المدرسي في غالبيتها مؤيدة لهذا النوع من التعليم و استمراريته لكن شرط أن يعاد النظر في النصوص الخاصة به، وأن تحسن ظروف العمل، بالإضافة إلى تأمين متابعة دقيقة، هذا لأنه أعطى دلائل صلاحياته، بحيث أنه سمح بإنقاذ العديد من التلاميذ من الفشل و التهميش وذلك بتحسين مردودهم الدراسي.

5.1 **بالنسبة للأولياء:**

أغلبية تلاميذ الأقسام المكيفة تنحدر من أوساط اجتماعية وثقافية واقتصادية محرومة حسب تصريح أولياء الأمور. فإن التحسيس بمشكل هؤلاء التلاميذ قام به مديرو المدارس الابتدائية، وأنهم راضون على سير دراسة أبنائهم في هذه الأقسام وأنهم لاحظوا تطورات إيجابية عند أبنائهم مند التحاقهم بقسم التعليم المكيف.

على هذا الأساس أثبت هذا التقويم أن للتعليم المكيف صدى حسن عند مختلف الأشخاص المستجوبين وأنه رغم الصعوبات التي واجهت هذا الاستقصاء إلا أنه سجلت نسبة عالية من الإجابات المؤيدة لمتابعة هذا التعليم مقارنة مع نسبة الإجابة غير المؤيدة لكن شرط أن تتحسن ظروف العمل، وأن تتحدد المشاركة الفعالة لكل الأطراف.

كما أشارت نتائج التقويم إلى الأهمية والمسؤولية التي توكل إلى اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية في الكشف ومتابعة تلاميذ هذه الأقسام والإشارة أيضا إلى المشاركة الضعيفة لأولياء التلاميذ. وفي النهاية أوصت الدراسة بضرورة اتخاذ قرار موضوعي تجاه هذا النوع من التعليم.

لهذا السبب كان لزاما علينا أن نلجأ إلى دراسات ذات الصلة بمجال موضوع التعليم المكيف مثل الدراسات التي اهتمت بموضوع التأخر الدراسي، والذي هو في الحقيقة المشكل الذي يقوم التعليم المكيف على علاجه ودراسات أخرى تتكلم عن مجال صعوبات التعلم والبرامج العلاجية كونها مشكل من المشاكل التربوية التي يتخبط فيها النظام التربوي إلى يومنا هذا، ودراسات أخرى تناولت أساليب الدعم والمعالجة التربوية.

2. **الدراسات التي تناولت موضوع التأخر الدراسي**:

اهتمت الكثير من الدراسات بموضوع التأخر الدراسي، لكننا سنكتفي بالبعض منها حسب ما يقتضيه موضوع البحث الحالي.

1.2 **دراسة ناصر الدين زبدي وآخرون(2008)عن السير البيداغوجي والفشل الدراسي في المؤسسة التعليمية الجزائرية.**

– هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن ما إذا كان الفشل الدراسي نتاجا لعوامل ذاتية ترتبط بالفرد وبنيته النفسية وعدم قدرته على التفاعل مع ما تقدمه المدرسة، أم هو نتاج لعملية معقدة منبثقة عن عوامل موضوعية يصعب الحسم في أمر علتها، فطرح الباحثون التساؤل إلى أي مدى يمكن للسير البيداغوجي للمؤسسة التعليمية أن يحقق النجاح المدرسي؟ ثم افترضوا أن: هناك فروق بين المؤسسات التعليمية في نوعية السير البيداغوجي وراء تحقق مستوى النجاح المدرسي.

– تم استخدام المنهج الوصفي حيث أجريت الدراسة في بعض المؤسسات التعليمية بثلاث ولايات جزائرية (الجزائر– البليدة– البويرة) يقدر عددها ب24 مؤسسة تم اختيارها على أساس نتائج شهادة النجاح في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي على 252 معلما ومعلمة.

– صممت أداة من طرف الباحثين لقياس مستوى السير البيداغوجي حسب إدراك المعلمين لجملة من الأبعاد المكونة للسير البيداغوجي في المؤسسة كما يطرحها مشروع المؤسسة لسنة 2006/2005.

حيث توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج دلت على:

– وجود فروق بين المدارس ذات النتائج العالية والمدارس ذات النتائج الضعيفة فيما يخص بعض الأبعاد ومن خلال النتائج التي كشفت بعض معالم السير البيداغوجي المتبع في المدارس محل الدراسة الميدانية، و التي تترجم جملة من الصعوبات والمشاكل التي تكمن وراء الدافعية للتعلم عند التلاميذ، وتسبب ضعف نتائج التحصيل الدراسي لديهم، وهي مشاكل ذات تأثير خارجي على نتائج التلاميذ ومستوى إنجازهم للتعلم.

– أثبتت نتائج التحليل الإحصائي بتطبيق اختبار (T) على وجود فروق جوهرية في مستوى السير البيداغوجي بين المدارس ذات النتائج العالية والمدارس ذات النتائج الضعيفة وفقا للمقياس المطبق بجملة أبعاده الخمسة. بالرغم من أن الفروق بين مستوى السير البيداغوجي بالمدارس ذات النتائج العالية، ومثيله بالمدارس ذات النتائج الضعيفة (في امتحان نهاية المرحلة الابتدائية) ذات أهمية في تفسير العوامل الكامنة وراء عوامل النجاح، أو الفشل الدراسي بالمدرسة الجزائرية،إلا أن النتائج الحالية يمكن أن تبقى في حدود عينة الدراسة حيث لم تكن الفروق دالة في الأبعاد الثلاثة الأولى، وهي : مكانة المتعلم، تحرير المبادرات وتحميل المسؤولية، مشاركة مختلف الفاعلين،كذلك البعد الخامس و هو التسيير التربوي.

- أن البعد الرابع وهو المحيط الاجتماعي للمدرسة، أظهر فروقا واضحة وجوهرية، ذات دلالة عند مستوى ثقة 0.99 و شك 0.01 فيما بين المدارس ذات النتائج العالية، وتلك ذات النتائج المنخفضة، حيث أن العلاقات الإنسانية، والمناخ الاجتماعي في المؤسسة التربوية تمثلان أساس كل العمليات التربوية. فالعلاقة المضطربة بين المعلم والإدارة، أو بينه و بين المفتش تعد العامل الحاسم في كل نشاط تربوي، إذ لا يمكن للمعلم أن يؤدي دوره بايجابية نحو التلميذ، فتظهر عندئذ بوادر التمارض والغياب عن العمل كأمثلة على هذا الفتور و الإجهاد النفسي الناجم عن تلك العلاقة المضطربة، فالعوامل المهنية في التعليم كمثير بيئي، تجعل المدرس في حركية دائمة من أجل تجاوز عقباتها وتحقيق تصور أفضل لشخصيته ومكانته بين زملائه وأمام تلامذته أو المشرفين على مهامه التربوية، كما تمثل مصدر مضايقة له، وتستدعي قلقه وتوتره باستمرار، كل هذه العوامل التي تحيط به في ظروف عمله قد تؤثر في دوره التربوي.

في الأخير قدم الباحثون جملة من الاقتراحات تمثلت في:

- حسن اختيار المترشحين للإدارة، من بين الكفاءات في مهنة التدريس، بناء على سمة الانبساط والسواء في الشخصية، وليس على أساس الأقدمية وحدها.
- إعطاء الأهمية إلى تدريب المتكونين لممارسة الإدارة التربوية على العلاقات الإنسانية، وتسيير الموارد البشرية، إلى جانب علم الإدارة التربوية وشروطه وتدريبهم على أساليب الإدارة الفعالة والتي تتناسب مع واقع المؤسسة الجزائرية.
- المساهمة في تكوين علاقات إنسانية طيبة عن طريق خلق الاحترام والثقة المتبادلة و التعاون في التفكير والتخطيط والتقويم وتقبل وجهات النظر المعارضة.
- ضرورة مساهمتها في تنمية قوة الثقة بالنفس والإحساس بالأمن عن طريق: الاعتراف بقيمة الجهود البناءة وتزكيتها وتشجيع المدرسين على الحديث عن مشاكلهم المشتركة والتحسيس بقيمة ما ينجزه المعلم والافتخار به.

2.2 دراسة إخلاص علي حسين (2012) حول أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

- استهدفت الدراسة التعرف على أسباب التأخر الدراسي و ما هي أكثرها شيوعا لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين على عينة مكونة من 300 معلم ومعلمة ضمن قضاء بعقوبة وقضاء الخالص كونها من القضية التي تضم أكبر عدد من المدارس والمعلمين.

- استخدمت الباحثة مقياس الترتير 2003 بعد تكييفه على البيئة العراقية حيث تكون من 50 فقرة موزعة على 5 مجالات : العوامل العقلية، العوامل النفسية، العوامل المدرسية، العوامل الجسمية، العوامل الأسرية الاجتماعية.

- أسفرت النتائج أن مجال العوامل المدرسية قد جاء في المرتبة الأولى من بين المجالات مما يدل أن للمدرسة الأثر الكبير على التأخر الدراسي عند التلاميذ حيث بينت النتائج أن:

- أغلب المعلمين لا يواكبون طرق التدريس الحديثة وأنهم لا يمتلكون الكفاية التعلمية والمهنية، و بعد المناهج عن البيئة المحلية إذ أن التلميذ يتعلم من بيئته الخارجية، وأنهم لا يستخدمون الطرق الحديثة في التدريس فهم يعتمدون على السبورة والطباشير فقط في الدرس.

▪ أما مجال العوامل الأسرية الاجتماعية فقد حصل على الدرجة الثانية مما يدل على أن لهذا المجال الأثر الواضح في نجاح وتفوق الطلبة حيث تبين أن: انشغال الطلبة بأعمال أخرى غير

الدراسة ، غياب أحد الوالدين أو كلاهما وعدم وجود رقابة من قبل الأهل، قلة الأماكن الترويحية وافتقاد التلاميذ للجانب الترويحي والنفسي الذي يؤدي إلى الرتابة والملل مما يسبب نقص الدافعية للتعلم له تأثير كبير على التأخر الدراسي.

▪ احتل مجال العوامل العقلية (الانتباه، الإدراك، التذكر، النسيان) وضعف القدرة العقلية العامة للذكاء الرتبة الثالثة.

▪ أما مجال العوامل النفسية فقد حصل على المرتبة الرابعة حيث أن انعدام الدافعية للتعلم عند الطلبة وانطواء بعض الطلبة على ذواتهم له الأثر البالغ على التأخر الدراسي.

▪ أما مجال العوامل الجسمية (الإصابة بالأمراض المعدية، فقر الدم)، (ضعف حاسة السمع، الطول والقصر ووجود عاهات خلقية) فقد حصل على نسب قليلة لأن الوزارة عملت على استحداث صفوف التربية الخاصة في بعض المدارس.

– في الأخير جاءت الباحثة ببعض المقترحات والتوصيات:

* إجراء دراسة برنامج تربوي إرشادي للحد من ظاهرة التأخر الدراسي.
* ضرورة الاستمرار في تأهيل المعلمين على تدريبهم من خلال التعليم المستمر سواء كانت في الكليات ذات الصلة أو المدارس أو معاهد التدريب.
* استخدام المعلمين الوسائل التعليمية بما يناسب مع المادة العلمية.
* مراعاة مبدأ الفروق الفردية.
* استخدام المعلمين أساليب وطرق التدريس الحديثة.

3. الدراسات التي تناولت موضوع صعوبات التعلم والبرامج العلاجية:

1.3 دراسة داوود محمود المعايطة (1999) حول فاعلية غرف المصادر كأحد البدائل التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمعالجة صعوبات التعلم لديهم.

أشار الباحث إلى فاعلية التدريب الفردي الذي تلقاه الطلبة ذوو صعوبات التعلم في جوانب القراءة الجهرية، والقراءة التمييزية، والكلام، والتحليل، والتركيب للحروف، والمقاطع، والتمييز، والتذكر، ومهارات الكتابة والحساب. حيث صيغت مشكلة الدراسة عن فاعلية غرف المصادر كأحد بدائل التربية الخاصة فى معالجة الصعوبات التعليمية وهدفت إلى التعرف على فاعلية البرامج التعليمية فى غرف المصادر

لمعالجة صعوبات التعلم، حيث افترضت الدراسة أنه يوجد أثرا ذا دلالة إحصائية بين أداء الطلبة فى الصف الثالث الأساسي من الجنسين الذين تلقوا التدريب فى مهارات القراءة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي الميداني على عينة من مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية واعتمد على الاختيارات لجمع المعلومات.

– نتجت الدراسة إلى أن البرامج المقدمة فى الصفوف العادية لا تلبى حاجات جميع فئات الطلاب، وأن توفير خدمات مساعدة لفئات الطلبة من خارج نطاق الصف يعزز من سهولة التعلم، وأن التعليم الفردي يعزز من ثقة الطالب بنفسه ،إضافة إلى أن تطوير أدوات تشخيص مناسبة ودقيقة تساعد معلم الصف والمعلم العادي من كشف مشكلات الطلاب وتحديدها بدقة ووضع خطط العلاج المناسبة لها .

2.3 دراسة جمال رشاد أحمد الفقعاوي(2009) عن فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع، لهذا الغرض استخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي على عينة بلغت 136 طالب(ة)موزعة على المجموعة التجريبية (36 طالبا و30 طالبة) والمجموعة الضابطة (39 طالبا و31 طالبة)؟ حيث قام الباحث بتدريس المجموعة التجريبية، إلى جانب تدريس البرنامج المقترح، استعان الباحث باستبانة نصف مفتوحة توضح تعلم الإملاء من وجهة نظر المعلمين، اختبار إملائي تشخيصي يحدد صعوبات التعلم لدى طلبة الصف السابع أساسي، اختبار إملائي تحصيلي ظهرت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة تعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

3.3 دراسة أسامة محمد بطاينة وآخرون (2010) عن واقع غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة.

-هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة، ولتحقيق ذلك صممت استبانة لجمع البيانات اشتملت على 58 فقرة موزعة على أربعة مجالات تم توزيعها على عينة عشوائية من50 معلمًا من معلمي غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة. توصلت الدراسة إلى أن:

- مجال الوسائل التعليمية احتل المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال سير البرنامج التربوي في غرفة المصادر، ثم في المرتبة الثالثة مجال المنهاج التدريسي، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال تجهيز غرف المصادر حسب تقديرات معلمي غرف مصادر التعلم.
- 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 النتائج 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 و الأداة الكلية، باستثناء مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، حيث كانت الفروق لصالح فئة خمس سنوات فأكثر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، وكانت الفروق لصالح فئة معلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مجال المنهاج، ومجال سير البرنامج الدراسي في غرفة المصادر والأداة الكلية.

4.3 دراسة سهير الصباح وهشام شناعة(2010) عن واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين، إضافة إلى تحديد أثر كل من متغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، وقد طبق الباحث الدراسة على كامل مجتمع الدراسة الذي تكون من جميع المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين في المدارس التي تتضمن في أقسامها غرفة المصادر.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قاما الباحثان بتطوير استبانة خاصة بلغ عدد فقراتها 75 فقرة وزعت على خمسة مجالات رئيسية وهي: بعد تجهيز غرف المصادر، بعد الوسائل والأساليب، بعد المادة التعليمية، بعد سير العملية التربوية، البعد السلوكي، بعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، قاما الباحثان بتطبيقها على كامل مجتمع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن الدرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المدراء ومعلمي غرف المصادر والمرشدين التربويين كانت بدرجة كبيرة حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات 78% .
- أن درجة رؤية الذكور لغرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين أعلى من الإناث على الأبعاد(التوفر والتجهيز، المادة التعليمية، سير العملية التربوية، البعد السلوكي، الدرجة الكلية). أما بالنسبة لبعد الوسائل والأساليب فقد كانت درجة رؤية الإناث لغرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين على هذا البعد أعلى من الذكور.
- أن الدرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين لمن لديهم خبرة أقل من 5 سنوات قد بلغت 77.7%، بينما بلغت النسبة المئوية لواقع من لديهم خبرة من 5 – 10 سنوات 78.3% و بلغت النسبة المئوية لواقع من لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات لغرف المصادر 77.9%.
- أن الدرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين لمن لديهم المؤهل العلمي من مستوى دبلوم قد بلغت 79.7% بينما بلغت النسبة المئوية لواقع من كان مؤهلهم العلمي من مستوى بكالوريوس 78% وبلغت النسبة المئوية لواقع من كان مؤهلهم من مستوى دبلوم عالي فأعلى لغرف المصادر 76.4% .
- أن الدرجة الكلية لواقع غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في فلسطين لمدراء المدارس قد بلغت 78.5% بينما بلغت النسبة المئوية لواقع معلمي غرف المصادر 77.8% وبلغت النسبة المئوية لواقع المرشدين التربويين لغرف المصادر 77.6%.

في الأخير قدم الباحثان مجموعة من التوصيات أهمها:

- أن تقوم الوزارة بزيادة عدد غرف المصادر الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظات فلسطين الشمالية والجنوبية.

- أن تقوم الجامعات الفلسطينية بطرح تخصص التربية الخاصة بأقسامها المختلفة لقلة المتخصصين في تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، واجراء الدراسات الخاصة بغرف المصادر.
- أن تلعب المنظمات الأهلية الدور الكبر في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

5.3 دراسة واصف العايد(2011) عن مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان.

-هدفت الدراسة إلى معرفة مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. وتكونت عينة الدراسة الحالية من جميع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مديريات مدينة عمان للعام الدراسي 2011/2010م، والذين يقدر عددهم بـ (2000) طالبا وطالبة. تكونت الأداة من استبانة معدة لهذا الغرض مكونة من 59 فقرة موزعه على عشرة أبعاد يقابلها سلم تقديري مكون من أربعة درجات.

- توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضا أولياء الأمور الخدمات اللا منهجية.

- بشكل عام يلاحظ وجود مستوى من الرضا بدرجة متوسطة بدلالة سلّم الإجابة، حيث بلغ متوسط أداء العينة على الأداة ككل (2.95).

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى($\alpha \leq 0.05$) في مستوى رضا أولياء الأمور عن الخدمات التي تقدمها غرف المصادر لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم ضمن كافة الأبعاد تبعا لمتغيرات صف الطفل، ونوع المدرسة، وعدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم أو إعاقات داخل الأسرة، والمستوى الأكاديمي لولي الأمر.

6.3 دراسة حسام سليمان الشحاذة(2012) عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم: (دراسة تجريبية على عينة من تلامذة الصف الثالث الأساسي).

خصص هذا البحث للإجابة على السؤال ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات لدى ذوي صعوبات التعلم، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة من 24 تلميذا(ة) موزعين إلى مجموعة ضابطة (12) وأخرى تجريبية (12) تلميذا وتلميذة، وقد استعان إلى جانب البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الرياضيات

بمجموعة من الاختبارات تقيس الإدراك السمعي، الإدراك البصري، اختبار الذكاء، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات دلت نتائج البحث عن:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات للدرجة الكلية لصالح العينة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة للعينة التجريبية بمقارنة أداء أفرادها بأداء أفراد العينة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج، واستمروا في تلقي دروس الرياضيات وفق الطريقة التقليدية المتبعة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي المباشر على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات للدرجة الكلية، ولكل مجال فرعي(المعرفة اللفظية الشفهية، والمعرفة الأدائية، والمعرفة اللفظية الكتابية)، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي المباشر، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة للعينة التجريبية بمقارنة أداء أفرادها قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج مباشرة.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياس البعدي المباشر والقياس التتبعي على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات للدرجة الكلية لمجال المعرفة اللفظية الشفهية فقط لصالح التطبيق التتبعي، مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي، وثبات التحسن في مجالات وزيادته في مجالات أخرى بالنسبة للعينة التجريبية بين فترة انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة حتى مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

7.3 **دراسة عبد الحي عبد الكريم محمود(دمشق 2013) حول مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة**(دراسة تجريبية في محافظة دمشق).

– استهدف البحث التعرف على مستوى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، وكذا تصميم برنامج تدريبي في تنمية معرفة هؤلاء المعلمين بصعوبات القراءة والكتابة.
– للإجابة على تساؤل البحث: ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة، قام الباحث بإعداد اختبارين للمعرفة بصعوبات القراءة والكتابة، كما قام بتصميم برنامج تدريبي لتنمية مستوى المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة وطبقها على عينة الدراسة البالغة 36 معلما ومعلمة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (18 معلما ومعلمة بالمجموعة التجريبية و 18 معلما ومعلمة بالمجموعة الضابطة).

– اتبع الباحث المنهج الوصفي لتطبيق اختباري المعرفة، والمنهج التجريبي للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي لقياس التغييرات الحاصلة في درجات المعلمين على الاختبارات المستخدمة في البحث. خلصت نتائج الدراسة إلى أن:

* معظم معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات القراءة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات القراءة ومجالاته الفرعية، يليهم المعلمون الذين كانت مستوياتهم منخفضة بصعوبات القراءة، وأدنى نسبة كانت للمعلمين الذين كانت مستوياتهم مرتفعة بصعوبات القراءة.

* معظم معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت مستوياتهم متوسطة بصعوبات الكتابة على الدرجة الكلية لاختبار المعرفة بصعوبات الكتابة ومجالاته الفرعية، يليهم المعلمون الذين كانت مستوياتهم منخفضة بصعوبات الكتابة، وأدنى نسبة كانت للمعلمين الذين كانت مستوياتهم مرتفعة بصعوبات الكتابة.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة للدرجة الكلية في كل مجال فرعي لصالح المجموعة التجريبية.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة للدرجة الكلية وفي كل مجال فرعي لصالح القياس البعدي.

* توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس المؤجل على اختبار المعرفة بصعوبات القراءة والكتابة للدرجة الكلية لصالح القياس المؤجل بينما لم تكن هناك فروق دالة إحصائيا على جميع مجالات الاختبار بين القياسين البعدي والمؤجل.

8.3 **دراسة نضال عبد الرحيم سليم البديرات**(2013) **حول فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرف المصادر**(دراسة تجريبية على تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدارس منطقة القصر التعليمية في الأردن).

–تمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في الإجابة على التساؤل: ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في غرف المصادر؟ حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي على

عينة من 40 تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم المحولين إلى غرف المصادر، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة(20) وتجريبية(20) تلميذا وتلميذة. إلى جانب البرنامج التدريبي لتعليم مهارات القراءة الجهرية، استغل الباحث أيضا نتائج اختبار مهارات القراءة الجهرية. توصلت هذه الدراسة إلى أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) في متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي تعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل.

4. **دراسات تناولت أساليب الدعم والمعالجة التربوية:**

1.4 دراسة مرداسي فاطمة لطيفة(2008)عن واقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر دراسة تشخيصية ميدانية بمدينة عنابة.

صممت الدراسة للإجابة عن التساؤل: ما هو واقع الاستدراك في المدرسة الابتدائية بالجزائر من حيث مدى فعالية الأساليب المتبعة في تنفيذ حصصه ؟ وقد افترضت الباحثة أنه: يوجد إجماع في آراء المعلمين على فعالية الحصص الاستدراكية بواقعها الحالي، ولأجل البحث أنجزت الباحثة استبيان كأداة للحصول على معلومات عن واقع الاستدراك في المدرسة الابتدائية يحتوي على (30) سؤالا منها المفتوح الذي يفسح فيه المجال للمجيب أن يجيب بأسلوبه عن أدائه ومنها المغلق التي تكون فيها الإجابة بنعم أو لا وقد تضمنت أسئلة الاستفتاء جوانب متعددة (الجانب البيداغوجي، الجانب المادي، الجانب التنظيمي، الجانب النفسي للتلميذ، الجانب الاجتماعي)؟

-تم اختيار العينة بطريقة عشوائية عن طريق الصندوق وقد حدد حجم العينة ب 90 معلما من بلدية مدينة عنابة، حيث أثبتت النتائج المتحصل عليها أن:

- غياب التأطير والتوجيه من طرف الهيئات التربوية يؤثر سلبا على هذا النشاط مما أدى إلى اختلاف المعلمين في تطبيقه وتحديد الفئة الخاصة به، وكذا تحديد التقويم المناسب كل هذا يترجم عدم اهتمام المشرفين بحصص الاستدراك وعدم اعتبارها مهمة كبقية النشاطات الأخرى ويؤكد لنا ذلك عدم القيام بزيارات تفتيشية وعدم عقدهم لندوات تربوية تعزز قيمة وفائدة هذه الحصة للمتعلم خاصة والمدرسة الابتدائية عامة.
- غياب ولي التلميذ كليا عن المساهمة في نجاح هذا النشاط وهذا راجع إلى عدم تحسيسه بأهمية هذه الحصة في بناء تعلمات أبنائهم.
- عجز المعلمين في ذكر الحالات التي يمكن علاجها بواسطة الاستدراك واكتفوا باعتباره حصة تعويضية وليست علاجية، وهذا أدى إلى صعوبة في تحديد الضعف وطرق العلاج.
- أن أهداف هذا النشاط لم تتحقق وذلك لعدم رسم استراتيجيات واضحة وأساليب تربوية ناجحة لهذا النشاط التربوي.
- ليس هناك مقاييس محددة لانتقاء المستدركين.
- عدم تحكم المعلمين في أساليب التقويم لأنه لا يعتمد على التقويم التشخيصي قبل البدء في حصص الاستدراك وكانت النسبة 7.77% ولا أثناءه بنسبة 7.77 % ولا عند نهاية كل حصة بنسبة% 2.22 وهذا أدى إلى صعوبة في تحديد الضعف وطرق العلاج ، لأن أساليب التقويم غير فعالة كما يفسر هذا بعدم وجود بطاقة تقويمية يعتمدها المعلم في نشاطاته ويحدد من خلالها من يستفيد من الاستدراك، ومن يمكن له الالتحاق بزملائه بعد إدراكه للنقص أو الضعف الذي يعاني منه . كل هذه العوامل تسببت في عدم تحقيق النتائج المرجوة من هذه الحصة.
- أن المعلمين أبدعوا منهجية خاصة بهم يتبعونها في نشاط الاستدراك وهذا راجع إلى غياب منهجية موحدة لتطبيقه، وغياب الدليل العلمي المنهجي لكيفية تسيير هذه الحصة ، الذي يوضع بين أيدي المعلمين للاستعانة به في تنشيطها.
- غياب توجيه المؤطرين وقلة مبادراتهم في هذا المجال.
- غموض مفهوم الاستدراك لدى أغلبية المعلمين زد على هذا لا يعتمد المعلم على تبسيط أو تجزئة للمحتوى التعليمي ليسهل للمتعلم، كذلك لا يعتمدون على طريقة المهمات أو الأعمال والأنشطة الفردية والجماعية أي أن الطرق البيداغوجية المتبعة لتنفيذ حصص الاستدراك لا جدوى منها مازالت تقليدية قديمة بعيدة عن المتعلم ومحيطه وهذا يدل على عدم تطبيقهم للطرق الحديثة النشيطة في الفعل التربوي كذلك لا يعتمدون على الطرق التعليمية المتمركزة حول المتعلم.

- عدم فعالية حصص الاستدراك من حيث تمكنها من مساعدة المتعلمين للالتحاق بالمستوى التعليمي لأقرانهم ولا تقضي على النقائص والتباين التي يعاني منه التلاميذ فيما بينهم.، وأن حصة الاستدراك بوضعها الحالي لا تعتبر فعالة.

2.4 دراسة بوسنه محمود وآخرون حول الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي في الجزائر.

تناولت هذه الدراسة تحليل ظاهرة الإعادة المدرسية من عدة جوانب، حيث قدمت بيانات تتصل بكل من خصائص التلاميذ المعيدين وأسباب الإعادة والطرق المستخدمة لمعالجة صعوبات التعلم حيث تم التركيز على تبيان حدوديات الإعادة المدرسية كإجراء بيداغوجي وكبديل عن ذلك بينت الدراسة أهمية الاتجاه نحو تكييف الوضعيات التعليمية للتلاميذ، وذلك بتفريد المساعدات البيداغوجية والاعتماد في التدريس على البيداغوجية الفارقية وهذا لضمان نجاح أغلبية التلاميذ في مساراتهم الدراسية. اعتمد الباحثون في تصميم العمل الميداني لهذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يسمح بتحقيق الأهداف المحددة والتي ترمي أساسا إلى فحص وتدقيق ظاهرة الإعادة المدرسية، ولجمع البيانات تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتصميم ثلاثة استبيانات:

* الأول تم تطبيقه مع 254 تلميذ معيد، متمدرس ب11 مدرسة تابعة لمديرية التربية للجزائر والعالم وذلك بهدف معرفة طبيعة التطور عبر الزمن والقيام ببعض المقارنات.

* الاستبيان الثاني استهدف إعادة بناء مسار الدفعات الثمانية الأخيرة لعينة ممثلة لمدارس مديرية التربية للجزائر-غرب (من 2001/2000إلى2008/2007) من حيث عدد المعيدين والمعيدات، وقدر حجم العينة ب145 مدرسة، حيث تم جمع هذه البيانات من أجل دراسة مدى تأثير الإصلاح التربوي الأخير(الذي بدأ مع دفعة 2003-2004)على نسب الإعادة المدرسية.

* الاستبيان الثالث: طبق على 500 معلم عاملين بمديرية التربية للجزائر-غرب بهدف دراسة أسباب الإعادة المدرسية حسب تصورهم. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

❖ أن الإعادة المدرسية سواء بالنسبة إلى نتائج الدراسات على المستوى العالمي أو دراستنا هذه على مستوى الجزائر تُعتبر:

- ظاهرة لا معنى لها في حد ذاتها، حيث أنها بالدرجة الأولى عبارة عن انعكاس لسياسات تربوية معينة ولا تعبر على تغيرات في مستويات التحصيل عند التلاميذ. وبالتالي يمكننا أن نقول بأن الإعادة هي

عبارة عن مؤشر نسبي يدل قبل كل شيء على معالم ممارسة تربوية تؤمن بوجود محاسن بيداغوجية للإعادة.

- ظاهرة مجحفة وضارة بالتلميذ المعيد وأن تأثيراتها غير فعالة وهذا سواء كان معيار التقييم للإعادة معرفي(التحصيل والنجاح في المسار المدرسي) أو انفعالي(صورة الذات والتعديلات الانفعالية أو الاجتماعية). لهذا فإن الاتجاه العام لمختلف الأنظمة التربوية سائر نحو التفكير والعمل على تطبيق البدائل البيداغوجية الممكنة والمناسبة للابتعاد عن حدوديات الإعادة المدرسية، والاقتراب أكثر من حاجيات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك من أجل ضمان مسار النجاح في التعليم الإلزامي لجميع الأطفال.

❖ أن الإعادة المدرسية حسب تصور المعلمين ترجع بالأساس إلى أسباب غير مدرسية خارجية أي إلى وسائط لا يتحكمون فيها ولا تخضع لتأثيرات نشاطات. وبطبيعة الحال يمكن أن نفهم من الخلفية لمثل هذه التصورات بأن المعلمين لا يريدون التدقيق في مدى مسؤولية ممارساتهم وأفعالهم التربوية على الإعادة المدرسية والتي تعتبر من المؤشرات على الأداء السلبي.

❖ أظهرت النتائج أهم الطرق المستخدمة حاليا في معالجة صعوبات التعلم ومدى فعاليتها، أي دروس الدعم والاستدراك و أقسام التعليم المكيف والأطراف التي يتناقش معها المعلمون في بحثهم عن حلول لصعوبات التعلم.

في الأخير قدم الباحثون مجموعة من الاقتراحات والتوصيات نذكرها في:

- التعرف على حقيقة الصعوبات المدرسية التي يعاني منها التلاميذ، من خلال التشخيص الدقيق.
- تكييف الوضعيات التعليمية للتلاميذ وذلك بالعمل على تفريد المساعدات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام البيداغوجية الفارقية.
- تكوين المعلمين وتزويدهم بالأدوات اللازمة لتسيير الفروق بين التلاميذ، مما يؤدي إلى الرفع من مستويات التحصيل فيما يخص التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.
- تطوير طرق التقويم الحالية باستبدال طرق التقويم العامة المعتادة بالتقويم التكويني، مما يسمح بفهم صعوبات التعلم لدى التلاميذ ومن ثم اتخاذ تدابير المعالجة المناسبة.
- تخفيف البرامج، بمعنى التركيز على الكفاءات الأساسية وتوفير الوسائل البيداغوجية للمعلمين واعادة تنظيم تعليم المواد والتأسيس والحث على التعاون والشراكة ما بين المعلمين.
- إسهام المختصين (الأخصائي النفساني والمدرسي والأرطوفوني والطبيب المدرسي) في التكفل بصعوبات التعلم الأساسية، مع العلم أنه يوجد وعي بأهميتها من طرف مختلف الأطراف وهذا رغم محدودية تدخلاتهم حاليا فيما يخص مساعدة التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات، لهذا من الضروري

العمل على إعطاء مكانة أوسع لهؤلاء بشرط القيام بتحديد دقيق للمهام ولأشكال التعاون التي يجب أن تتم بينهم وبين التلاميذ والمعلمين والأولياء.

3.4 دراسة نادية بوشلالق ونادية بوضياف(2009) عن برنامج التكوين للمختص في التربية العلاجية والتعليم المكيف همزة وصل بين تخصص علوم التربية وعلم النفس العيادي.

–تعد هذه الدراسة، دراسة تحليلية لبرنامج التكوين للمختص في التربية العلاجية وتكييف البرامج للكشف عن محتوى البرنامج التكويني لهذا التخصص مقارنة مع برنامج التكوين لتخصص علم النفس العيادي، من خلال إظهار نقاط التشابه والاختلاف بينهما ثم تقويم مدى توافق البرنامج التكويني لتخصص التربية العلاجية والتعليم المكيف مع مستلزمات الممارسة المهنية، لهذا الغرض قامت الباحثتان بدراسة محتوى برنامج التكوين واجراء لقاءات مع الأساتذة الذين كلفوا بمقاييس في تخصص تربية علاجية وتكييف البرامج.

– جاءت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها:

* الغموض الملاحظ لدى المختصين المعنيين بالنسبة لتسمية المقاييس المقررة لهذا التخصص، قد يؤدي إلى الارتجال في التكوين والخروج عن المسار التكويني الحقيقي للتخصص وبالتالي تكوين مختصين بعيدين عن متطلبات الممارسة المهنية للمهنة.

* بخصوص البرنامج الوزاري في تدريس التربية العلاجية لوحظ غياب الضبط والتداخل في محتويات المقاييس رغم إمكانية وضع محتويات متكاملة ومتسلسلة ومترابطة فيما بينها في المقياس الواحد وفيما بين المقاييس.

* بخصوص مقياس علم النفس المرضي للطفل والمراهق لوحظ غياب أحد المحاور الأساسية المهمة في تدريس المقياس وهي الخصائص النمائية من النمو.

* أما عن محتوى محور مشكلات التعلم أو مشكلات التعليم يبقى اللبس والغموض قائم بالنسبة للمكون، هل المراد تدريسه هو مشكلات التعلم أم مشكلات التعليم؟ هذا المحتوى الذي تضمن محاور تتعلق بالمشكلات الخلقية والنفسية ومشكلات مدرسية وأسرية وبيئية وهذه لا تمثل لا مشكلة تعليم ولا مشكلة تعلم بل هي مشكلات المتعلم في التعليم.

* إن تحديد المفاهيم الأساسية هو الهيكل الذي يبنى عليه المختص كل استراتيجيات التكفل النفسي التربوي، وأي خطأ في تحديد هذه المفاهيم خطأ يشوه ويهدم مسار التكوين وينتج مختصين غير متحكمين بل زوار للتخصص حاملين شهادات المختصين.

قدمت الباحثتان جملة من الاقتراحات هي:

* لا بد من ترقية مستوى التكوين واصلاحه ولا يتم ذلك إلا من خلال تحسين طرق ومناهج وبرامج المنظومة التربوية حتى تتماشى مع الطموحات والمتطلبات والاحتياجات.

* إضافة بعض المقاييس الأساسية وهي: الإرشاد النفسي. التوجيه المدرسي والمهني. التشريع المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة. تقنيات الفحص.

5. **تعليق على الدراسات السابقة:**

1.5 **فيما يخص الدراسات التي تناولت التأخر الدراسي**: تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع التأخر الدراسي بالبحث، لكننا انتقينا الدراسات المذكورة آنفا لأنها تخدم وبدرجة كبيرة موضوع البحث الحالي. حيث نجد دراسة:

– **ناصر الدين زبدي عن السير البيداغوجي والفشل الدراسي في المؤسسة التعليمية الجزائرية**: التي خصت البحث عن العوامل المسببة لمشكلة الفشل الدراسي، وهو في الحقيقة هدف ثانوي هام يسعى البحث الحالي إلى التوصل إليه من خلال معرفة مدى فاعلية التعليم المكيف في التقليل أو بالأحرى تحسين هذه العوامل حتى لا يقع التلميذ في شبكة الفشل الدراسي.

توصل الباحث إلى أن نقص الدافعية للتعلم عند التلاميذ تسبب ضعف نتائج التحصيل الدراسي لديهم، وأن العلاقات الإنسانية، والمناخ الاجتماعي في المؤسسة التربوية كلها مشاكل تؤثر على دور المعلم التربوي وتحبط من حماسه المهني.

– نجد أيضا دراسة: [illegible] لم [illegible]: التي بحثت عن الأسباب الكامنة وراء مشكل التأخر الدراسي لكن من وجهة المعلمين، حيث خلصت إلى أن عدم مواكبة المعلمين لطرق التدريس الحديثة وعدم امتلاكهم للكفاية التعلمية والمهنية، وبعد المناهج عن البيئة المحلية، وأن نقص الدافعية للتعلم الناتجة عن إهمال الأسرة وأثر العوامل النفسية، العقلية والجسمية على التعلم، كلها أسباب تؤدي إلى التأخر الدراسي.

إن ما يمكن استخلاصه من الدراسات التي تناولت التأخر الدراسي أن هناك عوامل مسببة لظاهرة التأخر الدراسي منها الذاتية المتعلقة بالتلميذ نفسه كنقص الدافعية عنده، انطوائه على ذاته جراء فشله المتكرر،

عدم تقديره لذاته بسبب كثرة الانتقادات الموجهة إليه، والمدرسية المتعلقة بصعوبة المنهاج وعدم تكييفه طبقا للصعوبات التي يواجهها التلميذ المتأخر وعدم استخدام الأساليب التدريسية الملائمة للحد من هذه الصعوبات. كذلك أثر العوامل الجسمية والأسرية بسبب إهمال الوالدين لصحة التلميذ الجسمية والنفسية مما ينتج من تدني في التحصيل الدراسي. كل هذه العوامل تأخذ بعين الاعتبار في قسم التعليم المكيف، حيث يجد التلميذ الرعاية النفسية التي كان يفتقدها في القسم العادي من خلال مرحلة النضج التي يعتمدها هذا النوع من التعليم، إلى جانب تكييف البرنامج المسطر الذي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

2.5 **فيما يخص الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم والبرامج العلاجية:**

–لقد سبق وأن ذكرنا أنه لم نصادف دراسات علمية تتناول موضوع التعليم المكيف من حيث الواقع، وباعتبار غرفة المصادر بديل تربوي يعالج مشكل صعوبات التعلم فقد صادفنا عدة دراسات تناولت هذا الجهاز من ناحية الواقع ومن ناحية تصميم وتجريب البرامج العلاجية لهذا المشكل.

- حيث نجد دراسات: أسامة محمد بطاينة الذي تناول واقع غرفة المصادر من وجهة نظر معلمي ذوي صعوبات التعلم، وكذا دراسة سهير الصباح وهشام شناعة اللذان تناولا واقع غرفة المصادر من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين التربويين، فقد اتفقت الدراستين على أن مجال استخدام الوسائل التعليمية و مجال سير البرنامج التربوي و مجال المنهاج التدريسي، ومجال تجهيز المصادر. إلى جانب أدوار ومهام كل من الأطراف العاملة بغرف المصادر، تعتبر مجالات أساسية وضرورية لنجاعة وفاعلية غرف المصادر في التكفل بمشكل صعوبات التعلم.

- أثبتت دراسة واصف العايد أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر وهو أمر يدل على الدور الهام والأساسي الذي يشغله المعلم المختص في إنجاح العملية التربوية بغرف المصادر وحتى بالتعليم المكيف(موضوع البحث الحالي).
- أما بالنسبة لتصميم وتجريب البرامج العلاجية لذوي صعوبات التعلم فقد دلت كل من دراسة دراسة داوود محمود المعايط حول فاعلية غرف المصادر كأحد البدائل التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمعالجة صعوبات التعلم لديهم و دراسة كل من الفقعاوي والشحاذة وكذا البديرات حول فاعلية البرامج التدريبية لعلاج مشكل صعوبات التعلم في المهارات الأساسية للتعلم (القراءة والكتابة والرياضيات) التي أكدت نتائجها الثر الإيجابي الذي خلفته البرامج التدريبية البديلة عن البرامج التقليدية في علاج صعوبات التعلم التي كان يعاني منها التلاميذ، ومثل هذه النتائج تقوم عليها الأهداف التي يرمي إليها التعليم المكيف كتعليم علاجي بديل عن التعليم العادي التقليدي الذي عجز التلميذ ذو التأخر الدراسي أو الصعوبة في التعلم عن مسايرته بالمستوى المتوقع منه.

- أثبتت دراسة عبد الحي عبد الكريم محمود حول تصميم برنامج تدريبي في تنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة أن :

- التعليم الفردي الذي يعتمد في غرفة المصادر يرفع من دافعية التعلم لدى التلميذ ويعزز ثقته بنفسه، وهذا ما يفترض تجسيده في التعليم المكيف.

- فعالية البرنامج في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات.

- فعالية البرنامج التدريبي الذي صمم خصيصا لتنمية معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة. وهو هدف ينبغي تبنيه فيما يخص عملية المسح الأولي للتلاميذ الذين يحتاجون إلى التعليم المكيف التي يقوم بها معلمي الصف العادي (السنة الثانية ابتدائي) إذ يجب على هؤلاء المعلمين معرفة ماهية صعوبات التعلم و خاصة الأكاديمية منها(القراءة،الكتابة،الحساب).

3.5 **بالنسبة للدراسات التي تناولت أساليب الدعم والمعالجة التربوية:**

من خلال البحث في موضوع الدعم والمعالجة التربوية.

- صادفنا دراسة مرداسي عن واقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر التي تبين أنها الأولى من نوعها في البحث عن واقع الاستدراك في التعليم الابتدائي، حيث تبين أن غياب التأطير والتوجيه من طرف الهيئات التربوية، عدم اهتمام المشرفين بحصص الاستدراك، عجز المعلمين في ذكر الحالات التي يمكن علاجها بواسطة الاستدراك، عدم رسم استراتيجيات واضحة للاستدراك، غياب توجيه المؤطرين وقلة مبادراتهم في هذا المجال، غموض مفهوم الاستدراك لدى أغلبية المعلمين،

عدم جدوى الطرق البيداغوجية المتبعة لتنفيذ حصص الاستدراك، عدم فعالية حصص الاستدراك في القضاء على التباين التي يعاني منه التلاميذ فيما بينهم، مجمل هذه العوامل أدى بالضرورة إلى عدم فعالية حصة الاستدراك بوضعها الحالي.

–قصدنا التركيز على دراسة بوسنه محمود حول الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي في الجزائر لما وجدناه من أهمية تفيد البحث الحالي. انطلقت هذه الدراسة من مفهوم أن الإعادة المدرسية تعتبر إجراء بيداغوجي وهي بديل تربوي لحل مختلف الصعوبات التعلمية التي تعترض السير العادي لتعلم التلميذ، وأشارت النتائج لأهم الطرق المستخدمة حاليا في معالجة صعوبات التعلم ومدى فعاليتها، أي دروس الدعم والاستدراك و أقسام التعليم المكيف والأطراف التي يتناقش معها المعلمون في بحثهم عن حلول لصعوبات التعلم.

– **بالنسبة لدروس الدعم والاستدراك** لم تحقق الغاية المقصودة منها بسبب عدم التشخيص والعلاج والمتابعة والتقييم الفردي حيث يتم استدعاء بعض التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض إلى حصص الاستدراك ويعاد لهم الدرس بنفس طريقة العمل المتبعة في الدروس العادية، أي بدون معاملة تكون كيفيتها مختلفة من الناحية البيداغوجية و العلائقية.

–**أما بالنسبة للتعليم المكيف:** إن هذا النوع من التعليم يسجل حاليا نقصا كبيرا بسبب قلة هذه الأقسام المتخصصة وأن الحاجة إلى هذه الأقسام معتبرة خاصة وأن أغلبية المعلمين (% 60) يعتبرون أن هذه الأقسام المتخصصة فعالة بدرجة كبيرة.

–**فيما يخص البحث عن حلول لصعوبات التعلم:** تؤكد النتائج على ضرورة تفعيل دور كل من المفتش والمختص السيكولوجي والطبيب المدرسي في تقديم المساعدات المختصة للتكفل المناسب بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ خاصة وأن أغلبية الأعراض التي يعاني منها المعيدين تتطلب تدخل السيكولوجي أو تدخل الطبيب المدرسي.

– فيما يخص الدراسة التي قدمتها نادية بوشلالق عن برنامج التكوين للمختص في التربية العلاجية والتعليم المكيف فقد أظهرت نتائج هذا البحث الذي خاض في محتوى المقاييس البيداغوجية التي يجب أن يحتويها تخصص التربية العلاجية والتعليم المكيف أنه لا بد من ضبط تسمية ومحتوى المقاييس المقررة لهذا التخصص، وأنه من الضروري إدراج محور مهم ضمن مقياس علم النفس المرضي للطفل والمراهق هو الخصائص النمائية من النمو. كما أكدت الباحثة على ضرورة إزالة اللبس القائم بين المفاهيم المتعلقة مشكلات التعلم ومشكلات التعليم.

إن النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة تؤكد على نقطة أساسية وهي دور التكوين في إعداد المعلم المختص في التربية العلاجية وفي التعليم المكيف ويعتبر هذا من أهم ما يرمي إليه البحث الحالي.

إشكالية الدراسة:

يسعى نظام التعليم في الجزائر إلى تقديم الرعاية التربوية الشاملة للأطفال الذين بلغوا سن الدراسة بإتاحة الفرص لكل منهم حتى يأخذ قسطه من التعليم وفقا لقدراته الشخصية وامكانياته الخاصة، هو ذا مبدأ تكافؤ الفرص، وتحقيق الإنصاف بين المتعلمين الذي تتبناه ديمقراطية التعليم في منظومتنا التربوية. سعيا لتحقيق هذا المطلب، يذكر المدير الفرعي للتعليم المتخصص بوشنينة (2001) في أحد الملتقيات الجهوية الخاصة برعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا في أقسام التعليم المكيف أن نظامنا التعليمي مطالب بتلبية حاجات التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي مثلما يلبي حاجات

التلاميذ العاديين، ومثلما هو مطالب بتلبية حاجات التلاميذ المتفوقين والموهوبين على حد سواء.
إن هذه الفلسفة الديمقراطية هي أساس بيداغوجيا الدعم التي يعتمدها نظامنا التعليمي، والتي تولي فئة المتأخرين دراسيا عناية خاصة لعلاج النقائص الظرفية التي يعانون منها، وتحسين مستوياتهم التعليمية. إنه الهدف الذي أنشأ من أجله التعليم المكيف الذي يعد في جوهره نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا أو جزئي في التحصيل المدرسي(أنشطة التحصيل الأساسية) بسبب الظروف النفسية و الاجتماعية التي يعيشونها والتي أصبحت تؤثر في وتيرة التعلم لديهم، أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين، الأمر الذي يحتم تنظيم تعليم خاص بهم مكيف مع ظروفهم (في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه). بحيث يسعى إلى علاج ضعفهم و تمكينهم من تدارك ما فاتهم بكيفية تجعلهم يكتشفون قدرتهم على التعلم ويسيرون في الاتجاه الذي يهيئهم تدريجيا للاندماج في الأقسام العادية.

إن التلميذ الذي يوجه إلى التعليم المكيف ليس تلميذا متخلفا عقليا، إنما هو تلميذ عادي يتمتع بذكاء عادي ،جعلته بعض الظروف الطارئة يتأخر في تحصيله الدراسي. وعلى هذا الأساس، فإن التعليم المكيف هو نوع من التعليم يمنح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل و عميق تعليما خاصا يسمح لهم بتدارك النقص البين والملاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلبا على مسارهم المدرسي، ثم إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركزة.

لكن بالرغم من الأهمية القصوى التي يحظى بها التعليم المكيف في كونه أسلوبا علاجيا لحالات التأخر الدراسي المستعصية عند فئة من التلاميذ من جهة، والحد من ظاهرة التسرب المدرسي من جهة أخرى، لم يأخذ حقه من البحث والتقصي من قبل المهتمين بأمور التربية والتعليم.

لهذا الغرض سنتناول موضوع التعليم المكيف ونحاول الكشف عن واقعه في المنظومة التربوية من خلال الأقسام المفتوحة في ولاية تلمسان نموذجا. فيكون الموضوع تحت هذا الطرح:
وعلى هذا طرحنا السؤال الرئيسي الآتي:

ما واقع التعليم المكيف في الجزائر حالة ولاية تلمسان ؟

تتفرع من هذا السؤال الرئيسي أسئلة فرعية هي على النحو الآتي:

1) هل يوجد فروق في نتائج التلاميذ الذين التحقوا بالتعليم المكيف بولاية تلمسان قبل وبعد استفادتهم منه؟

2) كيف يتم الإشراف على سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية من قبل مفتشي التربية والتعليم الابتدائي؟

3) كيف تتم عملية استكشاف التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي من قبل مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي ؟

4) ما هي التدابير التربوية العلاجية التي يستخدمها معلم التعليم المكيف لحل مشكل التأخرالدراسي؛

للإجابة على هذه التساؤلات المطروحة قامت الباحثة بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضيات:

1. يوجد فروق دالة إحصائيا بين النتائج الدراسية للتلاميذ قبل وبعد التحاقهم بالتعليم المكيف لصالح القياس البعدي .
2. يتم سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية طبقا لما تنص عليه النصوص التشريعية.
3. يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بعملية استكشاف تلاميذ التعليم المكيف وفقا لما تنص عليه القوانين التشريعية.
4. يستخدم معلم التعليم المكيف عدة تدابير منهجية وعملية تعتمد على تكيف المواقف التعليمية لحل مشكل التأخر الدراسي.

أهمية البحث:

نظرا لأهمية التعليم المكيف في معالجة مشاكل التأخر الدراسي وصعوبات التعلم التي لا يزال يعاني منها تلاميذ المدرسة الابتدائية بالرغم من حصص الدعم والمعالجة التربوية التي يستخدمها المعلمون لحل مثل هذه المشاكل. ونظرا لحاجة هذه الفئة المذكورة إليه، لتجاوز حالة التأخر لديها، ومساعدتها على الاندماج من جديد في الأقسام العادية. فإن الضرورة تصبح ملحة للتكفل الجاد به، وتوفير كل الشروط اللازمة لإنجاحه وبلوغ الأهداف التي وضع من أجلها.

1. تعتبر الدراسة الحالية هي الأولى – حسب علم الباحثة – التي تبحث في واقع التعليم المكيف بالمدرسة الابتدائية بالجزائر.
2. تكمن أهمية هذه الدراسة في حداثة هذا الموضوع وندرة الدراسات حوله.

3. التكفل بتلاميذ التعليم المكيف ورفع الستار على واقعهم المدرسي.
4. استثارة اهتمام الهيئة الوصية بتقارير ميدانية واقعية.

أهداف البحث:

1. التنقيب على واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية بالجزائر.
2. التعرف على فاعلية التعليم المكيف في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ.
3. التعرف على واقع التعليم المكيف من وجهة نظر كل من مفتشي التربية والتعليم الابتدائي، مستشاري التوجيه ومعلمي التعليم المكيف.
4. الكشف عن فاعلية ومهام الأطراف المشاركة في التعليم المكيف.

دواعي اختيار الموضوع:

من البديهي أن تتواجد لدى الباحث دوافع وأسباب تدفعه وتضطره للقيام بموضوع بحث دون الآخر، بل ويتمسك به ويدافع عنه بالرغم من الصعوبات الميدانية التي قد تعترضه أثناء إنجازه له، وعليه فإن:

1. كون الطالبة تشغل منصب مستشارة رئيسية في الإرشاد و التوجيه والتوجيه المدرسي، حيث شاركت ضمن الفريق التقني لمصلحة التوجيه المدرسي في عمليات استكشاف التلاميذ الموجهين للتعليم المكيف، زيادة على أنها كانت عضوا من أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية منذ سنة 1995.
2. إحساس الباحثة ويقينها بضرورة تحسين ظروف أقسام التعليم المكيف والسهر على إظهار جدواه من خلال الأداء الفعلي المنصوص عليه في النصوص التشريعية لكل الأطراف المشاركة فيه.
3. يقين الباحثة الكبير بضرورة التكفل بفئة التلاميذ المتأخرين دراسيا، وذوي صعوبات التعلم تكفلا جادا مجسدا بحقائق وأساليب تربوية لا بمجرد مداخلات في ملتقيات أو مقالات.

حدود الدراسة:

1. **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على تلاميذ سبق لهم وأن درسوا بأقسام التعليم المكيف بولاية تلمسان من السنة الدراسية 2009-2010 إلى غاية السنة الدراسية 2013-2014 وهذا حسب إمكانية الحصول على نتائج التلاميذ من مفتشيات التعليم الابتدائي أو من مدراء المدارس الابتدائية التي يقع فيها القسم وحتى من المدارس الأصلية للتلاميذ. ولتدعيم البحث أجريت الدراسة أيضا على ثلاث أطراف مشاركة في التعليم المكيف وهي: مفتشي التعليم الابتدائي(الذين يشرفون على أقسام التعليم المكيف)، معلمي التعليم

المكيف، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي (الذين يوجد قسم للتعليم المكيف ضمن مقاطعة تدخلهم).

2. **الحدود الزمنية**: انقسمت الدراسة إلى قسمين:

القسم الأول: البحث عبارة عن دراسة مسحية لنتائج التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم المكيف منذ 2009 إلى غاية 2014. وهذا بولاية تلمسان نموذجا.

القسم الثاني: اعتمدنا فيه على توزيع استمارة استبيانيه نهدف من خلالها إلى الوقوف على حقيقة التعليم المكيف من قبل المتخصصين والعاملين فيه، والذين يمثلون بعض الولايات الوطنية، وهم كل من ولاية تلمسان، سيدي بلعباس، مستغانم، الجلفة. وهذا خلال السنة الجامعية 2014/2013.

التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة:

1. **التعليم المكيف:** يعتبر التعليم المكيف دعما بيداغوجيا للتلميذ الذي يكون في حالة تأخر دراسي وادماجه في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف الممكنة. وقد بدأ تطبيقه في بداية عام 1982. هو تعليم يهدف إلى تكييف المدرسة لحاجيات وقدرات كل تلميذ، كما يقوم على تقديم معالجة تربوية مناسبة لكل التلاميذ الذين يواجهون صعوبات قصوى في متابعة دراستهم.

2. **قسم التعليم المكيف:** يعتبر قسم التعليم المكيف وسيلة تربوية تتميز أساسا بالتكفل المؤقت لكل طفل، يتم فتح قسم التعليم المكيف حسب الحاجة والإمكانيات على مستوى مدرسة ابتدائية أو مجموعة من المدارس الابتدائية أو على مستوى مقاطعة تفتيشية. يتراوح عدد التلاميذ فيه من 10 تلاميذ إلى 15 تلميذ قصد تيسير استخدام التعليم الفردي وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم الواحد.

وقد أشار المنشور 1548/ 83 إلى أنه يشترط في فتح أي قسم للتعليم المكيف وجود الفئة المستهدفة منه المتمثلة في الأطفال الذين يعانون تحديدا من مشكل التأخر الدراسي الذي سبق تشخيصه خلال سنتين دراسيتين، وكذا وجود المعلم المختص الذي توكل إليه مهمة التكفل بهذه الفئة من التلاميذ أو الاستعانة بمعلم كفء يرغب في تدريس هذه الفئة من التلاميذ.

3. **معلم التعليم المكيف:** هو الشخص الذي يكلف بمهمة تدريس تلاميذ قسم التعليم المكيف، فهو عنصر من عناصر العملية التربوية ودوره ضروري في نجاحها ولا يمكن الاستغناء عنه. ويعول عليه حسب(الملتقى الوطني للتعليم المكيف:2012) ل:

- مساعدة التلميذ المتأخر دراسيا على إدراك أبعاد مشكلته وأسبابها.
- وضع خطة تدخل تربوية فردية لكل تلميذ تتضمن الأهداف التي يحققها التلميذ في فترة زمنية محددة.
- تكييف التعلمات والبدء من مكتسبات التلميذ على أن يتم تحليل المهمات الرئيسية إلى مهام فرعية.
- تنويع أساليب التدريس بما يتلاءم والأسباب الكامنة وراء التأخر الدراسي.
- تسجيل أداءات التلميذ وتثمينها مع توضيح ذلك للتلميذ من أجل تحفيزه والوصول به إلى تقدير ذاته ثم تقييمها.
- متابعة الخطة العلاجية وتعديلها عند الحاجة، وعدم التردد في استشارة أي شخص مؤهل أو أي أحد أعضاء اللجنة بهدف تقديم خطط بديلة ومعدلة.
- التنسيق مع معلم القسم العادي الذي أدمج به التلميذ(معلم السنة 2 ابتدائي).

4. **المفتش:** هو رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية فهو المنسق بين مختلف أعضاء اللجنة من حيث عقد الاجتماعات الدورية، ووضع رزنامة مرنة لدراسة وضعيات التمدرس لدى التلاميذ، وايجاد حلول لكل المشاكل والصعوبات التي تطرح للجنة. يبرمج المفتش دورات تدريبية لمعلمي أقسام التعليم المكيف تكون مواضيعها عملية حسب المستجدات.

5. **مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:**

هو عضو من أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية معين على مستوى مقاطعة تدخل تتضمن ثانوية ومجموعة من المتوسطات + مجموعة من المدارس الابتدائية، وهو يساهم في عملية استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا باعتبار مؤهله العلمي(ليسانس في علم النفس بمختلف فروعه وعلم الاجتماع).

يقوم مستشار التوجيه بدراسة حالات التلاميذ المحددين في قائمة الاستكشاف بتطبيق الاختبارات المعرفية والروائز النفسية عليهم خلال الثلاثي الثاني من السنة الثانية، ويقوم بتسجيل نتائجها ووضعها في ملف التلميذ حتى تبنى عليها الاستراتيجية العلاجية.

6. **المتابعة البيداغوجية:** هي عملية تندرج ضمن العمل الدوري المنوط بمفتش التعليم الابتدائي وتهدف مقاصدها في تقديم كل التوجيهات التربوية للمعلم كل حسب مادته، خاصة ما يتعلق بمعالجة المنهاج، طرائق التدريس، بناء المشاريع البيداغوجية، الأعمال التطبيقية، مخططات التقويم.

7. **اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:** هي لجنة ينبغي إنشاؤها على مستوى كل مقاطعة تربوية أو أكثر حسب إمكانيات وخصوصيات كل ولاية بالتنسيق مع المصالح المعنية بمديرية التربية.

تتشكل هذه اللجنة من:

- مفتشي التربية و التعليم الأساسي للطورين 1 و2 رئيسا.
- مفتشي التوجيه المدرسي والمهني أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني عضوا.
- طبيب الصحة المدرسية عضوا.

- مدير مدرسة ابتدائية عضوا.
- المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف بالمقاطعة أو معلمي الأقسام العادية المكلفين بهذا التعليم أعضاء.
- ممثل عن مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ على مستوى المقاطعة عضوا.

وتتولى هذه اللجنة المهام الموكلة لها والمتمثلة في:

- دراسة ملفات التلاميذ الذين رشحهم الفريق التربوي بالمدرسة لقسم التعليم المكيف.
- اتخاذ القرارات بشأن هؤلاء التلاميذ.
- دعم ومساندة الفريق التربوي بالمدرسة ومعلمي التعليم المكيف.

8. **التأخر الدراسي:** أشار ابراهام ويلردؤلى أن التأخر الدراسي هو الحالة التي يجد فيها المتأخر المقرر الدراسي من الصعوبة استيعابه إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمي أو التربوي والتعامل مع المقرر بدرجة كبيرة تجعله متكيفا مع متطلبات قدرته في التحصيل الدراسي. (أطفال الخليج، ذوي الاحتياجات الخاصة: 03-03-12:37،2011)

http://www.gulfkids.com/vb/showthread.php

ونعتمد في بحثنا أن التأخر الدراسي في المدرسة الابتدائية هو انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الموضوعية للمواد الدراسية عن المتوسط أي عن20/5 من الدرجة الكاملة سواء في الاختبارات الفصلية أو الاختبارات والأعمال الشهرية. إن التأخر الدراسي ليس ظاهرة مرَضية بل قد تكون نَتاجاً طبيعياً لما يعيشه التلميذ من صعوبات ناجمة عن الأخطاء البيداغوجية والتربوية؛ كثقل المناهج، وعدم مراعاة مبدأ الفروق الفردية في وضع البرامج، وارتفاع عدد التلاميذ في الأقسام أو نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية.

9. **صعوبات التعلم:** إن التعريف المعتمد في بحثنا وهو تعريف منظمة اليونيسيف(2004) أن صعوبات التعلم تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية/ التعلمية التي تعتبر متطلبات أساسية تنبني عليها متطلبات فرعية لاحقة ،و بخاصة في أدوات التعلم الأساسية و هي القراءة والكتابة والحساب. ولا شك أن لهذه الصعوبات انعكاسات تمتد فتشمل مواد أخرى.

الفصل الثاني :

التعليـم المكيـف

تمهيد

عرف النظام التربوي بالجزائر التعليم المكيف كنوع خاص من التعليم في المرحلة الابتدائية ابتداء من السنة الدراسية 1981-1982 وهذا يتضح جليا من خلال صدور أول منشور وزاري تضمن إجراءات خاصة بفتح أقسام التعليم المكيف وتلك كانت أول تجربة يخوضها نظامنا في هذا المجال.

إلا أنه وبعد مرور سنين عديدة، لا يزال البعض من عامية الناس يجهل ماهية التعليم المكيف وأنه لم يسمع عنه البتة، بل والمدهش أنه حتى في الوسط التعليمي التربوي نصادف فئة تعلن بكل صراحة أنها تجهله بل وتستغرب في قدم وجوده، ونجد فئة ثانية تتجاهله أو تشير إلى عدم جدواه، كما يمكن أن نصادف فئة من المثقفين من تدعي معرفة التعليم المكيف إلا أنها تتناوله صنفا من التربية الخاصة فتخلط في أهدافه وتخطأ في غاياته. وقليلة هي الفئة التي تعرف و تعي ماهية التعليم المكيف بصورته الحقيقية الصحيحة وهي ممثلة في مفتشي التعليم الابتدائي، البعض من معلمي التعليم الابتدائي، مصلحة التوجيه المدرسي، بعض الأولياء ممن استفاد أبناءهم منه، المؤسف في الأمر أن التعليم المكيف ورغم قدم وجوده لا يعرفه إلا المشاركين في تنظيمه وسير أقسامه فقط. لهذا السبب بات من الضروري عرض التعليم المكيف كما تضمنته النصوص التشريعية حتى نزيل الغموض و الخلط الذي ظل يتخبط فيه منذ ظهوره إلى يومنا هذا.

2. التعليم المكيف في النصوص التشريعية.

2.1 المنشور رقم 194 المؤرخ في 10 أكتوبر 1982 الصادر من مديرية التعليم – مديرية الامتحانات و التوجيه المدرسي و المهني.

الموضوع: إجراءات خاصة بفتح أقسام التعليم المكيف:

يهدف هذا المنشور إلى تحديد الإجراءات العملية لفتح وتسيير أقسام التعليم المكيف، وتتضمن هذه الإجراءات:

- ضرورة وجود المعلم المختص المتخرج من المعهد التكنولوجي للتربية بالجزائر أو بوهران وهما المعهدان المفتوحان آنذاك لتكوين معلمي التعليم المكيف. هو حقيقة شرط أساسي لفتح قسم خاص يعول عليه للتكفل بمثل هذه الفئة من التلاميذ، ومسألة إعطاء الأولوية في فتح القسم إلى المدرسة التي عمل فيها المعلم لهو أمر يشجع ويحفز هذا المعلم على القيام بالمهمة التي أوكلت له. حرصا من الوزارة على دفع التعليم المكيف إلى الأمام، استحسن المنشور إمكانية جمع قسمين بمدرسة واحدة لضمان التنسيق الفعال بين المعلمين.

- أما بالنسبة لسير قسم التعليم المكيف فقد حدد المنشور عدد التلاميذ ما بين 15 و18 تلميذا على أن لا يتجاوز العدد 20 تلميذا في أي حال من الأحوال من أجل تيسير استخدام التعليم الفردي وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم الواحد.

طرح المنشور رقم 82/149 مجموعة من الأهداف لتحدد و بصفة رسمية ما يستهدفه التعليم المكيف وماهي الأغراض التي جعل لبلوغها والتي تمثلت في:

- كون التعليم المكيف علاج تربوي مناسب موجه لأطفال يواجهون صعوبات معينة تعوقهم لمواصلة دراستهم، هنا إشارة إلى من هم التلاميذ المستفيدين من التعليم المكيف لكن بصورة تنقصها الدقة و التحديد، بعدها جاءت الفقرة الموالية لتحدد أكثر أن الأطفال الذين يعانون من تأخر ضخم في جميع المواد بعد مضي السنتين الأوليتين من المدرسة الأساسية هم التلاميذ الذين يعنى بهم التعليم المكيف.
- أشار هذا المنشور أيضا وبشدة إلى ضرورة التفرقة بين التعليم المكيف و الاستدراك على أن التعليم المكيف تعليم خاص يستعمل مناهج تربوية مكيفة بينما التعليم الاستدراكي هو نوع آخر من المعالجة التربوية.

الواضح أن المنشور رقم 82/149 هذا أعطى الأولوية لإجراءات الكشف حيث نجد أن هذا البند قد أخذ الحصة الأكبر في الشرح والتوضيح إذ أنه حدد أدوار كل المشاركين في سير التعليم المكيف.

- ركز على ضرورة إشعار و إشراك كل معلم في الكشف عن مشكل عدم التكيف المدرسي ومدى الصعوبات التي تعيق التحصيل الدراسي الجيد لدى الأطفال وهذا إشارة إلى ضرورة وأهمية الكشف المبكر لحالات التأخر الدراسي وسوء التكيف قصد التدخل العلاجي المبكر والحد من تطور الحالة، لم يهمل المنشور دور الأولياء في عملية الكشف عن حالات التأخر الدراسي من خلال تقديم معلومات مفيدة حول سلوك الطفل في الوسط العائلي مما يساعد في عملية التشخيص ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هذا المشكل.

– أشار المنشور أيضا إلى الدور الذي تلعبه فرقة التوجيه المدرسي والمهني التي تتكون أساسا من أخصائيين في علم النفس وعلم الاجتماع في عملية الكشف عن التلاميذ المعنيين بالتعليم المكيف وهو دور موضوعي يعتمد في وسائله على مقاييس علمية موضوعية كالروائز البسيكوتقنية التي تتوفر عليها معظم مراكز التوجيه المدرسي ، وهذا ما يستلزم مهارات وكفاءات مهنية للقيام بعملية الكشف عن حالات التأخر الدراسي، كما تم السماح لإشراك مختصين في علم النفس من القطاعات الصحية لتقدير درجة التأخر واستكشاف نوعية الاضطراب.

- أدرجت ملاحظة قيمة في هذا المنشور عن أن مراحل الكشف للسنة الدراسية 1981– 1982 تدخل في الإطار التجريبي وهذا يدل على أن التجربة هذه سيتبعها تقييم يسعى إلى الوصول إلى الأحسن في عملية الاستكشاف. وحرصا من الوزارة على حسن تسيير هذا النوع من التعليم، أكد المنشور على إجراء التجربة بالولايات التي تكفلت بتكوين المعلمين في المعاهد التكنولوجية للتربية بالجزائر ووهران ، هذا ما يؤكد أن عملية الكشف التي أجريت اقتصرت على الولايات التي تم تعيين أو تكليف معلمين هم في طور التكوين والاختصاص للتكفل بأقسام التعليم المكيف، كما تم التأكيد على أن

عملية استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا تتم في بداية السنة الدراسية وذلك بصفة استثنائية نظرا لحداثة العملية.

- جاءت الفقرة الموالية في المنشور لتحدد المستوى الذي تتم فيه عملية الكشف وهو مستوى السنة الثالثة ابتدائي، إلا أنه فتح الباب أمام المستويات الأخرى بذكره بدون أن يسد الباب لمستوى السنة الرابعة والخامسة والسادسة ابتدائي الذين يعانون من تأخر مدرسي مخيف.

هنا علينا أن نقف أمام هذا الكلام لنتساءل هل تم نجاح تجريب التكفل بالمتأخرين دراسيا ذوي مستوى السنة الثالثة لنطمح في مستويات أعلى؟ ألسنا في إطار التجربة فقط؟ إذا ما رجعنا إلى الأهداف المنتظرة من التعليم المكيف حسب ما ينص عليها المنشور ذاته فقد أعطيت الأولوية للأطفال الذين يعانون من تأخر ضخم في جميع المواد في السنتين الأوليتين. إذن السؤال المطروح هل يتم جمع المتأخرين دراسيا من المستويات الأخرى مع الأطفال المعنيين بالتعليم المكيف حسب المنشور؟ أم أن القصد من هذا الكلام أن يتم فتح أقسام مكيفة حسب حالات التأخر الدراسي من كل مستوى دراسي في المدرسة الابتدائية؟ هو كلام مبهم يستدعي الوضوح أكثر.

- تأكيدا للأهمية التي أوليت لعملية الاستكشاف فقد أشار المنشور إلى ضرورة التنسيق الفعال والهادف الذي يجب أن يتجسد في علاقة وتعاون المعلم المختص وفرقة التوجيه المدرسي من خلال تسطير مراحل موضوعية لعملية الكشف وذلك :بوضع قوائم التلاميذ الذين يحتاجون إلى التعليم المكيف، إجراء الروائز البسيكوتقنية لقياس درجة الذكاء، مقابلة الأولياء بهدف التحسيس والتوعية وتحديد معايير القبول في القسم التي يستلزم أن تتم على أساس الموافقة المكتوبة من طرف الأولياء حرصا على إشراكهم في متابعة أبناءهم في هذا النمط من التعليم، وعلى المقاييس الموضوعية التي تتمثل في معدلات التلاميذ في أقسامهم العادية ونتائج اختبارات الاستكشاف وكذا نتائج الروائز البسيكو تقنية (درجة الذكاء) بالإضافة إلى مراعاة الأماكن المتوفرة بقسم التعليم المكيف.

-في الختام وبهذا التكفل التدريجي بالطفولة غير المكيفة أكد المنشور82/179 على إعطاء هذه التجربة الأهمية التي تستحقها وتدليل كل الصعوبات التي تعترضها حتى تتحقق الأهداف المرجوة والمنتظرة من التعليم المكيف.

2.1 المنشور رقم 1548/م.ت /83/20 المؤرخ في 16 أبريل 1983: الصادر من مديرية التعليم مديرية الخدمات الاجتماعية – مديرية الامتحانات و التوجيه المدرسي و المهني.

الموضوع: التعليم المكيف(حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين).

صدر هذا المنشور ليتمم ما جاء به المنشور رقم 82/149، حيث ركز على أهم مسألة تخص التعليم المكيف وهي عملية الكشف عن الأطفال الذين يعانون من التأخر الدراسي. فإذا عدنا إلى عملية إجراء الكشف التي تحدث عنها المنشور السابق نجدها وكما ذكرنا سابقا قد أخذت النصيب الأكبر من الشرح والتوضيح. وها هو المنشور الحالي يؤكد على نفس الهدف وهو تنصيب طريقة موحدة لكشف الأطفال الذين يعانون من الفشل المدرسي كما ورد في التقارير التي وصلت جراء فتح الأقسام التجريبية الأولى للتعليم المكيف. وعليه طلب من السادة مديري التربية للولايات الذين عينوا معلمين للتكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية بالجزائر وبوهران تنظيم حملات للكشف عن الأطفال الذين يحتمل أن يتكفل بهم هذا النمط من التعليم. "تتم هذه الحملة حسب التوقعات المتعلقة بفتح أقسام جديدة للتعليم المكيف للسنة الدراسية 83–1984 وبتتمة التسجيلات داخل الأقسام التي فتحت في بداية السنة الدراسية 1982–1983.نذكر بأن أولوية عملية الكشف موجهة للأطفال الذين يعانون من تأخر إجمالي في جميع المواد خلال سنتين دراسيتين من التعليم الأساسي وذلك رغم التعليم الاستدراكي، ونذكر أيضا أن فتح أي قسم مكيف مرهون بوجود معلم متخصص في التعليم المكيف تم تكوينه بمعهد تكنولوجي للتربية."

صدر المنشور83/1548 ليقرر انطلاق حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين على ضوء التوقعات المتعلقة بفتح أقسام جديدة للتعليم المكيف للسنة الدراسية 83–1984 وكذا مواصلة التسجيلات داخل الأقسام التي فتحت في بداية السنة الدراسية 1982–1983، كما تم حصر إجراء الكشف على الأطفال الذين يعانون من تأخر عام في جميع المواد بعدما لم تجدي محاولة معالجتهم عن طريق التعليم الاستدراكي خلال سنتين دراسيتين من التعليم الأساسي.

منذ صدور أول منشور 82/149 ثم 83/1548 والتأكيد جار على أن التعليم المكيف يستهدف التلاميذ اللذين يعانون من تأخر دراسي عام إجمالي يشمل جميع المواد، الحقيقة أنه كلام واضح يستبعد كل الاضطرابات الأخرى فلماذا نتحدث اليوم عن الإعاقات الذهنية ولو كانت البسيطة منها. مسميات عديدة وتعريفات يسودها الخلط عن ماهية التعليم المكيف؟ ونجد دائما صيغة التأكيد على ضرورة اقتران وجود المعلم المختص في التعليم المكيف لفتح أي قسم مكيف.

إن حرص المنشور 1548/ 83 على التذكير بهاتين المسألتين هو في الحقيقة إقرار من الوزارة على أنه هناك شرطين أساسيين لفتح أي قسم للتعليم المكيف هما وجود الفئة المستهدفة منه المتمثلة في الأطفال الذين يعانون تحديدا من مشكل التأخر الدراسي الذي سبق تشخيصه خلال سنتين دراسيتين، وكذا

وجود المعلم المختص الذي توكل إليه مهمة التكفل بهذه الفئة من التلاميذ.

وقد أبرز المنشور 83/1548 دور اللجنة الطبية النفسية التربوية الولائية المتمثل في مراقبة ومتابعة جميع عمليات سير حملة الكشف وهو ما يعرف حاليا بصيغة الإشراف أي أن عملية الاستكشاف هي من مسؤولية اللجنة الطبية النفسية التربوية بكل أعضاءها، لا من مسؤولية مصلحة التوجيه المدرسي فقط. إضافة إلى دراسة ملفات الأطفال المقترحين للكشف و أخذ قرارات قبولهم في القسم المكيف.

بعدها حدد المنشور وبدقة أعضاء اللجنة الطبية النفسية التربوية التي تتكون من:

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

بالنسبة للجدول المقترح لإجراء العمليات حدد المنشور 83/1548 رزنامة دقيقة للعمل للكشف عن التلاميذ المحتاجين إلى التعليم المكيف تبدأ من تاريخ 14 ماي إلى 2 جوان بدءا من اقتراح قوائم الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض الفشل المدرسي، إلا أنه تم ذكر أقسام السنة الأولى في عملية الكشف "أقسام السنة الأولى و الثانية من المدرسة المقترحة أو القطاع المدرسي الذي سيحدد" ثم يتم تحسيس وتوعية أولياء هؤلاء التلاميذ بالعملية.

ركز المنشور83/1548 أيضا على التكفل الطبي النفسي بالتلاميذ المعنيين بالكشف بغرض استثناء الحالات التي تعاني من اضطرابات عضوية أو نفسية عميقة تستدعي التدخل الخاص والتي كان لها الأثر البالغ في تدني مستوى التحصيل، حيث تم اقتراح مجموعة من روائز علم النفس القياسي التي تساعد على قياس درجة التأخر الدراسي.

لم يهمل المنشور83/1548 في عملية الكشف رأي معلم الصف العادي في تحديد مستوى الطفل الدراسي و الإدلاء بملاحظاته للتعرف أكثر على السوابق المدرسية له و سلوكاته وعلاقاته داخل الصف، وكذا مقابلة الأولياء في إطار التعرف على سلوك الطفل وطبيعة علاقاته في الوسط العائلي واستلام الموافقات المكتوبة منهم، و في الأخير يتم توجيه القوائم النهائية إلى مديرية التربية على أن تحفظ ملفات التلاميذ الطبية النفسية بمراكز التوجيه المدرسي والمهني.

3.1 المنشور رقم 025/م.ت/84 الصادر في 07جوان 1984: من مديرية التعليم– مدرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني.

الموضوع: متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيف.

في إطار مواصلة التكفل والمتابعة لتلاميذ أقسام التعليم المكيف يصدر منشور وزاري ثالث ليكمل المنشورين السابقين ويجيب على الانشغالات التي ظهرت حول مستقبل ومصير هؤلاء التلاميذ في التعليم. بداية ونظرا لأهمية الأمر تم التذكير بأن التعليم المكيف يهدف بالدرجة الأولى إلى معالجة مشكل التأخر الدراسي العميق الذي يعاني منه التلاميذ والذي يشمل جميع المواد المدرسية وهذا رغم التعليم الاستدراكي الذي تلقوه خلال السنتين الدراسيتين من التعليم الأساسي. وهو يهدف أيضا إلى إدماج الطفل الذي تمت معالجته من حالة التأخر الدراسي في ظرف مؤقت في القسم العادي على اعتبار أنه أصبح قادرا على مسايرة التعليم مع زملائه العاديين وهذا ما جاء في المنشور "إذا كان التعليم المكيف يهدف إلى القضاء على التأخر المدرسي فإنه يرمي في نفس الوقت إلى إدماج كل طفل في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف الممكنة. وعليه، يجب أن يعتبر القسم المكيف كوسيلة تربوية تتميز أساسا بالتكفل المؤقت لكل طفل."

قدم المنشور84/025 بعض التوجيهات التربوية تفيد المعلم المتخصص في التكفل بالقسم كاستخدام الطرق التربوية النشيطة التي تتماشى مع شخصية كل تلميذ على حدا وهو حث وتشجيع على ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال المتأخرين دراسيا، وموازاة مع ذلك يجب تبني التعليم الفردي قصد تنمية ذوق المجهود الشخصي عند الطفل، هذه التدابير هي في حقيقة الأمر وسائل تربوية مرماها نفسي يدفع بالطفل إلى استعادة الثقة بنفسه وتعيد له اعتباره وتقديره لذاته الذي فقده وسط زملائه في القسم العادي فيصبح نشطا في قسمه الجديد.

يشير المنشور 84/025 ثانية إلى دور اللجنة الطبية النفسية التربوية في توجيه الملاحظة المستمرة وتقويم تطور كل تلميذ وأن لا ينحصر دورها في الكشف فقط: "وفي هذا الصدد يبقى دور اللجنة الطبية النفسية التربوية أساسيا وينبغي إن لا ينحصر هذا الدور في كشف ووضع التلاميذ في أقسام التعليم المكيف 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."

من أجل التكفل الفعلي والمتابعة الجادة تم تكليف المعلم المختص بتكوين ملفا للملاحظة خاص بكل تلميذ يتم إثراءه خلال السنة الدراسية بمختلف التقارير عن الخدمات النفسية والتربوية و الطبية وكذا الأسرية التي يستفيد منها التلميذ غير المتكيف على اعتبار جهود كل الأطراف المشاركة

في معالجة وتكييف هذا الطفل، على أن تنعقد اجتماعات تقييمية مرة في كل فصل على الأقل لدراسة حالة كل طفل وسلوكه ثم تقدم وتدون خلاصة النتائج المتحصل عليها على الملف الشخصي لكل طفل.

– في نهاية السنة الدراسية تنعقد اللجنة الطبية النفسية التربوية لتضع التقييم النهائي للعملية وتقرر إما بقاء التلميذ في قسم التعليم المكيف أو إدماجه في السير المدرسي العادي في مستوى يتماشى وقدرات الطفل الحقيقية.

في الختام يؤكد المنشور 84/025 على أن "أقسام التعليم المكيف وسيلة تربوية ترمي إلى التكفل بالأطفال الذين يعانون من صعوبات والى تقليص نسبة التأخر المدرسي".

4.1 المنشور رقم 053/م.ت.أ/85/20 الصادر في 09أكتوبر 1985 لـم مديرية التعليم الأساسي– المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.

الموضوع: توقيت التعليم المكيف.

من خلال تصفحنا لمختلف المناشير الوزارية الصادرة عن التعليم المكيف لفت انتباهنا أمر في هذا المنشور وهو أنه وجه إلى السادة مديري التربية (للإعلام والتوزيع) والسادة مفتشي التربية والتكوين (للإعلام والمتابعة) والسادة مفتشي التعليم الأساسي للطور الأول والثاني (للإعلام والمتابعة) والسادة مديري ملحقات المدارس الأساسية (للتطبيق)، في حين وجهت المناشير الوزارية السابقة إلى مديري التربية فقط وهو أمر يدل على مدى الأهمية التي بلغها موضوع التعليم المكيف ومدى الحرص على إنجاحه.

في إطار تنظيم السير الحسن لهذا النمط من التعليم قدم المنشور 85/053 المواقيت القانونية الممنوحة للتعليم المكيف:

- "يستوجب على المعلم المتخصص أن يعمل قانونيا 30 ساعة أسبوعيا تتوزع كالتالي: سبعة وعشرون ساعة(27) مخصصة للنشاطات التربوية مع التلاميذ وثلاث(3) ساعات تخصص للعمل ضمن الفريق التربوي أو اللجنة الطبية النفسية التربوية أو لتحضير الوسائل التربوية بالإضافة إلى استقبال أولياء التلاميذ.
- نظرا لخصائص التعليم المكيف فمن الصعب وضع توزيع زمني موحد ومقنن، لذلك فعلى المعلم أن ينظم جداول توقيته حسب مميزات قسمه، غير أنه يمكن استغلال جداول التوقيت الأسبوعي المقترح المرفق في وضع توزيع مناسب."
- وردت في التوقيت الأسبوعي المقترح مجموعة الأنشطة المقررة للتعليم المكيف وهي: القراءة –التعبير–التربية الإسلامية– التربية الرياضية – الخط– تمارين كتابية – محفوظات – موسيقى وغناء– رسم – أشغال يدوية– التربية البدنية.

5.1 المنشور رقم 596/أ.ع/**88 الصادر في 13ديسمبر 1988**من وزارة التربية والتكوين.

الموضوع: تنظيم التعليم المكيف.

أثبتت النتائج الجيدة للتجربة التي قامت بها وزارة التربية بفتح التعليم المكيف في المدارس الابتدائية نجاحها وفعاليتها في الحد أو التقليص من ظاهرة التأخر الدراسي الذي كان يعاني منه الأطفال حيث أعيد إدماج نسبة كبيرة منهم إلى الأقسام العادية. وعلى ضوء هذه النتائج أصبحت الإجراءات التي وردت في المناشير السابقة إطارا تنظيميا يعتمد عليه في هذا التعليم ، وجاء المنشور 88/596 ليقرر أهم القواعد التي يجب أن تراعى في تنظيم التعليم المكيف:

❖ **شروط فتح أقسام التعليم المكيف:** يقترن فتح قسم التعليم المكيف بالضرورة ب:

*وجود المعلم المختص.

*وجود تلاميذ متأخرون دراسيا.

*توفر الإمكانيات المادية الكافية .

*موقع جغرافي مناسب(يتوسط مجموعة من المدارس).

❖ **توظيف المعلمين المتخصصين:**

حرصا من الوزارة على الاهتمام و التكفل بفئة المتأخرين دراسيا خصصت إطارا للمعلمين المتخصصين خريجي المعاهد التكنولوجية للتربية بالجزائر ووهران منذ بداية هذه التجربة. إلا أنه وكما ورد في المنشور "ومع ذلك نسجل نقصا واضحا في مجال العناية بهذا التعليم لدى بعض أقسام استثمار الموارد البشرية فعلى الرغم من إلحاحنا على ضرورة اختيار مجموعة من المعلمين والحاقهم بالمعاهد التكنولوجية المعدة لتكوين المعلمين المتخصصين ليعودوا بعد ذلك إطارات مهيأة لهذا العمل فما تزال معظم الولايات التي 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 المكيف...".

الواضح أن سوء التنظيم أثر على السير الحسن للتعليم المكيف فأمام إلحاح الوزارة على ضرورة تكليف المعلم المختص المؤهل بقسم التعليم المكيف (وهذا ما لمسناه في المناشير السابقة) إلا أنه في بعض الولايات تم تعيين المعلمون المتخصصون في التعليم المكيف في أقسام عادية أو تكليفهم بأعمال إدارية وكأن مدارسنا الابتدائية تخلو تماما من مشكل التأخر الدراسي أو أن أطفالنا لو يعودوا يعانون من هذا المشكل والكل يتمتع بمستوى تحصيلي حسن إن صح القول.

وبغرض إصلاح هذا الخلل دعمت الوزارة العملية بتكوين معلمين أكفاء بالمعاهد التكنولوجية للتربية ثم تعيينهم بالضرورة في الأقسام المعدة خصيصا للتعليم المكيف، كما وجب إعادة فتح أقسام خاصة للتكفل بالتلاميذ الذين يلاحظ عليهم تأخر دراسي بين واسنادها إلى المعلمين المختصين الذين يشغلون مناصب بعيدة عن مجال تخصصهم(التعليم المكيف)،هي مهمة معتبرة كلف المفتشون بمتابعتها والاهتمام بها أكثر.

❖ **اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا:**

سبق وأن حدد المنشور الوزاري 25/م.ت/84 التلاميذ الذين يتكفل بهم التعليم المكيف وهم:

"إن التعليم المكيف موجه بالدرجة الأولى إلى التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا بينا يشمل مختلف المواد المدرسية رغم التعليم الاستدراكي".

أشار المنشور الحالي إلى أن التوقيت المناسب الذي يجب أن تجرى فيه عملية الكشف وهو ابتداء من السنة الثانية من التعليم الأساسي إذ لا يمكن لأي أحد إصدار الحكم على التلميذ بأنه متأخر دراسي إلا بعد انقضاء السنتين الأوليتين من التعليم الأساسي، وأن الهدف الأسمى لهذا النوع من التعليم هو إدماج هذه الفئة من التلاميذ في التعليم العادي وبذل كل الجهود لإسعافها من مختلف الاضطرابات التي تواجهها.

ولتحقيق كل هذا ذكر المنشور الدور الذي تلعبه اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية التي يترأسها مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني في استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا والعمل على تكييف الظروف المدرسية مع حالاتهم النفسية وظروفهم التربوية.

وقد تحددت مهام اللجنة من جديد حسب المنشور في:

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

ويتم إنجاز هذه المهام وفق مخطط للعمل حيث:

- يتكفل مفتشو التعليم الأساسي بمساعدة مديرو مراكز التوجيه المدرسي والمهني بإعلام و تحسيس معلمي التعليم الأساسي بأبعاد التعليم المكيف طيلة السنة الدراسية قصد تمكينهم خلال الفصل الثالث من إحصاء التلاميذ الذين يعانون عجزا دراسيا.
- بعدها تعد اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية رزنامة عمليات الاستكشاف.

– من خلال قوائم هؤلاء التلاميذ تقوم مصالح التوجيه المدرسي بالمشاركة مع مفتشي التعليم الأساسي بإجراء الاختبارات المعرفية بغية التأكد من حقيقة وجود مشكل التأخر الدراسي.

– يخضع التلاميذ لفحص طبي و روائز نفسية تقنية ومقابلة نفسية وتدرج النتائج في ملف التلميذ.

– في نهاية السنة الدراسية تجتمع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية لدراسة ملفات التلاميذ وتقرر القبول أو عدمه في قسم التعليم المكيف.

أشار المنشور88/596 إلى: "تجدر الإشارة هنا إلى أن التلاميذ المتخلفين عقليا غير معنيين بهذا النوع من التعليم، بل يستحسن توجيههم إلى مؤسسات مختصة بهم".

– تحدد القائمة النهائية للتلاميذ الذين سيستفيدون من التعليم المكيف وترسل إلى قسم استثمار الموارد البشرية الذي يعين مؤسسة الاستقبال والمعلم المتخصص للقسم.

– آكد المنشور596 /88 أن التعليم المكيف أصبح بعدا من أبعاد التعليم الأساسي يجب العناية به في مدارسنا، وذلك قصد التكفل الشامل بالتلاميذ الذين هم في حاجة إليه، كما أشار إلى الدور الذي يتعين على مفتشي التعليم الأساسي القيام به في التنشيط و المتابعة وتنصيب الأقسام الخاصة بالتعليم المكيف وفي مختلف العمليات التكوينية للمعلمين المتخصصين.

6.1 المنشور رقم 92/122/111 الصادر في 29 أفريل 1992 من مديرية التعليم الأساسي نيابة المديرية للتعليم المتخصص – نيابة المديرية لمقاييس سير المؤسسات

الموضوع: أقسام التعليم المتخصص:

في إطار مواصلة التكفل بسير التعليم المكيف، أشار المنشور 111/ 92 إلى "أن أقسام التعليم المتخصص بنوعيه (المكيف والتحضيري)يجب أن يبقى عليها في إطار المدرسة الأساسية المندمجة (المأمن) ولا بد أن تبرز ضمن الخرائط المدرسية للمؤسسات التي كانت تستقبلها وذلك بإضافة المنصب والإشارة إليه في الملاحظة" .

فبالنسبة للتعليم المكيف يعتبر المعلمون الذين كونوا لهذا الغرض مند 1983 معلمي الأقسام المكيفة التي تفتح في المدارس الابتدائية التي يدرسون بها ولا يمكن تكليفهم بمهام أخرى، كما تم التأكيد على ضرورة الإبقاء على هذه الأقسام مفتوحة متى توفرت الحجرة والمعلمة المختصة أو المختارة، وأن غلقها أمر مرهون بتقرير مفصل من مفتش التربية والتعليم الأساسي يذكر فيه الأسباب التي أدت إلى غلقه.

7.1 المنشور رقم 24/م.ت.م/94 الصادر في 29 جانفي 1994 من مديرية التنظيم المدرسي.

الموضوع: تنظيم التعليم المكيف:

يهدف التعليم المكيف إلى منح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا، يمكنهم من تدارك النقص الملاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي ثم إعادة إدماجهم إلى الأقسام العادية بعد معالجتهم. جاء هذا المنشور ليكمل ويعدل بعض الإجراءات والتدابير الواردة في المناشير السابقة.

- بالنسبة لشروط فتح أقسام التعليم المكيف وبسبب قلة توفر المعلمين المتخصصين في هذا النوع من التعليم واعتبارا لأهميته على مستوى المدارس الابتدائية، أجاز المنشور" وبصفة استثنائية 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.

- بالنسبة للجنة الطبية النفسية البيداغوجية ينبغي إنشاؤها على مستوى كل مقاطعة تربوية أو أكثر حسب إمكانيات وخصوصيات كل ولاية بالتنسيق مع المصالح المعنية بمديرية التربية.

تتشكل هذه اللجنة من :

* مفتشي التربية و التعليم الأساسي للطورين 1 و2 رئيسا.

*مفتشي التوجيه المدرسي والمهني أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني عضوا.

*طبيب الصحة المدرسية عضوا.

*مدير مدرسة ابتدائية عضوا.

*المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف بالمقاطعة أو معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بهذا التعليم أعضاء.

*ممثل عن مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ على مستوى المقاطعة عضوا.

أما فيما يخص المهام الموكلة للجنة الطبية النفسية البيداغوجية، إضافة إلى مجمل المهام التي أسندت لها في المناشير السابقة، فإنها تقوم ب:

- "اقتراح مكان فتح القسم المكيف على المصالح المعنية بمديرية التربية.
- تنظيم عمليات تكوينية لفائدة:
  - المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف لاستكمال وتجديد معارفهم.
  - معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بالتعليم المكيف لتأهيلهم لممارسة هذه المهمة بالكيفية المطلوبة.

- معلمي المدرسة الأساسية العاملين في الأقسام العادية لتحسيسهم بأبعاد التعليم المكيف وأهدافه وخاصة بالنسبة للعاملين منهم في الطور الأول، وذلك بتنظيم ندوات تربوية وأيام دراسية لهم حول مواضيع التأخر الدراسي.

- متابعة التلاميذ أثناء وبعد التكفل بهم في الأقسام المكيفة.
- إعداد تقارير فصلية حول العمليات المنجزة.

لم تمس التعديلات الواردة في هذا المنشور جزءا كبيرا من مراحل الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، بل أبقت على نفس مخطط العمل الذي جاء به المنشور رقم 88/596 ما عدى الفترة المحددة لعملية إحصاء التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا التي حددت في نهاية الفصل الثاني من السنة الثانية عوضا من الفصل الثالث، كما تم حصر إجراء الروائز النفسية والمقابلة الاستكشافية على أعضاء مركز التوجيه المدرسي والمهني.

أكّد المنشور 94/24 على أن تبرز أقسام التعليم المكيف ضمن الخرائط التربوية للمؤسسات وأن يعين لها المعلم المتخصص أو المكلف قبل نهاية السنة الدراسية. وهذا دليل واضح على حرص نظامنا التعليمي على التكفل الجدي بهذه الشريحة من التلاميذ وتحضير دخولهم المدرسي شانهم شأن كافة التلاميذ العاديين.

8.1 المنشور رقم1061/و.ت/م.د/المؤرخ في 08 أكتوبر 1996 الصادر من وزارة التربية الوطنية.

الموضوع: التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

إن المقصود بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي كما جاء في المنشور 96/1061 التلاميذ المتأخرون دراسيا والمصابون بعاهة والمصابون ببعض الأمراض المزمنة.

أشار المنشور 96/1061 من خلال تقديمه للتأخر الدراسي إلى نوعين: نوع بسيط وجزئي يظهر في عدم التحكم في المفاهيم الأساسية في الرياضيات و اللغة تتم معالجته في الحصص العادية من خلال نتائج التقويم التكويني، وحصص الدعم والاستدراك الأسبوعية من خلال نتائج التقويم التحصيلي، ونوع عميق وشامل يعالج في أقسام التعليم المكيف أين يتلقى التلاميذ علاجا مكثفا ومؤقتا وهذا ليس بسبب تدهور مستوى قدراتهم العقلية (الضعف العقلي) بل يعود هذا التأخر الظرفي إلى أسباب نفسية أو تربوية أو اجتماعية أو صحية.

في هذا الصدد بين المنشور 96/1061 أنه من الممكن إدماج تلميذ التعليم المكيف في قسمه العادي بمجرد أن يرى الفريق التربوي بالمؤسسة أنه بإمكانه متابعة العملية التربوية مع زملائه في قسمه العادي شريطة أن يمنح متابعة خاصة من معلمه في القسم العادي بالتعاون مع معلم التعليم المكيف.

ظهر التعليم المكيف كأسلوب علاجي من شأنه أن يقلل من الإعادة والتكرار، لهذا دعا المنشور 96/1061 بالاهتمام بهذا النوع من التعليم بفتح أقسام في مختلف المقاطعات التفتيشية.

9.1 المنشور رقم433/و.ت/أ.ع/المؤرخ في 09 ماي 2001 الصادر من الأمانة العامة.

الموضوع: الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

صدر هذا المنشور بناء على توصيات الملتقيات الجهوية حول التعليم المكيف ليحدد الإطار العام للرعاية التربوية و للتكفل التدريجي بالتلاميذ المتأخرين دراسيا رغم ما يتلقونه من معالجة تربوية في الحصص العادية والاستدراكية بهدف التقليل من ظاهرتي الإعادة والتسرب المدرسيين.

تم التذكير بأن التلاميذ الذين يوضعون في أقسام التعليم المكيف هم تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية حادة تعوق تمدرسهم العادي فيتلقون علاجا تربويا مكثفا وظرفيا في مواد التعلم القراءة – الكتابة – الحساب وعلى المفاهيم التي تبنى عليها التعلمات الأساسية في هذه المواد، وأنه يعاد إدماج أي تلميذ سمحت أداءاته بمتابعة عملية التعلم في قسمه العادي على أن يحظى بمتابعة خاصة من معلم قسمه العادي.

* **بالنسبة للتنظيم التربوي** يتم فتح قسم على الأقل للتعليم المكيف في كل مقاطعة تفتيشية ويركز على تلاميذ السنة الثالثة (بدلا من السنة الثانية).

تحت الحرص المستمر للوزارة على الإجراء الصحيح لعمليات الاستكشاف/المتابعة/ والإدماج تظهر من جديد اللجنة باسم جديد وهو لجنة الاستكشاف التي تتشكل من نفس الأعضاء الشرعيين للجنة الطبية النفسية البيداغوجية مع إضافة عضو النفساني المدرسي (إن أمكن)والتي حدد دورها في القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيف، متابعتهم نفسيا وتربويا ثم دراسة نتائجهم الدراسية قصد إعادة إدماجهم في أقسامهم العادية ومتابعتهم بعد الإدماج.

إن عملية الإدماج هذه التي تتم بعد أن يبقى التلميذ في قسم التعليم المكيف سنة دراسية كاملة يتوجب أن تتم أي أن يدمج التلميذ حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلب على صعوبات التعلم الأساسية وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمي بصفة عادية. لأول مرة يشار إلى عنصر جد هام في سير التعليم المكيف وهو البرنامج:" لا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف، فالبرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها وازالتها."

أما ما يتعلق بالمواقيت فيعطى الحجم الأكبر من التوقيت إلى مواد التعلم الأساسية (القراءة–الكتابة–الحساب) أما المواد الأخرى فيمكن أن يتعلمها في قسمه العادي أو الأقسام العادية إذا كان التنظيم التربوي يسمح بذلك، واذا تعذر هذا المسعى يتلقاها في القسم المكيف.

10.1 المنشور رقم**10/0.0.2/202** المؤرخ في **08** جويلية **2010** الصادر من مديرية التعليم الأساسي.

الموضوع: إعادة تنظيم التعليم المكيف.

أولت وزارة التربية الوطنية اهتماما خاصا بالتعليم المكيف للتكفل بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في مسايرة وتيرة التعلم، خاصة في مهارات اللغة والحساب، فكونت لها معلمين متخصصين وفتحت أقساما تستقبلهم ليتلقوا فيها تعليما نوعيا ومتميزا يعتمد على طرق بيداغوجية فارقية تسمح لهم بتجاوز تلك الصعوبات قصد إدماجهم في الأقسام العادية. بالرغم من كل هذا لوحظ أن التعليم المكيف لم تظهر فعاليته ولم يجني النتائج المتوقعة منه بسبب الممارسات البيداغوجية غير الصحيحة. لهذا السبب صدر المنشور 10/202 ليحدد إجراءات جديدة تخص التعليم المكيف من شأنها ترقية أداءه وتحسين نتائجه، تتمثل في:

- **فتح أقسام التعليم المكيف:**

– تفتح الأقسام حسب الحاجة والإمكانيات على مستوى مدرسة ابتدائية أو مجموعة من المدارس الابتدائية أو على مستوى مقاطعة تفتيشية.

– ينبغي أن تظهر أقسام التعليم المكيف في الخرائط المدرسية للمدارس الابتدائية المحدثة بها.

– يعين لهذه الأقسام معلمون فور تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف.

– يتراوح عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف ما بين 10 تلاميذ إلى 15 تلميذ.

- **التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيف:**

التلاميذ الموجهون إلى التعليم المكيف هم التلاميذ الراسبون في نهاية السنة الثانية ابتدائي الذين يتعذر عليهم إعادة السنة مع التلاميذ العاديين نظرا للصعوبات التعلمية التي واجهتهم طوال مرحلة الطور الأول.

– تتولى اللجنة الطبية النفسية التربوية على مستوى المقاطعة التفتيشية التربوية تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف.

- **دور اللجنة الطبية النفسية التربوية:**

– دراسة ملفات التلاميذ الذين رشحهم الفريق التربوي بالمدرسة لقسم التعليم المكيف.

– اتخاذ القرارات بشأن هؤلاء التلاميذ.

– دعم ومساندة الفريق التربوي بالمدرسة ومعلمي التعليم المكيف.

- **نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي:**

– تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حده.

– ضرورة اعتماد تعليما علاجيا فرديا.

– وضع خطة لمعالجة صعوبات التعلم معالجة فردية أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ.

– إتباع طرق وأساليب التعلم التشاركي.

– تركز الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول، أما المواد الأخرى فيتم تعلمها بشكل عادي.

– الوصول بهؤلاء التلاميذ إلى امتلاك كفاءات تمكنهم من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية.

- **تأطير أقسام التعليم المكيف:**

– إعطاء الأولوية للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيف سواء بصفتهم معلمين متخصصين أو معلمين عاديين.

– اللجوء إلى تعيين معلمين عاديين يتمتعون بكفاءة و رغبة في التكفل بأقسام التعليم المكيف.

– تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلمين.

- **المتابعة:**

– إن الفريق التربوي مطالب بمتابعة مستمرة لمدى تقدم تلاميذ التعليم المكيف في عملية التعليم والتعلم، وتشخيص ما بقي من صعوبات مع اقتراح خطط وطرائق لمعالجتها.

- **التقييم والارتقاء:**

– إن تلاميذ التعليم المكيف شأنهم شأن زملائهم المتمدرسون في السنة الثانية يخضعون إلى نفس تدابير واجراءات التقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى.

11.1 سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية(مشروع وثيقة عمل).الصادر عن مديرية التعليم الأساسي (محور ورشة عمل ضمن أعمال الملتقى الوطني حول التعليم المكيف المنعقد في شهر نوفمبر من السنة الدراسية 2012/ 2013 بولاية تلمسان) حيث تمت دراسة موضوع سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية من حيث:

- مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.
- أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.
- دور معلم السنة الأولى ابتدائي.
- دور مدير المدرسة.
- دور طبيب الصحة المدرسية.
- دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.

- دور معلم قسم التعليم المكيف.
- دور ممثل جمعية أولياء التلاميذ.
- دور مفتش المقاطعة(رئيس اللجنة).

12.1 في النشرة الرسمية للتربية الوطنية الصادرة تحت رقم/ 1311 :و.ت.و/أ.ع/13 العدد 561 مكتب النشر جوان2013 ،الصادر من مديرية تطوير الموارد البيداغوجية و التعليمية من خلال المنشور الإطار لتحضير الدخول المدرسي 2014/2013، وبالضبط في البند الخاص بمجال تحسين نوعية التعليم وتقليص التسرب المدرسي. تمت الإشارة إلى التعليم المكيف كالآتي:

- العمل على تحسين الأداء البيداغوجي بتدعيم القدرات المهنية لموظفي التعليم والتأطير.
- تقليص نسب الإعادة في الأطوار التعليمية بتعزيز جهاز المعالجة البيداغوجية.
- توسيع فتح الأقسام لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة:الماكثين في المستشفيات مدة طويلة، المتأخرين دراسيا والمعوقين حسيا ولا سيما أقسام التعليم المكيف.

بعد العرض المفصل للمناشير الوزارية الصادرة حول موضوع التعليم المكيف، نلخصها في الجدول التالي:

جدول رقم(01) يمثل النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف.

الرقم	المنشور رقم	تاريخ صدوره	الموضوع	المصدر	موجه إلى
01	82/194 إجراءات خاصة بفتح التعليم المكيف.	10 أكتوبر 1982	.فتح قسم التعليم المكيف مرهون بوجود معلم مكون (متخصص)في المعهد التكنولوجي للتربية. .التلاميذ المستفيدون هم تلاميذ السنة الثالثة. .يحدد المعلم مع لجنة تقنية تابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني، الأطفال المستفيدين من التعليم المكيف. .تقدم في أقسام التعليم المكيف مناهج تربوية مكيفة.	مديرية التعليم – مديرية الامتحانات و التوجيه المدرسي والمهني.	مديري التربية.
02	83/1548 التعليم المكيف (حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين)	16 أفريل 1983	التعليم المكيف هو نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا عميقا في التحصيل الدراسي (أنشطة التعلم الأساسية) بسبب ظروف اجتماعية أو نفسية أو صحية أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون دراسيا. . تحدد لجنة طبية نفسية تربوية ولائية الأطفال المستفيدين من التعليم المكيف.	مديرية التعليم، مديرية الخدمات الاجتماعية مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني.	مديري التربية.
03	84/025 متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيف.	07 جوان 1984	. إدماج الطفل الذي تمت معالجته من حالة التأخر الدراسي في ظرف مؤقت في القسم العادي على اعتبار أنه أصبح قادرا على مسايرة التعليم مع زملائه العاديين. . تبني التعليم الفردي. .ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال المتأخرين دراسيا .استخدام الطرق التربوية النشيطة.	مديرية التعليم– مدرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني.	مديري التربية
04	85/053 توقيت التعليم المكيف.	09 أكتوبر 1985	.التوقيت المخصص للتعليم المكيف: 27 ساعة أسبوعيا.	مديرية التعليم الأساسي– المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.	–مديري التربية. –مفتشي التربية والتكوين. –مفتشي التعليم الأساسي للطور1–2

05	**88/596** **تنظيم التعليم المكيف.**	**13 ديسمبر 1988**	. يستلزم أن يكون القسم في مؤسسة تتوفر بها إمكانات مادية كافية(حجرات، وسائل تعليمية) وموقع جغرافي مناسب (تتوسط مجموعة من المدارس أو الأحياء ليسهل التنقل إليها. . فتح أقسام عبر المناطق الحضرية الكبرى(مقر الولاية، الدائرة، التجمعات السكانية الكبرى). .التلاميذ المستفيدين هم التلاميذ المعيدين في السنة الثانية. . يؤطر قسم التعليم المكيف المعلم المتخصص الذي تكون في المعهد التكنولوجي للتربية. . تقوم لجنة طبية نفسية بيداغوجية على مستوى مركز التوجيه المدرسي والمهني بعملية الاستكشاف.	وزارة التربية والتكوين	السادة الولاة. أقسام استثمار الموارد البشرية. – مفتشي التربية والتكوين. –مفتشي التعليم الأساسي. –مديري مراكز التوجيه المدرسي و المهني.
06	**92/111** **أقسام التعليم المكيف**	**29أفريل 1992**	.ضرورة الإبقاء على هذه الأقسام مفتوحة متى توفرت الحجرة والمعلمة المختصة أو المختارة، وأن غلقها أمر مرهون بتقرير مفصل من مفتش التربية والتعليم الأساسي يذكر فيه لأسباب التي أدت إلى غلقه.	مديرية التعليم الأساسي. نيابة المديرية للتعليم المتخصص – نيابة المديرية لمقاييس سير المؤسسات.	– مفتش أكاديمية الجزائر. – مديري التربية.
07	**94/24** **تنظيم التعليم المكيف**	**29 جانفي 1994**	.يهدف التعليم المكيف إلى منح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا يسمح لهم بتدارك النقص البين و الملاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي ثم إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركزة. . تقوم لجنة طبية نفسية بيداغوجية على مستوى كل مقاطعة تربوية بعملية الاستكشاف. . يؤطر قسم التعليم المكيف المعلم المتخصص + معلم عادي كفء.	مديرية التنظيم المدرسي.	– مفتش أكاديمية الجزائر. – مديري التربية للولايات. –مفتشي التربية والتكوين. – مفتشي التعليم الأساسي. مديري المدارس الابتدائية.

08	**96/1061** **التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.**	**08أكتوبر 1996**	. يؤطر قسم التعليم المكيف المعلم المتخصص + معلم عادي كفء. .فتح قسم التعليم المكيف في كل مقاطعة تفتيشية.	وزارة التربية الوطنية	– مفتش أكاديمية الجزائر – مديري التربية للولايات. – مفتشي التربية والتكوين. – مفتشي التربية والتعليم الأساسي للأطوار الثلاثة. –مفتشي التوجيه المدرسي – مديري المدارس الابتدائية و الإكمالية.
09	**01/433** **الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.**	**09ماي 2001**	. التلاميذ المستفيدون من التعليم المكيف هم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. .فتح قسم التعليم المكيف في كل مقاطعة تفتيشية. . تقوم لجنة الاستكشاف على مستوى كل مقاطعة تفتيشية بعملية الاستكشاف. .لا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف، فالبرنامج الفعلي ينطلق من الصعوبات التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها و إزالتها. . يؤطر قسم التعليم المكيف المعلم المتخصص + معلم عادي كفء ومهتم. . يعطى الحجم الأكبر من التوقيت إلى مواد التعلم الأساسية.	الأمانة العامة.	– مفتش أكاديمية ولاية الجزائر. – مديري التربية للولايات.
10	**10/202** **إعادة تنظيم التعليم المكيف.**	**08 جويلية 2010**	. تحديد إجراءات جديدة تخص التعليم المكيف من شأنها ترقية أداءه وتحسين نتائجه. .متابعة مستمرة لمدى تقدم تلاميذ التعليم المكيف في عملية التعليم والتعلم، وتشخيص ما بقي من صعوبات مع اقتراح خطط وطرائق لمعالجتها.	مديرية التعليم الأساسي.	– مديري التربية بالولايات. – مفتشي التعليم الابتدائي. – مديري المدارس الابتدائية.

3. التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية.

1.2 تعريف التعليم المكيف:

سوف نقوم بتعريف للتعليم المكيف باستعراض وقراءة مفصلة لمختلف المناشير الوزارية المتضمنة لموضوع التعليم المكيف.

✓ **المنشور رقم 194/م.ت/82 :** التعليم المكيف يقدم علاج تربوي مناسب لأطفال يلاقون صعوبات بالغة في مواصلة دراستهم، تعطى أولوية التعليم المكيف للأطفال الذين يعانون من تأخر ضخم في جميع المواد بعد نهاية السنتين الأوليتين من المدرسة الأساسية، على هذا فإن التعليم المكيف تعليم متخصص يستعمل مناهج تربوية مكيفة وليس الغرض من ذلك هو التعليم الاستدراكي الذي نصب من قبل في إطار المدرسة الأساسية.

✓ **المنشور رقم 025/م.ت/84 :** يعتبر التعليم المكيف وسيلة تربوية تتميز أساسا بالتكفل المؤقت لكل طفل يعاني من التأخر الدراسي، وهو لا يهدف إلى القضاء على التأخر الدراسي فحسب بل يرمي في نفس الوقت إلى إدماج كل طفل في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف.

✓ **المنشور رقم 596/أ.ع/88 :** أصبح التعليم المكيف بعدا من أبعاد التعليم الأساسي يجب العناية به في مدارسنا، وذلك قصد التكفل الشامل بالتلاميذ الذين هم في حاجة إلى التعليم المكيف.

✓ **المنشور رقم 24/م.ت.م/94 :** يسعى التعليم المكيف إلى منح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا، يسمح لهم بتدارك النقص البين والملاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي ثم إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركزة.

✓ **المنشور رقم 433/وت/أ.ع.2001** : يعتبر التعليم المكيف بمثابة خطة علاجية تتضمن التكفل التدريجي بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي رغم ما يتلقونه من معالجة تربوية لصعوبات التعلم في الحصص العادية والاستدراكية، بهدف تجسيد تكافؤ الفرص التعليمية، والتقليل من الهدر التربوي الذي يتجلى في ظاهرتي الإعادة والتسرب المدرسيين.

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية حادة تعوق مواصلة تمدرسهم بصفة عادية، ينبغي أن يوضعوا في أقسام التعليم المكيف لعلاج هذه الصعوبات علاجا تربويا مكثفا وظرفيا، ينصب على مواد التعلم(القراءة – الكتابة – الحساب) وعلى المفاهيم التي تبنى عليها التعلمات الأساسية في هذه المواد، وكلما أظهرت أداءات التلميذ أنه امتلك من الكفاءات ما يسمح له بمتابعة عملية التعلم في المواد المذكورة من غير عوائق تعليمية، يعاد إدماجه في قسمه العادي ويحظى بمتابعة خاصة.

✓ **تعريف اليونيسف(2004 : 22)**:"التعليم المكيف هو نوع من التكفل البيداغوجي يعتمد على جهاز وبيداغوجية خاصة وهو يعني التلاميذ الذين لم يفض معهم النوع الأول(الاستدراك) إلى نتائج مرضية. إن هذا الجهاز الذي يتمثل في التعليم المكيف وضع من طرف وزارة التربية منذ 1982 يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم لمدة سنتين. وهو يهدف إلى التكفل بصعوبات التعلم من خلال حث المعلم على انتهاج سلوكات بيداغوجية تضمن نمو الطفل باستعمال قدراته لاكتساب المعارف، سيوجه هذا الطفل إلى قسم التعليم المكيف الذي يتميز بمستويات متباينة و بوتيرات فردية للعمل. هذه العوامل هي التي تحدد الطرق والأساليب البيداغوجية التي يعتمدها للتكفل بالتلاميذ في وضعية تأخر دراسي.

بعد هذا العرض لماهية التعليم المكيف في النصوص التشريعية، نصل إلى أن التعليم المكيف هو وسيلة تربوية علاجية، وهي جزء لا يتجزأ من بيداغوجيا الدعم والمعالجة، تتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية عجزت مختلف المعالجات التربوية البسيطة (الاستدراك الفوري والأسبوعي) عن معالجتها، ويخضعون للعلاج التربوي/النفسي في أقسام التعليم المكيف، من خلال تطبيق برامج تعليمية مكيفة وتعليما نوعيا ومتميزا يراعي صعوبات التعلم لديهم ، معتمدا في ذلك على البيداغوجية الفارقية التي تسمح لهم بتجاوز صعوباتهم، وبالتالي إعادة إدماجهم في الأقسام العادية لمتابعة مسارهم الدراسي بانتظام في السنة الدراسية الموالية.

2.2 المبادئ العلاجية للتعليم المكيف: (ملتقى التعليم المكيف،2013)

- **مبدأ الدافعية:** تنمية و تقوية الحوافز على التعلم.
- **مبدأ الإرشاد و التوجيه:** يرشد المعلم المتعلم منذ البداية إلى الأشياء الصحيحة.
- **مبدأ الطريقة الكلية:** يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع ثم ينتقل إلى تجزئته و تحليله.
- **مبدأ توزيع الدراسة:** جعل عملية التعلم تجرى على فترات زمنية متقطعة.
- **مبدأ معرفة النتائج:** يعرّف المعلم المتعلم بنتائج التحصيل قصد ترشيد مجهوده.
- **مبدأ النشاط الذاتي:** يوجّه المتعلم نحو البحث بنفسه.
- **مبدأ التقارب:** تقريب المفاهيم من زمان و مكان المتعلم.
- **مبدأ التسهيل:** الانطلاق من الخبرات السابقة لتعلم أشياء جديدة.
- **مبدأ التنظيم:** تنظيم تقديم المفهوم قصد تسهيل استيعابه.
- **مبدأ التعزيز:** تقوية الاستجابات الصائبة.
- **مبدأ التركيز:** تجنب مصادر تشتيت الانتباه.

- **مبدأ الدلالة:** جعل المتعلم يفهم مدلول المفهوم.

3.2 فتح أقسام التعليم المكيف:

تفتح أقسام التعليم المكيف حسب الحاجة والإمكانيات على مستوى مدرسة ابتدائية أو مجموعة من المدارس الابتدائية أو على مستوى مقاطعة تفتيشية. وينبغي أن تظهر أقسام التعليم المكيف في الخرائط المدرسية للمدارس الابتدائية المحدثة لها، وأن يعين لها المعلمون فور تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف. وتجدر الإشارة إلى أن عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف يكون ما بين 10 تلاميذ إلى 15 تلميذا. (المنشور رقم 10/0.0.2/202)

4.2 التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيف :

حسب المنشور رقم 10/0.0.2/202، يوجه إلى أقسام التعليم المكيف التلاميذ الراسبون في نهاية السنة الثانية ابتدائي الذين يتعذر عليهم إعادة السنة مع التلاميذ العاديين نظرا للصعوبات التعلمية التي واجهتهم طوال مرحلة الطور الأول (السنتان الأولى والثانية ابتدائي). وتتولى اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية (لجنة الاستكشاف) على مستوى المقاطعة التفتيشية تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف.

في هذا الإطار ينبغي علينا أن نعي و أن نساهم في توعية الجميع بأن التلميذ الذي يوجه إلى التعليم المكيف ليس تلميذا متخلفا عقليا إنما هو تلميذ عادي جعلته بعض الظروف الطارئة يتأخر في تحصيله الدراسي 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.

5.2 مراحل التكفل بالتلاميذ في قسم التعليم المكيف:

إن التكفل البيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يجب أن تكون مرجعيتها النمو السيكولوجي وحاجيات الطفل وأسباب وطبيعة التعلم. دون أن ننسى أن الهدف الأساسي هو إعادة إدماج الطفل في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن.(اليونيسف، 2004)

اعتبارا لما يتميز به التعليم المكيف من خصوصيات "تعليم فردي" يعتمد على الطرق النشيطة وتراعى فيه الفروق الفردية، فإنه لا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف، فالبرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها وازالتها، وعليه تم اللجوء إلى اعتماد البرامج الرسمية للمدرسة الابتدائية وتكييفها حسب إمكانيات كل تلميذ (تحت إشراف السيد مفتش التربية والتعليم) وهذا في إطار التكفل الذي يتم في مرحلتين:

1.5.2 مرحلة النضج: وتسمى أيضا مرحلة الملاحظة والتهيئة:

هي مرحلة تركز على استرجاع الثقة والأمن للأطفال الذين يعانون من اكتئاب وعدم تقبل نفسي نتيجة فشلهم الدراسي، وعلى تقييم سلوكياتهم العامة وكشف النقائص والاضطرابات الموجودة لديهم.

- **بيداغوجيا النضج:**

هي بيداغوجيا تهتم باحتياجات الطفل انطلاقا من إمكانياته وقدراته وشخصيته، لذا وقع التغيير في المحتوى التعليمي على حسب المستوى العقلي لكل طفل على حدا وبطرق جديدة وحية.

هي بيداغوجيا تسعى أيضا إلى نزع ذاك الإشراط لدى التلميذ باستخدام أساليب جديدة لمحو الصورة السلبية التي يحملها عن ماضيه الدراسي وما عاناه أثناء فشله وخاصة من كلمة"ضعيف جدا" التي كانت تلاحقه دائما.

- **أهدافها:**

-تفرض هدفا نفسانيا لإعادة تكوين الشخصية.

-إعادة العلاقة العاطفية وتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل في علاقاته مع محيطه وتنمية روح التقدير والتثمين للأعمال التي يقوم بها من جهة وما يقوم به غيره من جهة أخرى.

- **مميزاتها:**
  - **تعليم فردي ينطلق من:**
    - الإمكانيات الفكرية لكل تلميذ.
    - الاستجابات العاطفية.
    - قدرة الانتباه والإيقاع العملي.
    - الانطلاق من المستوى الخاص بكل تلميذ.
  - **بيداغوجيا الاهتمام:** وهو التماشي مع استمرارية حاجيات الطفل. إذ يتوصل التلاميذ حسب بياجيه إلى نتائج حسنة إذا استطعنا إثارة اهتمامهم وأن المعارف المقترحة لا بد أن تكون مستجيبة لاحتياجاتهم.
  - **بيداغوجية ترتكز على المحسوس:** إذ يركز المعلم فيها على كل ما هو محسوس ويعطي أهمية كبيرة لملاحظة ولمس الوسائل ووضعها.
  - **بيداغوجيا النجاح:** تعطي القيمة للطفل أثناء النشاط المدرسي وذلك بتحسيسه بقيمة العمل الذي يقوم به وتذوقه واشعاره بالإمكانيات الموجودة لديه.
  - **بيداغوجيا الدعم:** "الارتكاز".
  - **تربية متشعبة:** تهتم بجميع الميادين التي تكون شخصية الطفل.
  - **تربية حسية:** (تمارين حسية، تمارين الانتباه، تمارين الإدراك).
  - **تربية حركية:** (التعبير الجسمي، تربية حركية نفسية، أشغال يدوية).

- **تربية عاطفية:** (الاتصال بالراشد، الاتصال بالأطفال، تعبير، محادثة، رسم).
- **تربية فكرية:** (تقديم للطفل طريقة التفكير لمعرفة العالم الخارجي).

- **التمارين المستخدمة في بيداغوجيا النضج:**

- **التخطيط الجسمي:**
  - الوجه، الأطراف، اليدين.
  - دراسة الجسم ومختلف وضعياته.
  - مفهوم اليمين واليسار.
- **الإدراك البصري والتمثيل الذهني:**
  - تمارين الملاحظة والانتباه، دوام الإدراك.
  - الشكل والحجم، إتمام صور ناقصة.
- **تنظيم الفضاء:**
  - التشابه والاختلاف، تقلبات ودوران الوجوه.
  - الأوضاع بالتفصيل، الوضعية المتعلقة بشيئين، ربط النقط.
- **تنظيم الزمان:** الصور المتتالية لأحداث زمنية.
- **الإيقاع:** تمارين إيقاعية.
- **ما قبل الحساب.**
- **تمارين التربية النفسية الحركية.**
- **دروس الإيقاظ(المحادثة).**

2.5.2 مرحلة التعليم:

تعتبر المرحلة التعليمية في قسم التعليم المكيف امتدادا طبيعيا لمرحلة النضج، والغاية منها هي إعادة إدماج التلميذ ضمن النظام المدرسي العادي من ظروف حسنة ولهذا يجب على المعلم انتقاء النشاطات التربوية والتعليمية من مختلف البرامج والوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة الابتدائية الملائمة مع الاستمرار في الملاحظة والتقويم ومراعاة الفروق الفردية وتعدد المستويات في (اللغة: القراءة، الكتابة، التمارين، التربية الرياضية، التعبير الشفوي والكتابي).

تعتبر الملاحظة والتقويم عاملين أساسيين للتعرف على تطورات التلميذ من جميع الجوانب ولذا يجب على المعلم الاعتناء بملف التلميذ واثراءه بملاحظاته اليومية، ويشتمل هذا الأخير على: بطاقة المحاورة مع الأولياء والطفل، بطاقة المتابعة في قسم التعليم المكيف، وبطاقة الملاحظات حول السلوك والتحصيل. (يوم دراسي للتعليم المكيف، تلمسان،1999).

بالنسبة لمراحل التكفل بتلاميذ التعليم المكيف أو ما سماها المعلم المختص في التعليم المكيف الذي قدم المداخلة في اليوم الدراسي المذكور بمنهجية التعليم المكيف، فإننا وبعد اتصالنا المتكرر بالسادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي وبالخصوص من خلال اتصالنا المستمر بمعلمي التعليم المكيف الحاليين لم نلتمس منهم منهجية واضحة محددة للتعليم المكيف، بل بالعكس الكثير منهم كان ينتظر منا الجديد فيما يخص التكفل بهؤلاء التلاميذ، هذا ما يدل على الإهمال المقصود لهذا النوع من التعليم من قبل السادة المفتشين المشرفين بشكل خاص و والوصاية بشكل عام، فالشيء الوحيد الذي ألزم به معلم التعليم المكيف الحالي هو أن يتبع برنامج السنة الثانية ابتدائي مع إجراء التكييف المناسب حسب الحالات، والواقع أننا التمسنا وبوضوح أثناء اتصالنا ببعض المعلمين الذين كلفوا بالقسم في نهاية الثلاثي الثاني الحيرة والضياع دون أن يتلقوا أي زيارة توجيهية من طرف المفتش. فكيف ننتظر من معلم ضائع لا يعرف منهجية التدريس في هذه الأقسام أن يحسن من مردود تلاميذ لهم خصوصياتهم وان كانوا عاديين.

لهذا السبب وبعد البحث المكثف عن ما يتعلق بتدريس تلاميذ التعليم المكيف صادفنا أعمال هذا اليوم الدراسي وخاصة المداخلة القيمة التي قدمها المعلم المختص في التعليم المكيف عن منهجية العمل في قسم التعليم المكيف، وان لم نجد بديلا آخر من سنة 1999 لما لا نتبنى هذه المنهجية في انتظار ظهور المنهجية الأحسن خير من أن يظل المعلم المكلف بالتعليم المكيف دون وسيلة يعتمدها في عمله ودون تدريب عملي يوجهه لأداء مهمته.

6.2 نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي للتعليم المكيف:

يتلقى التلاميذ في أقسام التعليم المكيف تعليما علاجيا فرديا، بعد تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حده، ثم وضع خطة لمعالجتها معالجة فردية، أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ بإتباع طرائق وأساليب التعلم التشاركي. تركز الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية). أما المواد الأخرى، فيتم تعلمها بشكل عاد، على أن توظف 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 ابتدائي. (المنشور رقم 10/0.0.2/202)

7.2 تأطير أقسام التعليم المكيف:

تعطى الأولوية في تأطير أقسام التعليم المكيف للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيف سواء بصفتهم معلمين متخصصين أو معلمين عاديين، وفي حالة عدم توفر هذا النوع من المعلمين الذين لديهم خبرة، يلجأ إلى تعيين معلمين عاديين يتمتعون بكفاءة ورغبة في العمل في أقسام التعليم المكيف، وسوف تتولى مصالح الوزارة مع مطلع السنة الدراسية 2011/2010 تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلمين.(المنشور رقم 10/0.0.2/202).

يتضح أن هذا النوع من التعليم عانى في السابق ولا يزال يعاني مشاكل حادة في التأطير، ذلك أنه ومنذ أن شرعت الوزارة في تكوين المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف بالمعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر العاصمة ووهران، حيث تخرجت أول دفعة في جوان 1982، كان الإقبال على هذه المعاهد محتشما نظرا لغياب الحوافز والتشجيعات التي تدفع بالمعلمين إلى الرغبة في التكوين في هذا النوع من التعليم. وما زاد الأمر سوءا هو قضية غلق هذه المعاهد، مما جعل المعلمون لمتخصصون في التعليم المكيف يعدون على الأصابع، وتحويلهم إلى التعليم العادي في بعض المدارس، أو تكليفهم بمهام إدارية في مدارس أخرى، كل هذا جعل من تأطير التعليم المكيف عملا هشا ومتذبذبا بالرغم من تنبيه الوصاية لهذه الأمور عدة مرات من خلال المناشير الوزارية.

لا يقف مشكل التأطير عند هذا الحد فحسب، بل إهمال المعلم المكلف بالتعليم المكيف من ناحية الدورات التكوينية المحلية (تحت إشراف السيد مفتش التربية والتعليم) ومن ناحية الملتقيات الجهوية (تحت إشراف الوزارة) شل تطور هذا النوع من التعليم لمدة سنوات عديدة ، مما دفع بغلق العديد من الأقسام المفتوحة في العديد من المقاطعات ، وكأن الكل متفق على عدم جدوى هذا النوع من التعليم، أو أنه وببساطة أصبح كاهلا يثقل عمل هذا المفتش دون سواه، متغافلين عن مصير أولائك التلاميذ الأبرياء الذين هم في أمس الحاجة إلى علاج وحلول تجعلهم مثل باقي زملائهم في الصف الواحد وفي المدرسة الواحدة وفي البلد الواحد.

الغريب في الأمر، كيف تثبت الوقائع عن فشل التعليم المكيف في الجزائر و مؤطروه هم خريجي معاهد متخصصة قد يشاركون بصورة أو بأخرى في الإهمال في تطبيق القرارات، وكيف تسند مهمة التكفل بأقسام التعليم المكيف لخريجي معاهد علم النفس الإكلينيكي في إطار الوكالة الوطنية لعقود ما قبل التشغيل لسنوات عديدة دون أي مراقبة إدارية تربوية في بعض ولايات الوطن (مع أن الكل يتفق بأن تلميذ التعليم المكيف تلميذا سويا لا يعاني من أي اضطراب نفسي) والأجدر أن نبعد التعليم المكيف عن كل صبغة إكلينيكية، فهو أسلوب علاجي تربوي يقوم على مناهج تربوية بعيدة كل البعد عن المنهج الإكلينيكي.

كيف نوكل في الأخير مهمة التكفل بأقسام التعليم المكيف إلى معلمين عاديين أكفاء دون أي تكوين عملي ميداني، وانما تلقوا حقيقة تكوينا في ملتقيات وطنية وأخرى جهوية حديثة العهد ابتداء من السنة الدراسية 2012/2011، كان آخرها بمدينة مستغانم خلال السنة الدراسية 2013/2012. إلا أن الشيء الملاحظ على هذه الملتقيات أنها اهتمت بالجانب النظري من تعاريف للتأخر الدراسي، إلى أنواعه وأسبابه ونتائجه ، كما تطرقت وبعناية إلى مشكل صعوبات التعلم أو اضطرابات التعلم دون أخذ الحذر من الخلط بين المفهومين، والى كل ما يخص هذين المفهومين من الناحية النظرية.

فهل يحتاج هذا المعلم العادي في تدريسه لهذه الفئة الخاصة من التلاميذ إلى أطر نظرية يستطيع أن يقرأها في أي كتاب أو يبحث عنها في الإنترنت ببساطة، أم أنه يحتاج إلى من يأخذ بيده داخل القسم فيوجهه ويدلل له الطريق الأحسن والأبسط للتكفل بهؤلاء التلاميذ الذين ينتظرون منه الغوث هم وأهاليهم. هو واقع مأسوي حينما تذهب إلى أي قسم من أقسام التعليم المكيف فيظنك المعلم جئت لتنقذه من موقف لا يحسد عليه لأنه لم يجد السبيل الأنجع لمساعدة وانقاذ هؤلاء التلاميذ. فأين دور المسؤول الأول الممثل في مدير التربية وهل يعي ما يعانيه معلم التعليم المكيف وتلاميذه في قسم التعليم المكيف؟ وأين مفتش التربية والتعليم الابتدائي كونه المشرف الرئيسي للجنة الطبية النفسية البيداغوجية ؟ وأين دور مدير المدرسة المفتوح فيها القسم من تجهيز واعتناء وتحفيز؟

8.2 التقييم والارتقاء:

يخضع تلاميذ التعليم المكيف إلى نفس التدابير والإجراءات التي يخضع لها زملاءهم المتمدرسون في السنة الثانية، فيما يتعلق بالتقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى.(المنشور رقم202 /10/0.0.2).

9.2 اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

إن الهدف الأسمى للتعليم المكيف هو إعادة إدماج التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية في التعليم العادي، لهذا الغرض يتعين إنشاء لجنة متخصصة لهذا الموضوع تتولى اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا وتعمل على تكييف الظروف المدرسية مع حالاتهم النفسية وظروفهم التعليمية. وتنصيب هذه اللجنة أمر حتمي لتسيير أقسام التعليم المكيف والسهر على إنجاحه. فهي تؤدي الدور المساند والداعم للفريق التربوي بالمدرسة ولمعلمي التعليم المكيف، يلجأ لاستشارتها أو طلب تدخلها في حالة ظهور عوائق وصعوبات لدى بعض التلاميذ تعذر تشخيصها أو معالجتها.

1.9.2 مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

- دراسة ملفات التلاميذ المرشحين لأقسام التعليم المكيف.
- إخضاع التلاميذ المرشحين لاختبارات معرفية وروائز نفسية وتحليل نتائجها.
- توجيه التلاميذ المعنيين نحو قسم التعليم المكيف أو نحو هيكل متخصص تابع للوزارة المكلفة بالتضامن الوطني للأسرة، بناء على نتائج الاختبارات والروائز النفسية.
- اقتراح مكان فتح قسم التعليم المكيف.
- تقديم الدعم التربوي والاستشارة الضرورية لمعلم قسم التعليم المكيف.
- متابعة تقديم أداءات التلاميذ في قسم التعليم المكيف.
- الاتصال مع أولياء التلاميذ المعنيين.
- اتخاذ قرار إعادة دمج التلاميذ في قسم عاد.

2.9.2 أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

- مفتش التربية والتعليم الابتدائي للمقاطعة (رئيسا).
- مدير مدرسة ابتدائية(عضوا).
- طبيب الصحة المدرسية(عضوا).
- مفتش أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني(عضوا).
- المعلم المكلف بقسم التعليم المكيف(عضوا).
- معلم قسم السنة الثانية ابتدائي(عضوا).
- ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ(عضوا).

3.9.2 دور كل عضو من أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

- **دور مفتش المقاطعة(رئيس اللجنة):**

–إن مفتش المقاطعة، باعتباره رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، هو المنسق بين مختلف أعضاء اللجنة من حيث عقد الاجتماعات الدورية، ووضع رزنامة مرنة لدراسة وضعيات التمدرس لدى التلاميذ، وايجاد الحلول لكل المشاكل والصعوبات التي تطرح للجنة.

–برمجة دورات تدريبية لمعلمي أقسام التعليم المكيف تكون مواضيعها عملية حسب المستجدات.

–الإشراف على عملية استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.

- **دور مدير المدرسة:** تكمن مهمة مدير المدرسة ضمن اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية فيما يلي:

– تسهيل اتصال المعلم بولي التلميذ.

– تسهيل اتصال المعلم بمفتش المقاطعة.

– مراقبة نتائج التلاميذ.

– عرض التلميذ على طبيب الصحة المدرسية.

– إعداد قائمة أولية للتلاميذ المقترح تحويلهم إلى قسم التعليم المكيف.

– بناء نظام اتصال فعال بينه وبين معلم القسم العادي ومعلم القسم المكيف، وأولياء الأمور.

– تفعيل الاتصال بين معلم القسم العادي والقسم المكيف بباقي أعضاء اللجنة وتنظيم لقاءات دورية داخلية عند الحاجة.

– متابعة مدى تنفيذ التوصيات والتوجيهات المقدمة من طرف المفتش أو المستشار لمعلم القسم العادي ومعلم القسم المكيف، مع تقديم الدعم المعنوي لهذا الأخير.

– إعلام الأولياء وتوعيتهم وارشادهم للتكفل بالتلاميذ مند دخولهم المدرسة (تواجدهم في قسم عادي أو مكيف أو بهدف تحويلهم إلى هيكل متخصص).

– تحويل المواقف السلبية لبعض الأولياء تجاه أبناءهم إلى مواقف إيجابية، تساعد وتنمي حب التعلم لدى التلميذ وذلك عن طريق استيعاب المشاكل بإيجاد بدائل، والتركيز على ما يوجد لدى التلميذ من نقاط قوة، على أن يكون ذلك على امتداد السنة الدراسية للحد من تفاقم الصعوبات التعلمية، والتي قد يكون أساسها التعرض لوضعيات عابرة، قد تكون بسيطة يمكن تداركها وتتطلب جهدا إضافيا(غياب متكرر، جهل الأولياء وعدم حضور حصص الاستدراك، مشاكل في التغذية).

- **دور معلم السنة الثانية ابتدائي:** تعتبر مهمة معلم القسم العادي نقطة الانطلاق في تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمية ومن بين مهامه:

- القيام بمسح أولي لمعرفة التلاميذ المحتمل وجود صعوبات تعليمية لديهم(نتيجة مشكل صحي، أسري، تربوي...) لخلق قنوات تواصل مع الجهة المعنية عن طريق مدير المدرسة.
- تتبع مستويات التلاميذ مند دخولهم المدرسة، لتحديد جوانب الضعف لديهم.
- تقييم عمل التلاميذ(التكويني أثناء الحصص التعلمية و التحصيلي في نهاية كل فصل).
- ملاحظة الصعوبات التعلمية التي يمكن أن تظهر على مجموعة من التلاميذ.
- استدراك الصعوبات التعلمية في حصص المعالجة البيداغوجية.
- تواصل مستمر مع أولياء التلاميذ المعنيين ومفتش المقاطعة ومدير المدرسة.

- اقتراح عرض التلميذ على طبيب الصحة المدرسية.
- في حالة استمرار الصعوبات، اقتراح تحويل التلميذ المعني إلى قسم التعليم المكيف.

- **دور طبيب الصحة المدرسية:**

- عند قيام القسم العادي بالمسح الأولي، وظهور بعض المشاكل الصحية، فإنه يتم التأكيد على قائمة التلاميذ التي تتطلب الكشف والمتابعة، وذلك بالتنسيق مع مدير المدرسة، على أن يكون ذلك حسب الآتي:
- أثناء الزيارات الدورية التي يقوم بها أطباء الصحة المدرسية مع بداية كل سنة دراسية وذلك إذا تزامنت الزيارات مع تحديد القائمة الاسمية للتلاميذ التي تحتاج إلى فحص دقيق وشامل.
- تحويل التلاميذ غلى وحدة الكشف والمتابعة وذلك عن طريق مدير المدرسة أو إحضار طبيب الصحة المدرسية إلى المدرسة لفحص مجموعة التلاميذ التي تحتاج إلى كشف صحي.
- تحديد وبدقة طبيعة المشاكل الصحية لدى التلاميذ المقترحين لقسم التعليم المكيف بهدف معالجة الأعراض الصحية التي قد تكون عابرة حتى لا تتفاقم، أو يتم تحويل التلاميذ إلى طبيب مختص حسب طبيعة المشكلة الصحية لتقديم العلاج في وقته المناسب.
- وبإمكان طبيب الصحة المدرسية أثناء تجسيد العمليات المبرمجة ضمن نشاطات الصحة المدرسية أن تظهر له بعض الحالات التي تستدعي التدخل وهي ليست ضمن قائمة التلاميذ المحددة مما يتطلب إعلام مدير المدرسة الذي يعلم بدوره كلا من المعلم والأولياء.

- **دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:**

- إن وجود بوادر سلبية في سلوك التلميذ منذ السنة الأولى أو مشاكل في الإدراك أو التركيز تتطلب تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حتى يتم تحديد طبيعة وأصل المشكلة، ويكون ذلك بطلب من مدير المدرسة أو المفتش. إن تدخل مستشار التوجيه يكون بشكل دوري، إضافة إلى ذلك يقوم بما يلي:
- المساهمة في استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا خلال السنتين الأوليتين، على أن توضع رزنامة لذلك.
- دراسة حالات التلاميذ المحددين في قائمة الاستكشاف بتطبيق الاختبارات المعرفية والروائز النفسية عليهم خلال الثلاثي الثاني من السنة الثانية.
- تسجيل نتائج الاختبارات المعرفية ووضعها في ملف التلميذ حتى تبنى عليها الاستراتيجيات العلاجية.
- المساهمة في إعداد الخطة العلاجية المقترحة لتلاميذ قسم التعليم المكيف(كمجموعات أو كأفراد).

- توثيق الروابط بين هيئة الفريق التربوي والأسرة والتلميذ عن طريق التوعية وتقريب المفهوم الصحيح لهذا النوع من التعليم حتى يتضح لدى الأولياء الهدف من تواجد التلاميذ في قسم التعليم المكيف.
- يمكن أن تجرى المقابلات والاختبارات إما في المدرسة ذاتها أو بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي إذا كان قريبا من مقر سكنى التلميذ.

- **دور معلم قسم التعليم المكيف:**

- تبدأ مهمة معلم قسم التعليم المكيف مع بداية انعقاد الاجتماعات الخاصة باللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بحيث يطلع على حالات التلاميذ الذين سوف يتكفل بهم. ولهذا يتعين عليه:
- التعرف على وضعية كل تلميذ(الصحية، النفسية، التربوية) من خلال ملفه أو يلجأ إلى الاتصال بمعلم التلميذ لينطلق فيوضع خطط تعلمية مبنية على تقييم أداءات التلاميذ.
- مساعدة التلميذ المتأخر دراسيا على إدراك أبعاد مشكلته وأسبابها بالتنسيق مع الأولياء.
- وضع خطة تدخل تربوية فردية لكل تلميذ تتضمن الأهداف التي يحققها التلميذ في فترة زمنية محددة.
- تكييف التعلمات، والبدء من مكتسبات التلميذ على أن يتم تحليل المهمات الرئيسية إلى مهام فرعية.
- تسجيل أداءات التلميذ وتثمينها مع توضيح ذلك للتلميذ من أجل تحفيزه والوصول به إلى تقدير ذاته.
- إشراك الأولياء في وضع الخطط العلاجية وتنفيذها بغرض التحسيس والتحفيز.
- تنويع أساليب التدريس بما يتلاءم والأسباب الكامنة(العوامل المحتملة) وراء التأخر الدراسي.
- متابعة الخطة العلاجية وتعديلها عند الحاجة، وعدم التردد في استشارة أي شخص مؤهل أو أحد أعضاء اللجنة بهدف تقديم خطط بديلة ومعدلة.
- تقييم أداءات كل تلميذ وتقديم توصياته للجنة.
- استمرار التواصل مع معلم القسم العادي الذي أدمج به التلميذ.

- **دور ممثل جمعية أولياء التلاميذ:**

- إن نجاح التلميذ يبقى مرهونا بمدى توطيد العلاقة بين المدرسة والأولياء، فكل عضو من أعضاء اللجنة يسعى إلى تحقيق هذه الغاية، وهي مهمة صعبة تتطلب متابعة يومية واتصالا مستمرا بأسر التلاميذ. ولهذا فإن جمعية أولياء التلاميذ تعتبر الإطار المفضل للربط بين الأسرة والمدرسة.

- يبقى الحوار والتواصل قائمين بين ممثل جمعية أولياء التلاميذ وأولياء التلاميذ المتواجدين بقسم التعليم المكيف بهدف الوصول إلى التصور السليم لطبيعة هذا القسم، وأن تسمح لهم به قدراتهم، وهو أفضل من إبقائهم في القسم العادي والحصول على نتائج قد تكون سلبية مع القصور الواضح والتدني المتدرج في التحصيل الدراسي.

- كما أن بإمكان ممثل جمعية أولياء التلاميذ ان يقدم الدعم المعنوي والمساعدة أثناء وجود إشكالية لدى الأولياء، خاصة إذا تعلق الأمر بالتوجه إلى أطباء مختصين أو عند وجود استفسارات، لأنه العنصر الأقرب إليهم.

- هذه هي إذن أدوار كل عضو من أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية المشرفة على حسن تسيير قسم التعليم المكيف والساهرة إلى حد ما على دقة تطبيق المناشير الوزارية قصد بلوغ غاية سامية وحيدة ألا وهي إنقاذ هذه الفئة من التلاميذ المتأخرين دراسيا واعادة إدماجهم إلى الصف العادي مع زملائهم العاديين حسب ما جاء مشروع إحدى ورشات عمل الملتقى الوطني للتعليم المكيف المنعقد بولاية تلمسان نوفمبر 2012 . قد لا نقف عند هذا الحد بل متابعتهم داخل صفوفهم العادية في المستوى الموالي ولما لا حتى إلى المستويات الأعلى.

- إلا أنه وفي كثير من الحالات التي نصادفها خلال نشاطاتنا المهنية، يوجه اللوم في عدم نجاح بعض تلاميذ التعليم المكيف إلى عملية الاستكشاف ذاتها، هي في الحقيقة خطوة تلي خطوة المسح الذي يفترض أن يقوم به معلم القسم العادي للتلاميذ الذين يحتاجون فعلا للتعليم المكيف بعدما اتبعت معهم مختلف الوسائل العلاجية الأولية وهذا بطبيعة الحال يكون بالتنسيق بين المعلم، المدير ومفتش المقاطعة.

- كثيرا ما يوجه اللوم إلى مصلحة التوجيه المدرسي بفريقها التقني الذي يقوم بعملية الاستكشاف وهذا بطبيعة الحال انطلاقا من القوائم الاسمية للتلاميذ المقترحين للاستكشاف، فنجد معلم التعليم المكيف يلقي مسؤولية توجيه تلميذ ظهر وأنه يعاني من اضطرابات ذهنية بعد توجيهه إلى القسم المكيف إلى القائمين بالاستكشاف وهو في الحقيقة أمر لم يتعلق بعملية الاستكشاف وانما بأمور شخصية علائقية لمدير المدرسة أو لمفتش المقاطعة أو لمسئول بمديرية التربية حتى، بإلحاح واصرار من أولياء الأمور الذين لا يتقبلون توجيه أبناءهم إلى المراكز المتخصصة ويرفضون تماما أن ينعت أبناءهم بالمتأخرين عقليا.

- إن مثل هذه التجاوزات في ضبط تسيير أقسام التعليم المكيف هي التي حالت دون التماس النتائج الإيجابية، أكثر من هذا حينما نتحدث مع بعض مدراء المدارس الابتدائية التي حددت مهامهم في إدارة وتسيير قسم التعليم المكيف، لا يترددون في الهجوم عليه وعلى عدم جدواه وعلى الثقل الذي يواجهونه جراء وجود هذا القسم في مؤسساتهم.

هو رفض واضح ومعلن على التعليم المكيف دون أن يسأل نفسه هذا المدير ماذا قدم للتعليم المكيف حتى ينجح؟ هل قام بتجهيز القسم (كتهيئة نفسية تربوية للتلاميذ وللمعلم أيضا)؟ هل أنجز دوره بالفعل؟ أم أنه مجرد تخل عن المسؤولية وعن مهمة نبيلة يتمناها أي إنسان وهي إنقاذ التلاميذ من التسرب و من ثم الضياع.

4.9.2 خطوات عملية استكشاف تلاميذ التعليم المكيف:

- إن عملية الاستكشاف تكتسي درجة كبيرة من الأهمية، وكل خطأ فيها يؤدي إلى عواقب وخيمة، لذا يتعين على اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية الاطلاع على هذه العملية كونها تتطلب الدقة والحذر في اتخاذ قرارات مهمة من أجل تحديد مصير التلاميذ في هذه المرحلة المهمة والحساسة من حياتهم.

- قبل الشروع في عملية الاستكشاف، يقوم مفتش المقاطعة وبالتنسيق مع مديري المدارس الابتدائية بتحسيس معلمي الصفوف العادية(للسنة الثانية ابتدائي) قصد تعريفهم بالأهداف التعليم المكيف وأبعاده قصد القيام بعملية الحصر الولي للتلاميذ الذين يعانون مت صعوبات تعليمية وهم في حاجة إلى هذا النوع من التعليم.

- بعدها يقوم مفتش المقاطعة كونه رئيس اللجنة بإرسال قوائم التلاميذ المقترحين للاستكشاف مع إدراج رزنامة مقترحة لتدخل الفريق التقني لمصلحة التوجيه إلى مركز التوجيه والإرشاد المدرسي. إلا أن الأمر وفي كثير من الحالات نجده معكوسا، فكثيرا ما اضطر مركز التوجيه للتدخل وطلب القوائم من المفتش حينما يراه متقاعسا عن إطلاق العملية قبل نهاية السنة الدراسية. لأن الزمن المحدد لعملية الاستكشاف يتم خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية، بل أن عملية الملاحظة والمسح الأولي للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي ينبغي أن يكون خلال الثلاثي الثاني حتى نضمن السير الحسن للعملية ونضمن دخول التلاميذ في بداية السنة الدراسية مثلهم مثل زملائهم الآخرين.

- يقوم معلم القسم العادي بحصر أولي للتلاميذ المعنيين اعتمادا على الملاحظة اليومية وعلى ما تم تدوينه خلال السنتين الأولى والثانية، وذلك من خلال تقييم عمل التلميذ في الدروس والتمارين و الاختبارات الفصلية، على أن يتوج ذلك باقتراح قائمة التلاميذ الذين يرى المعلم ضرورة توجيههم إلى قسم التعليم المكيف.

- إن استكشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يعود بالدرجة الأولى إلى معلم القسم الذي يزاول فيه التلميذ دراسته بناء على العلاقات الخاصة التي تربطه بالتلميذ وبناء على دوره في ضمان اكتساب التعلمات القاعدية وهذا ما يؤهله لاستكشاف حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات عميقة أو جزئية.(اليونيسف،2004: 22)

- تحت إشراف السيد مفتش التربية والتعليم الابتدائي يتصل مستشارو التوجيه بالمدارس الابتدائية المعنية بالاستكشاف، لمقابلة التلاميذ وفحصهم من خلال بطاقة استكشاف أنجزت من طرف مركز التوجيه والإرشاد المدرسي.

1.9.2 بطاقة استكشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم: إنها وثيقة تساعد مستشار التوجيه ومعلم التعليم المكيف على إجراء المقابلة. تحتوي هذه البطاقة على:

- **مقابلة مع معلم القسم العادي(القسم الأصلي للتلميذ)**: حيث يعطي المعلم ملاحظاته حول التلميذ فيما يخص: المظهر العام للتلميذ، مشاركة التلميذ في القسم، الغيابات، الحالة الصحية العامة، المشاكل السلوكية، دور الأسرة، إمكانية الفهم، ملاحظات حول عمل ومستوى التلميذ.

- **مراقبة كراريس التلميذ:** الكتابة، الخط(الكتابة السيئة، نظافة الكراريس).

- **مقابلة مع التلميذ الحالة:** تتلخص المقابلة فيما يلي:

* تملأ المعلومات العامة عن التلميذ(الاسم واللقب، تاريخ الميلاد، القسم المكرر...) قبل إجراء المقابلة.

* تقييم التلميذ من الناحية الجسمية (القامة، اللباس، عوائق جسدية ظاهرة..) هذه المظاهر الخارجية يمكن أن تساعد في التعرف على التلميذ.

* الحالة الصحية: الحالة العامة، الأمراض التي تعرض لها التلميذ من خلال الملف الطبي (مشاكل تخص الحواس مثلا) لأن الحالة الصحية للتلميذ من الأسباب التي تعيق التلميذ عن متابعة دراسته وتسبب له تأخرا دراسيا رغم الإمكانيات الذهنية المتوفرة.

* الحوار مع التلميذ: هويته، اسمه، لقبه، سنه، عنوان المنزل، عدد الإخوة...

. معرفة محيطه(اسم المدرسة، موقعها، القسم، اسم المعلم..) إدراك أعضاء جسمه، إدراك الأعداد الزوجية والفردية، إدراك صلاحية الأشياء، اختبار الذاكرة والنطق والسمع.

. الاختبارات المعرفية: وهي خاصة بالمواد الدراسية.

. قراءة (حروف، كلمات، جمل، أعداد).

. إملاء الحروف والكلمات والجمل والأعداد.

. اختبار في الخط (نقل الحروف والكلمات).

. اختبارات لإدراك الأشكال والألوان وتنظيم الفضاء.

. اختبار الإدراك في الحساب.

* إجراء رائز نفسي تقني: تكملة لكل المعلومات المستخلصة عن التلميذ، يقوم مستشار التوجيه بإجراء رائز نفسي تقني يساعده أكثر على معرفة قدرات التلميذ الذهنية (اختبار لقياس القدرات العقلية) كأن يطلب من التلميذ رسم رجل مثلا (ما هو جار بقطاع تلمسان) ليتم بعدها حساب نسبة الذكاء العام.

* يتم حوصلة النتائج التي توصل إليها مستشار التوجيه في جدولا خاص ليوضع تحت تصرف أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، ليعقد على إثرها الاجتماع الرسمي للجنة الذي تتخذ فيه قرارات التوجيه في القسم التعليم المكيف وكذا قرارات الإدماج نحو قسم السنة الثالثة ابتدائي.

هذا ما يتعلق بعملية استكشاف تلاميذ التعليم المكيف، التي يلاحظ أن بطلها هو مستشار التوجيه دون سواه، وهذا يتنافى مع ما تنص عليه النصوص التشريعية، التي تلح وبإصرار على أن عملية الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا هي من مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بل وأن المنشور رقم433/وت/أ.ع/2001 سماها لجنة الاستكشاف. وعلى هذا نقول لماذا يبقى دور مفتش المقاطعة محصورا داخل مكتبه؟ لماذا لا يحضر الاستكشاف ويتعرف بدوره عن التلاميذ المقترحين للتعليم المكيف؟ لماذا لا يشرك معلم التعليم المكيف في الاستكشاف فالأولى له أن يتعرف على نوعية الفئة التي سيتكلف بتدريسها وتكون له فرصة الاتصال بمعلم القسم الأصلي خاصة إذا كان التلميذ من المدارس المجاورة؟ لما لا يشترك طبيب الصحة المدرسية في عملية الاستكشاف فتوضع لهذا الغرض رزنامة خاصة يحضر فيها الطبيب إلى جانب المستشار فتتم المعاينة فوريا ويتفق على تشخيص حالة التلميذ بالميدان.

أمور سهلة وبسيطة وهادفة إلا أنها تحتاج إلى سعة النظر والاهتمام أكثر بفئة تحتاج حقا إلى المساعدة والاعتناء، لا ينبغي أن يبقى عمل اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية منحصرا في اجتماعات جافة وشكلية وانما ينبغي على كل الأطراف المشاركة في تسيير التعليم المكيف أن تنزل إلى الميدان لتشاهد حقيقة هؤلاء التلاميذ ومعاناتهم داخل الصفوف.

إذا كان التعليم المكيف يهدف إلى القضاء على التأخر الدراسي الذي يعاني منه التلميذ وأسرته والمجتمع بأكمله، فإنه يرمي في نفس الوقت إلى إدماج هذا التلميذ في التعليم العادي بعدما تمت معالجته باعتبار أنه أصبح قادرا على مواصلة الدراسة بنفس وتيرة زملائه من نفس الصف.

6.9.2 إدماج تلاميذ التعليم المكيف في التعليم العادي:

منذ إحداث التعليم المكيف كنظام تربوي علاجي يعنى بالتلاميذ المتأخرين دراسيا أو التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلمية سنة 1982، ظلت فترة العناية ومعالجة هؤلاء الأطفال تدوم سنة دراسية كاملة على اعتبار درجة التأخر الدراسي العميق الذي تعاني منه هذه الفئة، إلى أن صدر المنشور الوزاري رقم433/وت/أ.ع/2001 الذي قرر ما يلي:" لاحظنا أن بعض التلاميذ يبقون سنة دراسية كاملة في قسم التعليم المكيف، وهذا يتنافى مع النظرة التربوية الصائبة للتعليم المكيف الذي هو تعليم علاجي ومكثف وظرفي، يتوجب دمج التلميذ في قسمه حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلب على صعوبات التعلم الأساسية، وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمي بصفة عادية".

أيد هذا الطرح السيد بوشينة المدير الفرعي للتعليم المتخصص من خلال مداخلته التي ألقاها في الملتقى الوطني المنعقد بقسنطينة، وهران، الجزائر في فبراير 2001 " إن عمل لجان الاستكشاف مستمر طوال السنة وليس عملا ظرفيا. فما دام التعليم المكيف هو تعليم علاجي مكثف وظرفي بالنسبة للتلميذ فهو يقتضي أنه كلما لوحظ أن تلميذا في حاجة إلى تعليم علاجي في أي وقت من السنة الدراسية ينبغي أن يخضع للعلاج وخاصة في مادة الرياضيات والقراءة. و بمجرد أن يتغلب على الصعوبات يعاد

إدماجه في القسم العادي على أن تضمن له متابعة تربوية مستمرة من معلم القسم العادي ومعلم التعليم المكيف".

ويضيف السيد بوشينة " لقد لاحظنا أن تلاميذ يوجهون إلى قسم التعليم المكيف ثم يبقون فيها سنة وربما أكثر. إن التلميذ في قسم التعليم المكيف كالمريض في مشفى يغادر المشفى بمجرد امتثاله للشفاء". لكن هذا الطرح لم يدم طويلا حتى صدرت التعليمات من خلال الملتقيات الوطنية و الجهوية على ضرورة مكوث التلميذ في التعليم المكيف سنة دراسية كاملة ليتقرر بعدها إدماجه إلى المستوى الأعلى.

هو تضارب في وجهات النظر على مستوى الوصاية وعلى مستوى المهتمين بهذا الموضوع من مفتشين ومعلمين ومستشارين وأولياء. الكل يتحدث من زاويته. فالذي يتبنى فكرة إدماج التلميذ خلال السنة الدراسية إلى قسمه العادي نقول له هل يدمج في قسم السنة الثانية أم في قسم السنة الثالثة؟ وهل نضمن انسجام التلميذ مع زملائه في الصف بعد قضاءه لشهرين مثلا أو ثلاثة أشهر؟ ماذا عن الدروس التي فاتته حينما كان في قسم التعليم المكيف؟ سيظل حتما متأخرا عن زملائه، سيظل يعاني التأخر الذي ذهب إلى قسم التعليم المكيف للعلاج منه؟ كيف هذا وقد يعاني التلميذ العادي من تأخر بسيط ظرفي حينما يتغيب عن المدرسة لمدة ثلاثة أيام؟ فكيف هو الحال بالنسبة لتلميذ أقر الجميع أنه متأخر دراسي؟ هذا المتأخر الذي يعاني مشاكل نفسية أكثر منها تربوية، كيف يذهب ويعود بهذه البساطة وهو لم يسلم من انتقادات معلمه الأصلي المتكررة ومن نظرات زملائه إليه.

سنرى هذا الطرح من خلال البدائل التربوية لمشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم في البلدان العربية كالأردن والسعودية مثلا فيما يتعلق بغرفة المصادر التي تعتبر جهازا تربويا مجهزا بأحدث الوسائل والأكثر من هذا موجود على مستوى كل المدارس الابتدائية أين يتمكن التلميذ من مضي فترة العلاج لساعات معدودة وعودته إلى قسمه العادي دون أن تضر تؤثر فترة غيابه عن زملائه على تكيفه وانسجامه داخل الصف. لا مجال للمقارنة بين غرفة المصادر التي يؤطرها فوج من الخبراء والمختصين وقسم التعليم المكيف الذي يوكل إلى معلم غير مختص يعاني هو نفسه من انعدام التوجيه والتكوين، لا مجال للمقارنة بين غرفة المصادر بتجهيزاتها الهادفة المشجعة على تحسن مردود التلاميذ التربوي وتكيفهم النفسي، وبين قسم عادي يفتقر إلى أبسط الأشياء، مع انعدام وسائل التعلم التي تستوجبها حالات التأخر الدراسي، إلى درجة أن بعض المعلمين المتحمسين المشفقين على تلاميذهم اضطروا إلى ترتيب القسم من دخلهم الخاص بهدف توفير الجو المحفز على الدراسة. هو واقع مفروض على أقسام التعليم المكيف المهمشة بصفة مقصودة، ينبغي لكل غيور على نظام التعليم ببلادنا أن يتكرم ويتفضل وينزل إلى الميدان ليعي ويشاهد بعين الواقع ماهي الأسباب التي حالت دون نجاح هذا النوع من التعليم.

4. البدائل التربوية لمشكلتي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم

1.3 غرفة المصادر: تعد غرفة المصادر أحد البدائل التربوية التي تقدم فيها خدمات التربية الخاصة، وهى عبارة عن نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للطالب تربيته وتعليمه في مجموعات صغيرة أو بشكل فردي يتناسب وخصائصه واحتياجاته وقدراته، وقد اشتهرت غرفة المصادر كبديل تربوي في التعامل مع صعوبات التعلم بالذات.

– يعرف ربيع محمد طارق و عبد الرؤوف عامر(2008) غرفة المصادر أنها غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة، تقدم خدمات تربوية خاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب واحد أو أكثر في العمليات الإدراكية المعرفية مما يؤدي إلى إخفاق الطفل في بعض المقررات الدراسية و تبرز أهميتها في أنها تعطي الحق للطفل ذي صعوبات التعلم في الحصول على فرص تعليمية متكافئة دون التعرض للإحباط والمحاولات غير الناجحة التي تجعلهم أقل قبولا لدى معلميهم و أقرانهم وحتى أبويهم بسبب فشلهم المتكرر.

–يشير الأحرش(2008: 241) أن مفهوم غرفة المصادر يتعدى مجرد الحيز المكاني الذي تجري فيه وتنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة، فهو نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي ليست المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل والتفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذين يعتبران عنصرين من أهم عناصر مقومات الحياة الاجتماعية السليمة.

–يضيف بلال عودة (2010) أن غرفة المصادر هي غرفة صفيه بالمدرسة العادية ، ولكنها تُعدل بصورة تتناسب مع أداء عدة وظائف تخدم بها كأحد البدائل التربوية الخاصة فى المدرسة العادية ˇ و تتميز بمواصفات خاصة ويتم تجهيزها بجميع الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة ويقضي فيها الطالب المحتاج المساعدة الأكاديمية جزءاً من وقته لا يزيد عن 50% من اليوم الدراسي. .http://forum.nooor.com/t28203.html

1.1.3 أنواع غرف المصادر:

تتعدد أنواع غرف المصادر، وذلك حسب الحالات التي تخدمها، ولذلك يجب تصنيف الحالات بدقة ليكون التخطيط لهم سليماً وناجحاً.

ويقسم فاروق محمد صادق(2006: 4) غرفة المصادر إلى:

- **غرفة مصادر تصنيفية :**هو نوع سائد في كثير من البلدان العربية، فمثلاً فئات صعوبات التعلم، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالي، قد يكون لها غرفة واحدة، أو عدة غرف كل فئة معينة في غرفة دون أي تداخل بينهما.

➢ **غرف مصادر شبه التصنيفية:** فيها يتم وضع التلاميذ حسب احتياجاتهم دون تصنيفهم إلى فئات بحسب صعوبات التعلم، وربما ذلك لا يساعد المعلم على بناء برامج تربوية ملائمة، لكنه يوجه اهتمامه مثلاً إلى الاحتياجات المشابهة، كالاحتياجات الأكاديمية والبدنية أو السلوكية، ومن الممكن تعدد غرف المصادر في المدرسة.

➢ **غرف المصادر غير التصنيفية:** تحتاج هذه الغرف إلى معلمين مدربين على مستوى عال لأن نسبة كبيرة من التلاميذ في هذه الحالة لا يكونوا مؤهلين لخدمات التربية الخاصة على سبيل التجربة للنظر في مدى حاجتهم لمثل هذه الخدمات أو غيرها من خدمات التربية الخاصة، فالشبه بين خصائص الإعاقات المختلفة في المستوى البسيط أو المتوسط يكشف عن خصائص متشابهة في التعليم بغض النظر عن فئة الإعاقة، في الذكاء مثلاً، وأنماط القدرة، والنمو الاجتماعي...الخ، لذلك نجد تشابهات أكثر من الاختلافات في مستويات الخصائص، فتقديم الخدمات على أساس غير تصنيفي هو السائد بين برامج المدارس في معظم الدول المتقدمة، لأن احتياجات التلاميذ هي التي تملأ البرامج وليس النموذج المطبق.

2.1.3 أقسام غرف المصادر:

تعددت التقسيمات التي أعطيت لغرف المصادر، لكنها تتفق جميعها على وجود أقسام أو وحدات تختص بعلاج كل مشكل على حده. فمثلا:

– **يقسم ربيع محمد طارق وعبد الرؤوف عامر(2008)غرفة المصادر** إلى أقسام متعددة، كل قسم مسؤول عن تنمية مهارة معينة:

- قسم لتنمية مهارات القراءة.
- قسم لتنمية مهارات الكتابة.
- قسم التنمية المهارات الخاصة بتعلم الحساب.
- قسم للتعليم المنفرد.

- **ويقسم بلال عودة غرف المصادر إلى:**

- وحدة خاصة بمهارات اللغة العربية (القراءة والتعبير والكتابة).
- وحدة خاصة بمهارات الحساب.
- وحدة خاصة بالمهارات الاجتماعية (العلوم الاجتماعية).
- وحدة خاصة بمعالجة مشكلات النطق.
- وحدة خاصة بالمهارات الحركية والتمارين الحركية الوظيفية.
- وحدة خاصة بمهارات الحاسوب.

إذن وكما سلف الذكر طرحت تقسيمات عديدة لغرف المصادر، اتفقت على وجود وحدات فرعية تنفرد بعلاج كل مشكل على حدا، حيث اقتصرها محمد طارق وعامر في مجموعة من الأقسام تختص في تنمية مهارات القراءة، الكتابة، الحساب وقسم خاص بالتعليم المنفرد. في حين قسمها بلال عودة إلى وحدات خاصة: بمهارة اللغة العربية التي تضمنت القراءة والتعبير واللغة، ومهارة الحساب، لكنه أضاف وحدة خاصة بالمهارات الاجتماعية، وأخرى خاصة بمشكلات النطق، وأخرى خاصة بالمهارات الحركية والتمارين الحركية الوظيفية، ووحدة خاصة بمهارات الحاسوب.
:(مملكة المعلم ، 30-01-2010) http://forum.nooor.com

3.1.3 الخدمات التي تقدمها غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم:

-يذكر العزة(2002) بأنه يمكن لهذا البديل التربوي(غرفة المصادر) أن يكون ذا فائدة كبيرة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم المتأخرين دراسيا مثل بطيئي التعلم ذوي الصعوبات الحسية، حيث يخدم أهدافا أخرى تتعلق بإثراء المناهج المدرسية(سواء كان ذلك عن طريق التعمق في المناهج أو إضافة مواد أخرى). (2002: 66)

- ويضيف نبيل حافظ (2004 :221) مجموعة من الخدمات لغرفة المصادر تتمثل في:

- القيام بمهام التشخيص والتقييم والتدريب للتلاميذ المحولين من الفصول العادية.
- تقديم المشورة لمعلم الفصل حول كيفية التعامل مع صاحب الحاجة الخاصة وطرق التدريس الفعالة.
- التعاون والتنسيق مع الأسرة لمتابعة حالة التلميذ وما يمكن أن تقدم من خدمات داخل المدرسة وخارجها من مؤسسات مختلفة (طبية/اجتماعية/ترفيهية).

إن ما يمكن أن نستخلصه من الخدمات المقدمة في غرف المصادر، هو ضرورة التعاون المفترض تفعيله بين معلم غرفة المصادر(من خلال البرامج الممنهجة) ومعلم الصف العادي(من خلال طلب مشورة المعلم المختص) وكذا الأسرة (من خلال المتابعة والاهتمام).

4.1.3 الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر:

يذكر سعيد كمال العزالي(2011: 133) أنه إلى جانب الأنشطة اللازمة لمساعدة الطفل ذي صعوبات التعلم تحتوي غرفة المصادر أيضا على أنشطة تساعد كل من المدرس المختص والمدرس العادي على التعامل بفعالية مع طفل ذوي صعوبات التعلم وعلى فهم حاجاته والتعرف على جوانب القوة والضعف لديه. وتشمل غرفة المصادر:

- أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.
- تنفيذ طرائق وأساليب تتناسب مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الطفل.

- مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرائق وأساليب التدريس.
- تدريس الأطفال في مجموعات يراعى فيها نوع ودرجة الصعوبة التي يعانون منها.
- أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام التلميذ وتضمن مشاركته وتفاعله.
- جداول تنظيم المدة التي يقضيها كل طفل في غرفة المصادر وفي الفصل العادي.
- التعاون بين مدرس المصادر ومدرس الفصل العادي في التخطيط للتعلم.

تظهر من خلال ما ذكره العزالي فيما يخص أساليب العمل في غرف المصادر، نقاط يختص ويتميز بها هذا الجهاز: مبدأ التعلم الفردي، التعلم بين غرفة المصادر والصف العادي بالتوازي، اكتساب الطلبة المهارات بشتى الطرق والأساليب، تكييف الخبرات والمعارف، رفع تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم و تحسين جميع جوانب الشخصية لديهم، التركيز على نقاط القوة لدى طالب الصعوبات لاستغلالها في تصميم الخطط العلاجية.

وفيما يلي قراءة مقارنة للتعليم المكيف وغرفة المصادر على اعتبار أن البديلين مستخدمان لنفس الأغراض التربوية.

جدول رقم (02) يمثل مقارنة بين التعليم المكيف و غرفة المصادر

	غرفة المصادر	التعليم المكيف
النشأة والتأسيس	**منذ الثلاثينيات** من القرن العشرين: مع فئة الإعاقة البصرية. -**في منتصف الستينيات** من نفس القرن في علاجات التعلم، الإعاقة العقلية البسيطة، والاضطراب الانفعالي، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية البسيطة. وفي أوائل الستينات من القرن العشرين، ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية لتخدم أقسام المناهج والطرق في كليات التربية التي كان لها دور كبير في تحديث عمليات التدريس. ظهرت مثل هذه المراكز في مجالات التربية الخاصة فيما يسمى مراكز التربية الخاصة للمواد التدريسية وكانت خمسة مراكز في الولايات المتحدة حتى عام 1965. وسرعان ما فضلت الجامعات إنشاء غرف للمصادر التعليمية لتخدم المدارس بدلا من تركيزها في أقسام المناهج والطرق بالجامعات، فكان ميلاد غرف المصادر وعلى نطاق واسع مند ذلك الوقت في المدارس العادية أو في مدرس التربية الخاصة.(فاروق محمد صادق، 2006).(أحمد عواد، 2010)	**في السابق :** مناشير وزارية تنظم هذا النوع من التعليم. 1982 **حاليا :** المادة85 من القانون رقم 04-08المؤرخ في23 يناير المتضمن القانون التوجيهي2008 للتربية الوطنية يقر أن: تفتح أقسام التعليم المكيف بالمدارس الابتدائية للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون تأخرا مدرسيا أو صعوبات في التعليم. يحدد وزير التربية الوطنية كيفية فتح هذه الأقسام.
التعريف	هي فصل دراسي ملحقة بالمدرسة العادية، يتلقى فيها أولئك الطلاب الخدمات التربوية الخاصة والذين تستدعي حالاتهم وظروفهم مساعدة مكثفة بدرجة أبكر مما يمكن تقديمها لهم بين أقرانهم من العاديين في الفصل العادي حتى يتمكنوا من الاستفادة من أحقيتهم التعليمية في المكان المناسب. وهي نظام تربوي يحتوي على برامج متخصصة تكفل للتلميذ تربيته وتعليمه بشكل فردي يناسب خصائصه واحتياجاته وقدراته، في حين أنها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي لا المعلومات والمهارات الأكاديمية فحسب، بل التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين اللذان يعتبران من مقومات الحياة الاجتماعية السليمة. (أحمد عواد،2010)	هو نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل الدراسي، بسبب الظروف النفسية أو الصحية أو الاجتماعية التي يعيشونها والتي أصبحت تؤثر في وتيرة التعلم لديهم، أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين على الأقل .*الأمر الذي يحتم تنظيم تعليم خاص لفائدتهم مكيف مع ظروفهم (في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه)، يسعى إلى علاج ضعفهم وتمكينهم من تدارك ما فاتهم بعد فترة من الرعاية المركزة وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدرتهم على التعلم، ويسيرون تدريجيا في الاتجاه الذي يهيئهم للاندماج

		في الأقسام العادية.
المكان	بالمدرسة: لمكان غرفة المصادر دور مهم ولهذا لا بد أن يكون الموقع بين الفصول التي تخدمها الغرفة أو قريب من الصفوف التي تخدمها الغرفة ومن الضروري أن تكون معزولة وبعيدة عن قلب المدرسة، بعيدة عن جميع عوامل الإثارة وتشتت الانتباه.	قسم عادي موجود بمدرسة ابتدائية تنتمي لمقاطعة تفتيشية. موجود وسط الأقسام العادية، كل الأنشطة تقام داخل القسم.
المساحة	تتراوح مساحتها ما بين (30م2 و 48م2)	قسم عادي يشبه الأقسام العادية 62متر مربع
التجهيز	طاولة كبيرة ملائمة مريحة للطالب. –حواجز متحركة تحجز كل قسم على حدا. –خزائن لكل قسم لحفظ الوسائل التعليمية الخاصة –خزانة لحفظ ملفات الطلاب. –مقاعد منفردة للتعليم الفردي. خزانة حاملة للقصص. –أجهزة حاسوب وجهاز data show . –جهاز فيديو وتلفاز. –جهاز عرض شفافيات. –وسائل تعليمية مختلفة ومناسبة.	قسم عادي به طاولات عادية يجلس عليها تلميذان، ليست له أي ميزة تدل على أنه قسم خاص يدرس به تلاميذ من نوع خاص. به خزانة لملفات التلاميذ وأكثرها ناقصة. –يفتقر إلى الوسائل التعليمية إلا باجتهاد وكلفة شخصية من المعلم المكلف.
آليات العمل	يستدعى المتعلمين إلى غرفة المصادر حسب جدول معين مرتين أو ثلاث مرات أسبوعيا لمدة ساعة أو ساعتين أو أكثر من ذلك إذا احتاج الأمر. –يحضر المعلم المختص التدريبات المناسبة في عمل فردي أو جماعي مع استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا المناسبة مع تسجيل كل الملاحظات. –يتصل معلم الغرفة بمعلم الصف العادي في فترات متقاربة لمراجعة أحوال المتعلم ومستواه في الصف العادي إلى درجة الكفاية لعودة المتعلم إلى صفه العادي نهائيا. – تستخدم في الغرفة نفس المناهج والكتب المستخدمة في الصف العادي ويقوم خبراء بتحليل محتوى المناهج للصفوف مصدر العينة المترددة على الغرفة. –يجتمع فريق العمل كل فترة لمتابعة الحالات فرديا من كل جوانبها ويدعى أولياء الأمور والأخصائيين للمساهمة بمعلوماتهم الحديثة عن حالة التلميذ ومتابعته.(الأحرش:2008، ص248)	يتلقى التلاميذ في أقسام التعليم المكيف تعليما علاجيا فرديا، بعد تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حده. – وضع خطة لمعالجتها معالجة فردية، أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ بإتباع طرائق وأساليب التعلم التشاركي. –تركز الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية) أما المواد الأخرى، فيتم تعلمها بشكل عاد، على أن توظف طرائق وأساليب تناولها أيضا لمعالجة الصعوبات المعرفية والهيكلية لدى التلاميذ. (المنشور رقم 10/0.0.2/202)

أعضاء اللجنة المكلفة	تتشكل اللجنة المشرفة على غرفة المصادر من : *مدير المدرسة. * معلم التربية الخاصة . * معلم الصف المعنى. *. المرشد التربوي في المدرسة . * ولي أمر الطالب.	حسب المنشور(10/0.0.2/202) تتكون اللجنة من *مفتش التربية والتعليم الابتدائي للمقاطعة رئيسا. *مفتش أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني. *طبيب للصحة المدرسية. *مدير المدرسة التي يوجد بها قسم التعليم المكيف. *معلم قسم التعليم المكيف.
التأطير	يشرف على تعليمهم معلمون ومعلمات، يحملون مؤهلات في التربية الخاصة أو دبلوم عالي في صعوبات التعلم، تعقد لهم دورات تدريبية متخصصة في مجال صعوبات التعلم.	إعطاء الأولوية للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيف سواء بصفتهم معلمين متخصصين أو معلمين عاديين. – اللجوء إلى تعيين معلمين عاديين يتمتعون بكفاءة و رغبة في التكفل بأقسام التعليم المكيف. – تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلمين.(المنشور10/0.0.2/202)
مدة العلاج	الطالب الذي لديه صعوبات تعلم عليه أن يقضي جزءاً من وقته في غرفة المصادر بشرط أن لا يزيد عن نصف يومه الدراسي حيث يقوم معلم غرفة المصادر بإمداد الطالب بالطرق والأساليب والوسائل التي تكفل له مسايرة أقرانه العاديين.	**في السابق:** إدماج التلميذ بعد التأكد من علاج حالة التأخر الدراسي خلال السنة الدراسية. **حاليا:** يشترط أن تدوم فترة المعالجة سنة دراسية كاملة.

2.3 الصف الموازي:

يعرفه العزة (2002) بأنه صف ملحق بالمدرسة العادية يكون له نفس مواصفات الصفوف العامة الأخرى مع اهتمام أكبر بالوسائل التعليمية وتدريب إضافي للمعلم وعدد أقل من الطلاب (في العادة ما بين 20و30 طالب وطالبة)، وفي العادة يكون طلبة هذا الصف من مستوى أكاديمي متشابه. يتم تجميع الطلبة الذين يعانون من ضعف واضح في التحصيل الأكاديمي بحيث يطبق عليهم نفس المنهاج المعتمد للصف الذي كانوا فيه في الأساس مع التركيز على ما هو أساسي في هذا المنهاج، وذلك بهدف توفير وقت أكبر لمعالجة الضعف الموجود في المهارات الأساسية لدى هؤلاء الطلبة، و أن دوامهم في هذه

الصفوف هو الدوام الكامل وبطبيعة الحال يختلط هؤلاء الطلبة مع بقية الطلبة الآخرين في المدرسة في الطابور الصباحي والاستراحات ونهاية الدوام وذلك مثل بقية طلبة المدرسة. (2002: 66).

3.3 فصل التعليم العام:

في هذا النموذج، يكون الطفل موجوداً مع زملائه العاديين في الفصل الدراسي، ويتولى مسؤولية التدخل العلاجي معلم الصف، وذلك بعد وضع برنامج تدريس علاجي ملائم لصعوبة التعلم بالاشتراك مع أخصائي التربية الخاصة الموجود في المدرسة أو من خارج المدرسة في حال عدم توافر معلم تربية خاصة بكل مدرسة، والطلبة الذين يتم تدريسهم وفقاً لهذا البديل التربوي هم الذين يعانون من صعوبات تعلم خفيفة، ولنجاح هذا النظام لابد من توافر الشروط التالية:

- تمتع معلم الفصل العادي بالخبرة الكافية والرغبة في تقديم التدريس الفردي داخل الصف.
- توافر المواد والأجهزة التعليمية التي يحتاج إليها معلم الفصل أثناء تطبيق برنامج التدخل العلاجي لصعوبات التعلم.
- انخفاض عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم داخل الفصل.
- ضرورة وجود تعاون بين معلم الفصل العادي ومعلم التربية الخاصة الموجود بالمدرسة أو من خارج المدرسة.
- قلة العدد الإجمالي للطلبة داخل الفصل حتى يتمكن المعلم من مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة داخل فصله.
- يجب أن يتمتع استشاري التربية الخاصة بالقدرة على إعطاء الخبرات المناسبة والتي تتلاءم مع صعوبة التعلم الموجودة لدى الطالب وذلك لمعلم الفصل الموجود به الطالب.

http://www.7jor.com/showthread.php

4.3 فصل مدرسي ذي طابع خاص:

في هذا النموذج يكون معلم صعوبات التعلم هو المسئول عن البرامج التعليمية لمجموعة من(6-12) طالباً لديهم صعوبات تعلم، وحتى يتم وضع الطالب في هذا الفصل لابد من التشخيص الدقيق له وعرفة الخبرات التعليمية التي لديه، وذلك من خلال أدوات التقييم الموجودة داخل غرفة المصادر بالمدرسة، ويستخدم هذا النظام مع الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم خاص لمعاناتهم من صعوبات تعلم شديدة. وبعد مضي فترة من الزمن يمكن نقل الطالب إلى بيئة تعليمية مناسبة لحالته وطبقاً لنوع ودرجة الصعوبة لديه.وهذا النوع من الفصول مفيد لمساعدة الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم ولا يمكن تلبية احتياجاتهم في الفصل العادي، نظرا لما يعانونه من صعوبات شديدة أو إعاقات متعددة أو اضطرابات انفعالية ولديهم ضعف في الوعي الاجتماعي ومفهوم الذات.

وفي العادة تضم هذه الفصول أعداداً محدودة من الطلبة يتراوح عددهم ما بين (10–15) طالباً، ويصلح مثل هذا النظام مع الطلبة القابلون للتعلم من فئة ذوي الإعاقة العقلية، وكذلك الطلبة بطيئو التعلم. http://www.7jor.com/showthread.php

5.3 فصل به اثنين من المعلمين:

في هذا النموذج يوجد بالفصل الدراسي ما بين (10– 50) طفلاً ويوجد به اثنين من المعلمين معلم الفصل الأساسي ومعلم تربية خاصة (صعوبات تعلم)، وحينما يقوم المعلم العادي بتقديم بعض الأنشطة لطلابه العاديين بعد الانتهاء من شرح الدرس يقوم معلم صعوبات التعلم والموجود داخل الفصل بإعطاء إرشادات وتوجيهات علاجية لكل طالب يعاني صعوبة تعلم على انفراد، ويستخدم هذا النموذج في المدارس الكبيرة والتي يزداد فيها أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

من مزايا هذا البديل التربوي أنه يتم التكامل فيما بين معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العادي، كما أنه لا يتم وصف الطلبة في هذا البديل بأنهم من ذوي الحاجات الخاصة، ولا يحتاج المعلمون إلى تصنيفهم من قبل الطلبة على أنهم معلمي تربية خاصة أو التعليم العام، ويؤخذ على هذا النظام أنه قد يؤدي إلى إثارة الضوضاء داخل الفصل الدراسي، وتشتيت انتباه الطلبة ما بين معلم الفصل العادي ومعلم صعوبات التعلم. http://www.7jor.com/showthread.php

6.3 المعلم المتجول:

يرى محمود أحمد عبد الكريم الحاج (2010) أن المعلم المتجول يقوم بالتنقل من مدرسة لأخرى لتزويد تلك المدارس بخدماته كمرشد وخبير في التربية الخاصة، ويعتبر برنامج المعلم المتجول هو أحد الأساليب التي بواسطتها تتم عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وهو مفهوم تربوي يستند إلى الأسس التالية:

- تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقرب المدارس العادية إلى منازلهم أو إبقاءهم فيها إن كانوا مسجلين بها فعلا.
- يجب أن يقضي التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة معظم يومهم الدراسي في الصفوف الدراسية مع أقرانهم العاديين.
- يقوم معلم متخصص في التربية الخاصة بالتجوال في المدارس العادية التي يوجد بها تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. بهدف تقديم خدمات التربية الخاصة لهم وذلك تبعا لجدول تحدده عدة اعتبارات من أهمها:

- عدد الطلاب المحتاجين لهذه الخدمة.

- طبيعة احتياجات هؤلاء الطلاب.
- عدد المدارس التي يزورها.
- طول المسافات التي يقطعها.
- في برنامج المدرس المتجول تقدم الخدمات المباشرة من قبل مدرس رحال يتنقل من مدرسة لأخرى على أساس برنامج زمني محدد. ويعتبر تقديم الخدمة المباشرة لمدة ساعة واحدة على الأقل لكل طالب لديه صعوبة في التعلم أقل ما يمكن تقديمه ليكون لها قيمة وفائدة. (2010 :120)

7.3 التعليم المبرمج:

يعتبر الزيات (2007: 409) التعليم المبرمج من التطبيقات التربوية الهامة التي أنتجتها نظريات التعزيز وبصفة خاصة نظرية التعلم بالتعزيز لسكينر الذي يرى أن كفاية التعلم وتعديل السلوك يعتمد على المبادئ التالية:

- إذا قدمت المعلومات المراد تعلمها في شكل وحدات صغيرة.
- إذا أعطي المتعلم تغذية مرتدة فورية عن مدى دقة تعلمه بالمعرفة الفورية لنتائج التعلم.
- إذا أتيح لكل تلميذ أن يتقدم في تعلمه وفقا لسرعته أو معدله الخاص تطبيقا لمبدأ الفروق الفردية.

ويضيف أن المبادئ التي يقوم عليها التعليم المبرمج مشتقة من نظريات التعلم ويرجع الفضل إلى سكينر في وضعها موضع التنفيذ الإجرائي، وتعتمد طريقة سكينر على الخطوات التالية:

- **الخطوات الصغيرة:** بمعنى تعرض المعلومات بكميات صغيرة بحيث يتم استكمالها ذاتيا.
- **الدور الإيجابي للمتعلم:** أن تتاح للتلميذ الفرصة للحصول على التعزيز إذا كانت استجابته صحيحة وأن تصحح استجابته الخاطئة.

يعرفه محمود أحمد عبد الكريم الحاج(2010: 177): "إن التعليم المبرمج طريقة تقنية للتربية الصفية، يستخدمها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التربوية. "فهو عبارة عن معلومات أو أنشطة منهجية منظمة ومتسلسلة بأسلوب خاص ومكتوبة بعناية، بحيث تقود المتعلم لإعطاء إجابة محددة، أو كتابية، أو عملية للسؤال المقدم إليه، وتكون المادة المبرمجة إما على هيئة كتب أو موضوعات يقوم الطلبة بقراءتها كما هي الحال في المناهج المدرسية، أو مخزنة في آلة خاصة على شكل شريط رقمي أو سمعي أو مغناطيسي كما هي الحال مع الحواسيب.

في هذا النوع من التعليم ترتب المواد التعليمية في خطوات صغيرة مرتبة منطقيا، وكل خطوة أو إطار في البرنامج تزود المتعلم بمعلومات وتطلب منه أن يستجيب لهذه المعلومات، ويزود المتعلم بتغذية راجعة تتصل بصحة استجابته أو خطئها عن طريق التعليم المبرمج يستطيع المتعلم أن يتقدم في التعلم وفقا

لمعدله وبواسطة إرشاد المعلم الذي يراقب طلبته أثناء سير عملية التعلم ويقدم لهم ما يحتاجون من مساعدة".

ويضيف ليعرض بعض مزايا التعليم المبرمج كالآتي: يتسم التعليم المبرمج بمزايا منها:

- يحدد وبدقة أهداف التعلم ويصف السلوك النهائي للمتعلم.
- يعتمد على تقسيم العمل إلى خطوات صغيرة مما يقلل من فرص الخطأ ويزيد من إمكانية النجاح.
- يقدم للمتعلم تعزيزا فوريا تتأكد من خلاله الاستجابات الصحيحة وتزيد لديه الدافعية للتعلم.
- إعطاء الفرصة للمعلم لمتابعة أداء التلاميذ والتعرف على بعض مشكلاتهم التربوية ومن ثم اقتراح الحلول المناسبة.
- يتيح الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم وفق قدراته الخاصة دون مقارنة أدائه مع غيره مما يساعده على تجنب مواقف الإحراج في التعليم الجماعي.
- يمكن المتعلم على التفكير المنطقي بسبب منطقية البرنامج.
- يمكن التعليم المبرمج من تثبيت أثر المحتوى العلمي بوسائل تعليمية كثيرة الأشكال والرسوم، واستخدام المؤثرات الصوتية والمرئية لتعزيز التعلم أكثر.

8.3 التدريس العلاجي:

-يستخدم هذا المصطلح للدلالة على نوعية البرامج التربوية لصعوبات التعلم، وهي برامج تربوية فردية. فهو تعليم له أهدافه ومحتواه التعليمي الخاص الذي يراعي مناطق القوة والضعف لدى التلميذ، ويهتم بالفروق الفردية عن طريق تقديم برامج خاصة تراعي خصائص كل طفل على حده للوصول به إلى المستوى الأساسي من الكفاية التي تمكنه من إتقان المهارات الأكاديمية المطلوبة. (رسالة التعليم العلاجي،2011)

-يعرف الزيات (2006) التدريس العلاجي بأنه استخدام كافة الآليات التدريسية التربوية، ووسائط التعلم، وأساليبه، التي تستهدف علاج أو تحسين وتنمية المستويات المعرفية والأكاديمية في المجالات التي تخضع للعلاج لدى ذوي صعوبات التعلم.

-وتشير شقير (2005) إلى أن التدريس العلاجي هو مجموعة الجهود والإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل للارتقاء بالمستوى التحصيلي لمن تحول المعوقات الحسية والمعرفية والنفسية دون وصولهم إلى المستوى التحصيلي العادي، والذين يوصفون عادة بأنهم يعانون من صعوبات في التعلم، وهذا الارتقاء بالمستوى التحصيلي قد يتم بشكل فوري يقتضيه الموقف التدريسي، او فيما بعد حين تتوافر لدى المعلم مجموعة من العناصر التي تتطلب التخطيط لإجراءات علاجية لها.

-أشار حسين(2009) إلى أن التدريس العلاجي يقصد به ذلك النوع من التدريس المدخل المنتظم الذي يقوم على أساس التقدير الدقيق لمظاهر الأداء لدى التلاميذ بما يحتويه من ملاحظات مباشرة، ومقابلات مع التلاميذ، واستخدام مقاييس محكية المرجع لإجراء التقييم، ويتيح عملية التقدير خطة تدريس يتم تطويرها من نتائج عملية تقدير الأداء، ثم يتم تقييم الآثار من خلال مقارنة الداء النهائي للتلاميذ مقابل استجاباتهم خلال عملية التقدير بالاستعانة بالمحكات الثابتة، ويهدف التدريس العلاجي إلى إتقان التلميذ للمهارات التي يجد صعوبات في تعلمها بالطريقة العادية والمنهج العادي والمعلم العادي. (رسالة ماهية التعليم العلاجي، http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads)

1.8.3 مبادئ التدريس العلاجي: يشير الزيات(2007) إلى مجموعة من المبادئ تتمثل في:

- تقديم إطارا مفصل للمقرر قبل بداية الدراسة.
- تقسيم المقرر أو المادة التعليمية إلى وحدات أو موضوعات يمكن تغطيتها بالكامل من خلال الزمن المخصص للحصة أو الدرس.
- إثارة العديد من الأسئلة الواضحة المحددة لجعل التلاميذ يعبرون عن مدى فهمهم لها.
- عزل مشتتات الانتباه داخل الفصل مثل الضوضاء والأضواء والصور أو الملصقات وغيرها.
- تقديم الأسس التي تستثير تداعيات الذاكرة وتعليم ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات تفعيل الذاكرة ورفع كفاءتها وعوامل تنشيطها.
- عرض المادة العلمية بلغة واضحة وبمعدل يسمح لذوي صعوبات التعلم من استيعابها وبمتابعة الدروس باستخدام مختلف الوسائط البصرية والسمعية وغيرها.
- الحرص على فهم الطلاب واستيعابهم لمحتوى الدرس ومضامينه وتطبيقاته التربوية مع ربطه بالواقع المعاش.

9.3 التدريس الفردي:

يعتبر التدريس الفردي أو التعليم الفردي أو تفريد التعليم أحد الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.

بدأ الاهتمام بالتدريس الفردي في بدايات هذا القرن حين وضع بينيه اختباره الشهير للذكاء وتبين أن الأطفال يختلفون في قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي تبعا لذلك، وازداد الاهتمام به مند نحو 35 عاما بعدما توصل سكينر إلى استخدام الآلات التعليمية وبرمجة المواد التربوية ثم اتسع استخدامه بعد دخول الحاسب الآلي إلى مجال التعلم.

يشار إليه أيضا على أنه تقديم الخبرة والمشورة التربوية المناسبة لكل تلميذ حسب قدراته وميوله وسمات شخصيته وظروفه الخاصة وخبراته السابقة، وليس من شك في أن ذوي صعوبات التعلم أحوج ما يكونون إلى هذا النوع من التدريس.

-ويذكر الخطيب (2009) أن التدريس الفردي هو أسلوب أو طريقة تهدف إلى الاهتمام بالمتعلم والتركيز عليه في عمليتي التعلم والتعليم وتصميم برامج لمجموعة من الأفراد بحيث يترك أمر تقدمهم إلى قدراتهم الفردية وسرعتهم الذاتية. فهو تعليم يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية ويتطلب سلسلة من الهداف السلوكية التي تتصل بهدف نهائي معين.

-وقد أوضح مرعي والحيلة (1998) بأن التعريف الأكثر شمولية لتفريد التعليم هو أنه مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعلم بحيث يندمج فيه المتعلم بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاته وقدراته الخاصة ومستوياته المعرفية والعقلية ويهدف إلى تطوير التعلم وتكييفه وعرض المعلومات بطرق مختلفة تتيح للمتعلم حرية اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث خبراته ومعلوماته السابقة وسرعة ونمط تعلمه بهدف تحقيق الأهداف المرغوب فيها إلى درجة الإتقان تحت إشراف المعلم.

1.9.3 مبادئ التدريس الفردي:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات العقلية والميول الدراسية والمهنية وسمات الشخصية والظروف البيئية والخبرات السابقة.
- تنويع الخبرات التربوية المقدمة للتلاميذ وطرق تقديمها.
- رسم الأهداف التربوية للتدريس بمصادرها: فلسفة المجتمع ونظمه وأهدافه، الخبرة التربوية، خصائص التلميذ، الإمكانات المتاحة.
- أن يسير كل تلميذ في دراسته بالسرعة المناسبة لحالته وظروفه.
- دور المعلم دور المسير الموجه ودور التلميذ إيجابي فعال.

http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads

سبق وأن ذكرنا أنه اختلفت البدائل التربوية المطروحة في مختلف البلاد العربية لعلاج المشاكل التربوية التعليمية كالتأخر الدراسي وصعوبات التعلم....فظهرت غرف المصادر، وأنشأت فصول تعليمية مختصة (الصف الموازي، وفصل التعليم العام، الفصل ذي المعلمين، الصف ذي الطابع الخاص، كما استخدم التعليم المبرمج والتعليم العلاجي واستعين أيضا بالمعلم المتجول)، كلها أساليب علاجية لها نفس الغاية وهي علاج المشكلات التعلمية التي يعاني منها الأطفال، وتشقى بها الأسر والمدارس وحتى المجتمع ككل.

أما بالنسبة لنظامنا التربوي التعليمي، فيعتمد إلى جانب التعليم المكيف (موضوع البحث) على أساليب تربوية علاجية أولية تسبق أسلوب التعليم المكيف- الدعم ، الاستدراك والمعالجة التربوية – مصطلحات

متمايزة لكنها تصب في نفس البيداغوجيا، بيداغوجيا الدعم التي تهدف أساسا إلى علاج ظاهرة التأخر الدراسي والحد من ظاهرة الهدر والتسرب المدرسي.

10.3 الدعم والمعالجة التربوية بالجزائر:

1.10.3 الدعم التربوي: هو حصص بيداغوجية تهدف إلى تقوية وتعزيز المكتسبات وامتلاك قدرات ومهارات تساعد على استيعاب البرنامج المقرر، تشمل كل تلاميذ القسم وأحيانا يجمع لها تلاميذ المستوى الواحد لتمكينهم من تقنيات معينة أو معلومات مكملة تقدم لهم من طرف الأساتذة. (محمد منير مرسي،53:1998)

– الدّعم هو عبارة عن حصص تدعيمية توجّه أساسا إلى التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساعدة دائمة بسبب صعوبات شتى في التعلم حتى يتمكنوا من مزاولة نشاطاتهم التعليمية /التعلمية شأنهم في ذلك شأن أقرانهم في السن والمستوى. واذا كانت مهنة المدّرس عموما هي القيام بعملية التعليم، فإن خصوصية هذه العملية البيداغوجية العلاجية (أي الدعم) تتطلب مدّرسين أكفاء و مختصين.

– هو مجموعة من الوسائل والتقنيات التربوية التي يمكن إتباعها داخل الفصل أو خارجه لتلاميذ يعانون من بعض الصعوبات التي قد تعترض السير العادي للتعلم.

– يعرف محمد الدريج (المغرب:2009 :8): "الدعم لغة يعني رد الأمر أو الشيء إلى نصابه واستقامته، كلما بدأ يميل و ينحرف و يخرج عن القاعدة و المألوف. فالتلميذ الذي يتعثر في التحصيل يحتاج إلى دعم و سند قبل أن يميل و يسقط مثل الشجرة أو الجدار.

–ويعرفه اصطلاحا أنه جملة من الأنشطة التعليمية المندمجة والتي تهدف بالإضافة إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ (أو معظمهم) بشكل عادي إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة وحتى يتمكن التلاميذ جماعات وأفراد من تحقيق الهداف المرسومة حسب إمكانياتهم وحسب المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه."

–حيث يتفق معه قدور غالب (2011) فيشير إلى أن الدعم التربوي ليس إجراء نقوم به في سياق معين، بل هو مكون من مكونات عمليات التعليم والتعلم، وظيفته، في إطار المناهج الدراسية، هي تشخيص أسباب التعثر أو النقص أو التأخر التي كشفت عنها نتائج التقويم بهدف الضبط والتصحيح للتمكن من التحكم في مسار التعليم وترشيد التعلم للوصول بالمتعلمين إلى المتوسط العادي على الأقل وتقليص الفارق بين مستوى التعلم الفعلي والأهداف المتوخاة على المستوى البعيد أو القريب المدى.

– يضيف أنه ثمة إجراءات وأنشطة ووسائل لتنفيذ الدعم التربوي يمكن تلخيصها في أربعة عناصر كالتالي:

▪ **التشخيص:** هو عملية لا تعني التقويم الذي نقوم به للحكم على نتائج المتعلمين وترجمة تعلّماتهم إلى نقط ومعدلات، بل القصد منه الجواب عن سؤال: لماذا هذه النتائج؟ وتتم عملية التشخيص هذه بواسطة اختبارات أو روائز أو مقابلات أو استمارات أو غيرها.

▪ **التخطيط:** هو إجراء يلي عملية التشخيص، وظيفته وضع خطة للدعم تحدد نمطه وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته وأشكال توزيع المتعلمين وتفييئهم، إضافة إلى الأنشطة الداعمة.

▪ **التنفيذ:** خلاله تتم ترجمة ما تم تخطيطه إلى الممارسة والفعل والاشتغال انطلاقاً من فسيفساء المتعلمين التي يمنحها الفصل في سياق مندمج في عملية التعليم والتعلم، أو خارجه في إطار مؤسسي أو غيره.

▪ **الفحص:** يأتي هذا الإجراء بعد العمليات الثلاث السابقة للتأكد من الإجراءات التي تم تخطيطها وتنفيذها قد مكنت فعلا من تجاوز الصعوبات والتعثرات، وبالتالي تقلصت الفوارق بين مستوى المتعلمين الفعلي وبين الأهداف المنشودة.

1.1.10.3 أنماط الدعم التربوي: في الحقيقة تناولت البحوث عدة أنماط للدعم التربوي، فنذكر: حسب مشروع بيداغوجية الدعم للعام الدراسي2008/2007 فإن الدعم التربوي ينقسم إلى:

❖ **الدعم الأولي:** يأتي بعد التقويم التشخيصي الذي يجري في بداية كل سنة دراسية وعلى إثره يوزع التلاميذ إلى ثلاث فئات : فئة المستوى الأول، فئة المستوى الثاني، فئة المستوى الثالث.

إن عملية الدعم الأولى تتلخص في سد النقائص الملاحظة عند تلاميذ الفئة الثالثة، واستغلال حصص الاستدراك أولا لهذه الفئة على أن تكون المفاهيم المقترحة من المكتسبات القاعدية السابقة التي لها دور في تعضيد المكتسبات اللاحقة.

❖ **الدعم المتواصل (التكويني):** هدفه سد الثغرات التي تلاحظ على بعض التلاميذ أثناء مقاطع سيرورة الدرس بواسطة أدوات التقويم ويكون ذلك أثناء الحصة (زيادة التوضيح تبسيط المفاهيم، استغلال الوسائل....) و إذا لم يتمكن المدرس من القضاء على عوامل التأثير يلجأ إلى حصص الاستدراك انطلاقا من جدول توضيحي لفئة التلاميذ العاجزة عن الفهم و الإدراك.

ويقسم بلحاج مهدي أحمد الدعم التربوي إلى أنماط مختلفة:)

❖ **الدعم المندمج:** يتم في نطاق أنشطة القسم، وله أنواع:

▪ **دعم مواكب لأنشطة التدريس:** ويتضمن بدوره :

– **دعم وقائي فوري:** ويرتبط بنتائج التقويم التشخيصي ويؤدي وظيفة الوقاية لأنه يقي المتعلمين من الصعوبات التي قد تعترض تعلماتهم ويقلص الفوارق بينهم، ويتخذ صيغة أنشطة داعمة وسريعة ومباشرة مثل: التذكير بقاعدة لغوية أو بمفهوم وانجاز تطبيق.

أشير إلى هذا النوع في دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها الصادر عن المديرية الفرعية للتعليم المتخصص تحت إشراف اليونيسف (2004) على أنه نوع من أنواع التكفل البيداغوجي يتمثل في تكفل المعلم بصعوبات التعلم التي يكتشفها بفضل الملاحظة والتقويم المستمر، حيث يتطلب منه أن تكون لديه قدرة على القيام في أية لحظة من الدروس بتقويم مكتسبات التلاميذ وتشخيص المفهوم أو المفاهيم غير المكتسبة وتنظيم الاستدراك. (2004 :20)

– **دعم تتبعي فوري:** يستند إلى نتائج التقويم التكويني الذي أظهر صعوبات التعلم أثناء سير الدرس، وترشيد التعلمات من خلال تدخلات آنية للتصحيح والتثبيت.

– **دعم تعويضي:** يقع عند نهاية التدريس وينطلق من نتائج التقويم الإجمالي والغرض منه تقليص الفوارق بين المتعلمين على مستوى نواتج التعلم بتصحيح التعلمات وتثبيت ما هو صحيح منه وتعويض النقص الحاصل إذا كان ثمة نقص.

❖ **دعم في نهاية كل وحدة دراسية:** وهو دعم تعويضي تبنى أنشطته على نتائج التقويم، لتدارك النقص الحاصل في التعلمات وتعويضه من خلال أنشطة مناسبة.

❖ **دعم في نهاية كل محور:** ويماثل الدعم السابق من حيث وظيفته ويبنى بدوره على أساس عملية التقويم. إلا أنه ينصب على دعم حصيلة التعلم خلال وحدة دراسية، ويهم جميع المتعلمين من دون استثناء. (www.eddirasa.com)

2.1.10.3 أنشطة الدعم الخاص: وتمارس خلال أسابيع مخصصة لذلك ويستفيد من أنشطته غير المتمكنين. ويقدم أيضا وضعيات الدعم المعتمدة التي تتمثل في:

❖ **دعم جماعي:** يوجه إلى جميع المتعلمين ويكون في معظم الحالات من أجل التركيز والتثبيت.

❖ **دعم فردي(خاص):** يوجه إلى متعلم مفرد لوحظ لديه تعثر خاص.

❖ **دعم في مجموعتين:** يوجه إلى مجموعات متمايزة من المتعلمين.

❖ **دعم تبادلي:** يدعم المتعلمون بعضهم بعضا إذا ثبتت لدى المعلم جدوى ذلك ويتم هذا الدعم في صيغ متعددة مثل: دعم معرفي يتخذ شكل انجازات شفوية يوجه إلى كافة المتعلمين ودعم مهاري في شكل انجازات كتابية موجهة إلى مجموعة من المتعلمين. www.eddirasa.com

مما سبق نستخلص أن الدعم التربوي يعد استراتيجية تسعى إلى تحسين التعليم، تقدم دعما منظما لبعض المتمدرسين العاديين الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المعارف وتنمية المهارات مقارنة بزملائهم في نفس المستوى التعليمي.

2.10.3 الاستدراك:

-ينص المنشور الوزاري رقم **12-83** المؤرخ **1983/02/02** على استعمال عملية الاستدراك كمشروع علاجي ظرفي للتغيرات أو النقائص التي تظهر أثناء العملية التعليمية وتكون منظمة بكيفية مدروسة حيث تعطى لكل تلميذ العلاج البيداغوجي الذي يحتاجه ، ولا يكون الاستدراك ضمن توزيع الزمن فحسب وانما يحضر له تحضيرا جادا يناسب نقاط ضعف التلاميذ المعنيين وتعين لهم أيضا أساليب معالجة فعالة. وعلى هذا يعد الاستدراك عملية تربوية بيداغوجية ، علاجية فورية ، تلي عمليات التقويم المختلفة وتهدف إلى تذليل الصعوبات المشخصة لدى بعض التلاميذ ومعالجة الثغرات الطارئة في دراستهم نتيجة حالات ظرفية مروا بها. حيث أن دروس الاستدراك لا تنظم لتلاميذ القسم كله وانما حسب الحاجة التربوية الملحة، ولمجموعات من التلاميذ الذين تتشابه نقائصهم المشخصة، ويتراوح عددهم في كل مجموعة بين 5 و10تلاميذ فقط.(وزارة التربية الوطنية، 199: 03).

-وحسب المنشور، فإن الأستاذ هو القادر على تحديد عدد التلاميذ المحتاجين للاستدراك في نهاية السنة الدراسية أو خلال الفصل الأول في السنة الدراسية الموالية، هذا و ينبغي أن تسند مهمّة الاستدراك للمدرسين الذين يدرسّون هؤلاء التلاميذ المعنيين به ، كونهم تعاملوا معهم داخل القسم وشخصوا نقائصهم.

-أشير إلى الاستدراك في دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها الصادر عن المديرية الفرعية للتعليم المتخصص تحت إشراف اليونيسف (2004) أنه يعد جزءا من الفعل التربوي، وعليه ينبغي أن تراعى القدرات الفردية للتلميذ والمعارف التي يجب أن يكتسبها والتي لم يتمكن منها. وفي هذه الوضعية يجب على المعلم ان يعتمد على تشخيص المفاهيم غير المكتسبة بواسطة التقويم الذي سيعلمه بطبيعة وسبب الصعوبات. إن المعلومات التي سيجمعها المعلم تشكل قاعدة للآليات البيداغوجية التي سيطبقها في حصص الاستدراك.(2004: 21)

-إن هذا العمل التربوي و البيداغوجي يسمح للمتعلم بمتابعة نشاطه المدرسي في الآجال المحددة بعد استدراك ما فاته بفعل غياب سببه مرض، أو عدم التركيز، أو السهو . وتجدر الإشارة إلى أن ما يقوم به المدرس خلال حصة الاستدراك لا يعني مطالبة المتعلم أن يتعلم أو يعيد تعلم هذه المعارف، بقدر ما هو العمل على جعل المتعلم متقنا لها، ومستعدّا لاكتساب معارف جديدة، هذه العملية تتطلب توفير الوسائل الضرورية اللازمة لها ليجنب هؤلاء فشلا محتملا.

1.2.10.3 **المفهوم التربوي للاستدراك:**

"إن الاستدراك المدرسي نشاط إضافي تدعيمي خاص بالمواد الأساسية وهي: اللغة العربية، اللغة الفرنسية، الرياضيات. ويتمثل الاستدراك في حصة لا توجد ضمن توقيت التلميذ، وانما توجد في توقيت الأستاذ."(خيري وناس – بوصنبورة:2008 :212)

2.2.10.3 المفهوم الوظيفي للاستدراك:

نشاط الاستدراك جزء من النصاب الساعي الأسبوعي للمعلم، يقوم به باعتباره حقا لبعض التلاميذ ممن يلاحظ عليهم عجزا على مسايرة البرنامج. (علي بن هادية: 1979)

3.2.10.3 أهداف الاستدراك (رسالة واقع الاستدراك:2008):

❖ **أهداف تربوية:** وتتمثل فيما يلي:

- تدارك أوجه الضعف لدى بعض التلاميذ الناتج عن الفروق الفردية والظروف الاجتماعية والبيئة المدرسية .
- دفع بعض التلاميذ على العمل ليصلوا إلى المستوى المطلوب بلوغه أو ليلتحقوا بالمستوى العام للقسم .
- تذليل الصعوبات التي يعاني منها التلميذ من خلال التقويم المستمر اليومي.

❖ **أهداف نفسية:**

- اكتساب التلاميذ الثقة بالنفس وتحبيب الأنشطة التعليمية إليهم حتى يتمكنوا من التغلب على العوائق.
- القضاء على الخجل و الانطواء اللذين يمكن أن يكونا من الأسباب المباشرة في ضعف التلميذ.
- محاولة دمج التلميذ في القسم وعدم تحسيسه بالضعف.

4.2.10.3 التلاميذ المعنيون بالاستدراك: (دراسة واقع الاستدراك:2008).

يحدث أن يتغيب التلميذ في يوم من الأيام ويفوته درس في التربية الرياضية ودرس أو درسين آخرين في نشاطات اللغة وبطبيعة الحال فإن الدروس متسلسلة مترابطة، فإذا فاتته هذه السلسلة أصبح من الصعب عليه مسايرة هذه النشاطات مما يستوجب على المعلم تسجيل اسمه وعناوين الدروس و أهدافها المختلفة.

كما قد يحدث للتلميذ عارض صحي مفاجئ أثناء حصة معينة وفي مثل هذه الحالة يجب على المعلم تسجيل اسمه في قائمة المسجلين في حصة الاستدراك. قد يكون لدى التلميذ عجز في الجوانب التالية:

- عجز في الانتباه العادي.
- عجز في الذاكرة.
- عجز في التفكير.

5.2.10.3 أنواع الاستدراك: يشير خيري وناس(2008: 215) إلى نوعين من الاستدراك هما:

❖ **الاستدراك الآني:** وهو الاستدراك الذي يقوم به المعلم دوما أثناء دروسه، في مسائل و سلوكات عندما يقوم بتصحيح التلميذ أو تصحيح معارفه وتقويمها، عند حدوث الخطأ مباشرة وعدم ترك الفرصة ليتأصل.

❖ **الاستدراك المؤجل:** هو الاستدراك المخطط له الذي له استراتيجية محددة وأهداف مقصودة، وأفراد معينين، وعادة ما تكون الحصة آخر الأسبوع، إلا لضرورة في التنظيم التربوي تقتضي وضعها في غير هذا الزمن من التوزيع الأسبوعي.

وخلاصة لما تم تقديمه في هذا الأسلوب، نصل إلى أن الاستدراك المدرسي نشاط تدعيمي خاص بالمواد الأساسية، يوجه إلى تلاميذ يعانون من تأخر دراسي طارئ أو أنهم عجزوا عن فهم ومسايرة التعلم في نفس القسم ونفس المستوى الذي يتواجد فيه أقرانهم. فالاستدراك يوجه إلى التلاميذ الذين هم في حاجة إلى مساندة تربوية تمكنهم من الالتحاق بزملائهم.

3.10.3 المعالجة التربوية:

-ينص المنشور الوزاري رقم 071/ 08/0.0.2 الصادر بتاريخ 03جوان 2008 على ما يلي: لقد خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي. وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات. تنظم حصص المعالجة التربوية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة.

1.3.10.3 أنماط المعالجة

تمت الإشارة في أشغال **الملتقى التكويني المعالجة البيداغوجية و بيداغوجيا الفوارق** (2011) أنه ثمّة أربعة أنماط من المعالجة تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة.

❖ **معالجة تعتمد التّغذية الرّاجعة:**

- معالجة تقوم على تصحيح المتعلّم في الحين.
- معالجة تقوم على قيام المتعلّم بالتّصحيح الذّاتي باعتماد الحلّ يقدّمه المدرّس أو أداة تساعد على الحلّ (كتاب مدرسي أو بطاقة الحلّ الذّاتي، أو شبكة تصحيح...).
- معالجة تقوم على مقارنة التّصحيح الذّاتي بتصحيح يقدّمه طرف آخر (تصحيح المدرّس أو تصحيح متعلّم آخر...)

❖ **معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية :**

- معالجة تقوم على مراجعة مضامين معيّنة من التعلّم.
- معالجة تستهدف مراجعة الموارد المستوجبة (غير المكتسبة)، بدعمها أو إعادة تعلّمها .

– معالجة تقوم على إنجاز تمارين إضافيّة من قبل المتعلّم تتصل بمضامين محدّدة لدعم المفاهيم المدروسة وتركيزها.

❖ **معالجة تعتمد استراتيجيات تعلّم بديلة:**

هي معالجة تقوم على اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء الموارد المستوجبة المتعلّقة بمضامين معيّنة.

❖ **معالجة تعتمد تدخّل أطراف خارجيين:**

– معالجة تقوم على اللّجوء إلى أطراف من خارج المؤسّسة التربوية (المختصّون في تقويم النّطق أو أطباء العيون أو السّمع أو أطباء النّفس...).

– تصحيح اضطراب ما في السلوك أو خلل ما في التعلّ ّم (مثل النّطق أو السّمع أو البصر أو عسر القراءة...)

بعد هذا العرض لأهم أساليب الدعم والمعالجة التربوية في نظامنا التربوي التعليمي، نخلص إلى ضرورة تقديم الفرق بين مصطلحات: الدعم، الاستدراك والمعالجة، ونستند في ذلك بما تقدم في الملتقى التكويني للمعالجة البيداغوجية (2011) على النحو التالي:
http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=779319

4.10.3 الفرق بين المعالجة والدعم والاستدراك:

- كلمة استدراك بمفهومها العام تدل على تأخر ينبغي إزالته، أو فشل ينبغي تصحيحه ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها، وهي تتضمن فكرة التصحيح بعد القيام بعمل ما. التعليم– التعلم – الاستدراك ّ من جهة أخرى فهي تركز على عامل واحد من الوضعية هو التلميذ.
- على العكس من ذلك، فإن الدعم البيداغوجي يرافق التعلم بهدف اجتناب القيام بعمليات أخرى بعد الدرس، خاصة تلك التي تصل متأخرة، ولما يكون التأخر كبيرا فإن هذا النوع من الاستدراك يتمتع بخاصية التنبؤ، لأنه لا ينتظر حتى يحصل التأخر ليتم التدخل. إنه يتوجه إلى تلاميذ لم يفهموا فكرة من البرنامج، لكنهم لم يصلوا بعد إلى درجة (الصعوبة الدراسية) وهو بذلك يشكل جوابا مكيفا لمشكلة آنية ومؤقتة.
- المعالجة كلمة ترتبط بالمعنى الطبي وهي بذلك توحي بجملة من الإجراءات المتناسقة بروتوكول (فحص المريض– تشخيص المرض– تحديد الأسباب والدواء– التكهن بالشفاء).

هذه الإجراءات المتناسقة، أو بالأحرى سلسلة العمليات المبرمجة المترابطة ارتباطا منطقيا هي التي تهم المعالجة بمعناها البيداغوجي.

●إن فائدة المعالجة بالنسبة إلى الاستدراك كما حددته ممارسات المدرسين هي فعل وقائي من الفشل لكون التشخيص يتدخل بمجرد ظهور صعوبات التعلم ، وفي الوقت نفسه هي عملية تصحيحية لكونها تعالج الأسباب وتستثير كل العوامل(التلميذ، المدرسة، الوسط الاجتماعي) كما أنها في تطبيقها الأمثل متفردة لأنها تندرج ضمن بيداغوجيا الفوارق. إنها موحدة في جوهرها مع التعلم على عكس الاستدراك الذي يأتي بعده.

إذن نخلص بشكل عام أن البدائل التربوية التي عرضناها في بحثنا هذا تسعى كلها إلى هدف واحد وغاية نبيلة هي إنقاذ ذلك التلميذ العادي الذي لا يعاني من أي عاهات عقلية، وانما هي مشكلات تعلمية تعترضه وتعيق السير العادي لعملية التعلم عنده بسبب ظروف ذاتية(جسمية أو نفسية) أو ظروف مدرسية(المنهاج، طرق التدريس، العلاقات) أو ظروف اجتماعية وأسرية، هي أساليب تربوية علاجية تعتمد على التعليم المنفرد وعلى أسس علمية ترتكز على خطط تربوية ممنهجة تهدف إلى تحسين وتيرة التعلم لدى هذا التلميذ ليصل في النهاية إلى المستوى المتوقع منه كبقية زملائه في الصف الواحد والمستوى الواحد.

بعد كل ما تم عرضه في موضوع التعليم المكيف من نصوص تشريعية متضمنة له، وماهيته وخصوصياته بالمدرسة الابتدائية الجزائرية وبدائل تربوية أخرى تنتهجها بعض البلدان العربية لحل مشاكل التأخر الدراسي و أشكال صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، نقول وببساطة أن التعليم المكيف هو وسيلة تربوية علاجية، تدخل ضمن بيداغوجيا الدعم والمعالجة، تتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية عجزت مختلف المعالجات التربوية البسيطة كالاستدراك الفوري والأسبوعي عن معالجتها، ويخضعون للعلاج التربوي/النفسي في أقسام التعليم المكيف، من خلال تطبيق برامج تعليمية مكيفة وتعليما نوعيا ومتميزا يراعي صعوبات التعلم لديهم، معتمدا في ذلك على البيداغوجية الفارقية التي تسمح لهم بتجاوز صعوباتهم، بإتاحة الفرص لكل منهم لينال حقه من التعليم وفقا لقدراته الشخصية وامكانياته الخاصة، هي ميزة يختص بها التعليم في بلادنا الذي يهدف إلى تكوين المجتمع المتعلم عن طريق ضمان التعليم لجميع الأطفال بغض النظر عن الفروق الطبيعية والموضوعية الموجودة بينهم، وهي تنطلق من ديمقراطية التعليم الذي يدعو إلى المساواة
بين جميع الأطفال في الحظوظ التعليمية، ثم إعادة إدماجهم في الأقسام العادية لمتابعة مسارهم الدراسي بانتظام في السنة الدراسية الموالية.

وهو يعتمد على مبادئ علاجية ترتكز على أسس علمية، كما أنه يركز في الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية).

أما فيما يخص مراحل التكفل بتلاميذ هذا النوع من التعليم، فقد عرضنا مرحلتي النضج والتعليم اللتان تعتبران أنسب إلى التعليم المكيف و أحسن من العدم، وفي هذا الشأن نود أن نطرح التماسا من خلال بحثنا المتواضع إلى المسؤولين الساهرين على تنظيم وسير التعليم المكيف أن يكون التكفل به جادا قائما على منهجية مضبوطة حتى لا نترك المجال للتخبط والاعتباط في تدريس هذه الشريحة من التلاميذ الذين يحتاجون فعلا للعناية والاهتمام.

الفصل الثالث:

التأخر الدراسي وصعوبات التعلم

تمهيد

كثيرا ما تناولت مختلف النصوص التشريعية المتضمنة لموضوع التعليم المكيف، الهدف الذي وضع من أجله هذا النمط من التعليم المتخصص وهو التكفل بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في مسايرة وتيرة التعلم، وأن التلاميذ الذين يوضعون في أقسام التعليم المكيف هم تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية حادة تعوق تمدرسهم العادي فيتلقون علاجا تربويا مكثفا وظرفيا في مواد التعلم القراءة – الكتابة – الحساب وعلى المفاهيم التي تبنى عليها التعلمات الأساسية في هذه المواد.

بعد تصفحنا الدقيق لهذه النصوص التشريعية، استخلصنا أنها كانت جلها تؤكد على أن التعليم المكيف يعنى بالتلاميذ المتأخرين دراسيا(كنوع من التخصيص)، إلا أننا وجدنا ضمن البنود التي جاء بها المنشور رقم المنشور رقم10/0.0.2/202 حول إعادة تنظيم التعليم المكيف بندا خاصا بنشاطات التعلم والزمن البيداغوجي الذي نص على ضرورة تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حده وعلى وضع خطة لمعالجتها معالجة فردية أوفي مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ. على هذا الأساس ارتأينا أن نتناول في هذا الفصل مشكل التأخر الدراسي وصعوبات التعلم باعتبارهما مشكلتين أعيت كاهل الأسرة والمدرسة بل والمجتمع برمته.

إن التأخر الدراسي مشكلة تعليمية معقدة وهي منتشرة انتشارا واسع في جميع الأنظمة التربوية في العالم باعتبارها تسبب إهدارا خطيرا في المجهودات التعليمية وتعرقل تقدم المدرسة والمجتمع على حد سواء وتسبب تخلف تربوي وثقافي واجتماعي واقتصادي، يشير الزعبي(2001: 213) أن: "هذه المشكلة تنتشر بشكل أكبر في مرحلة التعليم الابتدائي على وجه الخصوص وذلك بحكم استيعاب هذه المرحلة لمعظم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين الست إلى سبع سنوات، حيث يوجد بين هؤلاء الأطفال نسبة لا بأس بها من المتأخرين دراسيا".
كما توضح زمئ؟ زكي لئم (2005: 12):"أن مسألة التأخر الدراسي ارتبطت في أذهان المدرسين والوالدين بالمفاهيم الخاطئة كالغباء والتخلف العقلي، وهذا الحكم هو بطبيعة الحال حكم عشوائي ومتسرع، إذ يمكن أن يفهم التأخر الدراسي عند الطفل على أنه تأخر في التحصيل بالقياس إلى أقرانه لأسباب قد تكون غير واضحة، وربما يكون لها ما يبررها ، فربما كان التأخر ناتجا عن عجز حسي أو جسمي أو نقص اجتماعي، والحقيقة أن ظاهرة التأخر الدراسي ظاهرة معقدة تختلط فيها العوامل البيئية مع بعض العوامل الاقتصادية والأسرية والمدرسية، وقد تعود إلى التلميذ نفسه".

في ذات الوقت يعتبر مشكل صعوبات التعلم عند التلاميذ من أهم المشاكل التي تحتاج إلى تفهم و مساعدة مستمرة من المربين والمختصين خلال سنوات الدراسة من التعليم الابتدائي إلى الثانوي، لأنّها تؤدي إلى الفشل في الحياة ويكون لها تأثير هام على الطفل ليس فقط في الفصل الدراسي والتحصيل الأكاديمي ولكن تؤثر كذلك على لعب الأطفال وأنشطتهم اليومية، و كذلك على قدرتهم على تكوين صداقات، ولذلك فإنّ مساعدة هؤلاء الأطفال تعني أكثر من مجرد تنظيم برامج دراسية تعليمية بالمدرسة لأنّ نسبة صعوبات التعلم هي في انتشار مستمر.

وقد أعلن المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية (2007) عن خطورة انتشار مشكل صعوبات التعلم في البيئة العربية ، حيث بلغت نسبة 14% في التعليم الابتدائي، كما كشف المؤتمر عن ارتفاع نسبة صعوبات الإدراك والفهم والذاكرة لتصل إلى 22%، وصعوبات القراءة لتصل إلى 20.6%، وصعوبات الانجاز والدافعية إلى 19.6% والصعوبات الانفعالية إلى 14.3% وصعوبات الكتابة إلى 57.7 % وصعوبات اللغة والتعبير إلى 68.17%. (حمد بليه العجمي، 2010: 191).

1. التأخر الدراسي

1.1 **مفهوم التأخر الدراسي:** سنتعرض إلى مفهوم التأخر الدراسي ومختلف التعاريف التي تناولته، بعدها نتطرق إلى مفهوم المتأخر دراسيا، من هو و ما هي خصوصياته.....

من أهم تعاريف التأخر الدراسي تعريف سيرل بيرتSri Cyril Burt (1951) أن التأخر الدراسي يطلق على أولائك الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة. (1951: 77)

كما يعرف حامد زهران التأخر الدراسي بأنه حالة تأخر أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلى نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط فى حدود انحرافين معيارين سالبين.
يتفق معه محمد عزيزة فيشير إلى أن" التأخر الدراسي يظهر على أساس انخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الفصلية التي تجرى في المواد الدراسية داخل المدرسة". (في منصوري، 2005 : 15)

يذكر يوسف ذياب (2007 : 22–35) أنه: "يقصد بالتأخر الدراسي الحالة التي يتمتع بها التلميذ بمستوى ذكاء عادي على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهله للتميز في مجال معين من مجالات الحياة، برغم ذلك يخفق في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع

قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة في ضوء تقديرات المعلمين".

ويعرفه إجرائيا بأنه:" يشير إلى انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى العادي المتوسط لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالتلميذ نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية والسياسية، ويتكرر رسوب المتأخرين دراسيا لمرة أو أكثر رغم ما لديهم من قدرات تؤهلهم للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي يناسب عمرهم الزمني".

يضيف إسماعيل بدر(2011: 5) بأن" التأخر الدراسي هو نقص قدرة التلميذ على تعلم المواد الدراسية فى المدرسة وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى المنزل وعوامل التنشئة الاجتماعية، وبعضها يرجع إلى المدرسة بإمكانياتها المادية والبشرية والعلاقات السائدة فيها، وبعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية".
أما أحمد الخميسي(2014: 68) فقد فسر مفهوم التأخر الدراسي في أنه:" يعني الهوة بين التحصيل الدراسي للتلميذ ومتطلبات المدرسة".

يمكننا أن نستخلص من خلال أهم التعاريف التي تناولت التأخر الدراسي أنه بالرغم من تعددها إلا أنها تتفق جميعها على أن مصطلح التأخر الدراسي يشير إلى تدني نسبة التحصيل للتلميذ دون المستوى العادي المتوقع منه مقارنة بزملائه من نفس الصف، كما أجمع كل الباحثين على وجود عوامل مسببة لهذا المشكل، قد تكون متعلقة بالتلميذ نفسه، أو بالتنشئة الاجتماعية التي تلقاها التلميذ، أو بالبيئة المدرسية والسياسية التي يتبعها النظام التعليمي.

ومن خلال ما سبق تعتمد الباحثة تعريفا إجرائيا للبحث الحالي يتفق بدرجة كلية مع التعريف الذي قدمه ابراهام ويلرد حيث أشار إلى: "أن التأخر الدراسي هو الحالة التي يجد فيها المتأخر المقرر الدراسي من الصعوبة استيعابه إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمي أو التربوي والتعامل مع المقرر بدرجة كبيرة تجعله متكيفا مع متطلبات قدرته في التحصيل الدراسي". http://www.gulfkids.com (منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، 04-01-2014: 12:02)

2.1 تعريف التلميذ المتأخر الدراسي:

نبدأ أولا بالتعريف الذي قدمه معجم علم النفس الألماني أن: "المتأخرون دراسيا هم التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة" (في منصوري، 2005 : 15).

يذكر مصطفى منصوري(2005: 15)أنه "يمكن القول بأن التلميذ يعتبر متأخرا دراسيا إذا أظهر ضعفا ملحوظا ومستمرا في تحصيله الدراسي بالمقارنة مع أقرانه الذين يتبعون مستوى تعليمي واحد في نفس القسم أو في نفس السنة الدراسية".

تعريف محمد علي كامل(2005: 18):"المتأخر دراسيا هو الطالب الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متراجعا في تحصيله قياسا إلى تحصيل أقرانه".

يضيف أحمد الخميسي(2014: 12) فيذكر:" أن التلاميذ المتأخرون دراسيا تتحقق فيهم الأمورالتالية:

- الذين يتعلمون بدرجة أقل من تعلم التلاميذ العاديين.
- الذين يحققون أقل من 50% من مستوى النجاح طول العام الدراسي.
- الذين يعانون من مشكلات في تعلم القراءة والكتابة والحساب.
- الذين يتراوح ذكاؤهم بين(75 و 90).
- لديهم قصور في القدرات العامة".

إن المتأمل لمختلف هذه التعاريف يدرك أنها تشير على حقيقة واحدة وهي أن المتأخر دراسيا يظهر ضعفه من ناحية التحصيل الدراسي وهذا بالمقارنة مع زملائه من نفس عمره الزمني ومن نفس صفه الدراسي.

4.1 أنواع التأخر الدراسي

تحدثت مختلف المناشير الوزارية التي سبقت في موضوع التعليم المكيف عن نوعين اثنين من التأخر الدراسي هما تأخر دراسي عام أو شامل أو عميق وتأخر دراسي جزئي أو خاص، وفي هذا الشأن تناول العديد من الباحثين موضوع التأخر الدراسي من حيث أنواعه، نكتفي بذكر البعض منهم أمثال:

يرى مصطفى منصوري(2012: 27) "أن التأخر الدراسي يشمل الأنواع التالية:

❖ **التأخر الدراسي العام:** وهو الذي يشمل جميع المواد الدراسية الأساسية منها والثانوية، وهذا النوع مرتبط غالبا بالضعف العقلي، حيث تتراوح نسبة ذكاء صاحبه بين 70 و 90°، وأصحاب هذا النوع من التلاميذ من المفروض أن لا يتعدوا السنة الرابعة أو الخامسة من التعليم الابتدائي.

❖ **التأخر الدراسي الجزئي أو الخاص:** هو تأخر يشمل مادة أو مادتين قد تكونان أساسيتين كالحساب والقراءة نظرا لنقص القدرة فيهما، لكن إذا ما وجد المتأخر سندا فسيتغلب على تأخره بسهولة، وفي هذه الحالة يكون ذكاء التلميذ متوسطاً أو في حدود العادي.

❖ **التأخر الدراسي الدائم:** إن التأخر الدراسي الدائم هو مكمل للتأخر العام، بحيث يتراجع تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة، ويمكن للطفل العادي أن يتأخر بصفة دائمة بسبب الأمراض المتكررة والمزمنة التي قد تصيبه كالصرع والربو والسكري، والتي تجعله يتغيب بين فترة وأخرى وبصفة متكررة، فيتراجع في تحصيله الدراسي، بعدها يصبح من المتأخرين دراسيا.

❖ **التأخر الدراسي الموقفي:** وهو تأخر التلميذ في دراسته بشكل جزئي أو كلي (بعدما كان من التلاميذ العاديين أو حتى المتفوقين) وهذا بسبب حدوث اضطرابات في أسرته كطلاق الوالدين، أو وفاة احدهما، أو إصابته بمرض مفاجئ يستدعي إدخاله المستشفى أو تعرضه لصدمة انفعالية حادة. إن مثل هذه المواقف يترتب عليها مشاكل وصعوبات تفرض نفسها على التلميذ فتجعله يتراجع في دروسه لفترة قصيرة بعدها يستدرك ما فاته من دروس، ويعود إلى مستواه الأول إذا وجد من يقف جنبه، أما إذا استمر التأخر الدراسي الموقفي ولم يستطع تجاوزه، ولم يجد التلميذ سندا لذلك، فقد يتحول مع فعل تراكمي إل تأخر دائم، ويصبح مستقبله الدراسي مهددا".

بينما يرى الزراد (1988) أن التأخر الدراسي يشمل الأنواع التالية:

❖ **تخلّف دراسي مستمر أو دائم :** هو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة، بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته على مدى فترة زمنية طويلة، بسبب الأمراض المتكررة والمزمنة التي قد تصيبه كالصرع، الربو والسكري والتي تجعله يتغيب بين فترة و أخرى، فيتراجع في مردوده الدراسي، مما يؤدي به إلى التأخر.

❖ **تخلف دراسي مؤقت أو عرضي:** وهو التأخر الذي لا يدوم طويلاً ، فقد يتأخر التلميذ عن زملائه في امتحان ما، لأسباب معينة كحدوث اضطرابات في أسرته، كوفاة أحد الوالدين، أو إصابته بمرض مفاجئ يستدعي إدخاله المستشفى أو بصدمة انفعالية حادة، لكن بزوالها يتحسّن وضع التلميذ.

❖ **تخلّف دراسي حقيقي :** وهو التأخر الذي يقرره الفحص الدقيق والمتابعة العلمية ويجعل الحكم على التلميذ صادقاً وموضوعياً.

❖ **التأخر الدراسي الظاهري:** في هذا الشكل من التأخر الدراسي تكون قدرات التلميذ عالية، أما مستوى تحصيله أو أدائه فيكون أقل من هذه القدرات وبإمكان التلميذ أن يجتهد ويصبح من المتفوقين.

❖ **تأخر دراسي غير وظيفي:** ويرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ ، كما هو في حالة المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معيّن.

❖ **تأخر دراسي وظيفي :** حيث تكون قدرات التلميذ العقلية والجسمية حسنة ولا يعاني من أي اضطراب عضوي أو عصبي أو عقلي، إنما الخلل يكون في الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم بحيث تؤدي إلى التفوق في التحصيل الدراسي.

في حين يشير الدمنهوري(2006: 120) إلى:" أنواع التأخر الدراسي التالية:

- **التأخر الوظيفي الاجتماعي:** المتأخرون اجتماعيا أو المحرومون ثقافيا(كما يسميهم البعض) هم أطفال يعيشون في مستوى اجتماعي وثقافي منخفض كالبيئات الريفية أو الحياء الشعبية، ينحدرون من أسر لا ميول لها نحو التعلم.
- **التأخر الوظيفي الانفعالي(المضطربون انفعاليا):** وهو نتيجة لاضطرابات انفعالية، حيث أن سوء العلاقة بين الطفل و والديه و التخاصمات الأسرية تخلق الاضطراب الانفعالي لدى الطفل، وان انعدام التفاعل أو الحرمان من الأبوين يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل ومن ثم إلى التأخر الدراسي.
- **المتأخرون أكاديميا:** هم مجموعة من الأطفال يعانون من مشكلات جسمية غير خلقية وتؤدي إلى التأخر الدراسي منها الإصابات الطارئة التي تصيب بعض أجزاء المخ وتعطل بعض الوظائف العقلية وتفقد الطفل القدرة على النطق أو القراءة".

يمكننا أن نستنتج حسب ما تقدم بأن أنواع التأخر الدراسي تم تقسيمها أو تصنيفها متبعين في ذلك تأخر يشمل جميع المواد الدراسية الأساسية منها والثانوية(التأخر العام) أو تأخر يقتصر على مادة معينة أو مادتين أساسيتين (تأخر خاص)، وقد يكون تأخر متراكم لمدة سنين عديدة(تأخر دائم) أو عرضي ظرفي يزول بزوال المشكل الذي أدى إلى التأخر(تأخر مؤقت) أوحقيقي تقرره المتابعة والفحص، أو ظاهري (وجود تعارض بين قدرات التلميذ ومستوى تحصيله الدراسي) وقد يصنف إلى تأخر وظيفي أو غير وظيفي انطلاقا من حالة الوظائف العصبية لدى التلميذ.....الخ

4.1 العوامل المسببة للتأخر الدراسي:

يعد التأخر الدراسي مشكلة متشابكة الأبعاد، قد تكون مشكلة نفسية وتربوية عند بعض التلاميذ، وقد تكون مشكلة اجتماعية عند البعض الآخر، ونتيجة لما تسببه هذه المشكلة من قلق وتخوف للتلاميذ والآباء، أثار التأخر الدراسي اهتمام وتفكير الكثير من المنشغلين في حقل التربية والآباء والطلاب أنفسهم، حيث تعددت البحوث والدراسات حول العوامل الكامنة وراء هذا المشكل، لكنها اتفقت على أن مختلف هذه العوامل لها دور كبير في إحداث ظاهرة التأخر الدراسي لدى المتمدرس.

يرجع يوسف ذياب (2007: 36) "التأخر الدراسي إلى مجموعة من الأسباب العقلية والجسمية والاجتماعية والاقتصادية والانفعالية التي تؤثر في التلميذ بدرجات متفاوتة ويندر إلى أن يرجع إلى سبب واحد، إذ ليس بالحياة سبب مستقل لا يتصل بأسباب ومسببات أخرى، فالحياة حلقات مترابطة كل حلقة منها ثنائية الحركة تتأثر بما قبلها وتؤثر فيما بعدها".

كما يصفه إسماعيل إبراهيم بدر(2011: 1) بأنه:" ظاهرة معقدة تنشأ نتيجة لتضافر أسباب وعوامل متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ وظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية، وبعضها يرجع إلى المدرسة أو المنزل، بالإضافة إلى أن الإقبال المتزايد على التعليم يقلل من فرص العناية بالمتأخرين دراسيًا، و بالتالى يمثل ذلك إعاقة المدرسة عن تأدية رسالتها على الوجه الأكمل، ومن هنا كان الاهتمام بهذه المشكلة أمرًا ضروريًا لتحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم، وأصبح الاهتمام منصبًا على التعرف على الأسباب والعوامل التى تسبب مشكلة التأخر الدراسى، فى حين لم تنل هذه المشكلة الاهتمام المناسب من الباحثين فى مجال الوقاية والعلاج وخاصة فى البيئة العربية".

سنعرض فيما يلي أهم العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي بنوع من التفصيل.

1.4.1 العوامل الفردية:

1.1.4.1 العوامل العقلية:

اتفق كل البيلاوي وعبد الحميد(2002) و عبلة جمعة(2002) على أن تدني مستوى القدرة العقلية العامة وانخفاض الذكاء العام لأقل من المتوسط تعد أهم المؤشرات الدالة على وجود حالة تأخر دراسي .فقد حددت هيئة الصحة العالمية ومنظمة اليونسكو معامل ذكاء الطلاب المتأخرين دراسيا ما بين70 و 90 درجة.

❖ **الذكاء:** يتفق أغلب العلماء على أن الذكاء من أقوى الأسباب في إحداث التأخر الدراسي العام الذي يستعصى علاجه، إذ يعتبر من أهم العوامل العقلية في التحصيل وبالتالي فإن انخفاض نسبة الذكاء لدى التلاميذ يؤدي بهم إلى تأخر دراسي عام.

أشار BURT إلى أهمية القدرات الخاصة في التحصيل الدراسي، فالقدرات اللفظية هي أساس التعبير اللغوي، فهي تحقق نجاحا في المواد ذات الصلة باللغة. والقدرات الرياضية تساعد التلميذ على فهم الأرقام والحساب، كما توفر القدرات الكتابية إمكانية النجاح في تنظيم الأفكار وعرضها.(ذياب، 2007: ص36)

كما أثبتت الأبحاث التي أجراها في بداية هذا العصر بينيه و بيرت و كلاباريد أن الذكاء يعد من العوامل الأساسية للنجاح، مما يعني أنه عنصر مهم في تقدير نتيجة الطالب المدرسية، فبقدر ما نستطيع تنمية هذه الطاقة نكون قد ساهمنا في دفع الطالب إلى النجاح والاجتهاد والتفوق. (سليمان، 2005: 43)

ومن أبرز خصائص الذكاء لدى المتأخرين دراسيا هو صعوبة إدراك العلاقات بين الأشياء وتكون نسبة ذكائهم اقل من 80% كذلك قد يكون الذكاء عنده قد ورثه من أبويه وقد يكون ذكائه منخفض بسبب تعرضه لأمراض في صغره أدت إلى تدني نسبة ذكائهم كما أن للبيئة التي نشأ فيها دور

في انخفاض ذكاء الطالب وللبيئات دورا في رفع نسبة الذكاء أو انخفاضها.(بطرس ، 2008: 451). إذا يعتبر الذكاء من العوامل المؤثرة في التحصيل وبالتالي فإن انخفاض نسبة الذكاء لدى التلاميذ يؤدي إلى تأخر دراسي عام.

❖ **الذاكرة:** إن الذاكرة ليست سواء عند كل التلاميذ، فبينهم فروق فردية فيها سواء في سرعة الحفظ أو في مدة الاحتفاظ، والتجربة تشير إلى ذلك، فإذا ما كرر المعلم على أسماع التلاميذ بيتا من الشعر، فإن فئة منهم تحفظه وتردده بعد سماعه للمرة الأولى، وبعضهم لا يحفظه إلا بعد سماعه مرتين، ومنهم من يحتاج إلى سماعه عدة مرات ليتمكن من ترديده غيبا. وهذا يدل على تفاوت في ذاكراتهم. ومثل ذلك إذا شرح المعلم مسألة من المسائل، فبعض التلاميذ يفهمها للمرة الأولى وبعضهم يحتاج إلى مرات.(الخميسي،2014: 30)

يشير منصوري(2012 :37) إلى:" أن نسبة كبيرة من التلاميذ لا تعاني من عملية استيعاب المعلومات وتخزينها بقدر ما تعاني من عملية استرجاع تلك المعلومات في الوقت المطلوب وبالكيفية المطلوبة، وذلك بسبب:

- عدم امتلاك التلميذ الرغبة في التذكر.
- عدم اهتمامه بالمادة الدراسية التي بين يديه.
- لإخفاق في معرفة ما هو بحاجة لتذكره.
- ليس لدى التلميذ عادة لراسخة للتعلم.
- انعدام التنظيم في استغلال ما تعلمه.
- عدم الاستخدام الصحيح للمعلومات التي اكتسبها".

❖ **الانتباه:** قد يعود تشتت أو عدم الانتباه عند الطفل نتيجة لعدم الاهتمام، والدليل على ذلك أنه قادر على الانتباه في بعض المواد، إن ذلك يحدث نتيجة لخطأ في التربية، فبعض الآباء يربون أطفالهم دون أن يبثوا فيهم عادات معينة ودون أن يجبروهم على التزام النظام فيحدث أحيانا أن يكون الدرس الذي يقدمه المعلم متقنا ولكنه لا يأتي بثمرة، لأن التلاميذ غير منتبهين إليه لأنه من الأفضل أن يدرسهم بطريقة شيقة على أن يكونوا منتبهين للدرس.

يشير الخميسي (2014) إلى أن التلميذ مشتت الانتباه هو تلميذ غير متواصل بذهنه مع ما يقدم في الدرس من معلومات وأفكار وتجارب، هذا الغياب الذهني يكون سببا من الأسباب الهامة في حدوث مشكل التأخر الدراسي لديه.

2.1.4.1 الحالة الصحية العامة:

❖ **ضعف البنية العامة:**

إن الصحة الجسدية باستطاعتها أن تكون من بين الأسباب المؤدية إلى مشاكل التعلم لدى الكثير من التلاميذ، فالضعف العام وأمراض سوء التغذية كالأنيميا والأمراض الصدرية كالربو والحساسية وأمراض الأنف والحنجرة والصرع وأمراض القلب والسكري، وغيرها من الأمراض المزمنة التي تشتت انتباه التلميذ وفي هذا تأكيد على دور الانتباه في عملية التعلم، وتمنع العقل عن أداء عمله من تذكر وتصور وتخيل وادراك وتفكير.

يؤكد كل من الببلاوي و عبد الحميد (2002) أن المتأخر دراسيًا قد يعاني فقر الدم الحاد، أوضعف البنية الجسمية، مما يحول بينه وبين القدرة على الانتباه والتركيز والمتابعة، ويصبح أكثر قابلية للتعب والإنهاك أكثر من غيره من التلاميذ الآخرين.
حيث يذكر منصوري(2012: 44) أيضا عند الحديث عن أثر الأمراض في تأخر التلميذ مدرسيا، "أن آثار صعوبات التكيف المدرسي في الطفل المصاب بالصرع تختلف باختلاف الحالات، فالطفل القلق من آثار نوباته يبحث عن إخفائها بطرق عديدة، كأن يخفي دواءه أمام زملائه ولا يتبع علاجه، وقد تصل صعوبات التكيف إلى الرفض المدرسي أو التخلي عن الدراسة".

وعن علاقة المتناول الغذائي بالمردود الدراسي، كشفت الدراسة التي قام محمد حيدر(2004) على 80 طالبة ،أن الطالبات اللواتي يتناولن غداء متوازنا من حيث القيم الغذائية (الألياف والبروتينات والسكريات والدهون والفيتامينات و الأملاح) لم تعان أي منهن من أمراض خلال سنوات عدة ، كما أنهن يتمتعن بنشاط و قدرة على الانتباه والتركيز، والقدرة على القيام بالواجبات المدرسية والمراجعة، والفهم ،والحفظ ، وان نسبة 60 % منهن تحصلن على نتائج دراسية جيدة. (في منصوري مصطفى، 2012 :41).

❖ **الإعاقات الحسية والعاهات:**

قد تكون أحيانا درجة ذكاء التلميذ فوق المتوسط وحالته الصحية العامة لا بأس بها، ولكنه مصاب بأمراض خاصة ونواحي نقص جسمي تعوق تقدمه دراسي. إن ضعف البصر وضعف السمع يلعبان دورا

في إحداث التأخر الدراسي، ذلك أن قصور بعض الحواس يؤدي إلى صعوبة متابعة الطالب لشرح المعلم وخاصة الذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارة وسماعات الأذن. بالإضافة إلى الأثر النفسي الذي قد تحدثه تلك الإعاقة الجزئية عند الطالب إذا قارن نفسه بالآخرين. (زهران، 2001).

❖ **ضعف البصر:** إن الإعاقة البصرية هي حالة ضعف أو عجز في الجهاز البصري تعيق أو تغير أنماط النمو عند صاحبها. يوضح منصوري(2012: 47):" أن أخطر حالات ضعف البصر هي ضعف البصر الجزئي الذي لا يتفطن له المدرس غالبا، فيجلس التلميذ المصاب به في وسط الفصل أو في آخره، مما يصعب عليه متابعة الدروس المنقولة على السبورة، فينتج عن ذلك إجهادا للعين، وهذا ما قد يؤدي إلى مضاعفات أخرى، هذا في الجانب الصحي أما في الجانب التعليمي، فقد يرتكب التلميذ ضعيف البصر أخطاء في نقل الحروف وكتابتها مما يؤثر على التركيب الصحيح للعبارات والجمل ويفقدها عنصر الفهم، وهذا بدوره يؤثر على استيعابه للمواد الدراسية، وبالتالي على نتائجه في الامتحانات الفصلية والعامة".

❖ **ضعف السمع:** إن الإعاقة السمعية تعني انحرافا في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي. ونظرا لأهمية حاسة السمع في تعلم الطفل يذكر كل من الشبراوي، وهندام (1964) أنه قررت إحدى لجان وزارة التربية والتعليم بمصر سنة (1954)أن التلاميذ الذين يزيد النقص في سمعهم عن عشرين (20) ديسيبل فئة الأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية بسيطة في السمع يتعلمون في المدارس العادية، ولكن يوضعون في الصف الأول من القسم ، ويضعون تحت الرعاية الطبية، أما الذين لا يزيد النقص في سمعهم عن عشرين ديسيبل فهم عاديين. (منصوري ، 2012: 49- 50).

❖ **صعوبة النطق والكلام:** إن بعض العاهات مثل صعوبات النطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح، و تعتبر اللجلجة Le Bégaiement من أهم عيوب النطق وأكثرها شيوعا بين الأطفال، وهي تظهر عادة في سن الخامسة وتشتد في سن الحادية عشر.

يشير الخليدي و وهبي أن مختلف المشكلات النفسية التي تواجه الطفل المصاب باللجلجة تولد لديه شعورا بحب العزلة والانطواء وتجنب الآخر، وهذا ما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي، مما ينتج عنه عدم توافق مدرسي، والذي قد يتطور- إذا لم يعالج- إلى رفض مدرسي نتيجة خوف وقلق التلميذ المصاب باللجلجة على نفسه أمام زملائه، ولو انه قد توجد حالات مصابة باضطرابات الكلام ولكنها تصمد أمام تحدي المرض والنظرة الاجتماعية وهذا يولد عندها حافزا للتفوق الدراسي.(في منصوري ، 2012: 51).

نستنتج مما ذكر أن الجسم ومكوناته له تأثير كبير في حدوث حالة التأخر الدراسي، فالعيوب الجسمية كضعف البصر وضعف السمع و اضطرابات الكلام والنطق أو حالة النقص في أحد مكونات الجسم، أمور تجعل التلميذ غير قادر على التكيف السليم داخل القسم، مما يجعل تحصيله متدني، الأمر الذي يوقعه في مشكل التأخر الدراسي، خاصة إذا ما أغفل المدرس ذلك.

وعن معاناة التلاميذ أصحاب العاهات، يذكر يوسف ذياب (2007 :40) أنه "في كثير من الأحيان يهزأ الطلاب بزملائهم أصحاب العاهات الأمر الذي يبعدهم عن المدرسة ويجعلها ممقوتة في نظرهم، ذلك أن الشعور بالنقص يدفع صاحبه إلى الانطواء ليعوض في أحلام اليقظة ما يفوته في عالم الواقع من نجاح و تحقيق ما يصبو إليه، وقد يدفع صاحبه، على العكس من ذلك، إلى التفوق في أحد الميادين ليغطي قصوره ويعوض عن نقصه في ميدان آخر، كما أنه قد يدفعه إلى ارتكاب أعمال ضد الجماعة من سرقة أو غش أو كذب أو تخريب".

2.4.1 **العوامل المدرسية:**

يحدد الجرجاوي(2002: 40):" بعض الأسباب التي تؤدى إلى التأخر الدراسي منها:

1.2.4.1 **البيئة الفيزيقية للفصل الدراسي** : كلما كان الفصل مريحًا ومجهزًا بالإضاءة الكافية، و وسائل التكييف البارد والساخن وفقًا لظروف المناخ وتقلباته وكمال الوسائل الأخرى مثل سلامة السبورة ووجود حوامل لوسائل الإيضاح، وبه نوافذ وباب خلفي و باب أمامي للخروج والدخول إلى جانب قلة أعداد الطلاب حتى لا يصاب الطلاب بالاختناق والملل وعدم تقبل الدرس، وبعض الأمراض المعدية من تقارب الطلاب في جلوسهم ، فإن هذا كله يؤدي إلى تفوق دراسي ويقلل من نسبة التأخر الدراسي.

2.1.4.1 **شرود الذهن وأحلام اليقظة:** تؤدي إلى تشتيت التفكير في الدرس وعدم الانتباه، والتركيز في أثناء شرح المعلم فيترتب على ذلك فشل أو تأخر دراسي خاصة في المواد التي تحتاج إلى دقة في الفهم لتسلسلها.

3.1.4.1 **كما أن طريقة عرض المدرس للموضوعات** وعدم كفاءته في إيصال المعلومات خاصة في بعض مواد مثل الرياضيات والعلوم لها علاقة بالتأخر الدراسي ذلك لأنها تحتاج إلى مهارة وفن في عرضها، والمدرس الماهر هو الذي يملك أسباب الفن والعلم في تدريسه ، فانعدام أساليب التدريس الملائمة تتسبب حتما في تأخر التلميذ.

فيما يتعلق بتأثير المعلم على المتعلم يقول كل من خير الله و الكناني (1996: 155) أن:

"المعلم هو الذي يوجه كل عمليات التربية والبناء في المدرسة، ويمكن القول أن تأثير شخصية المعلم على التلاميذ أقوى من الكتب الدراسية. وميل التلاميذ لمادة من مواد الدراسة مرتبط إلى حد كبير بدرجة حب التلاميذ لمدرس هذه المادة، بينما يدل نفور التلميذ من المادة على أنه يرفض مدرسها، لذلك فالمطلوب من المدرس أن يتميز بمواصفات خاصة في تصرفاته وسلوكه وعلى الأخص النواحي النفسية والخلقية".

4.1.4.1 **مراعاة الفروق الفردية:** إن إهمال المدرسين أو عدم معرفتهم بتحقيق هذا المبدأ التربوي يؤدي إلى فشل دارسي لدى الطلاب، فالمعروف أن لكل طالب قدراته الخاصة و استعداداته التي قد لا يشترك فيها مع غيره من أقرانه، وكذلك لكل طالب ميول ورغبات ومستوى طموح ومستوى دافعية تختلف عن غيره من أقرانه فإذا استطاع المعلم أن يعامل طلابه وفقًا لهذه الخصائص وذلك بتطبيق مبدأ الفروق الفردية بينهم، فهذا الأمر يسهل على المعلم معرفة طبيعة طلابه فيستطيع عن طريق ذلك استخدام الأساليب التربوية التي تصلح لكل واحد منهم خاصة مبدأ أسلوب الثواب والعقاب مما يجعله يتعامل مع طلابه بيسر وسهولة.

إن المعلم الناجح هو الذي يوظف مادته لتواكب حياة الإنسان لإثارة اهتمام المتعلمين لتحصيلها إلى جانب أنه يربط الجوانب النظرية المتعلمة من مادته بالناحية العملية التطبيقية مما يجعل المتعلمين أكثر تحصيلا من الذين لم تتوفر لديهم مثل هذه القدرات عند معلمهم.

في سياق الكلام عن الفروق الفردية أشار خير الله و الكناني (1996: 158) أن: "المعلم المتمرس يقبل التلاميذ كما هم، فالمعلم الذي يهتم بفهم وتقبل الفروق التي تظهر بين تلاميذه لا بد أنه سيغرس نفس هذا الاتجاه مع تلاميذه، وهو بذلك يتيح لهم حرية التعبير عن مشاعرهم الحقيقية والصعاب الفعلية التي يواجهونها فلا يشعر بالخجل أو بالذنب أو بالنقص أو بعدم الأمن، ولكن تظهر هذه المشاعر بسبب القلق المصحوب بالتهديد أو العقاب الناجم عن الفشل في الوصول إلى المستويات التي يضعها من يتحكم في التلميذ".

5.1.4.1 **العبء التدريسي الكبير للمعلم:** خصوصًا في الفصول المكتظة التي تجعل المعلم يقص في التحضير الذهني والكتابي، ويقصر في الشرح و إحضار الوسائل الإيضاحية للطلاب، ويقصر في تكليف الطلاب بواجبات أو إجراء اختبارات دورية خوفًا من التصحيح والرصد مما يؤدى إلى فشل الطلاب في التحصيل الجيد وحرمانهم من المناقشة لأن معلمهم مشغول عنهم بكثرة الدروس الملقاة عليه إلى جانب كثرة الطلاب.

6.1.4.1 **غياب بعض المدرسين المتكرر** بسبب الانشغال بمزاولة أعمال أخرى نتيجة لقلة الرواتب التي يتقاضونها من الوظيفة مما يؤدى إلى عدم توصيل المقرر للطلاب أو حتى تدريس الطلاب بما يرضي الله، فهذا كله يؤدى إلى فشل دراسي.

ويذكر منصوري(2005 :54) أن "عدم استقرار المدرسين وكثرة تنقلاتهم من مدرسة إلى أخرى يؤثر سلبا على المناخ التنظيمي والإدارة الحسنة للمؤسسة التعليمية، وهذا بدوره يؤثر سلبا على تكيف التلاميذ، ومردودهم الدراسي، ويؤدي تغيير المدرسين بكثرة إلى عدم مقدرة التلاميذ على مسايرة طريقة المدرس الجديدة التي قد تختلف عن طريقة سابقيه، فينتج عن ذلك التأخر الدراسي".

7.1.4.1 **كما أن طول المقررات الدراسية** وتشديد إدارة المدرسة وادارة التعليم على إتمامها يجعل المدرس يسرع في شرحه وهذا يؤدى إلى الاهتمام بالكم لا بالكيف مما يؤثر سلبًا على تحصيل الطلاب ويمهد إلى فشل دراسي ، وتكليف الطلاب بواجبات منزلية يوميًا يؤدي إلى إثقال كاهل الطلاب مما يجعلهم يتركون بعضها وهذا يؤدى إلى عدم رضا بعض المدرسين عن هؤلاء الطلاب ويترتب على ذلك تأخر دراسي أو فشل.

8.1.4.1 **المبالغة في اللعب والترفيه** بأنواعه ومتابعة الفضائيات ووسائل الإعلام الأخرى والجرائد والمجلات والفيديو كذلك وسائل الاتصال الحديثة كالهاتف المحمول، كلها من الملهيات عن الدراسة. فالمبالغة في استخدامها يساعد في انخفاض مستوى التحصيل لدى الطلاب مما يؤدى إلى فشل دراسي.

9.1.4.1 **إتباع أساليب وعادات خاطئة في المذاكرة:** للمذاكرة أساليب إذا اتبعها الطالب وأداها بطريقة جيدة ارتفع مستوى التحصيل عنده وقلل من فشله في الدراسة.

10.1.4.1 **عدم اهتمام الطالب واللامبالاة في مراجعة الدروس** مما يؤدي إلى النسيان وقلة التحصيل، وعليه يجب أن تكون المذاكرة نابعة من نفس الطالب غير مدفوع إليها.

11.1.4.1 **الابتعاد عن مناطق الضوضاء** والعمل والمرافق وكل الملهيات حتى يكون تركيزه أفضل.

11.1.4.1 **إتباع أساليب خاطئة من قبل أولياء الأمور** أثناء الامتحانات مثل عزل الطالب عن أصدقائه أو الاقتصار على المذاكرة يوم الاختبار، ويؤدي ذلك إلى نتيجة عكسية عنوانها الفشل، لإزالة هذا الفشل لا بد من تنظيم الوقت من البداية حتى يسهل على الطالب هضم المعلومات واستيعابها وفهمها ليقطف ثمارها في نهاية العام الدراسي".

ويذكر عمر عمور (2012) أن المتأخرين دراسيا كثير ا ما يتحولون إلى مجموعات تشكل مصدر شغب وازعاج للمعلم وللمدرسة ككل مما يسبب اضطرابا في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه المتأخرون دراسيا من مشاعر نقص وعدم الكفاءة، والشعور بالعجز عن متابعة رفقائهم فيحاول هؤلاء التعبير عن هذه المشاعر السلبية بسلوكيات عدوانية، وهذا ما يؤكد وجود علاقة ارتباطية بين التأخر الدراسي من جهة ومظاهر السلوك العد واني من جهة ثانية لدى التلاميذ وللحد من هذه السلوكيات المشينة والنهوض بالمتعلمين نقترح ما يلي:

الابتعاد عن استعمال أسلوب العقاب الزائد والتهديد في التربية.

- المساواة في أسلوب التعامل من طرف الأستاذ وعدم التفريق بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- الأخذ بعين الاعتبار حاجات ورغبات المتمدرس وتشجيعه على التعبير عنها مع تدريبه على قمع البعض منها.
- الاهتمام بالمتأخرين دراسيا ومعرفة نقاط الضعف لديهم ومحاولة تداركها وتحسين مستوى التلميذ بتقديم دروس استدراكية وحصص إضافية خاصة في المواد الأقل تحصيلا.
- مراعاة الفروق الفردية والقدرات العقلية بين التلاميذ.
- حبذا لو يستعمل الأستاذ المعالجة بالملاحظة التي يعقبها التوجيه والإرشاد.
- السهر على انتقاء أهم برامج وسائل الإعلام و التحكم فيها داخل المنزل مع ترغيب التلاميذ على مشاهدة أو سماع الأفضل وما يستفاد منه.
- http://psyeduc.files.wordpress.com/2012/11/amour-amer

3.4.1 العوامل الأسرية الاجتماعية:

وتشمل الانخفاض الكبير في المستوى الاجتماعي الاقتصادي في الأسرة، وعدم توافر الجو الثقافي فيها وكبر حجمها، والظروف السكنية غير اللائقة، وغياب الوالدين أو أحدهما، واليتم، والعلاقات الأسرية المفككة، وأسلوب التربية المتناقص(الأب يأمر والأم تنهى أو العكس) والإفراط في تدليل الطفل أو رفضه أو القسوة عليه، وتفضيل جنس على آخر، والقلق الزائد على تحصيل التلميذ أو رفع مستوى طموحه إلى درجة لا تتناسب مع قدراته وامكانياته، والإهمال واللامبالاة... ومن المعروف على الأسرة الجزائرية والعربية عامة كثرة أفرادها وقلة غرف مسكنها، وكلما كبر حجم الأسرة صعب على الوالدين العناية بأفرادها وتلبية مطالبهم، هذا ما توصلت إليه دراسة عبد الكريم غريب (1981-1982)على التخلف الدراسي في المدينة والبادية على عينة من300 تلميذ، وتلميذة بالتعليم الابتدائي بالمغرب يمثل فيها الذكور200 والإناث 100 مستعينا بالاستمارات لكل من الآباء والأبناء، حيث توصلت إلى أن حجم أسرة التلاميذ المتخلفين أكثر من حجم أسرة التلاميذ المتفوقين إذ أن28 % من تلاميذ العينة الضابطة ليتعدى 5أفراد في حين نجد في نفس المستوى 6 % فقط من أسر تلاميذ العينة التجريبية.(بوغازي،1992: 54،55).

من هنا نجد أن كثرة عدد الأفراد وقلة الفرق يسبب حتما نوعا من الاكتظاظ داخل الأسرة، مما يؤثر سلبا على نمو الطفل فيضعف الانتباه وتركيزه لدروسه وتتوتر علاقته مع محيطه فنجده يعاني من سوء تكيف مدرسي، وتأخذ نتائجه الدراسية خط الانحدار "وهذا ما أكدته دراسة الطاهر بوغازي

(1991)على ثلاثة أوساط أسرية من مدينة تلمسان فئة ذات مستوى أسري عالي، متوسط، وضعيف، توصلت إلى أن 44.73 %من أفراد الفئة الفقيرة يرون أن العامل الاقتصادي ضروري لمواصلة الدراسة ومن ناحية أخرى فضيق السكن وعدم توفره على الشروط الضرورية يكون عرضه للأمراض خاصة المنتقلة منها مما يعرقل النشاط الاجتماعي والمدرسي للطفل فيؤخره عن أقرانه.

يضيف البيلاوي و عبد الحميد(2002: 216) أن:" الخلافات الأسرية كالجو الأسرى الذي يسوده التفكك بين الزوجين والمشاجرات والخلافات العائلية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تأخر الطالب دراسيًا، وأن أساليب المعاملة الوالدية اللا سوية التي يعاني منها بعض الطلاب قد تكون قاسية أو على العكس من ذلك التدليل والحماية الزائدة أو التسلط، كلها أمور تعوق الطالب عن الأداء المدرسي الجيد. كما أن أمية أحد الوالدين أوكلاهما قد ينعكس على نظرة التلميذ للمدرسة والتعليم بشكل عام إذ قد لا يرى ضرورة لمتابعة الطالب لدروسه أو إكمال تعليمه وقد يؤدي ذلك إلى انصراف الابن أو الابنة عن التعليم، وأن انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والحرمان الذي يتعرض له أبناء الطبقة الدنيا من وسائل العصر يؤدي إلى تخلفهم عن زملائهم ومتابعة دراستهم وذلك أيضا لأنهم قد يضطروا إلى مساعدة والدهم لمضاعفة دخل الأسرة
أو نتيجة لنقص الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم داخل تلك البيئة".

4.4.1 **العوامل النفسية الانفعالية**:

تذكر نادية شرادي(2010: 228) أن: "التلميذ المتكيف مدرسيا(الناجح) هو ذلك التلميذ الذي لديه سهولة في اكتساب المعارف الأساسية بكل دقة، هو ذلك التلميذ المفعم والمشبع بعوامل نفسية غنية في إطار العلاقة الثلاثية وبالأخص الثنائية. أما التلميذ غير المتكيف مدرسيا(الفاشل) هو ذلك الذي لم تتوفر فيه إمكانيات التحصيل المقبولة وهو ذلك الذي لم يكون جهازا نفسيا مفعما ومشبعا خلال العلاقة الثنائية أو الثلاثية".

كما يشير يوسف ذياب (2007: 48) أن:" العوامل الانفعالية كالقلق وانعدام أو قلة الشعور بالأمن تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث يغلب عليهم التوتر المستمر الذي يجعل انتباه الطالب منحصرا داخل نفسه، فلا يستطيع أن يستفيد من الإمكانيات المدرسية وفي مقدمتها شروح المعلم، كما أن القلق والتوتر لا يؤثران في التحصيل الدراسي فقط، بل يؤثران أيضا على إجابات الطالب أثناء الامتحانات فتأتي دائما أقل من مستوى تحصيله، حيث يلعب القلق دوره في جعل عملية استدعاء المعلومات أكثر صعوبة مما يفسر عن انخفاض درجاته المدرسية، كذلك يعوق القلق إمكانيات الطالب في التفكير الإبداعي أو التفكير الناقد والذي قد تحتاج إليه بعض أسئلة الامتحانات كما في تمارين الهندسة أو أسئلة التحليل والتقييم".

يذكر جاد (2003 :15) أن:" جوهر أية مشكلة أو صعوبة من صعوبات التعلم إنما يكمن في الدافعية، حيث إن الشعور بالعجز مصاحب رئيسي من مصاحبات الصعوبة في التعلم، وينشأ هذا الشعور عند بداية أي فشل في الوصول إلى مستوى تمكن لا يستطيع المتعلم الوصول إليه، كما وصل زملاؤه، ويتزايد هذا الشعور مع كل فشل، بل يكون هو ذاته مصدر فشل، لتأثيره في دافعية المتعلم تأثيرا سلبياً، وبانخفاض درجة الثقة بالنفس، وبالقدرة على التعلم، خاصة القدرة على التحسن وتخطي الصعوبة، ويصبح هذا العرض المصاحب لصعوبة التعلم، هو نفسه مؤدياً إلى زيادة الصعوبة، تعقيدا وتشابكا".

بالنسبة لدور الدافعية في استثارة التعلم توصل كل من زانبينيل و يوزاي Zanbinil Usai et (2002) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافع والتحصيل الدراسي، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كانت دافعيتهم للإنجاز عالية، كما أن تحصيل التلميذ العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية. (في منصوري،2012: 64).

بعد ما قمنا بعرض العوامل المؤدية إلى التأخر الدراسي، نصل إلى أن موضوع التأخر الدراسي موضوع خطير وحساس فهو يتعلق بمستقبل الأبناء وحياتهم الاجتماعية والمهنية واستقرارهم النفسي أو اضطرابهم في الطفولة وفي الشباب˘ وأن هذا المشكل ليس نتاجا لعامل واحد دون العوامل الأخرى، وانما هو مشكلة معقدة متشابكة الأبعاد، فقد ينخفض مستوى التلميذ الدراسي عن ما هو متوقع منه بسبب عوامل ذاتية خاصة به حالت دون اكتسابه للمعارف المقررة له بالصورة الطبيعية التي يكتسب بها نظراءه في نفس الصف هذه المعارف، وقد يكون السبب المباشر في تدني تحصيله الدراسي، إصابته ببعض العاهات الجسمية التي تعيق متابعته للدروس والتي تخلف فيه أضرارا نفسية كثيرة.

يمكن للأسباب الأسرية الاجتماعية أن تزيد من حدة المشكلة كالفقر، وضيق السكن، والخلافات الأسرية، ولا يجب أن نغفل عن العوامل التي تسببها المدرسة، وأحيانا النظام التعليمي كله من خلال نظام الامتحانات وطرق التقويم المتبعة. وأن الجو السائد في المدرسة من حيث نوعية التدريس ونوعية المدرسين واعدادهم وتأهيلهم العلمي كل ذلك يؤثر في التحصيل، فالجو العدائي والمعلم غير المؤهل، وأساليب التدريس غير المناسبة، والمناهج الدراسية غير الملائمة كلها عوامل ترتبط بالتأخر الدراسي.

حيث يؤكد عمر عمور(2012) أن التأخر الدراسي هو حالة نقص أو تخلف أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى أو المتوسط، ونسجل هنا نوعين من التأخر الدراسي الأقل تأثيرا هو التأخر الدراسي الخاص حيث يظهر التأخر جليا في مادة أو مادتين لكن الأشد هو التأخر الدراسي العام أين يبدو التلميذ غير

مساير على الإطلاق للمعلم أو أساتذة مختلف المواد، فهو مشكلة متعددة الأبعاد لأنه مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية فمن الناحية النفسية يظهر المتأخرون دراسيا والعاجزون عن مسايرة أقرانهم في التحصيل الدراسي الكثير من سمات الاضطراب النفسي ومظاهر السلوك المنحرف ومن الناحية التربوية، فإن التأخر الدراسي يثير كثير من القلق وعدم الرضا لدى كل من الآباء والمعلمين الذين يقفون عاجزين عن عمل أي شيء إزاء هذه الظاهرة التي استعصى عليهم حلها، ومن الناحية الاجتماعية فإن التأخر الدراسي تنعكس آثاره على المجتمع في صورة عودة هؤلاء إلى أعداد الأمين عندما يطردون من المدرسة، وبحكم افتقار الجزائر اليوم لأقسام ومدارس التميز فإن كل من مارس التدريس يستطيع أن يقر بوجود هذه المشكلة في كل فوج تربوي تقريبا حيث توجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن الالتحاق ببقية زملائهم في التحصيل واستيعاب المقررات الدراسية.

http://psyeduc.files.wordpress.com/2012/11/amour-amer

5.1 **سمات المتأخرين دراسيا وخصائصهم**:

تناول رشاد الدمنهوري(2006 :116) موضوع سمات المتأخرين دراسيا، فصنفها إلى سمات وخصائص عقلية، سمات وخصائص جسمية، سمات وصفات شخصية واجتماعية وصفات وخصائص انفعالية.

1.5.1 **السمات والخصائص العقلية:** يختلف المتأخرون دراسيا من حيث الخصائص العقلية حيث أنه يوجد بينهم مستويات قد تصل إلى سبع سنوات من العمر العقلي، ذلك أن درجات ذكائهم تتراوح ما بين 70 و90 درجة، وأن ما يميز المتأخرون دراسيا هو:

- قصر الذاكرة.
- ضعف الانتباه.
- ضعف القدرة على حل المشاكل التي تحتاج إلى المكونات أو المعاني العقلية العامة.
- بطء زمن الرجع.
- ضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه.
- فشل الانتقال من فكرة إلى فكرة.
- انخفاض مستوى التعرف على الأسباب ومستوى التحليل والتميز.
- البعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي.
- سطحية الإدراك وسوء تقدير العواقب وادراك نتائج الأعمال.

ويزيد الباحث أن ضعف القدرات العقلية لدى المتأخرين دراسيا يجب أن تدفعنا إلى السعي إلى تعليمهم وتنمية مهاراتهم التي يستطيعون الإبداع فيها.

2.5.1 **الخصائص والسمات الجسمية:**

عيوب في البصر والتنفس و الزوائد الأنفية وعيوب اللسان وتضخم الغدد واللوزتين.

3.5.1 **السمات والصفات الشخصية والاجتماعية:**

أظهرت العديد من الدراسات أن كثير من الدراسات من مظاهر سوء التكيف ترجع جذورها إلى المراحل الأولى للطفولة. ومن هذه السمات:

- الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء والعزلة.
- اتصاف المتأخرين دراسيا بضعف الصحة العامة.
- لديهم الاستعداد نحو الانحراف.
- عدم الرغبة لديهم في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ لها.
- اتصافهم بالاعتراض على الآخرين.

وهؤلاء تنقصهم التغذية والسكن ولا يتمتعون بإشباع لحاجات الأساسية إضافة إلى الصعوبات اللغوية التي تواجههم مثل نقص المثيرات الصوتية والإعاقة الانفعالية التي تعرقل نمو المهارات اللغوية والعقلية لديهم.

4.5.1 **السمات والخصائص الانفعالية:** وهي:

- فقدان الثقة في النفس.
- عدم الاستقرار الانفعالي والخجل.
- محدودي القدرات في توجيه الذات.
- شدة الحساسية.
- الكبت.
- يمتاز سلوكهم بالأنانية والاعتماد على الغير.
- ضعف قدرتهم على الابتكار أو القيادة قياسا بالأفراد العاديين.

وبناء على ما تقدم في موضوع التأخر الدراسي نقول أنه حقا مشكلة ذات تأثير متعدد الأبعاد والجوانب لا يجب غض النظر عنها ولا أخذها مأخذ البساطة، لأنها فعلا تشكل خطرا على التلميذ بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، وهي تؤدي إلى سوء التكيف الدراسي لدى التلميذ، ومن ثم إلى تمرده ثم هروبه من المدرسة، ناهيك عما يمكن للمجتمع أن يجنيه من هذا الهروب من انحراف وتمرد أولا على العائلة ليصل بعدها إلى تمرد علني على المجتمع. لهذا أولى بنا أن نفكر وبجدية وموضوعية إلى حلول وبدائل تربوية تقضي على هذا المشكل قبل فوات الأوان.

2. صعوبات التعلم

1.2 مفهوم صعوبات التعلم:

ظهرت تعريفات متعددة ومتنوعة لصعوبات التعلم، سنقوم بعرض البعض منها:

- **تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981 NJCLD)**

"إن مصطلح صعوبات التعلم يعد مصطلحا عاما يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بالمجالات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال أو قدرات الحساب، وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة وتعتبر من المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك والتفاعل من الأعراض المصاحبة لصعوبات التعلم لكنها ليست صعوبات التعلم نفسها، ورغم أن صعوبات التعلم مصحوبة ببعض الإعاقات الحسية، التخلف العقلي، الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو للظروف الثقافية أو لظروف التعلم غير المناسبة إلا أن صعوبات التعلم لا تكون نتيجة لهذه الظروف". (السيد، 2003 :111).

- ✓ **تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (1994)**

لقد أدخلت هذه اللجنة مجموعة من التعديلات على التعريفات السابقة من جراء ما واجهته من انتقادات واشارات استفسارية بحيث وضعت تعريفها الأكثر تكاملا و الذي جاء على النحو التالي: " صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة أو بارزة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية "، وهذه الاضطرابات ذاتية و يفترض أن تكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.(أبو فخر،2007: 32).

- ✓ **تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ACLD(1996)**

تصف هذه الجمعية أن الطفل ذو صعوبات التعلم هو الذي يملك قدرة عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم ويتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثر تأثيرا أساسيا على كفاءة المتعلم".(ملحم،2004: 42)

✓ **تعريف صامويل كيرك**(1962):

إن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام ،القراءة ،الكتابة ،الحساب، أو أية مواد دراسية أخرى، و ذلك نتيجة لإمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكيةّ ، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي، أو العوامل الثقافية أو التعليمية "(السيد ،2003 : 92).

لقد أكد كريك في تعريفه على استبعاد الحالات التي تعاني من مشكلات التعلم كنتيجة للتأخر العقلي أو الإعاقة الحسية، أو الحرمان البيئي أو الثقافي، أو التعليمي، و أضافت باتمان فكرة التباعد بين الإمكانيات أو القدرات العامة و مستوى انجازهم الفعلي.

✓ **تعريف فتحي الزيات** (1990):

يعرّف فتحي الزيات ذوي صعوبات التعلم بأنّهم:" أولئك الذين يظهرون اضطرابا أو انحرافا عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المستخدمة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة وربما ينعكس إلى اضطراب في التفكير أو النطق أو القراءة أو التهجئة أو الانتباه".(بدير، 2006: 116).

✓ **تعريف منظمة اليونيسف** (2004): "إن صعوبات التعلم تظهر في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية/التعلمية التي تعتبر متطلبات أساسية تتبني عليها متطلبات فرعية لاحقة، وبخاصة في أدوات التعلم الأساسية ونعني بها القراءة والكتابة والحساب ولا شك أن لهذه الصعوبات انعكاسات تمتد فتشمل مواد أخرى".

وخلاصة لما سبق عرضه، نستنتج أنه ثمة نقاط مشتركة تؤكد عليها مختلف التعاريف التي وردت في موضوع صعوبات التعلم تمثلت فيما يلي:

- صعوبات التعلم لفظ عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من التلاميذ.
- صعوبات التعلم ناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي.
- صعوبات التعلم تتضمن اضطرابات في العمليات السيكولوجية.
- صعوبات التعلم تؤدي إلى ضعف في التحصيل.
- صعوبات التعلم يمكن أن تظهر في اللغة المنطوقة أو كخلل في التفكير.
- صعوبات التعلم تحدث خلال فترة النمو.
- صعوبات التعلم لا تكون ناتجة عن إعاقات أخرى.

2.2 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يشمل مصطلح صعوبات التعلم الأطفال ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط (من 90° فأعلى) لكنهم يظهرون تباعدا بين طاقتهم العقلية ومستوى تحصيلهم الفعلي، هم لا ينتمون إلى فئة الأطفال المعوقين لأنهم فئة لا توجد لديهم سهولة أو انسيابية في نمو اللغة، وكذلك نمو الإدراك البصري أو السمعي، كما توجد لديهم صعوبة بالغة في تعلم القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، بعضهم غير مستقبلين للغة مع أنهم غير صم، وبعضهم غير قادر على الإدراك البصري مع أنهم غير متخلفين عقليا، فهم على هذا مجموعة غير متجانسة ويفشلون لأسباب متنوعة. إلا أنه يوجد لديهم شيء عام ألا وهو التباعد الواضح في نمو القدرات لديهم، و قد حاول الكثير من الباحثين تحديد الخصائص المرتبطة بصعوبات التعلم والتي تساعد على تشخيص هذا المشكل على أنه أهم خاصية وهي: تدني التحصيل الأكاديمي وهو الضعف الملموس في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية.

يشير محمد العدل(2011 :98) إلى:" الخصائص المميزة لذوي صعوبات التعلم بنوع من التدقيق، والتي هي في الحقيقة سلوكات تظهر على الطفل المصاب.

- ❖ **فيما يخص القراءة الشفهية:**
- ارتباك في الخطاب والتعرف على الكلمات والمقاطع والرموز.
- ضعف القدرة المكانية واللفظية والتصور البصري.
- تعدد الخطاء في القراءة.
- ضعف المرونة والطلاقة اللغوية.
- عدم إدراك المعنى(الفهم) بعد قراءة الكلمات والجمل والفقرات.
- ❖ **فيما يخص القراءة الصامتة:**
- فقدان المكان والضعف في إدراك أثر الكلمات.
- الضعف أثناء القراءة. وحركات العين الوهمية، وعدم القدرة على تركيز النظر.
- عدم القدرة على التعبير.
- ❖ **المهارات الإدراكية البصرية:**
- ضعف الذاكرة البصرية والثبات الإدراكي.
- ضعف التمييز البصري، وضعف القدرة على التتبع البصري.
- الصعوبة في الحركات البصرية وفي التآزر البصري.

❖ **المهارات الإدراكية السمعية:**

- ضعف القدرة السمعية وكذلك الذاكرة السمعية.
- ضعف التمييز السمعي والتتبع السمعي.
- عدم انتظام الصوت عند التحدث وفقدان التكامل السمعي البصري.

❖ **المهارات الحركية:**

- فقدان الحساسية اللمسية والتميز اللمسي.
- ضعف في حساسية حركات العضلات والشعور العضلي.
- صعوبات في استعادة التركيبات البصرية.

❖ **مهارات اللغة والتحدث:**

- التحدث ببطء، وعدم اتساق النمو اللغوي وصعوبة التحدث.
- ضعف القدرة اللفظية والقدرة على التعبير اللفظي.
- عدم القدرة على التحليل والتركيب والمزج للمعنى الكلي.

❖ **القدرات المكانية:**

- عدم القدرة على تحديد الوضع في الفراغ(الاتجاه المكاني).
- ضعف في ربط الموضوع بالمكان، وصعوبة تحديد الاتجاه(يمين، وشمال الجسم).

❖ **القدرات الزمنية:**

- فقدان حساسية الزمن والإيقاع الزمني.
- ضعف إدراك دورة الأيام والحساسية بأيام الأسبوع.

❖ **السلوك الاجتماعي والوجداني:**

- قلة الدافع، ارتفاع مستوى الإحباط، الاكتئاب والانسحاب.
- انخفاض مستوى الطاقة، وضوح الفشل وعدم فهم الذات.
- ضعف العلاقات الشخصية وسهولة الاستشارة.
- التوتر وعدم القدرة على الاتزان والسلوك غير المميز.

❖ **السلوك الحركي والفيزيقي:**

- ضعف الاتزان والتحرك والاحتفاظ بالوضع وعدم الإتقان.
- ضعف التناسق الحركي وعدم القدرة على استعمال اليدين.
- الارتباك في حركات الجسم والنشاط الزائد.
- عدم الوعي بإدراك موضع الجسم وصعوبة الرسم والكتابة في المرآة.

❖ **السلوك المعرفي:**

- ضعف الذاكرة وصعوبة تميز الرموز وتوضيحها.
- عدم القدرة على ربط المعنى بالرمز.
- عدم وجود نمط إدراكي وفقدان القدرة على التركيز.

❖ **سلوكيات الانتباه:**

- ضعف الدافع وعدم التركيز وقلة مدى الانتباه.
- زيادة النشاط وعدم الثبات.

❖ **مظاهر ضعف التركيز:**

- صعوبة إتمام نشاط معين واكماله حتى النهاية.
- صعوبة المثابرة والتحمل لوقت مستمر(غير متقطع).
- سهولة التشتت أو الشرود أي ما نسميه السرحان.
- تضييع الأشياء ونسيانها.
- قلة التنظيم.
- الانتقال من نشاط لآخر دون إكمال الأول.
- عند تعلم الكتابة يميل الطفل للمسح (الإمحاء) باستمرار.
- عدم وجود أسباب طارئة مثل ولادة طفل جديد أو للانتقال من المنزل حيث أن هذه الظروف من الممكن أن تسبب للطفل بعض المشاكل الدراسية.
- فرط النشاط أو الخمول الزائد.

4.2 **عوامل و أسباب صعوبات التعلم:**

يذكر الزيات(2002: 507):" أن صعوبات التعلم عموما تحدث نتيجة للعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، العوامل البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة، وقد تحدث نتيجة اضطراب في التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ".

1.3.2 **العوامل الفيزيولوجية** : وتشمل:

1.1.3.2 **العوامل الوراثية:** إن دور الوراثة بما فيه من جينات سائدة مسؤولة عن مشاكل النطق مثل الديسلكسيا، على سبيل المثال فإذا كان عند الوالدين صعوبة في تعلم القراءة، فإن مسألة وجود صعوبات تعلمية لدى الأطفال سيكون أمرا واردا، وتشير التوائم المتطابقة أن لديهم مشكلات صعوبات التعلم إذا

كان والديهم لديهم صعوبات تعلم، بينما لم تظهر هذه الصعوبات عند الأطفال الذين هم من بويضتين حتى لو كانوا من أبوين لديهم صعوبات تعلمية. (العزة، 2002)

2.1.3.2 **الأمراض والعدوى:** يشير عبد الهادي وآخرون(2000) إلى أنه يمكن للأمراض والعدوى التي تصاب بها الأم الحامل قبل الولادة أن تنتج آثارا متعددة من الإعاقات من بينها ما ينتج عنه صعوبات التعلم، وكذلك الأمر بالنسبة لأمراض ما بعد الولادة كالحساسية والتهاب الأذن الوسطى ومشكلات النظر وارتفاع درجة الحرارة لدى الأطفال.

3.1.3.2 **عوامل جينية و ولادية:** يشير العزة (2002 :47) إلى:" أن الخلل في مجال الكروموزومات لها دور في ذلك، وتشتمل هذه الأسباب أسباب ما قبل الولادة وأثناءها وما بعدها مثل (الولادة العسرة، نقص الأكسجين، التعرض للأشعة، عمر الأم عند الولادة، التدخين...)"

4.1.3.2 **خلل وظيفي في الدماغ:** فيما يخص الخلل الوظيفي في الدماغ يذكر الظاهر(2004) أنه في إشارة لكل من لينر (2000) و هلان وكوفمان Hall et Kauffman (1994)إلى أن الدماغ هو المسؤول عن العمليات الحيوية في الجسم، فهو المستقبل للمثيرات الحسية والجلد والعضلات، وهو الذي يقوم بإرسال الإشارات العصبية للجسم، كما يقوم بتخزين وتفسير المعلومات، لذلك فإن تلفه يؤثر كثيرا وخاصة في النمو العقلي، وقد يحدث ذلك التلف قبل الولادة وأثناءها أو بعدها.

5.1.3.2 **سوء التغذية:** يؤكد الأحرش وآخرون (2008)على دور سوء التغذية الذي تتعرض له الأم الحامل في إصابة الطفل بصعوبات التعلم، إذ قد يؤثر على نحو مباشر وغير مباشر في نمو الجهاز العصبي المركزي وتطوره.(2008: 17).

وبهذا نستنتج أن العوامل الفيزيولوجية ممثلة في الوراثة وأشكال الخلل التي تتعرض لها الكروموزومات، وتلف الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة، والأمراض والعدوى التي قد تصيب الأم الحامل وحتى اختلال نظامها الغذائي تؤثر في نمو الجهاز العصبي وبالتالي تنتج شكلا أو أشكالا من صعوبات التعلم لدى الطفل.

2.3.2 **العوامل النفسية:**

لقد أكد كل من Gates et Beacock (1997) علاقة صعوبات التعلم بالأسباب النفسية والتي تتمثل في العيوب الخلقية مثل التهتهة، وكثرة الثرثرة بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة والميل السلبي للتعلم والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس، والانطواء والتسرع والاعتماد على الآخرين. (العدل،2011: 48)

كما يشير الأحرش(2008 :18) أنه:" للتأثيرات النفسية أثرا واضحا على صعوبات التعلم ويتمثل ذلك في:

1.2.3.2 **القلق:** إن الطفل الذي تنتابه نوبات القلق الشديد أثناء الدراسة، يكون أقل كفاءة ودقة في تأدية الواجبات التعليمية من حفظ وتعلم وتذكر، وغالبا ما يرافق هذه الحالة انفعال عاطفي واضطراب جسمي وهرموني عام يسبب اضطرابا في التفكير والنمو اللغوي السلبي.

2.2.3.2 **الخوف والفزع:** يؤثر لخوف بشكل مباشر على تعلم الطفل وعلى تحصيله الدراسي، وهو مرتبط إما بالمعلم، أو برفيق، أو بالأسرة.

3.2.3.2 **ضبط السلوك:** غالبا ما يرتبط اضطراب السلوك بمشاكل التعلم في المدرسة، فعملية التعلم تتطلب سلوكا متزنا واستقرارا عاطفيا ضمن أجواء تربوية هادئة وهادفة، واضطراب سلوك الطفل، كالعدوانية والفوضى داخل الصف والهروب من المدرسة يؤثر سلبا على عملية التعلم وتولد للطفل صعوبات كثيرة منها صعوبات التعلم.

4.2.3.2 **الاتجاهات الوالدية في التنشئة:** إن استعمال القسوة في تربية الطفل، الحماية الزائدة والإهمال وأسلوب التذبذب والتفرقة، وحوادث الطلاق، والخلافات الأسرية، كلها تساهم في إعاقة النمو النفسي للطفل وتؤثر سلبا في تعلمه".

3.3.2 **العوامل البيئية:**

1.3.3.2 **عوامل ذاتية خاصة بالطفل:**

إن ضعف البنية الجسمية وتدني القدرة على السيطرة على الأطراف أو تأخر النمو الجسمي، يمنع الطفل من حل المشكلات بالطريقة المناسبة ويزيد من مواقف الفشل التي يواجهها، كما أن سوء تكيف الطفل مع الواقع الذي يعيش فيه يحول دون نجاحه في ممارسة الخبرات التعليمية المناسبة، مما يجعله يطور مشاعر النقص، واللجوء إلى أحلام اليقظة بهدف تحقيق التكيف.

يذكر الأحرش(2008 :28) أنه: "لا بد من توافر الدافعية الجيدة التي تحفز الطالب على بذل الجهد، و يرتبط بها عدة عوامل من بينها:

- اتجاهات وميول موجبة نحو المواد الدراسية المختلفة ونحو الدراسة ككل، فإذا كانت غير إيجابية أعاقت التعلم والتحصيل.
- الأسلوب المعرفي الذي يتبناه الطالب هل هو مستقل أم معتمد على الآخرين، هل هو مندفع أم متزن؟
- وجود مفهوم موجب يشجع الطالب على التحصيل".

2.3.3.2 عوامل خاصة بالمدرسة:

هناك دراسات كثيرة تؤكد الصلة الموجودة بين الأسباب التربوية المتعلقة بالمدرسة وصعوبات التعلم وهي تتمثل في المدرسة وصعوبة المناهج الدراسية، وعدم تحقيق المنهج لميول واتجاهات التلاميذ. و يذكر العزالي(2011: 52)عن سليمان عبد الواحد(2005):" أن الأسباب المرتبطة بالعملية التعليمية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر تعرقل أو تحد من عملية التعلم واكتساب المهارات والخبرات المطلوبة".

في حين يشير نصرة جلجل (2003: 198):"أنه هناك عامل بيئي آخر يؤدي إلى وجود صعوبات تعلم ألا وهو قصور التدريس وهذه العبارة تدل على أن المشكلة تكمن في عدم كفاية طرق التدريس في السنوات الأولى أكثر من قدرة أو عدم قدرة الطفل على التعلم.

كما أثبتت دراسات Liecht et Kistner أن هناك عوامل داخلية تتعلق بالمتعلم، وأسباب خارجية تعلقت بالمعلم، وهي مزاجه وكفاءته واتجاهاته السلبية.(الظاهر، 2004: 57).

وعن تكييف عملية التعليم يقول العزة(2002: 178):" أن جميع الطلبة لا يتعلمون بنفس الطريقة و بنفس السرعة ولذلك فإن على المعلمين تكييف التعليم على حسب الفردية الخاصة بالدارسين".

في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم تذكر ماجدة السيد عبيد(2009):" أنه يجب مراعاة مجموعة من المبادئ في تعليم ذوي صعوبات التعلم تتمثل في:

- يجب مراعاة الخصائص النمائية لكل طفل وقدراته وسرعته في التفكير.
- يجب وضوح الأهداف في ذهن المعلم حتى يستطيع إعطاءها للمتعلم.
- يجب أن تكون الخبرات مناسبة للطفل وتكون ضمن احتياجاته اليومية.
- يجب أن تكون الخبرات متناسقة ومكملة لبعضها البعض بحيث تؤهل ذوي صعوبات التعلم لوظيفة ومعينة مناسبة لقدراته.
- يجب تنويع الخبرات فلا تقتصر على جانب واحد.
- يجب أن يكون المنهج مرنا شاملا حتى يفسح المجال لمراعاة الفروق الفردية على الرغم من أن المجموعة لن تصل إلى مستوى واحد.
- يجب أن تكون الخبرة هادفة ذات معنى تلبي احتياجاته وتبدأ من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.
- يجب إثارة الدافعية باستخدام التعزيز ويجب أن يكون لدى التلميذ استعداد وعلى قدر من النضج.
- يجب مراعاة الفروق الفردية وذلك بتنويع الأسلوب لدى المعلم لتحقيق الهدف.
- مراعاة الفروق الفردية في عملية التقويم.

كما يحدد القريطي(2009: 452)"أساليب تقييم ذوي صعوبات التعلم حيث يقسمها إلى نوعين هما:

❖ **أساليب التقييم الرسمية:** وتشمل الاختبارات والمقاييس التي تتناول الأداء الوظيفي العقلي للطفل، ومهاراته البصرية و السمعية والإدراكية الحركية، ومهارات النطق واللغة، والتحصيل الأكاديمي في مجالات القراءة والكتابة والحساب، ومن بين هذه الاختبارات، الاختبارات معيارية المرجع التي تمكننا من مقارنة مستوى أداء الطفل بمستوى أداء أقرانه ممن هم في نفس العمر الزمني والصف الدراسي نفسه وتحديد وضعه النسبي بالنسبة لهم، وذلك في أحد مجالات التحصيل الأكاديمي، كالقراءة والكتابة والحساب.

❖ **أساليب التقييم غير الرسمية:** وهي الاختبارات التي يتم إعدادها بواسطة المعلم لتقييم التحصيل في المهارات الأكاديمية الخاصة كالقراءة مثلا، وتستخدم بغرض تحديد مقدرة الطفل على أداء واجب من الواجبات، والصعوبات التي يواجهها في ذلك، ومستواه القرائي أو من حيث الفهم، وكذلك تقييم استراتيجيات التدريس المستخدمة في الفصل الدراسي ويجب أن ترتبط أساليب التقييم غير الرسمية بمحتوى المادة الدراسية، والطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس، وتوقعاته بالنسبة للطفل".

3.3.3.2 عوامل خاصة بالأسرة:

تتمثل في الظروف الأسرية السيئة وعدم وجود التعاون بين المدرسة والأسرة في متابعة التلميذ، ومهما يكن نمط البيئة التي يعيش فيها الطفل، فإن الإهمال أو انعدام الفهم والتعاطف والتواد قد يولد لدى الطفل الشعور بأنه غير محبوب وغير مرغوب فيه، وأن عدم الاكتراث الواضح من جانب أحد الوالدين أو شدة الاهتمام الزائد بصعوبات التعلم لدى الطفل قد تولد لديه قلقا وفقدانا للثقة. (العدل، 2011: 65).

يشير عبد الفتاح حافظ(2004: 10):" أن حجم الأسرة الكبير غالبا ما يؤثر على نمو الطفل وتحصيله الدراسي، وأن الأسرة المفككة لا تهتم بتربية الأبناء ولا تشرف على تعليمهم مما ينتج لدى الطفل مشكلات نفسية واجتماعية وعدم الشعور بالأمان".

4.3.3.2 الوضع الاجتماعي الاقتصادي:

يؤثر الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على نمو الطفل من الناحية الجسمية، العقلية والانفعالية، كما أن مستوى تعليم الأبوين وتوفر أدوات الثقافة والتعليم داخل الأسرة يحفز الطفل على التعلم.

نستنتج إذن أن العوامل البيئية تعد من العوامل المساعدة فقط في موضوع أسباب صعوبات التعلم، ذلك أن بعض العوامل البيئية المتمثلة في نقص الخبرة التعليمية، وسوء التغذية، أو سوء الحالة الصحية، أو قلة فرص التعليم، تعتبر عوامل مسهمة في حدوث صعوبات التعلم.

يتضح مما سبق عرضه تعدد العوامل المسببة لحدوث صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ، على هذا الأساس يمكن أن نستنتج أن هذا المشكل لا يرجع إلى سبب واحد، ولكن إلى مجموعة من العوامل تتفاعل فيما بينها لتحدث هذه الظاهرة.

على هذا يقول العدل (2011 :91) أنه "ليتم وضع تفسير دقيق لصعوبات التعلم، يجب النظر إلى العوامل المسببة لها نظرة تكاملية شاملة، وهذه تتضمن التعرف أولا على مصدر الصعوبة هل هوا لتلميذ نفسه أم عوامل خارجية؟ ثم استخدام بطارية اختبارات لتشخيص هذه الصعوبة، والعمل معا كفريق يضم الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، المعلم، الباحث المتخصص، الوالدين، من أجل وضع برنامج علاجي لكل حالة تم تشخيصها على حده".

4.2 تصنيف صعوبات التعلم:

هناك اتفاق بين المختصين والمنشغلين بمجال صعوبات التعلم على تصنيفها تحت صنفين رئيسيين هما: صعوبات التعلم النمائية و صعوبات التعلم الأكاديمية.

1.4.2 صعوبات التعلم النمائية:

هي التي أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية "بالعمليات النفسية الأساسية" وتشمل تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لا بد أن يطور كثيرا من المهارات الضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وتناسق حركة العين واليد والتسلسل والذاكرة وغيرها، وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضا فلا بد أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات الحسابية.(محمد كامل، 2005: 119).

يؤكد محمود الحاج(2010 :44) هذا فيذكر أن "هذا الصنف من صعوبات التعلم يتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب و توافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات(الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم و بدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية".

وتنقسم صعوبات التعلم النمائية إلى قسمين حسب محمد كامل(2005) :

- ✓ **الصعوبات الأولية :** وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك، إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض فإذا أصيبت باضطرابات فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفهية.
- ✓ **الصعوبات الثانوية:** وتشمل اضطرابات التفكير واضطرابات اللغة الشفهية، إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه، والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية.

2.4.1 **صعوبات التعلم الأكاديمية:** تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية فقط في مرحلة المدرسة بشكل أساسي، وتظهر بشكل أكثر في المراحل الصفية المتقدمة حيث يصعب أن تظهر في الصف الأول أو الثاني الابتدائي، فعادة تظهر مشاكل صعوبات التعلم لدى الأطفال في مراحل متقدمة بداية من الصف الثالث والرابع والخامس الابتدائي، حيث لا يمكننا أن نحكم بوجود صعوبات تعلم، إلا إذا تجاوز الطفل السنة الثانية ابتدائي واستمر وجود مشاكل دراسية لديه، وهي صعوبات ترتبط بالمنهج الدراسي والمهارات المكتسبة، ويتوقع أن يكون تحصيل التلميذ منخفضاً بدرجة كبيرة في القراءة أو في إجراء العمليات الحسابية أو في الإملاء أو في الكلام، وهذه هي أكثر المشكلات التي تظهر عند الأطفال في الجانب الأكاديمي.

– يعرف عدس(1998: 238) الصعوبات الأكاديمية على أنّها: "مشكلات تظهر عند تلاميذ المدارس، و تبدو واضحة إذا حدث اضطرابا لدى الأطفال في العمليات النفسية السابق ذكرها (الصعوبات النمائية) بدرجة واضحة و يعجز تعويضها من خلال وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية".

– بينما يعرفها محمود أحمد(2010 :51) بأنها" المشكلة الملاحظة و الظاهرة على الطفل خاصة في نواحي التحصيل الأكاديمي وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالكتابة، صعوبات الخاصة بالقراءة، الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، الصعوبات الخاصة بالحساب".

– و يقصد بها الأداء المدرسي الأكاديمي، يظهر فيها الطفل قدرة كامنة على التعلم ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له ،حينها يصنف الطفل بأن له صعوبة خاصة تكون إما في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب. (غسان، 2006 :163)

بعد هذا التصنيف لصعوبات التعلم نذكر أن صعوبات التعلم الأكاديمية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم النمائية، ذلك أن الصعوبات الأكاديمية هي نتيجة مباشرة لصعوبات التعلم النمائية، فإن تعلم أي مهارة معرفية أكاديمية تتطلب توفر عدد من المهارات النمائية، فمثلا يتطلب تعلم القراءة الكفاءة والقدرة على فهم واستخدام اللغة، ومهارات الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة على التمييز وتحديد الحروف والكلمات، وتعلم الكتابة يتطلب الكفاءة في العديد من المهارات الحركية مثل الإدراك الحركي، التآزر الحركي الدقيق لاستخدامات الأصابع، وتآزر حركة اليد والعين وغيرها من المهارات. أما تعلم الكتابة فيعتمد على مهارة التصور البصري المكاني والمفاهيم الكمية، والمعرفة بمدلول الأعداد وقيمتها وغيرها من المهارات الأخرى.

وعلى اعتبار أننا بصدد البحث في نوع خاص من التعليم يهدف إلى تحسين مستوى التلاميذ في المواد الأساسية لعملية التعلم القراءة، الكتابة، الحساب، سنتطرق إلى صعوبات التعلم الأكاديمية من حيث المفهوم، المظاهر، والأسباب.

1.2.4.2 صعوبات تعلم القراءة

تعتبر القراءة من المهارات الأكاديمية الأساسية التي تؤثر في الجوانب الأكاديمية الأخرى، فهي عملية تفكير معتمدة، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة، وهي بهذا تتضمن الفهم والتحليل والنقد والمتعة. ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي تعد من أكثر المشكلات التربوية خطورة وأهمية لما لها من تأثير سلبي على مستوى تحصيل التلميذ.

1.1.2.4.2 تعريف صعوبات تعلم القراءة **Dyslexia**:

يشير عبد الكريم حمزة(2008: 53)أن:" ديسلكسيا هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين: DYS: ومعناها ركيك أو ناقص غير متكامل، ومقطع LEXIS وتعني كلمات أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي. ومن هنا يمكن تعريفها بأنها نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم استيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي.

و يعرفها روبير لافون R.Lafon(2001: 322) بأنها: "مجموع الصعوبات التي تقابل شخصا ما أثناء تعلم القراءة، على ألا يكون هذا الشخص يعاني من أية مشاكل في المستوى العقلي وفي المسار الدراسي ولا يعاني من اضطرابات عاطفية".

بينما يعرّف الزراد صعوبات القراءة على أنّها: "اضطراب أو قصور أو صعوبة أكاديمية والتي تشكل حالة حادة من صعوبات التعلم الأكاديمية تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين ومن المعروف أن الأشخاص الذين يعانون من هذه الصعوبة يجدون مشاكل كبيرة في التعرف على الحروف و الكلمات و تفسيرها". (كوافحة ،133:2003).

كما يعرفها ديبراي Debray (1979):" بأنها صعوبات في تعلم القراءة و في اكتساب آلياتها عند أطفال يمتلكون قدرات عقلية عادية و تم تمدرسهم بصفة عادية و هذا في غياب الاضطرابات الحسية والحركية والمشاكل النفسية والعاطفية". أما Borel-Maisonny (1975) فتعرف صعوبات القراءة بأنها:" صعوبة خاصة في التعرف على رموز الكتابة فهما و إنتاجا، مما ينتج عنه مشاكل عميقة في تعلم

القراءة و الكتابة بين السن الخامس والثامن و صعوبات في فهم النص و تلقي الاكتسابات المدرسية فيما بعد". (في حولة، 67:2008).

تعرفها مجلة Le concours médical بأنها:" اضطراب شديد في تطور اللغة المكتوبة لدى طفل يتمتع بمستوى ذكاء عادي مع حاستي بصر وسمع عاديتين، و فحص عصبي نتائجه طبيعية، و له سلوك عادي، و يعيش في بيئة عائلية و مدرسية عادية، ينتج عنه أخطاء خاصة تبدأ بالظهور مع نهاية السنة المدرسية الأولى، أو في السنة الثانية". (c.Billard et al ; 1995 : 47).

2.1.2.4.2 خصائص التلاميذ المصابين بصعوبات القراءة:

قدم محمد كامل(2005: 112) بعض الأخطاء الشائعة في القراءة عند الطفل الذي يعاني من الديسليكسيا:

- "عدم القدرة على لفظ كلمة غير مألوفة مع الميل إلى التخمين عند قراءتها.
- صعوبة في التمييز للكلمات المتشابهة في الكتابة أو الصوت مثل(توت، حوت) (قلم، علم).
- صعوبة في تمييز الفرق بين الكلمات والحرف عن أساس سمعي.

وتوضح Milena (2001: 14) هذا بأن:" هؤلاء الأطفال لديهم قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت و الرمز أي لا يستطيعون التمييز بين شكل الحرف والصوت.

- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.
- الحيرة والارتباك عند الانتقال من نهاية السطر الأول إلى بداية السطر الثاني أثناء القراءة.
- الميل إلى تحريك الشفاه أثناء القراءة الصامتة.
- الفشل في الحصول على فهم جيد خلال القراءة الصامتة.
- لفظ غير صحيح لأحرف العلة.
- لفظ غير صحيح للأحرف الساكنة.
- قلب وتبديل الأحرف وهي من أهم الخطاء الشائعة في الديسليكسيا.
- إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون مبرر.
- صعوبة في القدرة على القراءة والتي تعود إلى أسباب طبية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ.
- فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وتعني فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة، وذلك بسبب إصابة الدماغ الوظيفية.

في حين بينت هناء صندقلي(2008: 92) الدلائل المميزة للأطفال المصابين بصعوبات القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الأولى، علما أن هذه المظاهر لا تظهر عند كل ذوي صعوبات القراءة، كما أنها و إن وجدت لا تكون بنفس الدرجات في كل الحالات.

ومن أهم مظاهر هذه المرحلة:

- يعاني التلميذ من صعوبة خاصة و مميزة في تعلم القراءة و الكتابة.
- إذا قرأ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- إذا كتب يستخدم تعبيرا أصغر من عمره الزمني.
- بطيء في الكتابة مع أخطاء مميزة.
- يعاني صعوبة التمييز بين الأحرف و الأرقام، فهو يقلب، يحذف أو يضيف الأرقام و الأحرف.
- لديه صعوبات في فهم النص الذي يقرأه أو يسمعه.
- تتضح الصعوبة عنده في معرفة الاتجاهات، فهو لا يدرك اليمين من اليسار، فوق، تحت....
- لديه صعوبة إدراك المفاهيم الحسابية، و المطابقة بين الرموز و الأرقام، و معاناة في حفظ جداول الضرب أو حتى فهمها، و هو لا يتذكر القواعد الحسابية.
- يضاف إلى هذا مشكلته في حفظ الأشياء المتتالية مثل: أيام الأسبوع، أشهر السنة....
- استمرارية صعوبة ربط الحذاء أو مسك الكرة و رميها.
- يتميز بالشرود و قلة الانتباه مع صعوبة التركيز والمتابعة فهو يعتقد أن الانتباه صعب جدا عليه.
- يعاني من صعوبة في تنفيذ و متابعة التعليمات سواء كانت مكتوبة أو مسموعة.
- ينسى أغراضه الخاصة و كتبه أغلب الأحيان.
- لا يستطيع الربط بين ما يراه و ما يجب قوله أو كتابته.
- لديه خلل و اضطراب في الذاكرة الآنية فهو ينسى ما يجب فعله.

3.1.2.4.2 أسباب صعوبات تعلم القراءة:

إن القراءة كنشاط مكتسب بالتعلم تتأثر بعوامل جسمية، نفسية واجتماعية وهي عوامل قد تعوق قدرة التلميذ على تعلم القراءة ضمن التعلم المنظم. سنقوم بعرض أسباب صعوبات تعلم القراءة من منظور المناهج المفسرة لصعوبات التعلم:

قام عبد الكريم حمزة (2008: 68) بتلخيص العوامل المؤدية إلى العسر القرائي في النقاط التالية:

❖ **التلف أو القصور في الجهاز العصبي:** التلف أو القصور في الجهاز العصبي هو أحد أسباب إعاقات التعلم التي تعد الديسلكسيا إحداها، وقد أشار فهيم مصطفى(2001)إلى أن بعض الأطفال يتعرض لبعض الأمراض التي تصيب المخ وذلك قبل أو أثناء أو بعد ولادتهم، فيعاني هؤلاء الأطفال من حالات معوقة مثل فقدان القدرة على الكلام، أو شلل في المخ، أو تأخر في النشاط العقلي بدرجة ملحوظة أو ضعف حركي.

بينما أرجعت دراسة نيكولسون Nicolson(2001)السبب لاضطراب في المخيخ كونه هو المسؤول عن معالجة الكلام والقدرة على تقدير الوقت والتوازن، ومعالجة معلومات اللغة.

(مراد و خليفة، 2008: 139)

غير أن عبد الكريم حمزة (2008) برهن من خلال بحوث طبية أن تدريب وتأهيل العديد من حالات إعاقات التعلم و خاصة إذا بدا من الصفر يكلل بالنجاح، أو ربما بالشفاء التام.

كما أكد فهيم مصطفى(2001: 121) أن:" هناك بعض الأطفال المعوقين عصبيا مع تفاوت معدل ذكائهم، يتحسنون في القراءة بمرور الوقت، إلا أن تعلم القراءة بالنسبة لكثير منهم عملية كريهة ومحبطة أحيانا، وتدريس هؤلاء الأطفال القراءة ليس بالأمر السهل إلا أنه ممكن جدا، ولا ينبغي أن تقف الصعوبات حائلا دون تعليمهم القراءة لأنها أمر حيوي في حياتهم المستقبلية".

❖ **النمو غير الطبيعي لبعض خلايا المخ:** كشفت بعض البحوث التي أجريت على فسيولوجيا المخ بالمركز الطبي لعلاج حالات الديسلكسيا واعاقات التعلم بجامعة ميامي، أن نسبة عالية من الأطفال الذين يعانون من الديسليكسيا يعانون من زيادة غير طبيعية وليس من نقص في عدد خلايا أنسجة المراكز العصبية للمخ. حيث أكد الباحث Ranjan Duara أن الأطفال الذين يتساوى لديهم حجم النصفين الكرويين للمخ، هم أكثرعرضة للإصابة بالديسلكسيا عن غيرهم من البشر الذين يكون النصف الكروي الأيسر لديهم أكبر حجما من النصف الكروي الأيمن.(عبد الكريم حمزة،2008: 71)

❖ **الجذور الوراثية:** أشار جرتشلي Crihtchley (1970) في دراسة له على عمى الكلمات أنه للوراثة أثر على صعوبات التعلم حيث ثبت أن الصعوبة في القراءة تميل للظهور في عائلات هؤلاء الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة. (السرطاوي، 1988: 65).

في نفس السياق حدد الباحث Pennintion مدى الارتباط بين درجات آلاف الأطفال على أحد الاختبارات المقننة لمهارات القراءة وبين الرموز الجينية لهؤلاء الأطفال، وتمكن الباحث من التحديد التقريبي لمنطقة من الشريط الوراثيDNA التي يقع عليها الجين المسبب للديسلكسيا، وهو يقع على الكروموزوم رقم 6 الذي بسببه يعاني الملايين من البشر من غياب القدرة على اكتساب واستخدام المهارات اللغوية للديسلكسيا.(عبد الكريم حمزة،2008: 77)

❖ **الأسباب العضوية:**

يعتبر الجهاز البصري من المتطلبات الأساسية للقراءة، فإذا كان الطفل ضعيفا في قدرته البصرية تصبح القراءة أمرا عسيرا عليه، وبعض الأطفال ضعاف البصر عندما يبذلون محاولات للقراءة فإنهم يشعرون بالتوتر والقلق والإجهاد فيتوقفون عن الاستمرار في القراءة بعد فترة قصيرة، بل قد يرفضون ويمتنعون عن القراءة تماما.(فهيم،2001: 116)

– لقد أكد كل من فلتشر وساتز Fletcher & Satz (1979) أن العجز في كل من الذاكرة البصرية والعمليات اللغوية قد تعتبر مسؤولة عن صعوبات القراءة. (صلاح علي، 2005: 57).

– من جهة أخرى، تركز الأدبيات الحالية على جانب الصعوبات المرتبطة بالأصوات كسبب رئيسي لصعوبات تعلم القراءة، حيث أشارت تلال Tallal (1980) إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يعانون من خلل في الإدراك السمعي. (P.Sévérac, 2007 : 178).

– يضيف فهيم(2001: 119)أن: "عيوب النطق والكلام ترتبط بصعوبة القراءة ومشكلاتها، حيث أن حالات النطق غير السليم وصعوبات القراءة ترتبط بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية وخلل الجهاز العصبي أو عدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات".

منه يمكن القول أن السبب في حدوث صعوبات تعلم القراءة يرجع إلى العجز في الترميز الصوتي (أي عدم القدرة على تخيل صوت الكلمة و الوصول إليه بغية تسهيل تذكرها) أو العجز في التقطيع الصوتي (عدم القدرة على تقطيع الكلمات إلى مكوناتها الصوتية) أو إلى خلل في الإدراك السمعي.

–بينما يرجع كريزاس Cresas (1978) السبب إلى الوسط التربوي في الأوساط الاجتماعية المتدنية وذلك بسبب عدم توفير أدنى الشروط لأطفال مدارس هذه المجتمعات.

(Claude Durand–Prinborgue et al, 2005 : 574)

مما تقدم يتضح تنوع واختلاف العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة، فقد ركز البعض على المؤثرات العصبية ومختلف أوجه القصور في الجهاز العصبي، بينما ركز آخرون على العوامل الوراثية ودور الكروموزومات المسببة لعسر القراءة، كما أشار البعض الآخر إلى أثر الوسط التربوي الاجتماعي.

2.2.4.2 صعوبات تعلم الكتابة:

يعرف العدل(2011: 221) الكتابة على أنها: "مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، وحتى يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا عقليا بدرجة كافية ولديه الرغبة في تعلم كيف يكتب فضلا عن أنه يجب عليه أن يطور التناسق الحركي، والتناسق الحركي البصري والتوجه المكاني البصري والتمييز البصري والذاكرة البصرية وصورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة... وغيرها من المهارات التي تتطلبها الكتابة".

ويذكر علي كامل(2005) أنه توصلت بحوث عديدة إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تكون مصحوبة في معظم الحالات بصعوبات في القراءة والكتابة، خاصة في المرحلة الابتدائية، كما أن معظم التعاريف التي أعطيت لصعوبات التعلم قد اعتبرت مشكلات اللغة المنطوقة والمكتوبة ضمن حالات صعوبات التعلم الرئيسية.

1.2.2.4.2 مفهوم صعوبات تعلم الكتابة:

يعرف نبيل حافظ (2004) صعوبات الكتابة بأنها تتمثل في عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ.

– ويعرف كيفارت Kivaret (2001) صعوبات الكتابة على أنّها اضطرابات في العلاقات المكانية البصرية ترتبط بعجز في الكتابة.(عدس،112:1998) .

–بينما يرى فتحي الزيات (2002) أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف و تتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا ، لكتابة الحروف والأرقام.

– أما الخطيب وآخرون (2002) يرون أن عسر الكتابة يظهر في طريقة الكتابة أو نسخ المادة المكتوبة بطريقة ضعيفة غير مفهومة، والتي قد ترجع إلى عوامل تتعلق بصعوبات الأداء الحركي أو صعوبة البصري الحركي، والى عوامل تتعلق بصعوبة تحويل المداخلات إلى مخرجات كتابية والتي تتطلب قدرة على التآزر البصري والحركي والى عدد من العمليات العقلية الأزمة كالتذكر التفكير والتمييز أو قد تتعلق بعوامل تتعلق بخلل وظيفي العصبي.(عبد المنعم، 2004 :78)

وصف ويرهولت الأطفال ذوو صعوبات تعلم الكتابة بأنهم الأطفال الذين تظهر عليهم اضطرابات في وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الحرف والكلمات وبعضها، استقامة الحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة.(كامل علي،2003: 125).

في حين ذكر عبد المنعم(2004: 76) أن "التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة يواجهون صعوبات تظهر في شكل الكتابة أو أخطاء الإملائية في الكتابة، أو في التعبير الكتابي، وقد تفسر مثل هذه المشكلة بأسباب بقدرات العقلية أو سلامة الأجهزة الحسية البصرية والسمعية، التآزر البصري حركي، أو بأسلوب التعليم".

نستنتج من هذه التعاريف أن صعوبات تعلم الكتابة هي اضطراب يظهر لدى المتعلمين في تذكر الحروف و تتابع حركاتها وتذكر الكلمات، وفي القدرة على التعبير عن الأفكار الناتجة عن اضطرابات في التآزر البصري الحركي وتناغم العضلات، وفشل في مهام الاسترجاع والتمييز بين المفاهيم اللغوية والقواعد الحاكمة لها.

2.2.2.4.2 خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

تتفق معظم الدراسات والبحوث (جيرارد، آن، هاريس، سوزان جونس، فتحي الزيات) التي تناولت صعوبات الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة يتصفون بما يلي:

- أوراقهم وكراساتهم مليئة بالعديد من الأخطاء في التهجئة والإملاء والقواعد والتراكيب واستخدام علامات الترقيم: النقط، الفواصل، تشابك الحروف وكافة أنماط أخطاء الكتابة اليدوية.
- كتاباتهم تكون غير منضبطة ولا تسير وفقا لأي قاعدة وتفتقر إلى التنظيم والضبط، ويحذفون بعض حروف الكلمات مثل حروف البداية أو النهاية أو الوسط وقد يضيفون بعض الحروف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة.
- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا.
- غالبا ما تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى أو المضمون.
- لا يبالون بتصحيح المعلم لأخطائهم لأنهم اقل فهما وتقديرا لتلك الخطاء والاستفادة منه.
- عدم الاتساق في الكتابة فهي خليط من الخط النسخ والخط الرقعة في الكتابة باللغة العربية أوفي اللغة انجليزية تكون الكتابة خليط من الأحرف المنفصلة أو المتصلة.(محمد كامل،2005: 169)

3.2.2.4.2 العوامل المساهمة في صعوبات تعلم الكتابة

❖ **العوامل المرتبطة بالطفل:**

❖ **اضطرابات الضبط الحركي:** أشارمبيضين (2003:68) أن:" الكتابة تتطلب الضبط الحركي لوضعية الجسم وحركة اليد والأصابع، والقدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، هذه المهارة

ضرورية لعمليات النسخ و التتبع ، وكتابة الحروف والكلمات، أي خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة".

– يؤكد البطاينية وآخرون(2007: 148) هذا فيذكر أن "أثر التذكر البصري يظهر جليا في الكتابة عند محاولة الطفل تشكيل الحروف التي يتم تذكرها ، وفي بعض الحالات نجد أنّ التلاميذ الذين لا يتمكنون من التعرف على الحرف أو الكلمة من خلال حاسة البصر يستعملون حاسة اللمس عن طريق التتبع بالأصبع لتعرف على الحرف، حيث تتطلب عملية الكتابة إدراك عدد من المهارات الأولية مثل (تحت و فوق، يمين و يسار)، وتتطلب كذلك المحافظة على كتابة الكلمات فوق السطر ومسك القلم بشكل صحيح".

– تنظيم الحدود أو الخطوط العلاجية، العملية التي يتم من خلالها تنظيم مستوى القوه وايقاع المهمة.

– الثبات العضلي أو العملية الخاصة بإنعاش الجهاز العصبي والثبات العضلي للوحدات الحركية الملائمة للمهمة في سياق ميكانيكي حيوي معين.

❖ **الاضطراب العصبي والتطور الحركي النفسي:** لكي تحقق كتابه دقيقه منسقه بالمسافة يجب أن يكون التنظيم العصبي والعضلي للوحدات الحركية ملائما للمهمة في إطار آلي حيوي وربما تعلق كفاءة الحركة عن طريق الاضطراب الوراثي للجهاز العضلي والخطط التي يعتنقها الكائن البشري.

❖ **اضطرابات الإدراك البصري:** تعلم الكتابة يحتاج من الطفل أن يميز بصريا بين الأشكال والأحرف والكلمات والأعداد وأيضا التمييز بين الاتجاهات ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات، إذ لا يستطيع الطفل تعلم كل هذا فيسبب صعوبات بالكتابة.

❖ **اضطرابات الذاكرة البصرية** : إذا لم يستطع الطفل تذكر شكل الحروف بصريا يكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية فقدان الذاكرة البصرية ، وتظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة. يؤكد أسامة محمد و آخرون(2005: 158) أن" الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في العادة هم يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين فهم يبصرون جيدا، إلاّ أنّهم يفشلون في تذكر ما تم مشاهدته بصريا، لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة".

نقص الدافعية: يرى صلاح عميرة (2005: 84) أن:" نقص الدافعية يعد من العوامل الذاتية الهامة في صعوبات تعلم الكتابة، حيث يبدو الطفل غير منتبه للتعليمات أو الحروف، أو الكلمات المطلوب نسخها، أو في مستوى أعلى، فإنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات كتابية قلّما يدخلون في منافسة التحصيل الدراسي. إنّ انتباه أولياء الأمور لأبنائهم، و تتبع نشاطاتهم ، وعملية تعليمهم للكتابة من الأمور المهمة، فكثير من الأسر التي تشكو الرداءة في الكتابة لدى أطفالهم وعدم اهتمامهم بهم قد يساهم في زيادة رداءة الكتابة لدى أطفالهم، وقد يرجع سبب صعوبة الكتابة إلى طرق التدريس غير الملائمة مثل

التدريس الجماعي الذي لا يراعي القدرات و الميول الفردية واستخدام أساليب التدريس التي تعتمد الإجبار، وبالتالي تفتقد إلى التشويق والدافعية، بالإضافة إلى استخدام الوسائل و الطرق التدريسية غير الملائمة في التدريس، مع عدم المتابعة لعمليات الكتابة عند التلاميذ، فإتقان الكتابة يتطلب عملا و جهدا يستدعي تضافر كل الجهود كي يتم إنجازه دون الوقوع في أخطاء جسيمة، والاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط و حدها لا يكفي دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي".

❖ **استخدام اليد اليسرى:** يوجد حوالي9%من الأطفال يستخدمون اليد اليسرى، الفشل هو في عملية التدريس في تزويد الطفل إن يستخدم يده اليسرى وتصحيح كتابته في المراحل المبكرة.

❖ **العوامل المتعلقة بالبيئة الأسرية والمدرسية:**

- **اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:** ذلك أن تناول صعوبات تعلم الكتابة غالبا ما يجري وفقا لعوامل أو محددات ذاتية المنشأ إلا أن كثير من المربين يرون أن صعوبات تعلم الكتابة قد يكون لها أساس في العوامل البيئية الأسرية المدرسية، أن انتباه أولياء الأمور لأبنائهم و تتبع نشاطاتهم و عملية تعلمهم للكتابة من الأمور المهمة فكثير من الأشكال التي تشكو رداءة في الكتابة لدى الأطفال قد يسهم الآباء في تحسينها وتصويبها وذلك عبر تدريبات مرادفة لما تقوم به المدرسة. (أبو فخر، 2006: 172)
- **طرق التدريس السيئة:** من الأشياء المسئولة عن صعوبات الكتابة، بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها عدم إشراف المعلم بصورة مباشرة علي اكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

http://alrashid2222gmailcom.blogspot.com

قسم الزيات(1998) العوامل التي تقف خلف صعوبات تعلم الكتابة إلى ثلاث مجموعات على النحو التالي:

*مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب وتشمل هذه العوامل: العوامل العقلية المعرفية، والعوامل النفسية العصبية، والعوامل الانفعالية الدافعية، بالإضافة إلى العوامل الحس حركية.

*مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه، والتي تتعلق باستخدام أسلوب فعال في إدارة الفصل، واستخدام التدريس المنظم المباشر والتركيز على النواحي الأكاديمية.

*مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية التي تتمثل في أحكام الآباء وادراكا تهم، وتقديرات المدرسين وادراكا تهم بالإضافة إلى إدراكات الأقران.(في العدل،2011: 233)

نستخلص مما سبق ذكره عن صعوبات تعلم الكتابة أنها شكل من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، وأنها تظهر عند ملاحظة أن التلميذ غير قادر على الكتابة بشكل واضح ومقروء بالنظر إلى أقرانه في

نفس العمر ونفس الصف. وتظهر هذه المشكلة نتيجة عدة عوامل منها ما يتعلق بالطفل من اضطرابات الضبط الحركي، واضطرابات الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ونقص الدافعية، ومنها ما يرجع إلى عوامل مرتبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية.

3.2.4.2 صعوبات تعلم الحساب

يعتبر العدد لغة الحياة، فنحن نعتمد في معاملاتنا على الأرقام. يقول ناصر خطاب (2008: 21) "أن الرياضيات عامة هي لغة مشتركة بين كل الثقافات والحضارات وهي عبارة عن لغة رمزية تساعد الإنسان على التفكير والتواصل مع العناصر وعلى فهم العلاقات الكمية للأشياء. وهي تشمل القدرة على التفكير في المصطلحات الكمية واجراء العمليات الحسابية والقياسات والجبر والهندسة والإحصاء". يشير الدردير (2004: 161) أنه" يتطلب من التلميذ قبل تعلم الحساب تعلم الأرقام التي تحتاج منه إلى خبرات سابقة تسهل عليه إمكانية إدراك مفهوم العدد، وتشمل هذه الخبرات على وصف الأشياء وفق خصائصها، وتصنيفها على صورة مجموعات".

1.3.2.4.2 مفهوم صعوبات تعلم الحساب:

يعرف ليرنر (1997) صعوبات الحساب بأنها اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية واجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها.(في نبيل حافظ، 2004: 121).

أما كيرك وكالفنت فيعرفانها على أنها صعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي: الجمع، الطرح، الضرب والقسمة وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور والجبر والهندسة فيما بعد. ويطلق عليها كوسك(1984) مصطلح الحبسة الرياضية.(نبيل حافظ، 2004: 12)

بينما يعرفها مونتيس (2000)بأنها صعوبة في تعلم الجداول الحسابية، وصعوبة في إجراء العمليات مثل: الجمع والطرح والضرب والقسمة ، أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءته ، وكتابة الأعداد بطريقة صحيحة.(زيادة، 2006: 25)

في حين يعرفها الخطاب(2008) بأنها "مصطلح يطلق على الصعوبات الشديدة في الرياضيات والتي ترتبط باضطراب إدراكي يعيق التعلم الكمي، وهو يشير إلى عجز في قدرة الفرد على إجراء العمليات الحسابية".

ويشير ربيع طارق وعامر(2008: 125)أنها:" صعوبات تظهر في سن متأخر وهي مرتبطة بعدم القدرة على التفكير الموضوعي في المسائل الحسابية".

يزيد محمد حولة(2009: 72) في تقديم مفهوم لصعوبات الحساب بأنه "فشل في تعلم البوادر الأساسية للحساب و مفاهيمه الأساسية، وهو فشل و ضعف في القدرات التي تسمح باستعمال ملائم ومناسب للعدد عند الأطفال العاديين."

من خلال ما تقدم من تعاريف في صعوبات الحساب نستخلص أن هذا المصطلح يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي يظهرون انخفاضا واضحا في تحصيل الحساب وعملياته الأساسية عن زملائهم العاديين، مع أنهم يتميزون بمستوى ذكاء عادي ومقبول.

2.3.2.4.2 **خصائص تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب:**

يلخص كيرك وكالفنت مظاهر صعوبات الحساب في مظهرين اثنين:

- **نمائية:** صعوبة التعامل مع الأرقام العادية في ثنايا عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- **تنموية:** صعوبة التعامل مع الكسور الاعتيادية والعشرية والرموز الجبرية والأشكال الهندسية. (في الأحرش،2008: 211)

كما يحدد محمد أسامة(2005) خصائص ذوي صعوبة الحساب بأنهم يتميزون ب:

- أخطاء شائعة في قراءة و كتابة واسترجاع الأرقام في الجمع و الطرح والقسمة، والضرب.
- ضعف في الذاكرة قصيرة المدى ممّ يسبب له صعوبة في استيعاب وتجهيز العمليات الحسابية.
- ضعف في الذاكرة الرقمية، والتي تبرز على صورة عدم القدرة على حفظ وتذكر المفاهيم الحسابية وترتيبها.
- صعوبة في إدراك الصور الكلية، أو علاقة الكل بالجزء أو الجزء بالكل.
- صعوبة في تذكر الأحداث والحقائق التاريخية ونتائجها.
- صعوبة في تذكر قوانين الرياضية.
- صعوبة في قراءة المسائل الرياضية.
- قلق وخوف دائم من مادة الحساب، ويأس من تعلمها، ولديه مفهوم سلبي نحو تعلم الحساب .
- ضعف في معالجة المعلومات الحسابية، والتي تبرز على صورة ضعف في التحصيل تعود إلى ضعف في الانتباه والذاكرة.
- صعوبة في تقدير الزمن، والاتجاهات يمين – يسار، تحت– فوق.

3.3.2.4.2 **العوامل المؤدية إلى صعوبات تعلم الحساب:**

يذكر أسامة محمد وآخرون(2005: 172) أن" صعوبات الحساب تظهر في عدم القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية و إجراء العمليات الحسابية والتي قد ترجع إلى اضطراب أو خلل في الوظيفة النمائية والذي يحدث قبل الولادة نتيجة لخلل جيني أو وراثي أو بعدها نتيجة لكدمات أو إصابات في المخ".

يفصّل خالد زيادة (2007) فيعرفها بأنّها "اضطراب أو قصور في عمليات التجهيز المعرفي والتي قد ترجع إلى صعوبات الانتباه والاحتفاظ أثناء القيام بالعمليات الحسابية، أو تجاهل بعض الخطوات الحسابية، أو صعوبة في التمييز بين الأرقام، أو صعوبة في فهم الرموز الحسابية واستخدامها ،أو صعوبة في الكتابة الأفقية، أو صعوبة في إدراك العلاقات والاتجاهات عند حل المسائل الحسابية، والتي قد ترجع إلى الخلط بين الآحاد والعشرات والمئات، و صعوبة في كتابة الأرقام على صورة صحيحة". (مبيضين، 2003: 193).

انطلاقا من هذين التعريفين، سنقوم بعرض أهم العوامل المسببة لصعوبات الحساب:

❖ **العوامل الفردية:** وتشمل:

• **الذكاء:** أثبتت الدراسات أن تعلم الرياضيات له علاقة بنسب الذكاء، إذ أن تعلم المسائل الحسابية يتطلب ذكاء يزيد عن المتوسط. وعلى الرغم من أن ذوي صعوبات التعلم ليسوا معاقين عقليا، إلا أننا نجد منهم من يعاني من عدم القدرة على حل المشكلات الحسابية.(الزبيد،2008).

في هذا السياق ذكر جيري Geary أن التلميذ الذي لديه صعوبة في الحساب لديه صعوبة في تحليل المفاهيم الرياضية، ممّا يؤدي به إلى التأخر في مادة الرياضيات، بالإضافة إلى ذلك فهو يعاني من صعوبة في التمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية وفي فهم المطلوب من المسائل الحسابية. (الخطيب ،2004: 96).

• **الإصابة المخية:** يقصد بها التلف الذي يحدث للمراكز العصبية في المخ، والذي يسبب قصورا في كفاءة القدرات العقلية، وما يرتبط بها ويترتب عليها من عمليات عقلية كالإدراك والانتباه والتذكر وحل المشكلة وقد أكد ذلك كل من كيرك وكالفنت(1988) وليرنر(1997).(الأحرش، 2008: 212).

• **صعوبة الانتباه:** الأمر يتعلق بعدم تركيز ذوي صعوبات الحساب على تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية، وفهم المطلوب في المسائل الرياضية، حيث أن عدم القدرة على الانتباه تؤدي إلى صعوبة في اكتساب المهارات الأساسية في الحساب، يأخذ القصور في الانتباه أشكالا عديدة منها الحركة الزائدة والخمول والقابلية لتشتيت الانتباه والاندفاع وتشتيت الانتباه. (العدل،2011 :269)

حيث أكد فتحي الزيات في دراسته أنّ التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الحساب يعانون نشاطا حركيا زائدا، و ثلث التلاميذ الذين يعانون نشاطا حركيا زائدا يعانون صعوبات تعلم الحساب، و40إلى50 % من الذين يعانون نشاطا حركيا زائد يعانون تأخر أكاديميا ملحوظا من جهة القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. (زيادة،2006: 37).

- **قصور الإدراك السمعي البصري:**

أشار الظاهر(2004) إلى شكلين لصعوبات الإدراك البصري:

• مشكلات الشكل والأرضية وتظهر من خلال فقدان الوضع بشكل يتكرر، صعوبة قراءة الأرقام المضروبة وعدم رؤية الطرح خلال مسائل القسمة.

• صعوبة في التمييز البصري والتي تظهر من خلال صعوبة في التمييز بين رموز العمليات (+،−،x، /) صعوبة في التمييز بين الأعداد المختلفة(42−24). وقلب الأرقام مثل 9 تصبح 6.

* أما صعوبات الإدراك السمعي فتظهر من خلال صعوبة الاستماع إلى أمثلة في الأعداد، وصعوبة في حل المشكلات اللفظية، وصعوبة في فهم المشكلات لفظا، وصعوبة إدراك التراكيب اللغوية شفهيا.

- **صعوبة تكوين المفهوم:** ذكر العدل(2011: 270) أن "الأطفال الذين لديهم تلف مخي غالبا ما يكونون قادرين على تعلم واستخدام مفهوم واحد، ولكن لديهم صعوبة في التحول إلى مفهوم ثان، فعلى سبيل المثال قد يتعلم التلميذ أن 2 x3=6 ، في حين أن التلميذ نفسه قد يصر على أن 3−2=6 ، وعلى ذلك فإن الصعوبة في تشكيل المفهوم يمكن أن تكون معوقا خطيرا للأداء المناسب في الحساب.

- **صعوبة التذكر:** تتمثل مظاهر صعوبات التذكر في: صعوبة التذكر البصري المتعلقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف عليها، وصعوبة التذكر السمعي المتعلقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.(الأحرش، 2008: 214).

- **صعوبة التعبير اللغوي:** تمثل الرموز الرياضية وسيلة للتعبير عن المفاهيم اللغوية العددية، تزداد متطلبات القراءة للمسائل الحسابية مع تقدم المستوى الدراسي، حيث يعاني كثير من التلاميذ و ذالك لعدم استطاعتهم لتحويل النص اللغوي إلى نص رمزي رياضي.

- **قلق الرياضيات:** يعرفه ليرنر (1997) بأنه استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي والافتقار إلى تقدير الذات لدى المتعلمين، وبالتالي يعوق الاتجاه نحو تعلم الرياضيات وتطبيق ما تعلموه من حقائق رياضية في حل المسائل خصوصا في أثناء الاختبارات.

• **العوامل البيئية (الاجتماعية):** يقصد بها حسب عسكر(2005: 198) تلك العوامل المرتبطة بالبيئة الاجتماعية والمدرسية والأسرية، حيث غالبا ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب من أسر مستوياتها الاجتماعية والاقتصادية متدنية، حيث لا تتابع بالقدر الكافي أبناءها خاصة في أداء الوجبات المنزلية التي تعد ضرورية عادة كالحساب، وبالتالي ينخفض المستوى التحصيلي لأبنائها.
كما يمثل ازدحام الفصول بالتلاميذ وطول المقررات الدراسية في الرياضيات وعدم استطاعة المعلم استخدام التعلم الفردي في التدريس كلها عوامل أدت إلى صعوبات تعلم الحساب.

من خلال ما تم عرضه عن عوامل وأسباب صعوبات التعلم، نستنتج أن العوامل الخارجية قد تصاحب العوامل الداخلية ونواحي العجز داخل الطفل صاحب الصعوبة في التعلم، فتزيد منها وتعمق من آثارها، إلا أنها لا تعد في جوهرها أصلا أو سببا لصعوبة التعلم.

بناء على ما تقدم يمكننا تبني التعريف الذي استخلصه عبد الحميد السيد(2000: 126) في تعريفه "أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي، ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية والتي يظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم و/أو استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى، وأن هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلى وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع صعوبة هؤلاء الأطفال إلى وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا يعانون من الحرمان البيئي سواء كان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي، أو الاقتصادي أو نقص الفرصة للتعلم، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة".

بالرغم من الجهود الكبيرة للمختصين والباحثين في علم النفس التربوي على تفريد مجال صعوبات التعلم، واعتباره من المفاهيم المستقرة والمحددة علميا، إلا أن الملاحظ أن الكثير من العاملين في ميدان التربية والتعليم يخلطون بينه وبين المفاهيم الأخرى القريبة منها كالتأخر الدراسي، بطء التعلم. سنحاول أن نعرض أوجه الاختلاف بين المفاهيم الثلاثة صعوبات التعلم، بطء التعلم والتأخر الدراسي.

3. الفرق بين ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والمتأخرين دراسياً:

الواقع أننا أصبحنا نلتمس خلطا واضحا بين مصطلحات شائعة في الوسط التربوي أي بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي، وللتفريق بين هذه الفئات حدد عبد الكريم الحاج (2010: 35-36) بعض الجوانب يجب مراعاتها وهي:

بالنسبة للتعريف:

- **ذوي صعوبات التعلم:** أن صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطراب والتي تعبرعن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية وهذه الاضطرابات ذاتية تنشأ داخليا ويفترض أن تكون راجعه إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعية لكن هذه المشكلات لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم ومع أن صعوبات التعلم تحدث متلازمة (متزامنة) مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى(القصور الحسي والتأخر الحركي والاضطرابات الانفعالية)، ومؤثرات خارجية أي الفروق الثقافية التعلم غير الكافي والتدريس إلا أنها هذه الصعوبات ليس نتيجة لهذه الظروف والمؤثرات.

- **بطيئو التعلم:**ؤن اصطلاح بطيء التعلم يطلق على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج المدرسية بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في 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.

- **المتأخرون دراسيا:** حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي. إن التأخر الدراسي يشير إلى العمومية والشمول.

بالنسبة لجانب التحصيل الدراسي:

- **ذوي صعوبات التعلم:** يتمتعون بتحصيل منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأكاديمية الأساسية (الرياضيات، القراءة، الإملاء) مما يؤثر بشكل مباشر على بعض المواد الدراسية ذات العلاقة، أين يظهر تفاوت واضح بين درجات مادة وأخرى.
- **بطيئو التعلم:** يتمتعون بتحصيل منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب، الأمر الذي يجعله يترك الدراسة وينغمس في عالم الشغل في سن مبكرة.
- **المتأخرون دراسيا:** تحصيلهم الدراسي منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية .هذا التدني الواضح في تحصيلهم الدراسي يكون في المواد التي تتطلب حضورا ذهنيا، فإذا ما زال سبب القصور زالت المشكلة.

بالنسبة لجانب السبب في تدني التحصيل الدراسي:

- **ذوي صعوبات التعلم:** "اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، التركيز، الإدراك) يفترض أن يكون ناتج عن خلل في الجهاز العصبي المركزي، أي أنها إعاقة خفية (مستترة) وهذا الخلل الوظيفي في أداء الجهاز العصبي المركزي لا يفسر على أنه إصابة في الدماغ، ولكنه قصور في أداء الدماغ أو الجهاز العصبي المركزي، وهذه الأسباب لا تعالج وانما يتم الحد من آثارها فقط".
- **بطيئوا التعلم:** يرجع محمود الحاج أسباب تدني التحصيل الدراسي عند بطيئي التعلم إلى انخفاض معامل الذكاء أي ضعف عام في القدرة العقلية لا يصل إلى درجة التخلف العقلي والى أسباب وراثية لما قبل الولادة وما بعدها.
- **المتأخرون دراسيا:** تختلف أسباب تدني التحصيل عند المتأخرين دراسيا فهي ترجع إلى مشاكل نفسية كإهمال الأسرة، التدليل الزائد، الاعتماد على المربيات، الخوف والفزع ، أو إلى مشاكل اجتماعية كالخلافات الأسرية والطلاق، اختلاف اللهجات واللغات، أو إلى مشاكل اقتصادية كالفقر، أو إلى مشاكل صحية تدفعهم إلى الغياب المتكرر، والى شخصية المعلم وقدراته.

يشير عبد الباسط(2005) أن المتأخر دراسيا هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة بسبب من أسباب العجز العديدة، وهذه الأسباب ترجع في مجملها إلى أنها عقلية أو جسمية، أو نفسية أو اجتماعية. فالقصور في مهمة المعنى تأخر، والقصور في إدراك العلاقات تأخر، والقصور في التعبير عن المفهوم تأخر، وعيوب النطق والضبط تأخر.

بالنسبة لجانب القدرة العقلية:

- **ذوي صعوبات التعلم:** يتمتع الطفل ذو صعوبات التعلم بقدرة عقلية متوسطة أو مرتفعة، وتبلغ درجة ذكائهم 90 درجة وما فوق.
- **بطيئوا التعلم:** يوجد ذكاءهم ضمن الفئة الحدية 70–84 درجة .
- **المتأخرون دراسيا:** ذكاءهم متوسط من 90 درجة فما فوق.

بالنسبة لجانب التطور النمائي:

- **ذوي صعوبات التعلم:** يوجد اضطراب في العمليات النفسية الأساسية كفهم اللغة المنطوقة والمكتوبة التي تحدث اضطراب في الاستماع والتفكير والكلام والقراءة ة والإملاء والحساب.
- **بطيئوا التعلم:** يواجهون مشاكل نمائية كالتمييز والتحليل والتركيب وكل ماله علاقة بالقدرات العقلية.
- **المتأخرون دراسيا:** لا يعانون من مشاكل نمائية واضحة.

بالنسبة لجانب المظاهر السلوكية:

- **ذوي صعوبات التعلم:** يبدون سلوكات عادية يصاحبها أحيانا نشاطا زائدا، تشتت، اندفاعية، عدم الاستمرار في المهمة.
- **بطيئوا التعلم:** يعانون من مشاكل في السلوك التكيفي تخص مهارات الحياة اليومية، التعامل مع الأقران، التعامل مع مواقف الحياة اليومية، بينما يبدعون في المهارات المهنية.
- **المتأخرون دراسيا:** يتميزون بانعدام الرغبة في التعلم والإحباط الدائم الناتج عن الفشل المتكرر وعدم تقبل التوجيهات.

بالنسبة لجانب الخدمة المقدمة :

- **ذوي صعوبات التعلم:** الاستعانة بأسلوب التدريس العلاجي في غرفة المصادر، تشخيص طبي ثم نمائي وأكاديمي للتعرف على المشكل بدقة، تصميم خطة علاجية فردية ثم تقييم الحالة بالتشارك بين معلم غرفة المصادر ومعلم الصف العادي.
- **بطيئوا التعلم:** تقدم الخدمة في القسم العادي مع إجراء تعديلات في المناهج وضرورة مراعاة الفروق الفردية في الصف بإتباع أساليب التدريس الفردي والمرونة في استخدام الأساليب التعليمية وتقديم برامج لفائدة أولياء الأمور تستهدف كيفية التعامل مع الطفل المصاب.
- **المتأخرون دراسيا:** يذكر أنيس (2003: 86) أنه: "يتم علاج الحالة في القسم العادي من طرف المرشد التربوي بالتعاون مع أولياء الأمور. إذا كان الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم يعاني انخفاضا في التحصيل كما يعاني الطفل المتأخر دراسيا منه، فإنّ الطفل ذوي صعوبة التعلم لديه مستوى متوسط من الذكاء و ربما أكثر من ذلك، أمّا المتأخر دراسيا فنسبة ذكائه تعتبر منخفضة عن زملائه العاديين".

للتفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين دراسيا أضاف عبد الحميد السيد (2000) أن أداء التلميذ صاحب الصعوبة في التعلم يتغير من يوم إلى يوم ومن موقف تعليمي إلى آخر فيكون مرتفعا تارة ومنخفضا تارة أخرى في أدائه التعليمي وهو ما لا نجده عند المتأخر دراسيا حيث يتسم أداءه بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد شبه ثابتة أو مستقرة الانخفاض.

ويذكر الزهيري(2003: 214) أن:" مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح التأخر الدراسي يعرف بأنه إعاقة ترجع لأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة".

أما مصطلح صعوبات التعلم حسب العزالي(2011: 46):" فينطبق على الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى".

من خلال ما تم عرضه في موضوعي التأخر الدراسي وصعوبات التعلم باعتبارهما من المشاكل التعليمية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، يمكننا أن نستخلص أن هاتين المشكلتين أصبحتا من أهم وأخطر المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة والأسرة. حيث ظهرت عدة حلول على مستوى المرحلة الابتدائية بالجزائر، مثل إلغاء الرسوب في الأقسام الثلاثة الأولى محاولة من المربين والساهرين على تحسين مستوى التلاميذ و مساعدتهم، أما بشأن الأسرة، فقد تحمل الوالدين أو من يتطوع من أفرادها إلى مساعدة الطفل على أداء الواجبات المنزلية وشرح ما استعصي من الدروس، بل لجأت الأسرة إلى حد الاستعانة بالدروس الخصوصية في هذا السن المبكر، وهي حلول ترمي كلها إلى تحسين والرفع من المستوى الدراسي للتلميذ. لكنها على حد تعبير خيري وناس (2009) حلول ذات طبيعة هروبية أكثر منها حلول حقيقية للمشكلة، ذلك أنها حلول تتجاهل الفطرة والفروق الفردية بين البشر.

وانطلاقا من هذا أصبح التعليم المكيف بكل ما يتضمنه من مبادئ وخصوصيات ومراحل تكفل حلا بيداغوجيا مناسبا للتكفل بكل تلميذ عجز عن مسايرة البرامج التعليمية المقررة لزملائه من التلاميذ خاصة إذا لم تجدي معه أساليب المعالجة الفورية.

الفصل الرابع :

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

نستعرض في هذا الفصل الإجراءات والخطوات التي اتبعتها الباحثة في إنجاز هذه الدراسة، وهذا من خلال تبيان منهج البحث المستخدم، مجتمع البحث، العينة التي اختصها البحث، أهم الخطوات التي سارت عليها الباحثة في إعداد الأدوات، الأسس العلمية للأدوات، الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة النتائج المتوصل إليها.

1. الدراسة الاستطلاعية:

امتثالا لخطوات وقواعد البحث العلمي، وقبل الشروع في الدراسة الأساسية، قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى الكشف عن واقع ميدان مجتمع البحث، واستطلاع الظروف المحيطة بالمشكلة التي يقصد الباحث دراستها. والأهم من ذلك استشارة ذوي الخبرة والمهتمين بالموضوع للتعرف على آرائهم وأفكارهم التي قد تساعدنا في إجراء البحث.

1.1 خطوات بناء أداة البحث.

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة والامتثال إلى توجيهات المشرف، ونصائح بعض الأساتذة الأفاضل، والاستفادة من خبرات بعض المختصين في التربية والتعليم، قامت الباحثة ببناء أدوات البحث المتمثلة في:

1.1.1 الاختبارات التحصيلية:

استخدمت الباحثة نتائج الاختبارات التحصيلية ممثلة في المعدلات السنوية التي تحصل عليها التلاميذ قبل التحاقهم بقسم التعليم المكيف، أي نتائج السنة الثانية ابتدائي(قسمهم الأصلي) وبعد التحاقهم بقسم التعليم المكيف في مهارات التعلم الأساسية (قراءة، كتابة، حساب) وفي المعدل السنوي العام بهدف التعرف على مدى تحسن مستوى تحصيل التلاميذ في هذا القسم أو تراجعهم. لهذا الغرض قامت الباحثة بإعداد جدول مخصص لمقارنة نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بقسم التعليم المكيف. كما هو مبين في الملحق(3).

2.1.1 إعداد ثلاثة استبيانات موجهة للفئات المستهدفة من الدراسة والذين لهم علاقة مباشرة بأقسام التعليم المكيف:

- استبيان موجه لفئة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي المشرفين على أقسام التعليم المكيف.
- استبيان موجه لمعلمي التعليم المكيف.
- استبيان موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي الذين يوجد قسم التعليم المكيف ضمن مقاطعة تدخلهم.

وللغرض المذكور سابقا اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- إعداد جدول يتضمن متغيرات المقارنة لنتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بالتعليم المكيف من حيث المعدل السنوي العام لكن بعد عرضه على المشرف اقترح علينا أن تشمل المقارنة أيضا المهارات الأساسية للتعلم: (القراءة والكتابة والحساب).
- تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبيانات الثلاث.
- صياغة محاور الاستبيانات.
- تمريرها على السادة المحكمين.
- صياغة الفقرات التابعة لكل محور.
- ثم تمريرها على السادة المحكمين.
- إعداد الاستبيانات في صورتها الأولية والتي شملت حسب الترتيب:

- **الاستبيان الموجه للمفتشين:** يتضمن بعدين، بعد التكوين و المتابعة البيداغوجية لمعلمي التعليم المكيف شمل (13 فقرة). وبعد سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية شمل(12 فقرات).
- **الاستبيان الموجه للمعلمين:** وشمل بعد التكوين و المتابعة البيداغوجية لمعلمي التعليم المكيف شمل (8 فقرات). و بعد تقنيات المعالجة البيداغوجية تضمن(16 فقرة). بعد تجهيز قسم التعليم المكيف تضمن (8 فقرات). بعد استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا شمل (8 فقرات).
- **الاستبيان الموجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي:** بعد الاستكشاف تضمن (14 فقرة). وبعد تكوين المعلم تضمن (06 فقرات).

- وبالرجوع إلى الطريقة التي تم من خلالها العمل بشكل مفصل مند البداية مر على المراحل التالية:

- عرض الاستبيانات على 7 محكمين من أساتذة علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية بجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان.

جدول رقم(03) يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لمحاور الاستبيانات.

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
بوغازي الطاهر	أستاذ محاضر أ	علم النفس العام	جامعة تلمسان
بلال ناصر	أستاذ محاضر أ	علم النفس العام	جامعة تلمسان
لهباب عبد الرحمان	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة تلمسان
سيب عبد الرزاق	أستاذ محاضر أ	علم النفس العيادي	جامعة تلمسان
جمعي سامية	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي	جامعة تلمسان
عباسة أمينة	أستاذ محاضر أ	القياس النفسي	جامعة تلمسان
بلهواري فاطمة	أستاذ محاضر ب	علم النفس عمل وتنظيم	جامعة تلمسان

- **الخطوة الأولى: كانت بتمرير المحاور على السادة المحكمين:**

بعد تمرير المحاور على السادة المحكمين كانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(04) يمثل نتائج التحكيم حول محاور الاستبيان الموجه للمفتشين.

المحاور	المحاور المقبولة		المحاور المرفوضة		المحاور المعدلة		التعديل
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
التكوين والمتابعة	5	% 71.42	00	00	02	%28.57	استعمال ضمير المخاطب
سير اللجنة	6	%85.71	00	00	01	%14.28	إعادة الصياغة

من خلال الجدول يتضح أن نسبة قبول المحاور من قبل السادة المحكمين كان يساوي 71.42 **%** واثنان من المحكمين طلبوا تعديلا للمحاور من حيث الصياغة اللغوية فقط وليس رفضا للمحور، مما يعني ضمنيا قبول المحاور الخاصة بالتكوين والمتابعة ، أما فيما يخص محور سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية فقدرت نسبة قبول المحاور ب 85.71 **%** ه مقوم واحد فقط طلب تعديلا في صياغة المحور . مما تقدم يمكننا قبول محاور الأداة الخاصة بالمفتشين في محاورها.

جدول رقم(05) يمثل نتائج التحكيم حول محاور الاستبيان الموجه للمعلمين.

المحاور	المحاور المقبولة		المحاور المرفوضة		المحاور المعدلة		التعديل
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
التكوين والمتابعة	5	%71.42	00	00	02	%28.57	وعنصك شيئ غ بـ
المعالجة البيداغوجية	5	%71.42	00	00	02	%28.57	وعنصك شيئ غ بـ
تجهيز القسم	5	%71.42	00	00	02	%28.57	وعنصك شيئ غ بـ
استكشاف التلاميذ	6	%85.71	00	00	01	%14.28	وعنصك شيئ غ بـ

من الجدول الخاص بنسبة تحكيم محاور الخاصة بالمعلم، نلاحظ أن السادة المحكمين اتفقوا على نسبة 71.42 **%** في كل من المحور الخاص بالتكوين والمتابعة، والمعالجة البيداغوجية وكذا تجهيز القسم، بينما طلب محكمين إعادة صياغة المحور، وفيما يخص محور استكشاف التلاميذ فكانت نسبة الاتفاق عليه 85.71 **%** ، وطلب محكم واحد إعادة صياغة للمحور بدون رفض للمحاور. وبعد التعديل تم قبول المحاور المشكلة للأداة المعلم.

جدول رقم(06) يمثل نتائج التحكيم حول محاور الاستبيان الموجه للمستشارين.

المحاور	المحاور المقبولة		المحاور المرفوضة		المحاور المعدلة		التعديل
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
استكشاف التلاميذ	5	% 71.42	00	00	02	%28.57	إعادة الصياغة
رأي المستشار في تكوين المعلم	5	%71.42	00	00	02	%28.57	إعادة الصياغة

من الجدول الخاص بنسبة تحكيم محاور الخاصة بالمستشارين، نلاحظ أن السادة المحكمين اتفقوا على نسبة 71.42 **%** في كل من المحور الخاص باستكشاف التلاميذ، وتكوين المعلم، بينما طلب محكمين إعادة صياغة المحور. وبعد التعديل تم قبول المحاور المشكلة للأداة الخاصة بالمستشارين.

الخطوة الثانية:

بعد تمرير المحاور على السادة المحكمين وقبولها من حيث التشكيل الخاص بكل طرف في البحث تمت صياغة العبارات أو البنود الخاصة بكل أداة، وحسب المحاور ثم أعيدت إلى السادة المحكمين من أجل إبداء الرأي فيها فكانت على النحو التالي:

جدول رقم(07) يمثل نتائج التحكيم حول بنود أو عبارات الاستبيان الموجه للمفتشين.

الرقم	الفقرات	المحاور المقبولة		المحاور المرفوضة		المحاور المعدلة		التعديل
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
1	تبرمج دورات تكوينية لفائدة معلمي التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	//
2	لا علاقة لك بتكوين المعلمين قبل تكليفهم بالقسم.	7	%100	00	00	00	00	//
3	تشرف على تكوين المعلمين أثناء تكليفهم بالقسم.	7	%100	00	00	00	00	//
4	لا تهتم بتكوين المعلمين فيما يخص علم نفس النمو.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
5	يتم تعيين المعلم طبقا لمقاييس تربوية خاصة.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
6	يكلف المعلم بقسم التعليم المكيف على أساس تخصصه العلمي.	7	%100	00	00	00	00	//
7	تقوم بزيارات تفتيشية تكوينية دورية لمعلم التعليم المكيف	7	%100	00	00	00	00	//
8	تشرف على إعداد وتصميم الخطط العلاجية من قبل المعلم.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
9	تشرف مع المدير على فتح والتحاق التلاميذ بالقسم.	7	%100	00	00	00	00	//
10	يجب أن ترتكز الخطة العلاجية على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة

11	تشرف على فعالية التنسيق بين معلم التعليم المكيف ومعلمي الأقسام العادية.	7	%100	00	00	00	00	00	//
12	تطلع على أساليب تدريس تلاميذ قسم التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	00	//
13	ترى أن فترة المعالجة في قسم التعليم المكيف تدوم سنة دراسية كاملة.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
14	من الأفضل عودة التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
15	لا يجني التعليم المكيف ما يتوقع منه.	7	%100	00	00	00	00	00	//
16	تجتمع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بصفة منتظمة.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
17	يتم إشراك واستدعاء كل أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	7	%100	00	00	00	00	00	//
18	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش ومصلحة التوجيه في عملية الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	00	//
19	ترى أن دور مصالح التوجيه يكمن في الاستكشاف فقط.	7	%100	00	00	00	00	00	//
20	تدرس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية كل مشاكل قسم التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	00	//
21	لا تجرى فحوص طبية دورية لتلاميذ هذا القسم.	7	%100	00	00	00	00	00	//

22	تطلع على أساليب الاستكشاف التي تقوم بها مصلحة التوجيه المدرسي.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
23	أصبح من الضروري على مصلحة التوجيه متابعة التكفل النفسي لتلاميذ التعليم المكيف طيلة فترة المعالجة.	7	%100	00	00	00	00	//
24	تسهر على أن يؤدي كل طرف مشارك مهامه في العملية.	7	%100	00	00	00	00	//
25	ليس من الضروري استدعاء ممثل عن أولياء التلاميذ لاجتماع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	7	%100	00	00	00	00	//

من الجدول يتضح أن كل الأسئلة الخاصة بالمفتشين ، تم قبولها من قبل السادة المحكمين ، آخذين بعين الاعتبار التعديلات المطلوبة في الصياغات اللغوية في كل سؤال.

جدول رقم(08) يمثل نتائج التحكيم حول بنود أو عبارات الاستبيان الموجه المعلمين.

الرقم	الفقرات	المحاور المقبولة		المحاور المرفوضة		المحاور المعدلة		التعديل
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
1	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف على أساس مسارك التربوي المهني.	7	%100	00	00	00	00	//
2	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف بناء على رغبتك.	7	%100	00	00	00	00	//
3	لا تتلقى تكوينا خاصا قبل تكليفك بقسم التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	//
4	تتلقى تكوينا مستمرا خلال تكليفك بقسم التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	//

5	يتم التكفل بتلاميذ التعليم المكيف من بداية السنة الدراسية.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
6	تتلقى توجيهات مستمرة من قبل المفتش.	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة
7	لا تعتقد أنه من الضروري أن يتلقى المعلم تكوينا جامعيا.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
8	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بتسيير قسم التعليم المكيف.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
9	تركز على نتائج التقويم التشخيصي الذي تقوم به في بداية السنة الدراسية.	7	%100	00	00	00	00	//
10	تستخدم أسلوب التعلم الفردي في قسم التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	//
11	تستعين بوسائل تعليمية بسيطة لتعليم التلاميذ المتأخرين دراسيا.	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة
12	تقوم بتوجيه التلميذ لاكتشاف أخطائه بنفسه.	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة
13	عند وضع الخطط العلاجية تراعي خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا.	7	%100	00	00	00	00	//
14	توظف أسلوب التعزيز خلال العملية العلاجية.	7	%100	00	00	00	00	//
15	تبني خططك العلاجية على حسب كل حالة من حالات التأخر الدراسي.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
16	تستعين بمنهاج السنة 2 ابتدائي في تحضير الدرس.	7	%100	00	00	00	00	//

17	لا تستعين بخدمات طبية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.	7	%100	00	00	00	00	//
18	لا تستعين بخدمات نفسية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.	7	%100	00	00	00	00	//
19	تراعي الحالة النفسية للتلميذ المتأخر دراسيا.	7	%100	00	00	00	00	//
20	تتعاون مع مختصين في تعديل سلوك بعض التلاميذ.	7	%100	00	00	00	00	//
21	تتعاون مع أولياء الأمور لتفعيل العملية العلاجية.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
22	هناك محاورات دورية مع أولياء الأمور.	7	%100	00	00	00	00	//
23	تعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.	7	%100	00	00	00	00	//
24	من الأفضل إدماج التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.	7	%100	00	00	00	00	//
25	يتوفر قسم التعليم المكيف على وسائل وتجهيزات مناسبة.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
26	إن الوسائل المتوفرة في القسم ليست كافية لتدريس المتأخرين دراسيا.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
27	توجد إنارة مناسبة بقسم التعليم المكيف.	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة
28	يتوفر قسم التعليم المكيف على التهوية المناسبة.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة

29	يتوفر قسم التعليم المكيف على مساحة كافية لتعليم التلاميذ.	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة
30	لا يتوفر قسم التعليم المكيف على ألعاب تربوية وترفيهية مناسبة.	7	%100	00	00	00	00	//
31	إن تجهيزات قسم التعليم المكيف ليست مناسبة لفئة المتأخرين دراسيا.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
32	لا يشرف مدير المدرسة على تجهيز القسم.	5	71.42 %	00	00	02	28.57 %	إعادة الصياغة
33	ترى أن الأساليب المتبعة لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست كافية.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
34	ترى أن دور مصلحة التوجيه المدرسي ينتهي عند الاستكشاف.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة
35	إن المتابعة النفسية لتلاميذ التعليم المكيف تضل ضرورية خلال فترة المعالجة البيداغوجية.	7	%100	00	00	00	00	//
36	إن مشاركة فرقة التوجيه المدرسي في مرافقة التلميذ المتأخر دراسيا أمر حتمي.	7	%100	00	00	00	00	//
37	ترى أنه من الضروري أن يشارك المعلم في عملية الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	//
38	لا تعتبر عملية الاستكشاف أساس نجاح التعليم المكيف.	7	%100	00	00	00	00	//
39	يجب استثناء حالات الإعاقات الذهنية .	7	%100	00	00	00	00	//
40	من الضروري أن تتم عملية الاستكشاف في نهاية السنة الدراسية.	6	85.71 %	00	00	01	14.28 %	إعادة الصياغة

من الجدول يتضح أن كل الأسئلة الخاصة بالمعلمين، تم قبولها من قبل السادة المحكمين، آخذين بعين الاعتبار التعديلات المطلوبة في الصياغات اللغوية في كل سؤال.

جدول رقم(09) يمثل نتائج التحكيم حول بنود أو عبارات الاستبيان الموجه المستشارين.

الرقم	الفقرات	المحاور المقبولة		المحاور المرفوضة		المحاور المعدلة		التعديل
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
1	ترى أن دور مستشار التوجيه يقتصر على استكشاف التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي بكل أنواعه.	7	%100	00	00	00	00	//
2	إن التلاميذ المستفيدين من التعليم المكيف هم تلاميذ مقترحين للإعادة في السنة 2 ابتدائي للمرة الثانية.	6	85.71 %	00	00	01	14.2 %8	إعادة الصياغة
3	لا تجد صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي.	6	85.71 %	00	00	01	14.2 %8	إعادة الصياغة
4	يزودك معلم القسم العادي بالمعلومات اللازمة عن التلميذ المفحوص.	7	%100	00	00	00	00	//
5	يسهل مدير المدرسة عملية الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	//
6	يوفر مدير المدرسة مكان الاستكشاف ويحرص على تجهيزه بالأدوات اللازمة.	6	85.71 %	00	00	01	14.2 %8	إعادة الصياغة
7	ترى أن أدوات الاستكشاف المتوفرة كافية لتشخيص حالة التأخر الدراسي.	7	%100	00	00	00	00	//
8	ترى أن أدوات الاستكشاف المستخدمة ليست فعالة لتشخيص حالة التأخر الدراسي.	7	%100	00	00	00	00	//
9	إن تطبيق اختبار الرجل ليس هو الاختبار الأنسب لاستكشاف تلاميذ التعليم المكيف.	5	71.42 %	00	00	02	28.5 %7	إعادة الصياغة

10	ترى أنه من الضروري الاستعانة بالأخصائي العيادي في الاستكشاف خاصة للكشف عن ما وراء مشكل التأخر الدراسي.	6	85.71 %	00	00	01	14.2 %8	إعادة الصياغة
11	تحرص على ضرورة الفصل بين حالات التأخر الدراسي ومشكلات أخرى أثناء الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	//
12	ترى أنه من الضروري تطوير أدوات الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	//
13	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش و مصلحة التوجيه فيما يخص انطلاق واجراء عملية الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	//
14	يجب استثناء حالات التأخر الذهني في الاستكشاف.	7	%100	00	00	00	00	//
15	ترى أن فتح قسم التعليم المكيف في مقاطعة تدخلك ليس مرهون بوجود معلم مختص.	6	85.71 %	00	00	01	14.2 %8	إعادة الصياغة
16	إن نجاح التعليم المكيف يستدعي تضافر جهود كل الأطراف.	5	71.42 %	00	00	02	28.5 %7	إعادة الصياغة
17	تعتقد أن مسألة علاج التلاميذ المتأخرين دراسيا تتطلب إعدادا وتكوينا خاصا للمعلم.	5	71.42 %	00	00	02	28.5 %7	إعادة الصياغة
18	ترى أنه من الضروري تكوين معلم التعليم المكيف في مجال علم نفس النمو.	5	71.42 %	00	00	02	28.5 %7	إعادة الصياغة
19	ترى أنه من الضروري أن تستمر متابعة تلاميذ التعليم المكيف بعد الإدماج.	6	85.71 %	00	00	01	14.2 %8	إعادة الصياغة
20	يعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.	5	71.42 %	00	00	02	28.5 %7	إعادة الصياغة

من الجدول يتضح أن كل الأسئلة الخاصة بالمستشارين، تم قبولها من قبل السادة المحكمين، آخذين بعين الاعتبار التعديلات المطلوبة في الصياغات اللغوية في كل سؤال.

الخطوة الثالثة:

بعد قبول العبارات والمحاور من قبل السادة المحكمين، تفرض علينا الخطوات العلمية في بناء الأداة أن نقوم بدراسة الأداة في شكلها الأولي على العينة المستهدفة في البحث، وهذا من خلال دراسة الأسس العلمية للأداة المقترحة.

- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

بعد القيام بهذه الخطوات، نقوم بدراسة الأسس العلمية للاستبيانات الموجهة للفئات الثلاث الممثلة في مفتشي التربية والتعليم، معلمي التعليم المكيف، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، سيتم استبعادهم فيما بعد في الدراسة الأساسية. والقصد من إجراء الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من مدى صلاحية الاستبيانات وملائمة محاورها وفقراتها ومن ثم تعديلها إن استوجب الأمر ذلك.

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

اشتملت العينة الاستطلاعية على الفئات الثلاث المشاركة في التعليم المكيف بمعدل 10 من كل فئة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وهي ممثلة كالآتي:

- مفتشي التربية والتعليم الابتدائي: 10(5 من ولاية تلمسان، 5 من ولاية مستغانم).
- معلمي التعليم المكيف: 10(5 من ولاية تلمسان، 5 من ولاية مستغانم).
- مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي:10(5 من ولاية تلمسان، 5 من ولاية مستغانم).

وزعت الاستبيانات على العينة الاستطلاعية وبعد جمعها قمنا بحساب صدق أداة البحث.

- **الصدق الظاهري أو صدق المحتوى:**

بغرض التحّقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنها تخدم أهداف الدراسة، تم عرضها على مجموعة مكونة من 7 أساتذة محكمين من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من شعبة علم النفس وعلوم التربية من جامعة تلمسان، حيث استغلت الباحثة ما قدمه المحكمون من آراء حول الأداة عامة، ومدى انتماء الفقرات للمحاور، ومستوى الصياغة اللغوية للفقرات، وملاحظاتهم عن تعديل محتوى الفقرات أو حذف أو إضافة أي سؤال يرونه مناسبا.

اعتبرت الباحثة أن الامتثال إلى واعتماد آراء الأساتذة المحكمين بمثابة الصدق الظاهري أو صدق المحتوى للأداة. وتباعا لما دل عليه صدق المحتوى، فإن الباحثة اعتبرت أن الأداة الممثلة في الاستبيانات الثلاث صالحة لقياس ما وضعت له.

- **حساب ثبات الأداة:**

تم حساب ثبات أداة البحث ممثلة في الاستبيانات الثلاثة عن طريق إعادة التطبيق على نفس العينة وفي نفس الظروف، وذلك بتطبيق معامل ارتباط " بيرسون« pearson بين نتائج الاختبار الأول ونتائج الاختبار الثاني.

جدول رقم (10) يوضح ثبات بنود محور المستشارين.

الرقم	الإحصاء / البنود	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ر المحسوبة	الدلالة
		س1	س2	ع1	ع2		
1	ترى أن دور مستشار التوجيه يقتصر على استكشاف التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي بكل أنواعه.	2.6	1.40	0.516	0.516	*0.667	دال
2	إن التلاميذ المستفيدين من التعليم المكيف هم تلاميذ مقترحين للإعادة في السنة 2 ابتدائي للمرة الثانية.	2.30	2.20	0.833	0.632	0.299	غير دال
3	لا تجد صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي.	2.60	2.60	0.516	0.516	*0.667	دال
4	يزودك معلم القسم العادي بالمعلومات اللازمة عن التلميذ المفحوص.	2.20	1.40	0.788	0.516	*0.764	دال
5	يسهل مدير المدرسة عملية الاستكشاف.	1.40	2.20	0516	0.788	*0.764	دال
6	يوفر مدير المدرسة مكان الاستكشاف ويحرص على تجهيزه بالأدوات اللازمة.	2.20	2.40	0.788	0.843	*0.869 *	دال
7	ترى أن أدوات الاستكشاف المتوفرة كافية لتشخيص حالة التأخر الدراسي.	1.6	2.40	0.843	0.516	*0.919 *	دال
8	ترى أن أدوات الاستكشاف المستخدمة ليست فعالة لتشخيص حالة التأخر الدراسي.	1.6	2.6	0.516	0.516	0.167	غير دال
9	إن تطبيق اختبار الرجل ليس هو الاختبار الأنسب لاستكشاف تلاميذ التعليم المكيف.	2	2.2	0.942	0.788	0.123	غير دال

10	ترى أنه من الضروري الاستعانة بالأخصائي العيادي في الاستكشاف خاصة للكشف عن ما وراء مشكل التأخر الدراسي.	2.6	2.4	0.843	0.516	0.612	غير دال
11	تحرص على ضرورة الفصل بين حالات التأخر الدراسي ومشكلات أخرى أثناء الاستكشاف.	2.4	2.4	0.843	0.516	0.612	غير دال
12	ترى أنه من الضروري تطوير أدوات الاستكشاف.	2	2.4	0.942	0.843	*0.839	دال
13	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش و مصلحة التوجيه فيما يخص انطلاق واجراء عملية الاستكشاف.	2.40	2.6	0.843	0.843	*0.875	دال
14	يجب استثناء حالات التأخر الذهني في الاستكشاف.	2.60	2.6	0.516	0.516	*0.667	دال
15	ترى أن فتح قسم التعليم المكيف في مقاطعة تدخلك ليس مرهون بوجود معلم مختص.	1.40	2.2	0.516	0.788	*0.764	دال
16	إن نجاح التعليم المكيف يستدعي تضافر جهود كل الأطراف.	1.40	2.8	0.516	0.421	0.408	غير دال
17	تعتقد أن مسألة علاج التلاميذ المتأخرين دراسيا تتطلب إعدادا وتكوينا خاصا للمعلم.	2.40	2.6	0.843	0.516	*0.919	دال
18	ترى أنه من الضروري تكوين معلم التعليم المكيف في مجال علم نفس النمو.	2.60	2.4	0.516	0.843	0.408	غير دال
19	ترى أنه من الضروري أن تستمر متابعة تلاميذ التعليم المكيف بعد الإدماج.	2.40	2.6	0.843	0.516	*0.919	دال
20	يعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.	2.2	2.6	0.788	0.516	*0.873	دال

* قيمة ر دالة عند مستوى الدلالة 0.05 / ** قيمة ر دالة عند مستوى الدلالة 0.01

قيمة ر الجدولية عند مستوي الدلالة 0.05 تساوي 0.632

قيمة ر الجدولية عند مستوي الدلالة 0.01 تساوي 0.765

جدول رقم (11) يوضح ثبات بنود محور المعلمين

الرقم	الإحصاء / البنود	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ر المحسوبة	الدلالة
		س1	س2	ع1	ع2		
1	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف على أساس مسارك التربوي المهني.	1.6	2.4	0.84	0.84	*0.687	دال
2	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف بناء على رغبتك.	2.6	2.3	0.51	0.82	0.209*	دال
3	لا تتلقى تكوينا خاصا قبل تكليفك بقسم التعليم المكيف.	2.6	1.6	0.84	0.84	*0.875*	دال
4	تتلقى تكوينا مستمرا خلال تكليفك بقسم التعليم المكيف.	1.8	2	0.91	0.94	0.256	غير دال
5	يتم التكفل بتلاميذ التعليم المكيف من بداية السنة الدراسية.	2.4	2.4	0.84	0.51	*0.663	دال
6	تتلقى توجيهات مستمرة من قبل المفتش.	2.4	1.7	0.51	0.82	*0.732	دال
7	لا تعتقد أنه من الضروري أن يتلقى المعلم تكوينا جامعيا.	2.2	1.5	0.78	0.7	*0.797*	دال
8	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بتسيير قسم التعليم المكيف.	1.6	2.2	0.84	0.78	*0.869*	دال
9	تركز على نتائج التقويم التشخيصي الذي تقوم به في بداية السنة الدراسية.	2.2	2.2	0.78	0.78	*0.786*	دال
10	تستخدم أسلوب التعلم الفردي في قسم التعليم المكيف.	1.9	2	0.73	0.66	*0.678	دال
11	تستعين بوسائل تعليمية بسيطة لتعليم التلاميذ المتأخرين دراسيا.	1.9	2	0.73	0.81	*0.917*	دال
12	تقوم بتوجيه التلميذ لاكتشاف أخطائه بنفسه.	2.1	2.2	0.73	0.78	0.03	غير دال
13	عند وضع الخطط العلاجية تراعي خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا.	2.8	2	0.42	0.66	*0.791*	دال
14	توظف أسلوب التعزيز خلال العملية العلاجية.	2.2	2.8	1.03	0.42	0.408	غير دال
15	تبني خططك العلاجية على حسب كل حالة من حالات التأخر الدراسي.	2.2	1.5	0.78	0.7	*0.797*	دال

16	تستعين بمنهاج السنة 2 ابتدائي في تحضير الدرس.	2.6	2.4	0.84	0.84	0.375	غير دال
17	لا تستعين بخدمات طبية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.	1.8	1.8	1.03	0.78	*0.764	دال
18	لا تستعين بخدمات نفسية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.	2.4	2	0.84	0.94	*0.839*	دال
19	تراعي الحالة النفسية للتلميذ المتأخر دراسيا.	2	2.4	0.66	0.84	*0.791*	دال
20	تتعاون مع مختصين في تعديل سلوك بعض التلاميذ	2.2	2.2	1.03	1.03	0.167	غير دال
21	تتعاون مع أولياء الأمور لتفعيل العملية العلاجية.	2.2	2	1.03	0.66	*0.645	دال
22	هناك محاورات دورية مع أولياء الأمور.	2.4	2.3	0.51	0.82	*0.732	دال
23	تعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.	1.7	2.4	0.48	0.51	*0.802*	دال
24	من الأفضل إدماج التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.	2.1	2.3	0.56	0.82	*0.642	دال
25	يتوفر قسم التعليم المكيف على وسائل وتجهيزات مناسبة.	2.4	1.7	0.51	0.48	*0.802*	دال
26	إن الوسائل المتوفرة في القسم ليست كافية لتدريس المتأخرين دراسيا.	2.5	1.7	0.52	0.82	0.128	غير دال
27	توجد إنارة مناسبة بقسم التعليم المكيف.	2	2.4	0.66	0.84	*0.791*	دال
28	يتوفر قسم التعليم المكيف على التهوية المناسبة.	2.1	2.2	0.73	0.42	*0.643	دال
29	يتوفر قسم التعليم المكيف على مساحة كافية لتعليم التلاميذ.	2.8	2	0.42	0.81	*0.645	دال
30	لا يتوفر قسم التعليم المكيف على ألعاب تربوية وترفيهية مناسبة.	1.9	1.8	0.73	0.78	0.153	غير دال
31	إن تجهيزات قسم التعليم المكيف ليست مناسبة لفئة المتأخرين دراسيا.	2.1	2	0.73	0.66	0.226	غير دال

32	لا يشرف مدير المدرسة على تجهيز القسم.	1.9	2.4	0.87	0.69	*0.653	دال
33	ترى أن الأساليب المتبعة لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست كافية.	2	2.2	0.66	0.78	*0.634	دال
34	ترى أن دور مصلحة التوجيه المدرسي ينتهي عند الاستكشاف.	2.4	2	0.84	0.94	*0.839 *	دال
35	إن المتابعة النفسية لتلاميذ التعليم المكيف تضل ضرورية خلال فترة المعالجة البيداغوجية.	2.4	2.2	0.84	0.78	*0.802 *	دال
36	إن مشاركة فرقة التوجيه المدرسي في مرافقة التلميذ المتأخر دراسيا أمر حتمي.	2.8	2.4	0.42	0.84	0.375	غير دال
37	ترى أنه من الضروري أن يشارك المعلم في عملية الاستكشاف.	2.6	1.6	0.84	0.84	*0.875 *	دال
38	لا تعتبر عملية الاستكشاف أساس نجاح التعليم المكيف.	1.8	2	0.91	0.94	0.256	غير دال
39	يجب استثناء حالات الإعاقات الذهنية .	2.4	2.4	0.84	0.51	*0.663	دال
40	من الضروري أن تتم عملية الاستكشاف في نهاية السنة الدراسية.	1.9	2.1	0.73	0.73	0.429	غير دال

* قيمة ر دالة عند مستوى الدلالة 0.05 / ** قيمة ر دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

قيمة ر الجدولية عند مستوي الدلالة 0.05 تساوي 0.632

قيمة ر الجدولية عند مستوي الدلالة 0.01 تساوي 0.765

جدول رقم (12) يوضح ثبات بنود محور المفتشين

الرقم	الإحصاء / البنود	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة ر المحسوبة	الدلالة
		س1	س2	ع1	ع2		
1	تبرمج دورات تكوينية لفائدة معلمي التعليم المكيف.	2.5	2.2	0.84	0.91	0.854**	دال
2	لا علاقة لك بتكوين المعلمين قبل تكليفهم بالقسم.	2.4	2.4	0.96	0.84	0.60	غير دال
3	تشرف على تكوين المعلمين أثناء تكليفهم بالقسم.	2.3	2.1	0.82	0.99	0.366	غير دال
4	لا تهتم بتكوين المعلمين فيما يخص علم نفس النمو.	2.5	2.2	0.84	0.91	0.854**	دال
5	يتم تعيين المعلم طبقا لمقاييس تربوية خاصة.	2.2	2.6	0.91	0.51	0.656*	دال
6	يكلف المعلم بقسم التعليم المكيف على أساس تخصصه العلمي.	2.7	2.2	0.48	1.03	0.356	غير دال
7	تقوم بزيارات تفتيشية تكوينية دورية لمعلم التعليم المكيف	2.3	2.2	0.82	0.91	0.646*	دال
8	تشرف على إعداد وتصميم الخطط العلاجية من قبل المعلم.	2.3	2.5	0.82	0.84	0.873**	دال
9	تشرف مع المدير على فتح والتحاق التلاميذ بالقسم.	2.6	2.3	0.84	0.82	0.832**	دال
10	يجب أن ترتكز الخطة العلاجية على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب.	2.6	2.3	0.84	0.82	0.832**	دال
11	تشرف على فعالية التنسيق بين معلم التعليم المكيف ومعلمي الأقسام العادية.	2.3	2.4	0.82	0.84	0.442	غير دال
12	تطلع على أساليب تدريس تلاميذ قسم التعليم المكيف.	2.4	2.7	0.84	0.48	0.873**	دال
13	ترى أن فترة المعالجة في قسم التعليم المكيف تدوم سنة دراسية كاملة.	1.8	1.8	1.03	1.03	0.667*	دال

14	من الأفضل عودة التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.	1.8	2.6	1.03	0.51	*0.767	دال
15	لا يجني التعليم المكيف ما يتوقع منه.	2.2	2	0.78	0.94	0.299	غير دال
16	تجتمع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بصفة منتظمة.	2.2	2.2	1.03	0.78	*0.764	دال
17	يتم إشراك واستدعاء كل أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	2.4	1.6	0.84	084	*0.687	دال
18	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش ومصلحة التوجيه في عملية الاستكشاف.	2.6	2.2	0.84	078	**0.802	دال
19	ترى أن دور مصالح التوجيه يكمن في الاستكشاف فقط.	1.4	2.2	0.84	78	0.535	غير دال
20	تدرس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية كل مشاكل قسم التعليم المكيف.	2.2	2.4	1.03	0.84	**0.919	دال
21	لا تجرى فحوص طبية دورية لتلاميذ هذا القسم.	2.2	2.6	0.78	0.51	**0.873	دال
22	تطلع على أساليب الاستكشاف التي تقوم بها مصلحة التوجيه المدرسي.	2.2	2	1.03	0.66	*0.645	دال
23	أصبح من الضروري على مصلحة التوجيه متابعة التكفل النفسي لتلاميذ التعليم المكيف طيلة فترة المعالجة.	2.6	2.2	0.51	078	*0.764	دال
24	تسهر على أن يؤدي كل طرف مشارك مهامه في العملية.	2.8	2.4	0.42	084	**0.875	دال
25	ليس من الضروري استدعاء ممثل عن أولياء التلاميذ لاجتماع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	2.6	2.2	0.51	0.78	*0.764	دال

* قيمة ر دالة عند مستوى الدلالة 0.05 / ** قيمة ر دالة عند مستوى الدلالة 0.01

قيمة ر الجدولية عند مستوي الدلالة 0.05 تساوي 0.632

قيمة ر الجدولية عند مستوي الدلالة 0.01 تساوي 0.765

بعد حساب ثبات أداة البحث تم حذف البنود غير المرتبطة مع محاورها فكانت النتائج حسب ما توضحها الجداول الآتية:

جدول رقم(13) يمثل المحاور وعدد البنود الموجودة في الاستبيان الموجه للمفتشين قبل وبعد حساب الثبات.

المحور	عدد الفقرات قبل حساب الثبات	عدد الفقرات بعد حساب الثبات
التكوين و المتابعة البيداغوجية لمعلمي التعليم المكيف	**12** بند	9 بند
سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية	**13** بند	10 بند
مجموع البنود	25 بندا	19 بندا

جدول رقم(14) يمثل المحاور وعدد البنود الموجودة في الاستبيان الموجه للمعلمين قبل وبعد حساب الثبات

المحور	عدد الفقرات قبل حساب الثبات	عدد الفقرات بعد حساب الثبات
التكوين و المتابعة البيداغوجية لمعلمي التعليم المكيف	08 بند	07 بند
تقنيات المعالجة البيداغوجية	16 بند	12 بند
تجهيز قسم التعليم المكيف	08 بند	05 بند
استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا	08 بند	05 بند
مجموع البنود	40 بندا	29 بندا

ثدول رقم(15) يمثل المحاور وعدد البنود الموجودة في الاستبيان الموجه للمستشارين قبل وبعد حساب الثبات

المحور	عدد الفقرات قبل حساب الثبات	عدد الفقرات بعد حساب الثبات
استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا	14 بند	**09** بند
رأي المستشار في تكوين المعلم	06 بند	**04** بند
مجموع البنود	20 بندا	13 بندا

2. الدراسة الأساسية:

1.2 منهج الدراسة:

بهدف تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي وهو المنهج الأنسب لوصف الظاهرة موضوع البحث" واقع التعليم المكيف بالجزائر" وهذا لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة للظاهرة المراد دراستها عن طريق النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ومحددة للوصول إلى حقائق دقيقة عن الوضع التربوي القائم من أجل تحسينه وقد اعتمدنا على الأسلوب المسحي المقارن، وهذا من أجل المقارنة بين نتائج التلاميذ قبل وبعد الدخول للتعليم المكيف، وكذلك استخدمنا الأسلوب المسحي من أجل جمع أراء المشاركين في التعليم المكيف من مفتشين، ومعلمين، ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

في هذا الإطار يعرف بشلاغم(2011: 77) المسح على أنه:" استقصاء يشمل ظاهرة من الظواهر الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية كما هي موجودة بالفعل في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف مختلف جوانبها، ويضيف أن الدراسات المسحية تمس جماعة صغيرة أو طبقة اجتماعية معينة أو مجتمعا بكامله، وهي تهدف إلى جمع معطيات وبيانات محددة قصد تشخيص الوضعيات الموجودة لوضع تخطيطات تكفل تحسين الظروف الحالية أو بهدف مقارنة الوضع الحالي بمعايير ومحكات أخرى تم إعدادها من قبل".

هذا هو بالفعل ما يصبو إليه البحث الحالي، إذ نريد من خلاله الوقوف على واقع التعليم المكيف بالمدرسة الابتدائية الجزائرية، ما مردوده، ماهي النتائج التي توصل إليها، هل حقق ما يتوقع منه في النصوص التشريعية، ما رأي المشاركين في سيره وتنظيمه؟

2.2 عينة الدراسة الأساسية:

تنقسم عينة البحث إلى فئات تنتمي كلها إلى الوسط التربوي، وهي:

- تلاميذ التعليم المكيف من دفعة 2010/2009 إلى غاية دفعة 2014/2013 ويقدر عددهم ب182 تلميذا وتلميذة ينتمون إلى عشر(10) مقاطعات تفتيشية وبالضبط من(42) مدرسة ابتدائية.
- مفتشي التربية والتعليم الابتدائي المشرفين على أقسام التعليم المكيف بمقاطعة تدخلهم، المقدر عددهم ب21 مفتشا ومفتشة.
- المعلمين المكلفين بتدريس تلاميذ التعليم المكيف، وكان عددهم 21 معلما ومعلمة.
- مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المشاركين في الاستكشاف، وقد بلغ عددهم 38 مستشارا ومستشارة.

3.2 **وصف أداة الدراسة:**

- مقارنة نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بأقسام التعليم المكيف وذلك في القراءة، الكتابة، الحساب والمعدل السنوي العام، معتمدين على الجانب التحصيلي لتلاميذ.
- ثلاث استبيانات موجهة إلى الفئات الثلاثة الممثلة في مفتشي التربية والتعليم، معلمي التعليم المكيف، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، على اعتبار الدور الهام الذي تلعبه في تنظيم التعليم المكيف.

جدول رقم(16) يمثل محاور ورقم فقرات الاستبيان الموجه إلى مفتشي التربية والتعليم الابتدائي في صيغته النهائية.

المحاور	رقم الفقرات
التكوين والمتابعة البيداغوجية.	1-2-3-4-5-6-7-8-9.
سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.	10-11-12-13-14-15-16-17-18-19.
المجموع	19 فقرة.

جدول رقم(17) يمثل محاور ورقم فقرات الاستبيان الموجه إلى معلمي التعليم المكيف في صيغته النهائية.

المحاور	رقم الفقرات
التكوين والمتابعة البيداغوجية.	1-2-3-4-5-6-7.
تقنيات المعالجة البيداغوجية.	8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19
تجهيز قسم التعليم المكيف.	20-21-22-23-24.
استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.	25-26-27-28-29.
المجموع	29 فقرة.

جدول رقم(18) يمثل محاور ورقم فقرات الاستبيان الموجه إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في صيغته النهائية.

المحاور	رقم الفقرات
استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.	1-2-3-4-5-6-7-8-9.
رأي المستشار في تكوين المعلم.	10-11-12-13.
المجموع	13 فقرة.

4.2 **الأساليب الإحصائية المستعملة:**

بعد جمع النتائج، قمنا بتحليلها عن طريق برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. النسخة 17.0 ، أما بالنسبة للأساليب الإحصائية المستخدمة بغرض التحليل الإحصائي استخدمنا الوسائل التالية:

- المتوسط الحسابي.
- حساب ثبات الأداة.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار T TEST لقياس الفروق بين عينتين متساويتين.
- اختبار ANOVA أحادي الاتجاه.
- اختبار توكي لأقل فرق دال لقياس مستوى الفروق بين المتوسطات.

1.4.2 أسباب اختيار المعالجات الإحصائية:

إن طبيعة البحث وفروضه تحتم على الباحث اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة التي تسمح له بالاعتماد على النتائج. وفي البحث الذي نقوم به اعتمدنا على الخطوات التالية:

- استخدام اختبار T TEST لقياس الفروق بين عينتين متساويتين أي بين نتائج الاختبار القبلي ممثلا في نتائج تلاميذ التعليم المكيف قبل التحاقهم بأقسام التعليم المكيف، ونتائجهم في الاختبار البعدي أي بعد خضوعهم للتعليم المكيف، ومن ثم قياس الفروق.

- استخدام اختبار ANOVA أحادي الاتجاه، هذا النوع من التحليل الإحصائي يعتمد المقارنة بين مجموعتين أو أكثر. وبحكم البحث الذي نقوم به فهو يعتمد على مجموعة واحدة من مفتشين التربية والتعليم الابتدائي ومجموعة واحدة من معلمي التعليم المكيف، ومجموعة واحدة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، قدمت لهم ثلاثة أدوات مختلفة غرضنا منها هو الوقوف على واقع التعليم المكيف من وجهة نظر المجموعات الثلاث المذكورة سابقا كل مجموعة لوحدها.

اشتملت الأدوات على ثلاث إجابات متعددة ثلاثية الأبعاد(دائما، أحيانا، أبدا)، حولت الإجابات إلى أرقام عددية حسب نوع الجواب المقدم.

– قمنا بمقارنة إجابات العينة (3 إجابات) حيث صنفت العينة الواحدة إلى ثلاث مجموعات حسب نوع الإجابة.

– ومن أجل معرفة اتجاه ودلالة الإجابة حول السؤال والمحور ككل، قارنا بين المجموعات الثلاثة، (دائما، أحيانا، أبدا) كل مجموعة تحمل إجابة معينة.

– عندما نجد أن قيمة ف دالة إحصائيا، هذا يعني أنه يوجد اختلاف(فروق) في إجابات العينة حول السؤال المطروح لان اختبار ANOVA أحادي الاتجاه يعطينا ما إذا كانت هناك فروق من عدمها.

- اختبار توكي لأقل فرق دال لقياس مستوى الفروق بين المتوسطات:

– عند التأكد من وجود الفرق ننتقل إلى دراسة دلالة هذا الفرق ولصالح من، أي لصالح أي إجابة. وهنا ننتقل إلى تطبيق نوع آخر من الإحصاء وهو اختبار توكي لأقل فرق دال حتى نحدد لصالح من كانت هذه الإجابة، وهنا نحصل على اتجاه السؤال لنعرف وجهة نظر العينة بدقة، ثم نستخدم نفس المراحل مع المحور حتى نقف على اتجاه المحور ككل لنحصل على دلالة الفروق في الإجابة.

– قمنا باستخدام نفس العملية في تحليل نتائج كل الاستبيانات المقدمة(مفتشي التعليم الابتدائي، معلمي التعليم المكيف، مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي).

الفصل الخامس:
عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج الفرضية الأولى: من خلال فرضية البحث الأولى والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بالتعليم المكيف لصالح النتائج البعدية، استخدمنا اختبار ت لفرق اختبارين لعينة واحدة، فكانت النتائج على النحو التالي:

إن النتائج التي اعتمدنا عليها في هذه المقارنات تم جمعها لعدة سنوات، بداية من السنة الدراسية 2010/2009 إلى غاية السنة الدراسية 2014/2013.

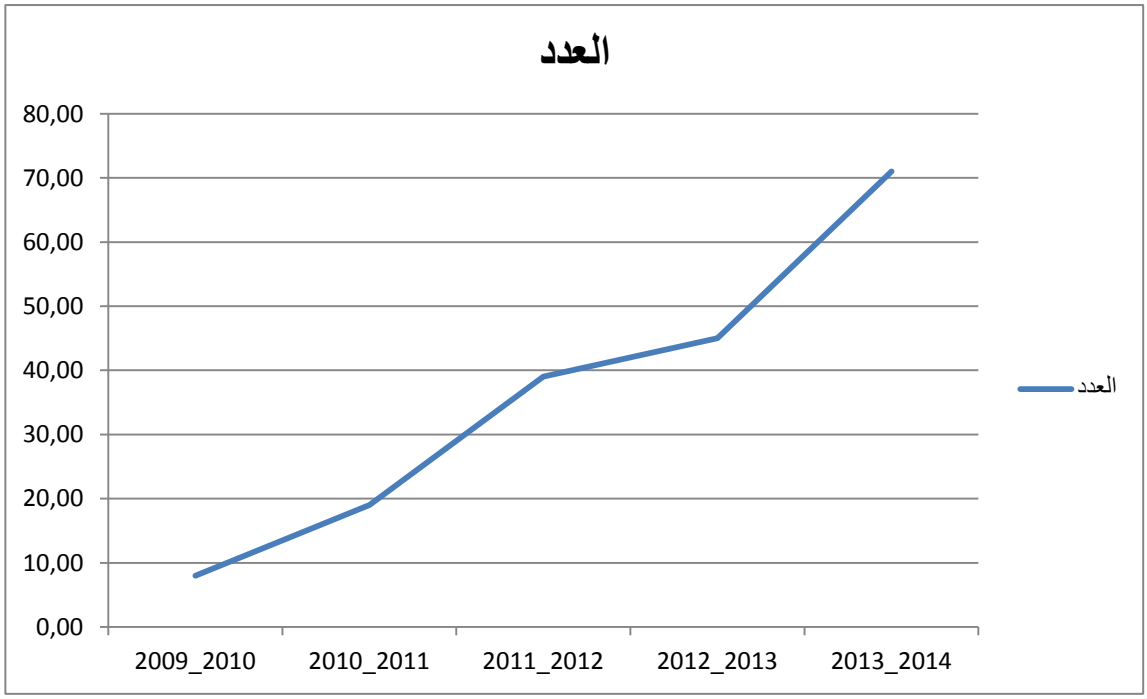
الواضح أن هناك اختلاف في التعداد الخاص بالتلاميذ الموجهين نحو التعليم المكيف من سنة لأخرى، وهذا حسب الأرشيف الخاص بالمقاطعات التفتيشية أو بالمدارس الابتدائية، حيث اعترضتنا صعوبات كبيرة في جمع هذه النتائج، إما بسبب عدم توفرها على مستوى المفتشيات، أو المدارس الابتدائية نظرا لإهمالها وضياعها أو لتغير المدير أو المفتش أحيانا ببعض المقاطعات، فجاءت الإحصائيات على النحو التالي:

جدول رقم (19) يوضح عدد العينة حسب سنوات.

السنوات	العدد التلاميذ
2009_2010	**8**
2010_2011	**19**
2011_2012	**39**
2012_2013	**45**
2013_2014	**71**
المجموع	182

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ تزايد عدد التلاميذ الذين يلتحقون بالتعليم المكيف، حيث كان عددهم في الموسم الدراسي 2010/2009 ثمانية تلاميذ ليرتفع العدد بشكل كبير إلى واحد وسبعون تلميذ في سنة 2013 /2014 ، هذا الارتفاع يمثل مشكل في حد ذاته يجب أن ننتبه له وأن نأخذه بعين الاعتبار، مما يشجع على دراسة هذا الموضوع من خلال معرفة مخرجات التعليم المكيف وهذا من خلال

مقارنة النتائج القبلية بالبعدية، وكذا أخذ رأي الخبراء والأطراف الفاعلة في التعليم المكيف ويتعلق الأمر بكل من المفتش، الذي يعتبر المشرف على العملية التربوية والمراقب لسيرها والحارس على تطبيق القوانين المسيرة لها، والمعلم الذي يعتبر الزاوية الأساسية في العملية التربوية لأنه هو الذي يقوم بتعليم، ومعالجة المشكلات التعلمية لدى التلاميذ الذين يوجهون لأقسام التعليم المكيف، ومستشار الإرشاد والتوجيه المدرسي بحكم مهنته وتكوينه في هذا المجال.



منحنى بياني رقم (01) يمثل عدد التلاميذ في التعليم المكيف حسب السنوات.

منحنى بياني يمثل مقارنة بين عدد السنوات ونسبة تزايد التلاميذ، والذي هو في منحى تصاعدي من سنة إلى أخرى.

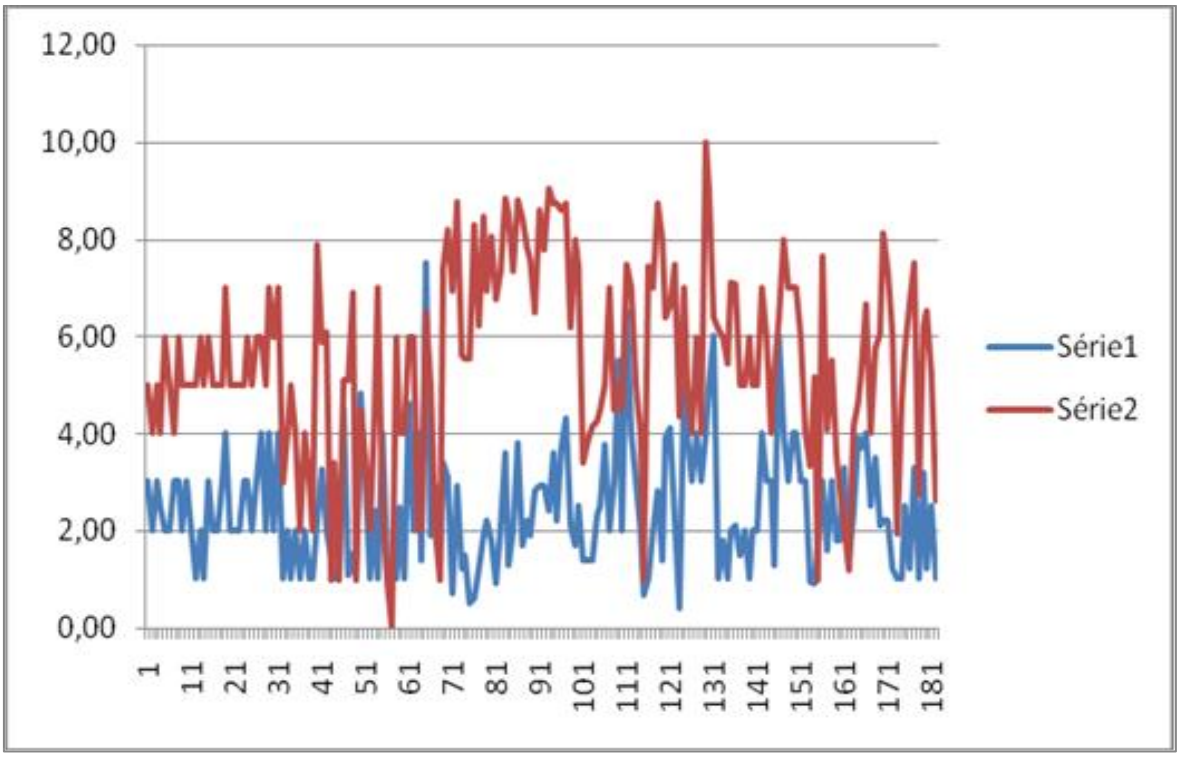
من خلال ما تقدم يمكن أن نلاحظ أنه رغم حصص المعالجة التي تتبناها العملية التعليمية بالمدرسة الابتدائية من حصص الدعم والاستدراك، إلا أننا لا يمكن أن ننكر استمرار وتزايد عدد التلاميذ الذين يوجهون إلى التعليم المكيف بسبب الضعف العام الذي يعانون منه، وهذا يدل على حقيقة وجود مشاكل تعليمية تربوية يعاني منها التلاميذ تتفاقم من سنة إلى أخرى، إذ لا يمكن التغافل عنها.

- تحليل نتائج المقارنة بين نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بالتعليم المكيف:

جدول رقم (20) يمثل مقارنة بين نتائج الاختبارين في مادة القراءة قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان

الإحصاء / الاختبار	عدد العينة	درجة الحرية	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.01	نوع الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
ئ خ ق ا ذ ط ق ذ ب	182	181	2.4271	1.2484	5.4937	2.0200	17.421	2.326	دال إحصائيا

من خلال الجدول يتضح لنا أن المتوسط الحسابي الأول الذي يمثل نتائج التلاميذ قبل التحاقهم بقسم التعليم المكيف والذي بلغ 2.42، أقل من المتوسط الحسابي الثاني الذي يمثل نتائج التلاميذ في نفس المادة وهي القراءة بعد التحاقهم بالتعليم المكيف والذي بلغ 5.49، وكانت قيمة ت المحسوبة 17.421 وهي قيمة أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.01 ، مما يعني أن هناك تحسن في النتائج المتحصل عليها بعد خضوع العينة للتعليم المكيف.



شكل بياني رقم (02) يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة القراءة بولاية تلمسان.

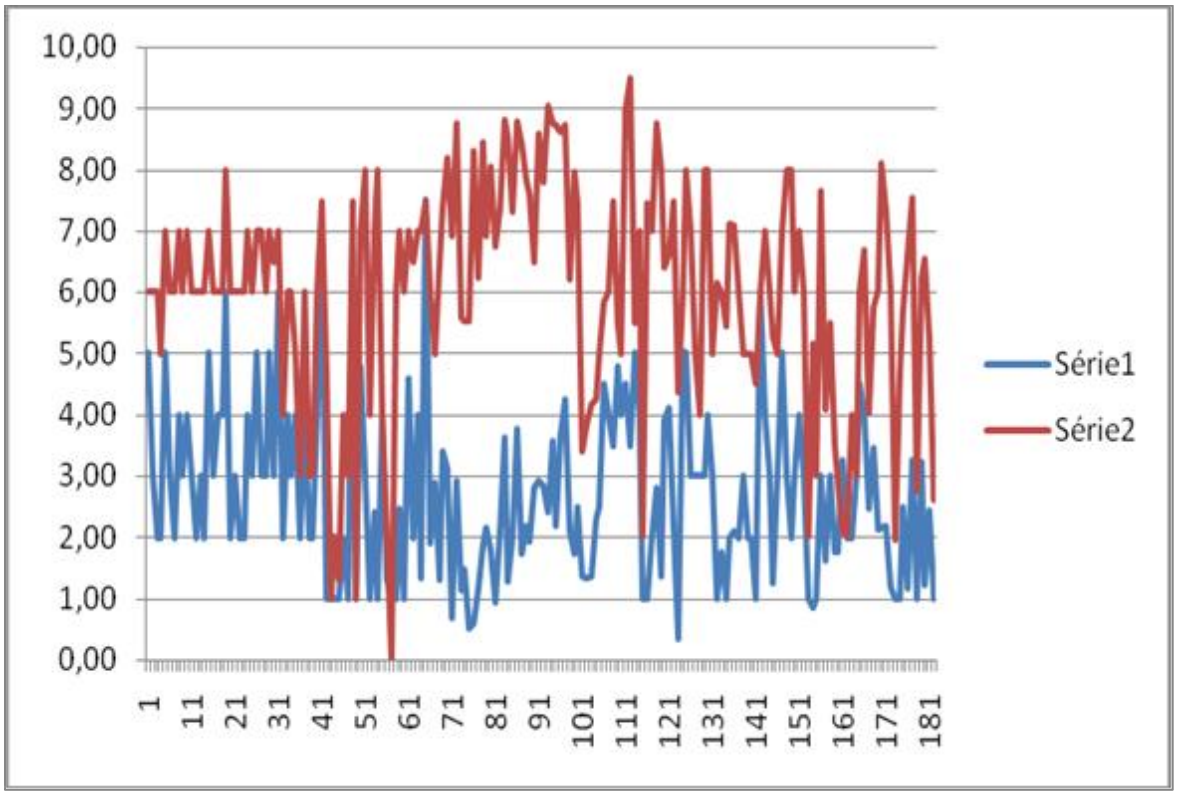
غ **الاختبار القبلي.** - **الاختبار البعدي.**

يتضح من خلال الشكل البياني أن نتائج تلاميذ التعليم المكيف في مادة القراءة في الاختبار الأول (القبلي) تتجاوز نتائجهم في الاختبار الثاني(البعدي) مما يدل على أنه هناك تحسن في نتائج العينة في مادة القراءة وهذا لصالح الاختبار البعدي.

جدول رقم (21) يمثل مقارنة بين نتائج الاختبارين في مادة الكتابة قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.

الإحصاء / الاختبار	عدد العينة	درجة الحرية	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى0.01	نوع الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اختبار الكتابة	182	181	2.686	1.2484	5.999	1.8576	19.258	2.326	خطأ شديد

من خلال الجدول يتضح لنا أن المتوسط الحسابي الأول بلغ 2.686 ، وهو أقل من المتوسط الحسابي الثاني الذي بلغ 5.999، وقيمة ت المحسوبة بلغت 19.258 وهي قيمة أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.01 ، مما يعني أن هناك تحسن واضح في النتائج المتحصل عليها بعد خضوع العينة للتعليم المكيف.



شكل بياني رقم (03) يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة الكتابة بولاية تلمسان.

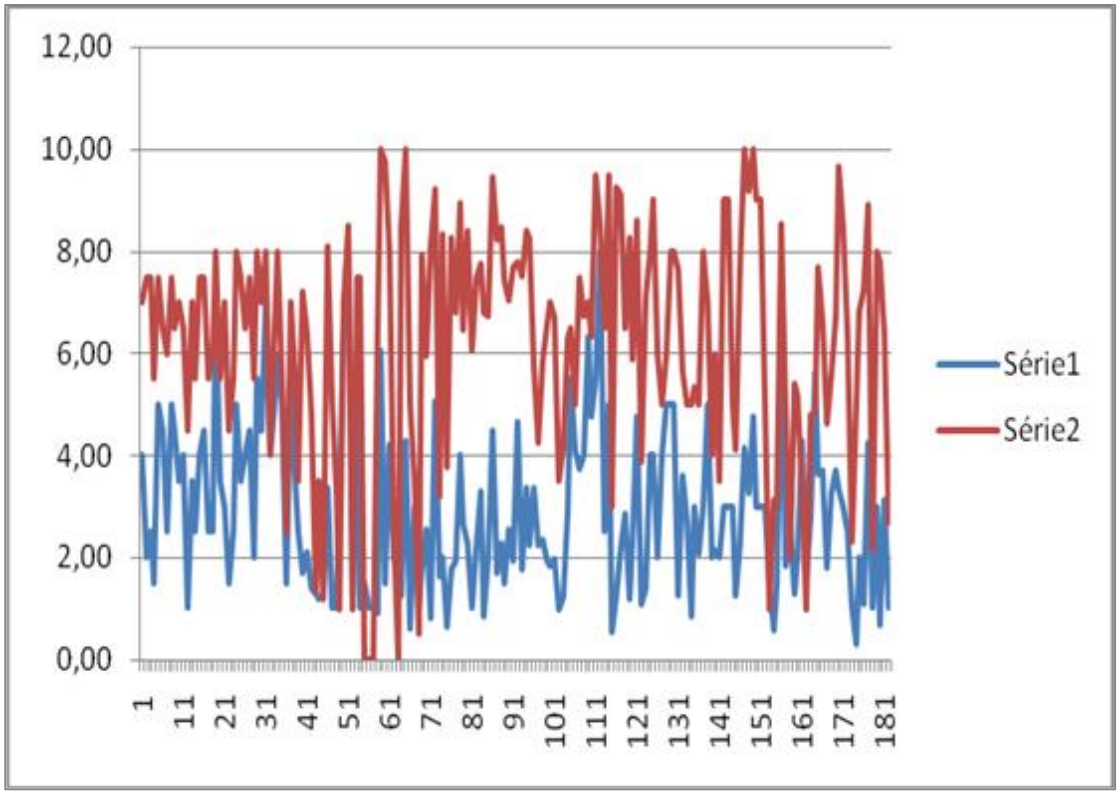
غ الاختبار القبلي غ الاختبار البعدي

نلاحظ من خلال الشكل البياني أن تلاميذ التعليم المكيف تفوقوا في الاختبار الثاني(البعدي) بالنسبة لمادة الكتابة مقارنة على ما كان عليه مستواهم في الاختبار الأول(القبلي)، وهذا راجع إلى تقنيات المعالجة البيداغوجية التي اعتمدها المعلم، والى تحسين الظروف المادية، البيئية وخاصة الصحية التي كان يواجهها التلاميذ في أقسامهم العادية. سيتم التفصيل في هذه الأمور في الفصل اللاحق.

جدول رقم (22) يمثل مقارنة بين نتائج الاختبارين في مادة الحساب قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.

الإحصاء / الاختبار	عدد العينة	درجة الحرية	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند 0.01	نوع الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اختبار الحساب	182	181	2.9119	1.6381	6.2192	2.326	15.747	2.326	دال إحصائيا

من خلال الجدول يتضح لنا أن المتوسط الحسابي الأول بلغ 2.9119 ، وهو أقل من المتوسط الحسابي الثاني الذي بلغ 6.2192، وقيمة ت المحسوبة بلغت 15.747 وهي قيمة أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.01 ، مما يعني أن هناك تحسن في النتائج المتحصل عليها بعد خضوع العينة للتعليم المكيف.



شكل بياني رقم (04) يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة الحساب بولاية تلمسان.

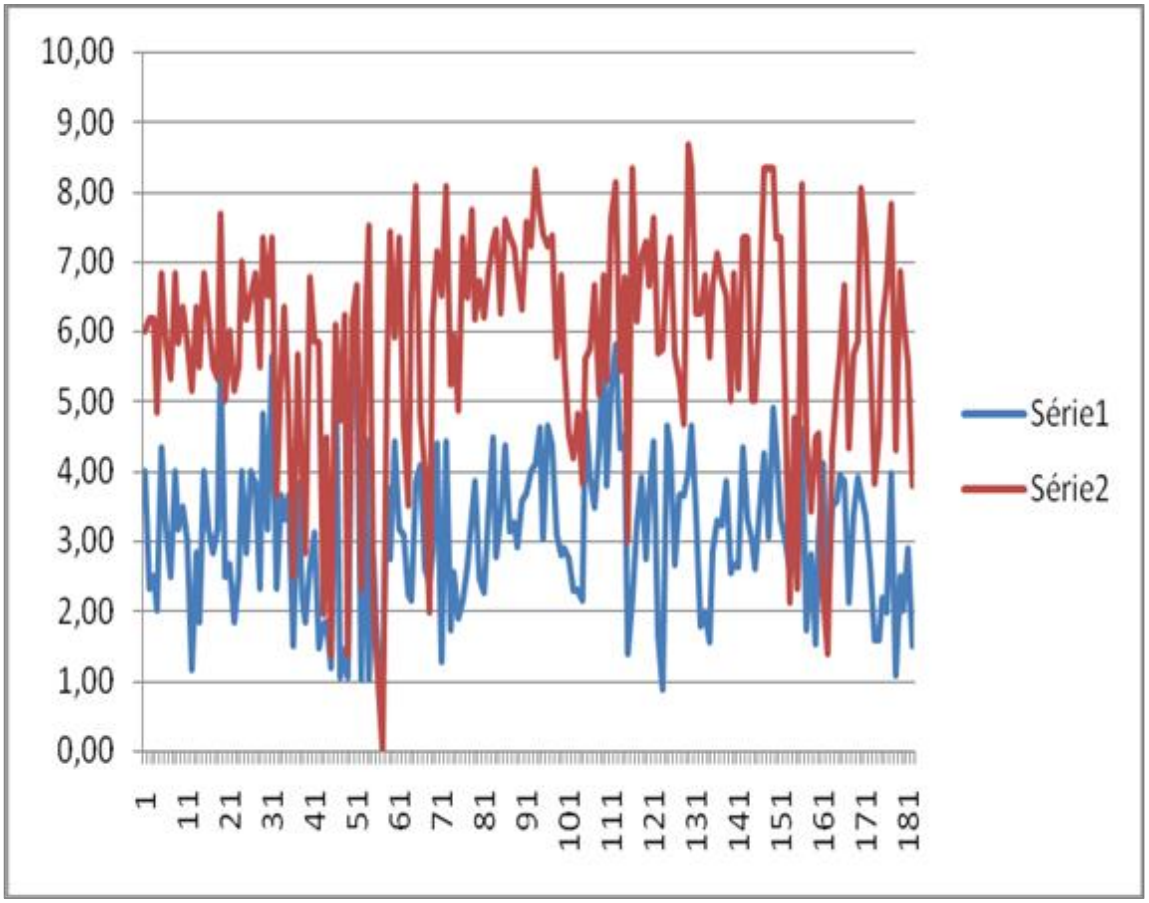
ع الاختبار القبلي. ع الاختبار البعدي.

يظهر من خلال الشكل البياني أن نتائج تلاميذ التعليم المكيف في الاختبار الثاني(البعدي) في مادة الحساب تجاوزت نتائجهم في نفس المادة في الاختبار القبلي، يمكننا أن نرجع هذا التحسن خاصة في مادة الحساب إلى تحسن دافعية التلميذ الذاتية لتعلم هذه المادة نظرا للتغيرات العديدة التي يعيشها في كنف قسم التعليم المكيف في إطار ما يسمى بمرحلة النضج والتي يمكن أن نجملها في تغير المعلم واهتمامه بالتلميذ، العدد القليل بالقسم، بساطة البرنامج ومرونته، التعلم الفردي...

جدول رقم (23) يمثل مقارنة بين نتائج المعدل العام للاختبارين قبل وبعد التعليم المكيف لتلاميذ ولاية تلمسان.

الإحصاء / الاختبار	عدد العينة	درجة الحرية	الاختبار الأول		الاختبار الثاني		قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية عند مستوى 0.01	نوع الدلالة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
اختبار المعدل العام	**182**	**181**	**3.100**	**1.1331**	**5.829**	**2.326**	**18.423**	**2.326**	دال إحصائيا

من خلال الجدول يتضح لنا أن المتوسط الحسابي الأول بلغ 3.100 ، وهو أقل من المتوسط الحسابي الثاني الذي بلغ 5.829، وقيمة ت المحسوبة بلغت 18.423 وهي قيمة أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.01 ، مما يعني أن هناك تحسن في النتائج المتحصل عليها بعد خضوع العينة للتعليم المكيف. وهذه النتائج تثبت فعالية التعليم المكيف في تحسين مستوى التلاميذ و الرفع من معدلهم العام.



شكل بياني رقم (05) يمثل مقارنة بين نتائج العينة في الاختبار الأول والثاني في مادة المعدل العام بولاية تلمسان.

ع الاختبار القبلي. ع الاختبار البعدي.

يمثل هذا المنحنى البياني، التباين الإيجابي بين المعدل العام الذي تحصل عليه تلاميذ التعليم المكيف في الاختبار البعدي والمعدل السنوي العام الذي تحصل عليه نفس التلاميذ في الاختبار القبلي وهذا لصالح الاختبار البعدي.

عرض نتائج الفرضية الثانية: من خلال فرضية البحث الثانية والتي تشير أنه يتم سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية طبقا لما تنص عليه النصوص التشريعية.

جدول رقم (24) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المفتشين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول حول التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.

الأسئلة	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند مستوى 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال الأول	بين المجموعات	112,413	2	56,206	354,100	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	9,524	60	,159			
	المجموع	121,937	62				
نتائج السؤال الثاني	بين المجموعات	66,317	2	33,159	52,225		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	38,095	60	,635			
	المجموع	104,413	62				
نتائج السؤال الثالث	بين المجموعات	34,952	2	17,476	17,257		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	60,762	60	1,013			
	المجموع	95,714	62				
نتائج السؤال الرابع	بين المجموعات	99,651	2	49,825	165,211		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	18,095	60	,302			
	المجموع	117,746	62				
نتائج السؤال الخامس	بين المجموعات	53,365	2	26,683	32,641		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	49,048	60	,817			
	المجموع	102,413	62				
نتائج السؤال السادس	بين المجموعات	87,714	2	43,857	102,333		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	25,714	60	,429			
	المجموع	113,429	62				
نتائج السؤال السابع	بين المجموعات	97,810	2	48,905	139,412		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,048	60	,351			
	المجموع	118,857	62				
نتائج السؤال الثامن	بين المجموعات	110,603	2	55,302	268.000		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	12,381	60	,206			
	المجموع	122,984	62				

من خلال الجدول الذي يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المفتشين الذين يشرفون على أقسام التعليم المكيف(توجد ضمن مقاطعة تدخلهم) حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول الذي يمثل التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في الأسئلة رقم1، 2، 4 التي طرحت حول برمجة دورات تكوينية لفائدة معلمي التعليم المكيف، سواء كانت هذه الدورات عبارة عن ندوات أو زيارات تفتيشية، ومن خلال مقارنة إجابات العينة التي تكونت من (21 فردا)، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرة على التوالي بـ 354.100 و 52.225 و165.211 هي أكبر من القيم الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المفتشين في الأسئلة الثلاث.

– وعند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الثالث حول تعيين المعلم على أساس مقاييس تربوية خاصة، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 17.257وهي أكبر من قيمة ف الجدولية، وهي نتيجة تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المفتشين في السؤال الثالث.

– ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في الأسئلة رقم 5–7–8 المتعلقة بإشراف المفتش على إعداد الخطة العلاجية المسطرة لتدريس تلاميذ التعليم المكيف بما فيها المضمون والأساليب المتبعة، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت على التوالي بـ 32.641، 139.412 و268.000 وهي قيم أكبر من قيم ف الجدولية، هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين في الأسئلة المذكورة.

– وعن نتائج حساب الفروق بين إجابات المفتشين في السؤال السادس، فقد بدت قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ102.333 أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة بالنسبة للسؤال السادس.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي TEST DE TUKEY للمقارنات المتعددة، فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (25) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المفتشين المحور الأول التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	Différence de moyennes (I-J) فرق المتوسطات	دلالة الفروق
السؤال 1	دائما	أحيانا	2,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,80952*	
		أبدا / أحيانا	,04762	
السؤال 2	دائما	أحيانا	,23810	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الثانية
		أبدا	-2,04762*	
		أبدا / أحيانا	2,28571*	
السؤال 3	دائما	أحيانا	1,47619*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,19048	
السؤال 4	دائما	أحيانا	2,71429*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,61905*	
		أبدا / أحيانا	,09524	
السؤال 5	دائما	أحيانا	1,95238*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,95238*	
		أبدا / أحيانا	,00000	
السؤال 6	دائما	أحيانا	2,57143*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,42857*	
		أبدا / أحيانا	,14286	
السؤال 7	دائما	أحيانا	2,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 8	دائما	أحيانا	2,76190*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,85714*	
		أبدا / أحيانا	-,09524	

*تعني أن الاختبار دال عند مستوى الدلالة 0.05

- عندما وجدنا فروق دالة إحصائيا بين إجابة العينة على السؤال الأول والرابع وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم العينة تميل إلى قبول السؤال على أن مفتش المقاطعة الابتدائية وهو المشرف الرئيسي على اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية يسهر على تكوين المعلمين المعينين لتدريس أقسام التعليم المكيف من خلال الندوات التربوية التي يبرمجها لفائدة المعلمين، دون استثناء معلمي التعليم المكيف حرصا منه على عدم تهميش التعليم المكيف، 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.

- أما بالنسبة لنتائج مقارنة المتوسطات في السؤال الثاني، نلاحظ أن إجابات العينة تميل إلى قبول الإجابة الثانية، أي أن المفتشون يهتمون بتكوين معلمي التعليم المكيف فيما يخص علم نفس النمو.

- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات العينة في السؤال الثالث حول تعيين المعلم طبقا لمقاييس تربوية خاصة، لاحظنا ميل الإجابات نحو الإجابة الأولى (دائما) أي أنه توجد مقاييس تربوية خاصة يقوم تعيين المعلم في قسم التعليم المكيف على أساسها، ويمكننا أن نذكر أهم مقياس وهو الكفاءة وامتلاك المهارات التعليمية البيداغوجية في تدريس هذه الفئة من التلاميذ.

- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات المفتشين في السؤال رقم 5-7-8 حول عنصر إشراف المفتش على إعداد الخطة العلاجية التي تركز على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب، نلاحظ أن الإجابات تميل نحو قبول الأسئلة أي دائما يشرف المفتش على تصميم الخطة العلاجية التي تهدف إلى تحسين المهارات الأساسية لعملية التعلم، وعلى تنويع أساليب التدريس بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ المتأخرين دراسيا.

جدول رقم (26) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الأول ككل حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند مستوى 0.05	دلالة الفروق
المحور الأول ككل	بين المجموعات	5130,667	2	2565,333	286,757	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	536,762	60	8,946			
	المجموع	5667,429	62				

أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ، حيث بلغت قيمة ف 286,757. هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور، ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (27) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المفتشين في المحور الأول ككل التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
المحور الأول ككل	دائما	أحيانا	19,23810*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	19,04762*	
		أبدا / أحيانا	,19048	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

نلاحظ من خلال الجدول أن إجابات المفتشين فيما يخص المحور الأول الخاص التكوين والمتابعة البيداغوجية لمعلم التعليم المكيف مالت نحو الإجابة الأولى دائما، مما يعني أن مفتش المقاطعة هو المشرف المباشر والرئيسي في تكوين المعلم المدرس لأقسام التعليم المكيف، وفي إعداد الخطة العلاجية التي ينبغي أن يعتمد في تصميمها على الأسس المعرفية، البيداغوجية والنفسية التي تراعي الحالات

المتعامل معها وهي حالات مكونة من تلاميذ متأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم، وغيرها مما قد نجده من مشكلات تعلمية داخل أقسام التعليم المكيف.

جدول رقم (28) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المفتشين حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.

الأسئلة	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند مستوى 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال التاسع	بين المجموعات	8,508	2	4,254	4,247	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	60,095	60	1,002			
	المجموع	68,603	62				
نتائج السؤال العاشر	بين المجموعات	38,381	2	19,190	21,706		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	53,048	60	,884			
	المجموع	91,429	62				
نتائج السؤال الحادي عشر	بين المجموعات	21,365	2	10,683	9,492		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	67,524	60	1,125			
	المجموع	88,889	62				
نتائج السؤال الثاني عشر	بين المجموعات	34,698	2	17,349	16,687		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	62,381	60	1,040			
	المجموع	97,079	62				
نتائج السؤال الثالث عاشر	بين المجموعات	13,556	2	6,778	6,921		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	58,762	60	,979			
	المجموع	72,317	62				

نتائج السؤال الرابع عشر	بين المجموعات	15,746	2	7,873	7,086	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	66,667	60	1,111			
	المجموع	82,413	62				
نتائج السؤال الخامس عشر	بين المجموعات	6,317	2	3,159	2,992		غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	63,333	60	1,056			
	المجموع	69,651	62				
نتائج السؤال السادس عشر	بين المجموعات	87,714	2	43,857	102,333		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	25,714	60	,429			
	المجموع	113,429	62				
نتائج السابع عاشر	بين المجموعات	38,381	2	19,190	21,706		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	53,048	60	,884			
	المجموع	91,429	62				
نتائج السؤال الثامن عشر	بين المجموعات	97,810	2	48,905	139,412		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,048	60	,351			
	المجموع	118,857	62				
نتائج السؤال التاسع عشر	بين المجموعات	66,317	2	33,159	52,225		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	38,095	60	,635			
	المجموع	104,413	62				

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

– من خلال نتائج المقارنة بين إجابات المفتشين (نفس العينة السابقة) حول الأسئلة المطروحة في المحور الثاني عن سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، التي تعد اللجنة المكلفة بالكشف عن ومتابعة تلاميذ التعليم المكيف، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال التاسع والعاشر حول فترة المعالجة التي يقضيها التلميذ داخل قسم التعليم المكيف، فإن قيمة ف المحسوبة بلغت على التوالي4.247 ، 21.706 وهي أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المفتشين في السؤالين.

– عند مقارنة إجابات العينة في السؤال رقم 11 –12– 18 و19 عن اجتماع أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، ومن خلال حساب الفروق بين الإجابات، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة قدرت على

التوالي بـ 9,49 ، 16,687، 139,412 ، 52,225 وهي أكبر من القيم الجدولية، ما يفسر وجود فروق دالة إحصائيا بين المفتشين بالنسبة للأسئلة المذكورة.

– أما بالنسبة لمقارنة إجابات العينة في السؤال رقم 13، 16، 17 فيما يخص علاقة المفتش بمصلحة التوجيه المدرسي، بلغت قيمة ف المحسوبة على التوالي: 6,921، 102,333، 1,706 وهي قيم أكبر من القيم الجدولية مما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين في الأسئلة المذكورة.

– عند مقارنة إجابات العينة في السؤال رقم 14 عن دور اللجنة في حل مشاكل قسم التعليم المكيف، ومن خلال حساب الفروق بين الإجابات، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة قدرت ب7,086 وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية، ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المفتشين في هذا السؤال.

–عند مقارنة إجابات المفتشين في السؤال رقم 15 عن إجراء فحوص طبية دورية لتلاميذ قسم التعليم المكيف، نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة المقدرة ب 2.992 وهي أصغر من قيمة ف الجدولية مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة بخصوص هذا السؤال.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي **TEST DE TUKEY للمقارنات المتعددة**، فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (29) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج أسئلة المحور الثاني حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
السؤال 09	دائما	أحيانا	,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	,66667	
		أبدا / أحيانا	,19048	
السؤال 10	دائما	أحيانا	1,76190*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,52381*	
		أبدا / أحيانا	,23810	
السؤال 11	دائما	أحيانا	1,00000*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,38095*	
		أبدا / أحيانا	-,38095	

السؤال 12	دائما	أحيانا	1,38095*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,71429*	
		أبدا / أحيانا	-,33333	
السؤال 13	دائما	أحيانا	,28571	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الثانية
		أبدا	-,80952*	
		أبدا / أحيانا	1,09524*	
السؤال 14	دائما	أحيانا	,95238*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,14286*	
		أبدا / أحيانا	-,19048	
السؤال 15	دائما	أحيانا	-,71429	غير دالة إحصائيا
		أبدا	-,61905	
		أبدا / أحيانا	-,09524	
السؤال 16	دائما	أحيانا	2,57143*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,42857*	
		أبدا / أحيانا	,14286	

السؤال 17	دائما	أحيانا	,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	,66667	
		أبدا / أحيانا	,19048	
السؤال 18	دائما	أحيانا	2,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 19	دائما	أحيانا	,23810	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الثانية
		أبدا	-2,04762*	
		أبدا / أحيانا	2,28571*	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

- لما وجدنا فروق دالة إحصائيا بين إجابة العينة على السؤال التاسع والعاشر وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم العينة تميل إلى قبول السؤالين على هناك من المفتشين من يفضلون إدماج التلميذ فور التماس بوادر التحسن لديه خاصة وان كان يعاني من نوع التأخر الدراسي الجزئي، ومنهم من يفصل في ضرورة مكوث التلميذ سنة دراسية كاملة حتى تتم معالجته على المستوى المطلوب.

- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات المفتشين في الأسئلة رقم 11-12- 14-18 -19 حول تشكيلة اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية والمهام الموكلة لها، نلاحظ أن الإجابات تتجه نحو قبول الأسئلة لصالح الإجابة الأولى، أي أن مفتش المقاطعة ينسق فيما بين أعضاء اللجنة دون استثناء و يحرص على تنظيم دورات انعقادها.

- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات في الأسئلة رقم 13-16-17 التي دارت حول علاقة المفتش بمصلحة التوجيه المدرسي، نجد أن الإجابات كانت لصالح الإجابة الثانية في السؤال رقم 13، على أن المفتشين يصرحون بوجود تنسيق فعال بينهم وبين مصلحة التوجيه المدرسي، أما بالنسبة للسؤال رقم 16 و17 فقد اتجهت إجابات المفتشين إلى القبول ولصالح الإجابة الأولى، مما يعني أن المفتش ولأنه رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية المكلفة بالكشف عن تلاميذ التعليم المكيف يعلم ويطلع على الوسائل المستخدمة في عملية الاستكشاف.

- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات في السؤال رقم 15 المتضمن إجراء الفحوص الطبية بصفة دورية على تلاميذ التعليم المكيف، نلاحظ ميل الإجابات نحو الإجابة الثانية، أي أن المفتشون أبدا لا يهملون الفحص الطبي الذي يجب أن يتلقاه تلاميذ هذا القسم خلال عملية الاستكشاف وخلال فترة المعالجة أيضا.

جدول رقم (30) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثاني ككل حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية 0.05	دلالة الفروق
المحور الثاني ككل	بين المجموعات	2140,667	2	1070,333	79,772	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	805,048	60	13,417			
	المجموع	2945,714	62				

أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية ، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبرمن الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05، حيث بلغت قيمة ف 79.772. هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور. ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (31) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثاني ككل حول حول سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
المحور الثاني ككل	دائما	أحيانا	13,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	10,52381*	
		أبدا / أحيانا	3,09524*	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

نلاحظ من خلال الجدول أن إجابات المفتشين فيما يخص المحور الثاني المتضمن بعد سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، مالت نحو الإجابة الأولى، هذا ما يفسر أن مفتش المقاطعة، باعتباره رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، هو المنسق بين مختلف أعضاء اللجنة من حيث عقد الاجتماعات الدورية، والمهام المنوطة بكل الأطراف المشاركة في تسيير قسم التعليم المكيف، ووضع رزنامة مرنة لدراسة وضعيات التمدرس لدى التلاميذ، وايجاد الحلول لكل المشاكل والصعوبات التي تعترض القسم، وأنه يبرمج دورات تدريبية لمعلمي أقسام التعليم المكيف تكون مواضيعها حسب المستجدات.

- **عرض نتائج فرضية البحث الثالثة:** من خلال فرضية البحث الثالثة والتي تشير إلى أن معلم التعليم المكيف يستخدم عدة تدابير منهجية وعملية تعتمد على تكيف المواقف التعليمية لحل مشكل التأخر الدراسي. وللتحقق استخدمنا اختبار ف للمقارنة بين نتائج إجابات العينة فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (32) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول المتمثل في التكوين والمتابعة البيداغوجية.

الفقرة	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال الأول	بين المجموعات	53,365	2	26,683	32,641		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	49,048	60	,817			
	المجموع	102,413	62				
نتائج السؤال الثاني	بين المجموعات	83,429	2	41,714	74,872		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	33,429	60	,557			
	المجموع	116,857	62				
نتائج السؤال الثالث	بين المجموعات	38,381	2	19,190	21,706		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	53,048	60	,884			
	المجموع	91,429	62				
نتائج السؤال الرابع	بين المجموعات	74,698	2	37,349	63,083	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	35,524	60	,592			
	المجموع	110,222	62				
نتائج السؤال الخامس	بين المجموعات	54,889	2	27,444	35,649		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	46,190	60	,770			
	المجموع	101,079	62				
نتائج السؤال السادس	بين المجموعات	22,317	2	11,159	10,782		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	62,095	60	1,035			
	المجموع	84,413	62				
نتائج السؤال السابع	بين المجموعات	2,032	2	1,016	1,032		غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	59,048	60	,984			
	المجموع	61,079	62				

– من خلال الجدول الذي يمثل الأسئلة الموجهة للمعلمين ، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الأول الذي طرح حول تكليف المعلم بقسم التعليم المكيف على أساس مساره التربوي، ومن خلال مقارنة الإجابات لعينة تتكون من واحد وعشرون معلما مكلفا بأقسام التعليم المكيف(21 فردا)، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةـ 32,641 هي أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الأول.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الثاني حول تكليف المعلم بقسم التعليم المكيف بناء على رغبته، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 74,872 وهي أكبر من قيمة ف الجدولية، وهي نتيجة تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الثاني.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الثالث حول ما إن كان المعلم يتلقى تكوينا قبل تكليفه بقسم التعليم المكيف، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 21,706 وهي أكبر من قيمة ف الجدولية، مما يفسر وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الثالث.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الرابع حول بداية التكفل بقسم التعليم المكيف، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 63,083 وهي أكبر من قيمة ف الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الرابع.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الخامس حول تلقي المعلم للتوجيهات المستمرة من قبل المفتش، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 35,649 وهي أكبر من قيمة ف الجدولية، وهي نتيجة تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الخامس.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال السادس حول ضرورة تلقي معلم التعليم المكيف تكوينا جامعيا، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 10,782 هي أكبر من قيمة ف الجدولية، وهي دليل على وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال السادس.

– وعند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال السابع حول عدم وجود تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بقسم التعليم المكيف، وبعد مقارنة إجابات نفس العينة السابقة من المعلمين، بلغت قيمة ف المحسوبة 1,032 وهي أصغر من قيمة ف الجدولية، وهي دليل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال السابع.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي TEST DE TUKEY للمقارنات المتعددة، فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (33) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول المتمثل في التكوين والمتابعة البيداغوجية

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	Différence فرق المتوسطات de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
السؤال1	دائما	أبدا	1,95238*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	1,95238*	
		أحيانا	,00000	
السؤال2	دائما	أبدا	2,28571*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	2,57143*	
		أحيانا	-,28571	
السؤال3	دائما	أبدا	,23810	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	-1,52381*	
		أحيانا	1,76190*	
السؤال 4	دائما	أبدا	2,33333*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	2,28571*	
		أحيانا	,04762	
السؤال5	دائما	أبدا	2,04762*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	1,90476*	
		أحيانا	,14286	
السؤال 6	دائما	أبدا	,04762	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	-1,23810*	
		أحيانا	1,28571*	
السؤال 7	دائما	أبدا	,00000	غير دالة إحصائيا
		أبدا / أحيانا	-,38095	
		أحيانا	,38095	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

- عندما وجدنا فروق دالة إحصائيا بين إجابة العينة على السؤال الأول والثاني وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم العينة تميل إلى قبول السؤال على أن تكليف المعلم بقسم التعليم المكيف يكون على أساس مساره التربوي وبناء على رغبته.

– وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن الفروق دالة إحصائيا ولصالح الإجابة الأولى أي أن معظم العينة تميل إلى قبول السؤال الثالث والرابع والخامس والسادس على مسألة تكوين المعلم على التوالي: اتفقت إجابات العينة على الإجابة الأولى في السؤال الثالث أي أن المعلم لا يتلقى تكوينا قبل تكليفه بقسم التعليم المكيف، وانما يتلقى توجيهات مستمرة من قبل مفتش المقاطعة (السؤال الخامس). كما مالت الإجابات نحو الإجابة الأولى في السؤال السادس على أنه ليس من الضروري أن يتلقى المعلم تكوينا جامعيا ليدرس تلاميذ التعليم المكيف، فعنصر الكفاءة يكفي. كما مالت إجابات المعلمين نحو قبول السؤال الرابع عن ضرورة التكفل بتلاميذ التعليم المكيف مند بداية السنة الدراسية شأنهم شأن التلاميذ في الأقسام العاديين.

– أما عند حساب المتوسطات الحسابية لإجابات العينة في السؤال السابع، لاحظنا عدم وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات المعلمين وهذا معناه أنهم صرحوا بأنه يوجد تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بتسيير قسم التعليم المكيف.

جدول رقم (34) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الأول ككل حول إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة المتمثلة في التكوين والمتابعة البيداغوجية.

المحور	نوع الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية 0.05	دلالة الفروق
المحور الأول ككل	بين المجموعات	820,095	2	410,048	88,712	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	277,333	60	4,622			
	المجموع	1097,429	62				

أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور التكوين والمتابعة البيداغوجية، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05، حيث بلغت قيمة ف 88.712 . هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور.
ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (35) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الأول ككل حول إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة المتمثلة في التكوين والمتابعة البيداغوجية.

الأسئلة	groupe (I) المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
المحور الأول	دائما	أحيانا	8,76190*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	5,38095*	
		أبدا / أحيانا	3,38095*	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن إجابات المعلمين فيما يخص محور التكوين والمتابعة البيداغوجية مالت نحو الإجابة الأولى، حيث أظهرت النتائج أن المعلمون المكلفون بأقسام التعليم المكيف هم معلمون أكفاء يتم اختيارهم بموضوعية وهم مؤهلون ويعول عليهم لأداء مهمة كبيرة وهي تدريس تلاميذ يعانون من صعوبات تعلمية منعتهم من مسايرة زملائهم في الصف العادي، وأن أساس التكوين يكون خلال تكليفهم بهذه الأقسام من خلال الإشراف المباشر لمدير المدرسة الابتدائية ومفتش المقاطعة، ومن خلال الملتقيات الوطنية والجهوية التي تبرمجها وزارة التربية الوطنية بخصوص تحسين وضعية أقسام التعليم المكيف.

جدول رقم (36) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثاني المتمثل في تقنيات المعالجة البيداغوجية.

الأسئلة	نوع الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال الثامن	بين المجموعات	53,365	2	26,683	32,641	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	49,048	60	,817			
	المجموع	102,413	62				
نتائج السؤال التاسع	بين المجموعات	53,365	2	26,683	32,641		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	49,048	60	,817			
	المجموع	102,413	62				
نتائج السؤال	بين المجموعات	97,810	2	48,905	139,412		دالة إحصائيا

العاشر	داخل المجموعات	21,048	60	,351			
	المجموع	118,857	62				
نتائج السؤال الحادي عشر	بين المجموعات	74,698	2	37,349	63,083		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	35,524	60	,592			
	المجموع	110,222	62				
نتائج السؤال الثاني عشر	بين المجموعات	,36545	2	26,683	,64103		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	49,048	60	,817			
	المجموع	102,413	62				
نتائج السؤال الثالث عشر	بين المجموعات	97,810	2	48,905	139,412		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,048	60	,351			
	المجموع	118,857	62				
نتائج السؤال الرابع عشر	بين المجموعات	29,746	2	14,873	15,336		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	58,190	60	,970			
	المجموع	87,937	62				

نتائج السؤال الخامس عشر	بين المجموعات	56,857	2	28,429	39,800	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	42,857	60	,714			
	المجموع	99,714	62				
نتائج السؤال السادس عشر	بين المجموعات	97,810	2	48,905	139,412		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,048	60	,351			
	المجموع	118,857	62				
نتائج السؤال السابع عشر	بين المجموعات	110,603	2	55,302	268,000		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	12,381	60	,206			
	المجموع	122,984	62				
نتائج السؤال الثامن عشر	بين المجموعات	73,238	2	36,619	57,531		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	38,190	60	,637			
	المجموع	111,429	62				
نتائج السؤال التاسع عشر	بين المجموعات	97,810	2	48,905	139,412		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,048	60	,351			
	المجموع	118,857	62				

– من خلال الجدول الذي يمثل اختبار أنوفا لنتائج المقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثاني المتمثل في تقنيات المعالجة البيداغوجية ، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الأول الذي طرح حول تركيز المعلم على نتائج الاختبار التشخيصي الذي يجريه على تلاميذ التعليم المكيف في بداية السنة، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةـب 32.641 هي أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الأول.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤالين التاسع والعاشر الذين تضمنا إتباع الأسلوب الفردي واستخدام الوسائل التعليمية البسيطة لتعليم التلاميذ المتأخرين دراسيا، ومن خلال مقارنة إجابات المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت على التوالي ب32,641 و 139,412 وهي أكبر من القيمة الجدولية، هذا يعني أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤالين التاسع والعاشر.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤالين الحادي عشر والثاني عشر الذين تضمنا عنصر مراعاة خصوصيات التلاميذ المتأخرين دراسيا والفروق الفردية بينهم عند وضع الخطط العلاجية، ومن خلال مقارنة إجابات المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت على التوالي بـ 63.083 و 30.64 وهي أكبر من القيمة الجدولية، هذا يعني أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤالين الحادي عشر والثاني عشر.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في الأسئلة: الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر حول استعانة المعلم بالخدمات الطبية والنفسية خلال العملية العلاجية ومراعاته للحالة النفسية للتلميذ المتأخر دراسيا، ومن خلال مقارنة إجابات المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت على التوالي بـ 139.412 و 15.336 و 39.800 وهي أكبر من القيمة الجدولية، هذا يعني أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال الثالث عشر والرابع عشر والخامس عشر.

– و فيما يخص حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤالين السادس عشر والسابع عشر حول إشراك أولياء تلاميذ أقسام التعليم المكيف، ومن خلال مقارنة إجابات المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت على التوالي بـ 139.412 و 268.000 وهي أكبر من القيمة الجدولية، هذا يعني أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤالين السادس عشر والسابع عشر.

– ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الثامن عشر الذي طرح حول فعالية التعليم المكيف في حل مشكل التأخر الدراسي، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ 57.531 هي أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في هذا السؤال.

– عند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الأخير من المحور الثاني عن مسألة إدماج التلميذ بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي، ومن خلال مقارنة إجابات المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ 139,412هي أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في السؤال التاسع عشر.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي **TEST DE TUKEY** للمقارنات المتعددة˘ فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (37) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج أسئلة المحور الثاني المتمثلة في تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
السؤال 8	دائما	أحيانا	1,95238*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,95238*	
		أبدا / أحيانا	0.00	
السؤال 9	دائما	أحيانا	1,95238*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,95238*	
		أبدا / أحيانا	,00000	
السؤال 10	دائما	أحيانا	2,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 11	دائما	أحيانا	2,33333*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,28571*	
		أبدا / أحيانا	,04762	
السؤال 12	دائما	أحيانا	2,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 13	دائما	أحيانا	,14286	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	-1,38095*	
		أبدا / أحيانا	1,52381*	
السؤال 14	دائما	أحيانا	,28571	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الثانية
		أبدا	-1,85714*	
		أبدا / أحيانا	2,14286*	

السؤال 15	دائما	أحيانا	2,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 16	دائما	أحيانا	2,76190*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,85714*	
		أبدا / أحيانا	-,09524	
السؤال 17	دائما	أحيانا	2,23810*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,33333*	
		أبدا / أحيانا	-,09524	
السؤال 18	دائما	أحيانا	2,61905*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,66667*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 19	دائما	أحيانا	,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	,42857	
		أبدا / أحيانا	2,23810*	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

- عندما وجدنا فروق دالة إحصائيا بين إجابة العينة على الأسئلة رقم 8 –9 – 10– 11–12 وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم إجابات العينة تميل إلى قبول الأسئلة ولصالح الإجابة الأولى على أن المعلم يعتمد على نتائج التقويم التشخيصي الذي يقوم به في بداية السنة الدراسية، وأنه يستخدم أسلوب التعليم الفردي وأدوات تعليمية بسيطة لتعليم التلميذ، وأنه لا يغفل أبدا عن خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا عند بنائه للخطة العلاجية.

- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على الأسئلة رقم13–15 تبين أن معظم الإجابات مالت نحو الإجابة الأولى، وبالنسبة للسؤال رقم 14 مالت الإجابة نحو الإجابة الثانية، أي أن المعلم يستعين بخدمات طبية ونفسية وأنه يراعي دائما حالة المتأخر دراسيا في قسم التعليم المكيف.

– من خلال مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات العينة على السؤالين رقم 16–17 حول مشاركة أولياء الأمور في تحسين مستوى أبناءهم الدراسي، نلاحظ قبول إجابات المعلمين لهاذين السؤالين ولصالح الإجابة الأولى، على أنه يوجد تعاون ومشاركة بين المعلم وأولياء تلاميذ التعليم المكيف

من أجل تفعيل العملية العلاجية، والوصول بهؤلاء التلاميذ إلى امتلاك كفاءات تمكنهم من الارتقاء إلى السنة الثانية ابتدائي ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية. وذلك طبقا لما تنص عليه القوانين التشريعية المتضمنة لدور معلم قسم التعليم المكيف في إشراك الأولياء في وضع الخطط العلاجية وتنفيذها بغرض التحسيس والتحفيز.

– وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على السؤال رقم 18 و19، نلاحظ ميل الإجابات نحو الإجابة الأولى، على أن التعليم المكيف دائما يعتبر أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي، وأنه يضل البديل التربوي الوحيد في علاج مشكل التأخر الدراسي، بعد عجز حصص الاستدراك والدعم في ذلك، وأنه من الأفضل إدماج التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.

جدول رقم (38) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثاني ككل المتمثلة في تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
المحور الثاني ككل	بين المجموعات	7106,317	2	3553,159	308,970	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	690,000	60	11,500			
	المجموع	7796,317	62				

– أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ، حيث بلغت قيمة ف 308.970. هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور.

ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (39) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثالث ككل المتمثلة في تقنيات المعالجة البيداغوجية عند المعلمين.

ك ل ح ه ذ	(I) groupe ك ل ج ل ه ع ب 1	(J) groupe ك ل ج ل ه ع ب 2	غ ف ـ ك ل ة ه ر ي م Différence de moyennes (I-J)	خ ل إ ك ب ظ ف ذ ف
المحور الثاني ككل	دائما	أحيانا	24,04762*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	20,61905*	
		أبدا / أحيانا	3,42857*	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

من خلال نتائج اختبار توكي نلاحظ أن إجابات المعلمين بالنسبة لهذا المحور مالت نحو الإجابة الأولى، وهذا ما يجعلنا نستنتج أنه بالنسبة لمحور تقنيات المعالجة البيداغوجية، فإن الخطط العلاجية التي يتبعها المعلم مع تلاميذ التعليم المكيف، تعتمد على أساليب وطرق تدريس تراعي خصوصيات المتأخرين دراسيا.

جدول رقم (40) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثالث حول تجهيز قسم التعليم المكيف.

الأسئلة	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال العشرون	بين المجموعات	8,508	2	4,254	4,247	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	60,095	60	1,002			
	المجموع	68,603	62				
نتائج السؤال الواحد والعشرون	بين المجموعات	38,381	2	19,190	21,706		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	53,048	60	,884			
	المجموع	91,429	62				
نتائج السؤال	بين المجموعات	35,651	2	17,825	18,231		دالة

الثاني والعشرون	داخل المجموعات	58,667	60	,978			إحصائيا
	المجموع	94,317	62				
نتائج السؤال الثالث والعشرون	بين المجموعات	35,651	2	17,825	18,231		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	58,667	60	,978			
	المجموع	94,317	62				
نتائج السؤال الرابع والعشرون	بين المجموعات	1,365	2	,683	,850		غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	48,190	60	,803			
	المجموع	49,556	62				

من خلال الجدول الذي يمثل اختبار أنوفا لنتائج المقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثالث المتمثل في تجهيز القسم، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في الأسئلة رقم 20-21-22-23 التي تضمنت موضوع تجهيز قسم التعليم المكيف من وسائل وتجهيزات تتناسب ومتطلبات عملية تدريس تلاميذ ذوي تأخر دراسي أو صعوبات التعلم، ومن إنارة مناسبة، وتهوية مناسبة، ومساحة كافية، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت على التوالي ب:4.247 – 21.706– 18.231 – 18.231 وهي قيم أكبر من القيم الجدولية كما هو مبين في الجدول، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في هذه الأسئلة.

-بينما اتضح لنا من خلال حساب الفروق بين إجابات عينة المعلمين في السؤال الرابع والعشرين، عن عدم إشراف مدير المدرسة على تجهيز القسم، أن قيمة ف المحسوبة المقدرةـب0.850 أصغر من القيمة الجدولية، هذا ما يفسر أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في هذا السؤال.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي **TEST DE TUKEY** للمقارنات المتعددة فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (41) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الثالث حول تجهيز قسم التعليم المكيف.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	Différence فرق المتوسطات de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
السؤال 20	دائما	أحيانا	,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	,66667	
		أبدا / أحيانا	,19048	
السؤال 21	دائما	أحيانا	1,76190*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,52381*	
		أبدا / أحيانا	,23810	
السؤال 22	دائما	أحيانا	1,57143*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,61905*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 23	دائما	أحيانا	1,57143*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,61905*	
		أبدا / أحيانا	-,04762	
السؤال 24	دائما	أحيانا	-,28571	غير دالة إحصائيا
		أبدا	,04762	
		أبدا / أحيانا	-,33333	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

-عندما وجدنا أن الفروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة على الأسئلة رقم 20-21-22-23، وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم إجابات العينة تميل إلى قبول الأسئلة ولصالح الإجابة الأولى على أن أقسام التعليم المكيف على حد تصريح المعلمين المكلفين بها، مجهزة بالوسائل، والإنارة والتهوية المناسبة لتدريس التلاميذ، وأن هذه الأقسام تتمتع بمساحات كافية للتعليم باعتبار أنها أقسام مثلها مثل بقية الأقسام العادية.

-و فيما يخص مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات على السؤال الرابع والعشرون، نلاحظ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإجابات، مما يعني أن المعلمون يرون أن مدير المدرسة يشرف على تجهيز القسم.

جدول رقم (42) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثالث ككل حول أسئلة تجهيز قسم التعليم المكيف.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
المحور الثالث ككل	بين المجموعات	416,222	2	208,111	35,735	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	349,429	60	5,824			
	المجموع	765,651	62				

- أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور تجهيز قسم التعليم المكيف، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ، حيث بلغت قيمة ف 35.735. هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور.

ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (43) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثالث ككل حول أسئلة تجهيز قسم التعليم المكيف عند عينة المعلمين.

المحور	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	Différence de moyennes (I-J) فرق المتوسطين	دلالة الفروق
المحور الثالث ككل	دائما	أحيانا	5,47619*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	5,42857*	
		أبدا / أحيانا	,04762	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

- من خلال نتائج اختبار توكي نلاحظ أن إجابات المعلمين بالنسبة لهذا المحور، اتجهت نحو قبول الإجابة الأولى، بمعنى أن المعلمون تتوفر لديهم كل الظروف المادية اللازمة لتعليم تلاميذ التعليم المكيف.

جدول رقم (44) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الرابع الخاص برأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ.

الأسئلة	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال الخامس و العشرون	بين المجموعات	62,889	2	31,444	42,786	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	44,095	60	,735			
	المجموع	106,984	62				
نتائج السؤال السادس والعشرون	بين المجموعات	11,460	2	5,730	5,356		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	64,190	60	1,070			
	المجموع	75,651	62				
نتائج السؤال السابع والعشرون	بين المجموعات	38,381	2	19,190	21,706		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	53,048	60	,884			
	المجموع	91,429	62				
نتائج السؤال الثامن والعشرون	بين المجموعات	112,413	2	56,206	354,100		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	9,524	60	,159			
	المجموع	121,937	62				
نتائج السؤال التاسع والعشرون	بين المجموعات	74,698	2	37,349	63,083		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	35,524	60	,592			
	المجموع	110,222	62				

- من خلال الجدول الذي يمثل اختبار أنوفا لنتائج المقارنة بين إجابات المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الرابع المتمثل في رأي المعلم في عملية استكشاف التلاميذ الموجهين للتعليم المكيف، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال رقم 25 الذي دار حول عدم كفاية الأساليب المتبعة لاستكشاف المتأخرين دراسيا من وجهة نظر المعلمين، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت بـ42.786 وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في هذا السؤال.
- وعند حساب الفروق بين الإجابات في السؤال رقم 26 عن كون دور مصلحة التوجيه المدرسي ينتهي عند الاستكشاف، ومن خلال مقارنة الإجابات، فإن قيمة ف المحسوبة بلغت 5.356 وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية، ما يفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجابات في هذا السؤال.
- ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال رقم 27 عن ضرورة استمرار المتابعة النفسية خلال المعالجة البيداغوجية من وجهة نظر المعلمين، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت بـ 21.706 وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية ، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في هذه السؤال.
- وعند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال رقم 28 حول أحقية مشاركة معلم التعليم المكيف في عملية الاستكشاف، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت بـ 354.100 وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية ، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في هذه السؤال.
- من خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال رقم 29 عن ضرورة استثناء حالات الإعاقة الذهنية، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة من المعلمين، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت بـ 63.083 وهي قيمة أكبر من القيمة الجدولية ، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المعلمين في هذا السؤال.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي **TEST DE TUKEY** للمقارنات المتعددة فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (45) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المعلمين حول الأسئلة المطروحة في المحور الرابع الخاص برأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطات Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
السؤال 25	دائما	أبدا	2,09524*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	2,14286*	
		أحيانا	-,04762	
السؤال 26	دائما	أبدا	,00000	غير دالة إحصائيا
		أبدا / أحيانا	-,90476*	
		أحيانا	,90476*	
السؤال 27	دائما	أبدا	2,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	2,80952*	
		أحيانا	,04762	
السؤال 28	دائما	أبدا	2,33333*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	2,28571*	
		أحيانا	,04762	
السؤال 29	دائما	أبدا	2,09524*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا / أحيانا	2,14286*	
		أحيانا	-,04762	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

- عندما وجدنا أن الفروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة، وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات على السؤال رقم 25 نلاحظ أن معظم إجابات العينة تميل إلى قبول السؤال ولصالح الإجابة الأولى على

أن المعلمون يرون أن الأساليب المتبعة لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست كافية، أي أنها تحتاج إلى إثراء وتطوير.

– وعند مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على السؤال رقم 26، نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجابات، أي أن دور مصلحة التوجيه المدرسي لا ينبغي أن ينتهي عند عملية الاستكشاف.

– وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات في السؤال رقم 27 عن استمرار المتابعة النفسية لتلاميذ التعليم المكيف خلال المعالجة البيداغوجية، فقد اتجهت الإجابات نحو قبول السؤال لصالح الإجابة الأولى على أنه ينبغي للجنة الطبية النفسية البيداغوجية المكلفة بالاستكشاف والمتابعة أن تسهر على استمرار المتابعة النفسية من قبل فرقة التوجيه المدرسي باعتبارهم أعضاء في هذه اللجان وباعتبار اختصاصهم العلمي.

– فيما يخص مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات العينة على السؤال رقم 28 حول إشراك المعلم في عملية الاستكشاف فقد مالت الإجابات نحو الإجابة الأولى حيث يرى المعلمون أنه يجب إدراجهم في عملية الاستكشاف.

– وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات في السؤال رقم 29 حول استثناء حالات الإعاقة الذهنية في الاستكشاف، فقد اتجهت الإجابات نحو قبول السؤال لصالح الإجابة الأولى، بمعنى أن التعليم المكيف هو نوع من التعليم المختص لكنه يعنى بتلاميذ لا يعانون من أي اضطرابات أو إعاقات ذهنية.

جدول رقم (46) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الرابع ككل حول الأسئلة الخاص رأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f المحسوبة	قيمة f الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
المحور الرابع ككل	بين المجموعات	1257,746	2	628,873	203,383	3.15	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	185,524	60	3,092			
	المجموع	1443,270	62				

وعند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل الذي دار حول رأي معلم التعليم المكيف في استكشاف التلاميذ، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05، حيث بلغت قيمة

ف 203.383. هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور. ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (47) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور ككل في أسئلة المطروحة في المحور الرابع الخاص رأي المعلم في استكشاف تلاميذ التعليم المكيف

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
المحور الرابع ككل	دائما	أحيانا	9,85714*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	9,04762*	
		أبدا / أحيانا	,80952	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

– يتضح لنا من خلال اختبار توكي، أن إجابات المعلمين تميل إلى قبول الإجابة الأولى، الشيء الذي ينبهنا إلى أن المهام الموكلة إلى أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية خاصة فيما يتعلق بعلاقة معلم التعليم المكيف ومستشار التوجيه المدرسي ممثلا عن مصلحة التوجيه المدرسي، ينبغي أن تكون متكاملة ، هذا يعني أن المعلم على إطلاع بالوسائل والأساليب التي يستعملها مستشار التوجيه المدرسي لاستكشاف التلاميذ المرشحين للتعليم المكيف التي تعتبر غير كافية من وجهة نظره، وأنه ينبغي تحديثها وتطويرها، وأنه يحتاج إلى دعم المستشار له خلال قيامه بالعملية العلاجية، خاصة إذا اقتضت الحاجة إلى متابعة نفسية حسب ما تتطلبه حالات التلاميذ، وهو دور منوط بالمستشار بحكم اختصاصه العلمي، كما نلاحظ أن المعلم يطالب بأن يشارك في عملية الاستكشاف، على أساس أنه عضو شرعي في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، وأن لا يقتصر على المتابعة فقط.

- **عرض نتائج فرضية البحث الرابعة:** من خلال فرضية البحث الرابعة والتي تشير إلى أنه يقوم مستشار التوجيه بعملية استكشاف تلاميذ التعليم المكيف وفقا لما تنص عليه القوانين التشريعية. وللتحقق استخدمنا اختبار ف للمقارنة بين نتائج إجابات العينة فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم(48) يمثل اخنبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المستشارين حول الأسئلة المطروحة في المحور الأول المتمثل في استكشاف التلاميذ المتأخرين.

الفقرات	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجد ولية عند0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال الأول	بين المجموعات	35,018	2	17,509	18,995	3.09	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	102,316	111	,922			
	المجموع	137,333	113				
نتائج السؤال الثاني	بين المجموعات	85,070	2	42,535	49,823		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	94,763	111	,854			
	المجموع	179,833	113				
نتائج السؤال الثالث	بين المجموعات	115,105	2	57,553	81,985		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	77,921	111	,702			
	المجموع	193,026	113				
نتائج السؤال الرابع	بين المجموعات	135,912	2	67,956	114,244		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	66,026	111	,595			
	المجموع	201,939	113				

نتائج السؤال الخامس	بين المجموعات	28,281	2	14,140	13,219		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	118,737	111	1,070			
	المجموع	147,018	113				
نتائج السؤال السادس	بين المجموعات	11,860	2	5,930	5,768		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	114,105	111	1,028			
	المجموع	125,965	113				
نتائج السؤال السابع	بين المجموعات	199,000	2	99,500	503,831	3.09	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,921	111	,197			
	المجموع	220,921	113				
نتائج السؤال الثامن	بين المجموعات	199,000	2	99,500	503,831		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	21,921	111	,197			
	المجموع	220,921	113				
نتائج السؤال التاسع	بين المجموعات	11,175	2	5,588	5,584		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	111,079	111	1,001			
	المجموع	122,254	113				

- من خلال الجدول الذي يمثل الأسئلة الموجهة للمستشارين ، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الأول الذي طرح حول دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي الذي يقتصر على عملية استكشاف التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي، ومن خلال مقارنة الإجابات لعينة تتكون من ثمانية وثلاثون مستشار توجيه (38 فردا) ، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ 18.995 هي أكبر من الجدولية مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في السؤال الأول.

- أما السؤال الثاني والمتمثل في إمكانية وجود صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي أثناء عملية الاستكشاف، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة، فإن قيمة ف المحسوبة التي قدرت بـ 49.823 هي أكبر من الجدولية مما يفسر وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في السؤال الثاني أيضا.
- بالنسبة للسؤال الثالث حول تقديم معلم القسم الأصلي للمعلومات التي يحتاجها المستشار عن التلميذ المفحوص، وبعد مقارنة الإجابات لنفس العينة، ظهرت قيمة ف المحسوبة التي بلغت 81.985 أكبر من الجدولية ، هذا ما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في السؤال الثالث.
- وعن السؤال الرابع الذي طرح حول دور مدير المدرسة في تسهيل عملية الاستكشاف، ومن خلال مقارنة إجابات عينة المستشارين، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ114.244 هي أكبر من القيمة الجدولية، وهي نتيجة تؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في السؤال الرابع.
- بعد حساب الفروق بين إجابة العينة في السؤال الخامس الذي دار حول توفير مكان وأدوات الاستكشاف من قبل مدير المدرسة، ومن خلال مقارنة الإجابات لنفس العينة، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ 13.219 أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أيضا وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المستشارين في السؤال الخامس.
- أما بالنسبة للسؤال السادس الذي هدف التعرف على كفاية أدوات الاستكشاف لتشخيص حالة التأخر الدراسي، وبعد مقارنة إجابات العينة، فإن قيمة ف المحسوبة التي بلغت 5.768 أكبر من القيمة الجدولية مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في السؤال السادس أيضا.
- فيما يخص السؤال السابع حول تطوير أدوات الاستكشاف، قدرت قيمة ف المحسوبةبـ503.831 وهي أكبر من القيمة الجدولية، هذا ما يؤكد وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات المستشارين في هذا السؤال.
- وعن السؤال الثامن الذي بحث في فعالية التنسيق بين مفتش المقاطعة ومصلحة التوجيه المدرسي فيما يخص عملية الاستكشاف، ظهر من خلال مقارنة إجابات العينة، أن قيمة ف المحسوبة قدرت بـ 503.831 أكبر من القيمة الجدولية، مما يعني أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المستشارين في السؤال الثامن.
- وبالنسبة للسؤال الأخير(التاسع) في هذا المحور حول استثناء حالات التأخر الذهني في عملية الاستكشاف، وبعد مقارنة إجابات المستشارين، بلغت قيمة ف المحسوبة 5.584 وهي بالتأكيد أكبر من القيمة الجدولية، وهذا أيضا ما يؤكد أنه هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات عينة المستشارين في السؤال التاسع.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي **TEST DE TUKEY** للمقارنات المتعددة" فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (49) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال يمثل مقارنة لمتوسطات إجابات عينة المستشارين حول البعد الأول المتمثل في استكشاف التلاميذ المتأخرين

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطات Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
السؤال 1	دائما	أحيانا	1,31579*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	,94737*	
		أبدا / أحيانا	,36842	
السؤال 2	دائما	أحيانا	1,89474*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,76316*	
		أبدا / أحيانا	,13158	
السؤال 3	دائما	أحيانا	2,13158*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,13158*	
		أبدا / أحيانا	,00000	
السؤال 4	دائما	أحيانا	2,28947*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,34211*	
		أبدا / أحيانا	-,05263	

السؤال 5	دائما	أحيانا	1,00000*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	1,10526*	
		أبدا / أحيانا	-,10526	
السؤال 6	دائما	أحيانا	,68421*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	,68421*	
		أبدا / أحيانا	,00000	
السؤال 7	دائما	أحيانا	2,78947*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,81579*	
		أبدا / أحيانا	-,02632	
السؤال 8	دائما	أحيانا	-,10526	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الثانية
		أبدا	-,71053*	
		أبدا / أحيانا	,60526*	
السؤال 9	دائما	أحيانا	2,28947*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,34211*	
		أبدا / أحيانا	-,05263	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**.

- عندما وجدنا فروق دالة إحصائيا بين إجابة العينة على السؤال الأول والثاني وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم العينة تميل إلى قبول السؤال على أن دور مستشار التوجيه يقتصر على استكشاف التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي بكل أنواعه، وأنه لا يجد صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي.

- فيما يخص السؤال الثالث، ومن خلال مقارنة إجابة العينة، نلاحظ أن الفرق دال إحصائيا وهو لصالح الإجابة الأولى، معناه أن معلم القسم العادي أي الأصلي يتعاون مع مستشار التوجيه خلال عملية

الاستكشاف من خلال تقديم المعلومات اللازمة عن التلميذ المفحوص والتي من شأنها أن تساعد المستشار في إجراء الفحص ثم إعطاء رأيه فيما يخص توجيه هذا التلميذ إلى التعليم المكيف.

- وعند مقارنة إجابة عينة المستشارين على السؤالين الرابع والخامس تبين أنه هناك فرق دال إحصائيا وهو لصالح الإجابة الأولى، أي أن مدير المدرسة الابتدائية التي تحتضن عملية الاستكشاف يقوم بدوره في توفير المكان المناسب لإجراء الفحص، والأدوات اللازمة من أوراق وأقلام...

- فيما يخص مقارنة إجابة العينة على السؤال السادس والسابع حول الأدوات التي يستعملها مستشار التوجيه لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا، وجد أن هناك فرق دال إحصائيا بين إجابة المستشارين وهو لصالح الإجابة الأولى، أي أن أدوات الاستكشاف المستعملة حاليا كافية لتشخيص حالة التأخر الدراسي، مع العمل على تطويرها حسب الإمكانيات الموجودة على مستوى مراكز التوجيه المدرسي.

- بينما بينت نتائج مقارنة إجابة العينة على السؤال الثامن أنه هناك فرق دال إحصائيا ولصالح الإجابة الثانية، وهذا معناه أن مستشارو التوجيه أقروا أنه يوجد تنسيق فعال بين المفتش ومصلحة التوجيه فيما يخص انطلاق واجراء عملية الاستكشاف.

- وعند مقارنة إجابة العينة على السؤال التاسع وجد فرق دال إحصائيا ولصالح الإجابة الأولى حول ضرورة استثناء حالات التأخر الذهني في عملية استكشاف التلاميذ الذين يحتاجون إلى التعليم المكيف، يقينا من المستشار على أن هذا النوع من التعليم وجد ليعالج مشاكل تربوية لا إكلينيكية.

جدول رقم(50) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الأول ككل حول رأي المستشارين في طرق استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
المحور الأول ككل	بين المجموعات	5413,702	2	2706,851	159.247	3.09	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	1886,763	111	16,998			
	المجموع	7300,465	113				

–أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور استكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ، حيث بلغت قيمة ف 159.247. هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور.
ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (51) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الأول ككل حول رأي المستشارين في طرق اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا.

الأسئلة	(I) group المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
المحور الأول ككل	دائما	أحيانا	14,63158*	دالة إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	14,60526*	
		أبدا / أحيانا	,02632	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

من خلال النتائج يظهر لنا أن إجابة العينة في المحور الأول الخاص باستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا تميل إلى الإجابة الأولى (دائما) هذا يعني أن كل ما تقدم من نتائج حول عملية الاستكشاف التي يقوم بها فريق مستشاري التوجيه المدرسي تحت إشراف مصالح التوجيه المدرسي، إنما يوحي وبوضوح بأن هذه الفرقة تعي تماما ما تنص عليه النصوص التشريعية فيما يخص المهام الموكلة لها لسير التعليم المكيف، وأن مستشار التوجيه عضو فعال في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، بل إن دوره أساسي وجوهري في انطلاق العملية لأنه يعول عليه في تشخيص حالة التأخر الدراسي ومختلف الصعوبات التعلمية التي تواجه التلميذ، من خلال الاختبارات المعرفية و السيكو تقنية باعتباره مختصا، ثم توجيهه إلى التعليم المكيف إن كان يحتاجه فعلا أم لا.

جدول رقم (52) يمثل اختبار أنوفا لنتائج مقارنة بين إجابات المستشارين حول رأي المستشارين في تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.

الأسئلة	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية عند 0.05	دلالة الفروق
نتائج السؤال عاشر	بين المجموعات	135,912	2	67,956	114,244	3.09	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	66,026	111	,595			
	المجموع	201,939	113				
نتائج السؤال الحادي عشر	بين المجموعات	45,842	2	22,921	22,169		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	114,763	111	1,034			
	المجموع	160,605	113				
نتائج السؤال الثاني عشر	بين المجموعات	28,281	2	14,140	13,219		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	118,737	111	1,070			
	المجموع	147,018	113				
نتائج السؤال الثالث عشر	بين المجموعات	212,333	2	106,167	931,000		دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	12,658	111	,114			
	المجموع	224,991	113				

- من خلال الجدول الذي يمثل الأسئلة الموجهة للمستشارين، ومن خلال حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال العاشر الذي طرح: أن عملية فتح قسم التعليم المكيف في أي مقاطعة تفتيشية مرهون بوجود معلم مختص، ومن خلال مقارنة الإجابات لعينة تتكون من ثمانية وثلاثون

مستشار توجيه(38 فردا)، فإن قيمة ف المحسوبة المقدرةبـ 114.244 هي أكبر من الجدولية مما يعني وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في السؤال العاشر.

– وعند حساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الحدي عشر، الذي تضمن مسألة تكوين واعداد المعلم ودورها في علاج التأخر الدراسي، ظهرت قيمة ف المحسوبة البالغة 22.169 أكبر من القيمة الجدولية وهو دليل على وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في هذا السؤال.

– ولما قمنا بحساب الفروق بين إجابات العينة في السؤال الثاني عشر حول ضرورة استمرار متابعة تلاميذ التعليم المكيف بعد عملية الإدماج (أي بعد إدماجهم في السنة الثالثة أو الثانية)، بلغت قيمة ف المحسوبة 13.219 وهي أكبر من القيمة الجدولية مما يعني أنه هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات المستشارين في هذه الفقرة.

– ومن خلال مقارنة إجابات العينة في السؤال الثالث عشر(الأخير) الذي دار حول فعالية التعليم المكيف في حل مشكل التأخر الدراسي، فإن قيمة ف المحسوبة قدرت بـ 931.000 وهي أكبر من القيمة الجدولية مما يفسر وجود فروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة في هذا السؤال.

ولمعرفة لصالح أي مستوى هذه الفروق، قمنا بدراسة الأقل فرق دال والمتمثل في اختبار توكي **TEST DE TUKEY للمقارنات المتعددة** فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (53) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج أسئلة المحور الثاني حول رأي المستشارين حول تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	Différence de moyennes (I-J) فرق المتوسطين	دلالة الفروق
السؤال10	دائما	أحيانا	2,86842*	دال إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,92105*	
		أبدا / أحيانا	-,05263	
السؤال11	دائما	أحيانا	1,78947*	دال إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,15789*	
		أبدا / أحيانا	-,36842	
السؤال12	دائما	أحيانا	-,10526	دال إحصائيا لصالح الإجابة الثانية
		أبدا	-,71053*	
		أبدا / أحيانا	,60526*	
السؤال 13	دائما	أحيانا	2,28947*	دال إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	2,34211*	
		أبدا / أحيانا	-,05263	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

- عندما وجدنا فروق دالة إحصائيا بين إجابة العينة على السؤال العاشر وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات نلاحظ أن معظم العينة تميل إلى قبول السؤال على أن فتح قسم التعليم المكيف في مقاطعة تدخل مستشار التوجه المدرسي ليس مرهون بوجود معلم مختص على أساس ما هو موجود في الميدان ونظرا لانعدام المختصين في هذا النوع بسبب انعدام التكوين.

- أما عند مقارنة نتائج إجابات العينة على السؤال الحادي عشر، كان الفرق دالا إحصائيا ولصالح الإجابة الأولى، مما يعني أنه من وجهة نظر المستشار ينبغي الاهتمام والتفكير في إعداد وتكوين المعلم المكلف بتدريس تلاميذ التعليم المكيف إعدادا يتمكن من خلاله أن يحقق ما ينتظره الكل منه .
- بالنسبة لمقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات في السؤال الثاني عشر، نلاحظ أن الإجابات مالت نحو الإجابة الثانية، معناه أن مستشاري التوجيه يرون أن دورهم في العملية يقف عند الاستكشاف أو حتى عند قسم التعليم المكيف. وهذا ما يفسر درجة تمسك المستشارون بالنصوص التشريعية.
- وعند مقارنة المتوسطات الحسابية للإجابات في السؤال الأخير من المحور الثاني، مالت الإجابات نحو الإجابة الأولى أي أن التعليم المكيف يضل أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.

جدول رقم (54) يمثل نتائج اختبار أنوفا للمحور الثاني ككل حول رأي المستشارين حول تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.

المحور	نوع الفرق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	قيمةF الجدوليةعند 0.05	دلالة الفروق
المحور الثاني ككل	بين المجموعات	2186,895	2	1093,447	653,466	3.09	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	185,737	111	1,673			
	المجموع	2372,632	113				

أما عند مقارنتنا لإجابات أسئلة المحور ككل وعند مقارنتنا لمحور رأي المستشار في تكوين معلم التعليم المكيف، وجدنا أن قيمة ف المحسوبة هي أكبر من الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 ، حيث بلغت قيمة ف **653,466** . هذا يعني أنه يوجد اختلاف في إجابات العينة حول المحور المذكور. ولتحديد ميل الإجابة قمنا بحساب معامل توكيل أقل فرق دال فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (55) يمثل اختبار توكي لأقل فرق دال لمقارنة نتائج المحور الثاني ككل حول رأي المستشارين حول تكوين المعلمين المكلفين بأقسام التعليم المكيف.

الأسئلة	(I) groupe المجموعة 1	(J) groupe المجموعة 2	فرق المتوسطين Différence de moyennes (I-J)	دلالة الفروق
المحور الثاني ككل	دائما	أحيانا	8,97368*	دال إحصائيا لصالح الإجابة الأولى
		أبدا	9,57895*	
		أبدا / أحيانا	-,60526	

***تعني أن الاختبار دال عند مستوي الدلالة 0.05**

– نلاحظ من خلال الجدول أن إجابات المستشارين فيما يخص المحور الثاني الخاص بتكوين المعلم مالت نحو الإجابة الأولى دائما، مما يعني أن هذا الطرف من بين الأطراف المشاركة في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية (المستشار) ليس بالعضو الثانوي، الذي يهتم بالاستكشاف فقط، بل هو عضو يعرف تماما مدى أهمية التكوين الذي يجب أن يتلقاه المعلم المكلف بقسم التعليم المكيف في تدريس هذه الفئة من التلاميذ، فهم ليسوا بحاجة إلى تعليم عادي لأنهم لم يتمكنوا من مسايرته في الصف العادي وانما هم بحاجة إلى تعليم خاص له، ومعلم يعلم تماما خصوصياتهم، ومستوى القصور لديهم فيكيف البرنامج حسب درجة استيعابهم للمعرفة ويصل بهم إلى المستوى المطلوب.

الفصل السادس:

مناقشة فرضيات الدراسة.

الاستنتاجات والاقتراحات.

مناقشة الفرضيات

الفرضية الأولى:

من خلال فرضية البحث الأولى، التي تشير أنه يوجد فروق في نتائج التلاميذ البالغ عددهم 182 تلميذا والذين التحقوا بأقسام التعليم المكيف بولاية تلمسان، ومن خلال النتائج التي أوضحتها المقارنة بين الاختبارين كما هو موضح في الجداول رقم 2– 3– 4– 5 في مهارات التعلم الأساسية المتمثلة في مادة القراءة، الكتابة والحساب، وأيضا في المعدل العام الذي يتحدد من خلاله إدماج التلميذ، أثبتت الدراسة الحالية أنه:

1) يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج تلاميذ التعليم المكيف في الاختبارين القبلي والبعدي في مادة القراءة وذلك لصالح برنامج التعليم المكيف. وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة نضال عبد الرحيم سليم البديرات (2013) أين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيقين القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

–يمكننا أن نرجع ارتفاع مستوى التلاميذ في مادة القراءة إلى خصوصيات قسم التعليم المكيف من حيث العدد القليل، تغيير المعلم ، الأسلوب المعتمد في التدريس وهو التعليم الفردي الذي يقوم على أساس إمكانيات ومكتسبات كل تلميذ، والذي يعتمد أيضا على بيداغوجية تراعي خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا وذي الصعوبة في القراءة.

–وقد أشار كل من البشير(2005) ومحمد كامل(2005) إلى الأسباب البيئية المدرسية التي تعيق تفوق التلميذ في مادة القراءة مثل اكتظاظ الأقسام، عدم توفر الطرق الملائمة لتدريس الفرد حسب قدراته المرتبطة مع نموه، عدم القدرة على التكيف مع درس القراءة، عدم الارتياح لمدرس اللغة العربية، نتيجة لخبرات مر بها في الصف أو المدرسة، التأخر الدراسي، سلبيات المدرسة، سلبيات المعلم والجهل بطرائق تدريس اللغة العربية وبالأساليب التربوية، سلبيات الأسرة، سلبيات الكتاب المدرسي من حيث المنهاج.

–مما سبق نقول أن تلميذ التعليم المكيف استفاد من البرنامج المعتمد في تعليم مادة القراءة، مما أدى إلى ارتفاع مستواه في هذه المادة بالنظر إلى ما كان عليه في السابق. وهذا يدل على فعالية البرنامج المعتمد في مادة القراءة في إطار التعليم المكيف. إذن نستنتج أن الفرضية الأولى تحققت في فعالية التعليم المكيف في تحسين مادة القراءة.

2) يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين نتائج تلاميذ التعليم المكيف في الاختبارين القبلي والبعدي في مادة الكتابة، وذلك لصالح برنامج التعليم المكيف. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاءت به دراسة جمال رشاد أحمد الفقعاوي (2009) على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة تعزى لمتغير الطريقة لصالح المجموعة التجريبية.

-إذا ما رجعنا إلى ما استعرضناه من أسباب في حدوث التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم، نجد أن تأثير ضعف البصر لدى التلميذ يشكل سببا رئيسيا في حدوث هذا المشكل، وذلك من خلال ما أشار إليه أسامة محمد و آخرون(2005) في أن الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يفشلون في تذكر ما تم مشاهدته بصريا، لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف و الكلمات من الذاكرة.

- أضاف منصوري(2012)أنه "في الجانب التعليمي، قد يرتكب التلميذ ضعيف البصر أخطاء في نقل الحروف وكتابتها مما يؤثر على التركيب الصحيح للعبارات والجمل ويفقدها عنصر الفهم، وهذا بدوره يؤثر على استيعابه للمواد الدراسية، وبالتالي على نتائجه في الامتحانات الفصلية والعامة.."

-يرجع صلاح عميرة(2005) سبب صعوبة الكتابة إلى طرق التدريس غير الملائمة مثل التدريس الجماعي الذي لا يراعي القدرات و الميول الفردية و استخدام أساليب التدريس التي تعتمد الإجبار، وبالتالي تفتقد إلى التشويق والدافعية، بالإضافة إلى استخدام الوسائل والطرق التدريسية غير الملائمة في التدريس ، مع عدم المتابعة لعمليات الكتابة عند التلاميذ ، فإتقان الكتابة يتطلب عملا و جهدا يستدعي تضافر كل الجهود كي يتم انجازه دون الوقوع في أخطاء جسيمة، والاقتصار في متابعة التلميذ على حصص الخط وحدها لا يكفي دون الإملاء والتطبيق والتعبير الكتابي.

-يؤكد أبو فخر (2006)أنه من الأشياء المسئولة عن صعوبات الكتابة، بعض تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها عدم إشراف المعلم بصورة مباشرة علي اكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.

-وعليه نقول أنه على مستوى أقسام التعليم المكيف، تجرى فحوص طبية دورية لمعالجة أشكال القصور الجسمي التي قد تكون سببا مباشرا في تدني مستوى التلميذ في مادة الكتابة، طبقا لما نص عليه النص التشريعي رقم 83/1548 على التكفل الطبي النفسي بالتلاميذ المعنيين بالكشف بغرض استثناء الحالات التي تعاني من اضطرابات عضوية أو نفسية عميقة تستدعي التدخل الخاص والتي كان لها الأثر البالغ في تدني مستوى التحصيل، من خلال دور طبيب الصحة المدرسية الذي يقوم بتحديد وبدقة طبيعة المشاكل الصحية لدى التلاميذ المقترحين لقسم التعليم المكيف بهدف معالجة الأعراض الصحية التي قد

تكون عابرة حتى لا تتفاقم، أو يتم تحويل التلاميذ إلى طبيب مختص حسب طبيعة المشكلة الصحية لتقديم العلاج في وقته المناسب.

-كما يستخدم معلم التعليم المكيف التمارين المعتمدة في بيداغوجيا النضج التي تراعي التخطيط الجسمي(الوجه، الأطراف، اليدين، دراسة الجسم ومختلف وضعياته، مفهوم اليمين واليسار)، الإدراك البصري والتمثيل الذهني(تمارين الملاحظة والانتباه، دوام الإدراك، الشكل والحجم، إتمام صور ناقصة).

من خلال ما تقدم نقول أن التلميذ في قسم التعليم المكيف استفاد من البرنامج المعتمد في علاج مشكل ضعف مستوى التلاميذ في مادة الكتابة، مما يؤكد فعالية برنامج التعليم المكيف في تحسين مستوى التلاميذ في مادة الكتابة.

إذن نستنتج أن الفرضية الأولى تحققت في فعالية التعليم المكيف في تحسين مادة الكتابة.

3) جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع دراسة حسام سليمان الشحاذة (2012) التي خلصت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة في القياس البعدي المباشر على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات للدرجة الكلية لصالح العينة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة للعينة التجريبية بمقارنة أداء أفرادها بأداء أفراد العينة الضابطة الذين لم يطبق عليهم البرنامج، واستمروا في تلقي دروس الرياضيات وفق الطريقة التقليدية المتبعة في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في متوسطات رتب المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي المباشر على اختبار تحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في الرياضيات للدرجة الكلية، ولكل مجال فرعي(المعرفة اللفظية الشفهية، والمعرفة الأدائية، والمعرفة اللفظية الكتابية)، وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي المباشر، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة للعينة التجريبية بمقارنة أداء أفرادها قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج مباشرة.

-وانطلاقا مما أشرنا إليه من عوامل مسببة لصعوبات الحساب، فإن مجموع العوامل العقلية (ضعف نسبة الذكاء) تؤدي إلى عدم قدرة التلميذ على حل المشكلات الحسابية، إذ يشير الخطيب (2004) أن التلميذ الذي لديه صعوبة في الحساب لديه صعوبة في تحليل المفاهيم الرياضية، ممّا يؤدي به إلى التأخر في مادة الرياضيات، بالإضافة إلى ذلك فهو يعاني من صعوبة في التمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية وفي فهم المطلوب من المسائل الحسابية، فإنه يتم التكفل بهذا المشكل ضمن ما يقوم به مستشار التوجيه المختص في علم النفس من خلال دراسة حالات التلاميذ المحددين في قائمة الاستكشاف بتطبيق الاختبارات المعرفية والروائز النفسية عليهم خلال الثلاثي الثاني

من السنة الثانية، تسجيل نتائج الاختبارات المعرفية ووضعها في ملف التلميذ حتى تبنى عليها الاستراتيجيات العلاجية، المساهمة في إعداد الخطة العلاجية المقترحة لتلاميذ قسم التعليم المكيف (كمجموعات أو كأفراد). وأيضا بانتهاج المعلم لبيداغوجيا النضج التي تهتم باحتياجات الطفل انطلاقا من إمكانياته وقدراته وشخصيته، لذا وقع التغيير في المحتوى التعليمي على حسب المستوى العقلي لكل طفل على حدا وبطرق جديدة وحية.

-منه نصل إلى أن البرنامج المتبع في تدريس مادة الرياضيات بقسم التعليم المكيف كان له جدوى في تحسين أداء التلاميذ، مما يؤكد فعالية التعليم المكيف في تحسين مستوى التلاميذ في مادة الحساب.

-إذن نستنتج أن الفرضية الأولى تحققت في فعالية التعليم المكيف في تحسين مادة الحساب.

4) يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ التعليم المكيف في المعدل السنوي العام، وذلك لصالح برنامج التعليم المكيف.

-اتفقت هذه النتيجة مع دراسة داوود محمود المعايطة (1999) التي خلصت إلى أن البرامج المقدمة فى الصفوف العادية لا تلبى حاجات جميع فئات الطلاب، وأن توفير خدمات مساعدة لفئات الطلبة من خارج نطاق الصف يعزز من سهولة التعلم، وأن التعليم الفردي يعزز من ثقة الطالب بنفسه ،إضافة إلى أن تطوير أدوات تشخيص مناسبة ودقيقة تساعد معلم الصف والمعلم العادي من كشف مشكلات التلاميذ وتحديدها بدقة ووضع خطط العلاج المناسبة لها.

- جاءت نتيجة البحث هذه مؤكدة لما نص عليه المنشور الوزاري رقم 596/أ.ع/88 الذي ذكر أنه أثبتت النتائج الجيدة للتجربة التي قامت بها وزارة التربية بفتح التعليم المكيف في المدارس الابتدائية نجاحها وفعاليتها في الحد أو التقليص من ظاهرة التأخر الدراسي الذي كان يعاني منه الأطفال حيث أعيد إدماج نسبة كبيرة منهم إلى الأقسام العادية.

-وبالنظر إلى التعريف الذي قدمته اليونيسف (2004) في أن التعليم المكيف يعتبر بمثابة خطة علاجية تتضمن التكفل التدريجي بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي رغم ما يتلقونه من معالجة تربوية لصعوبات التعلم في الحصص العادية والاستدراكية، بهدف تجسيد تكافؤ الفرص التعليمية، والتقليل من الهدر التربوي الذي يتجلى في ظاهرتي الإعادة والتسرب المدرسيين. وأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية حادة تعوق مواصلة تمدرسهم بصفة عادية، ينبغي أن يوضعوا في أقسام التعليم المكيف لعلاج هذه الصعوبات علاجا تربويا مكثفا وظرفيا، ينصب على مواد التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب) وعلى المفاهيم التي تبنى عليها التعلمات الأساسية في هذه المواد، وكلما أظهرت أداءات التلميذ أنه امتلك من الكفاءات ما يسمح له بمتابعة عملية التعلم في المواد المذكورة من غير عوائق تعليمية، يعاد إدماجه في قسمه العادي ويحظى بمتابعة خاصة.

-كما أشار بوسنه محمود وآخرون في دراسته عن الإعادة المدرسية أنها ظاهرة مجحفة وضارة بالتلميذ المعيد وأن تأثيراتها غير فعالة وهذا سواء كان معيار التقييم للإعادة معرفي(التحصيل والنجاح في المسار المدرسي) أو انفعالي(صورة الذات والتعديلات الانفعالية أو الاجتماعية).
لهذا فإن الاتجاه العام لمختلف الأنظمة التربوية سائر نحو التفكير والعمل على تطبيق البدائل البيداغوجية الممكنة والمناسبة للابتعاد عن حدوديات الإعادة المدرسية، والاقتراب أكثر من حاجيات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك من أجل ضمان مسار النجاح في التعليم الإلزامي لجميع الأطفال. كما خلصت النتائج إلى أن هناك بعض الطرق المستخدمة حاليا في معالجة صعوبات التعلم كدروس الدعم والاستدراك و أقسام التعليم المكيف والأطراف التي يتناقش معها المعلمون في بحثهم عن حلول لصعوبات التعلم.
برهن عبد الكريم حمزة(2008) من خلال بحوث طبية أن تدريب وتأهيل العديد من حالات إعاقات التعلم وخاصة إذا بدا من الصفر يكلل بالنجاح، أو ربما بالشفاء التام.

-من خلال ما ذكر، نستخلص أن التعليم المكيف استطاع أن يرفع من المعدل العام للتلاميذ بالنظر إلى معدلاتهم السابقة. مما يؤكد فعالية برنامج التعليم المكيف في تحسين مستوى التلاميذ في المعدل العام.
-إذن نستنتج أن الفرضية الأولى تحققت في فعالية التعليم المكيف في تحسين المعدل السنوي لدى التلاميذ. وعليه نقول أن فرضية البحث الأولى التي تنص على أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بالتعليم المكيف، تحققت.

الفرضية الثانية:

بالنسبة لفرضية البحث التي تنص على أنه يتم سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية طبقا لما تنص عليه النصوص التشريعية، ومن خلال نتائج المقارنة المتحصل عليها في الجداول رقم 6-7-8-9-10-11-12-13 أظهرت النتائج:

1) فيما يخص محور إشراف المفتش على تكوين معلمي التعليم المكيف، أن هناك فروق دالة إحصائيا بين إجابات مفتشي مقاطعات التعليم الابتدائي المشرفين على أقسام التعليم المكيف، ومن خلال أيضا مقارنة المتوسطات الحسابية لإجابات العينة، تبين لنا أن مفتش المقاطعة الابتدائية وهو المشرف الرئيسي على اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية يسهر على تكوين المعلمين المعينين لتدريس أقسام التعليم المكيف في مجالات البيداغوجيا وعلم نفس النمو من خلال الندوات التربوية التي يبرمجها لفائدة المعلمين، دون استثناء معلمي التعليم المكيف حرصا منه على عدم تهميش التعليم المكيف، 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. حيث نص المنشور رقم10/0.0.2/202 على هذه النقطة فيما يتعلق بدور اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية التي يرأسها المفتش الذي يعمل على دعم ومساندة الفريق التربوي بالمدرسة ومعلمي التعليم المكيف وعلى تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلمين.

2) فيما يخص تعيين معلمي التعليم المكيف تبين من خلال النتائج أنه توجد مقاييس تربوية خاصة يقوم على أساسها عملية التعيين. وقد يكون جوهر هذه المقاييس فيما ذكره المنشور رقم 10/0.0.2/202 في البند الخاص بتأطير أقسام التعليم المكيف على أنه يتم إعطاء الأولوية للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيف سواء بصفتهم معلمين متخصصين أو معلمين عاديين، كما يتم اللجوء إلى تعيين معلمين عاديين يتمتعون بكفاءة و رغبة في التكفل بأقسام التعليم المكيف.

3) فيما يتعلق بالإشراف البيداغوجي أظهرت النتائج أن المفتش يشرف على تصميم الخطة العلاجية التي تهدف إلى تحسين المهارات الأساسية لعملية التعلم، وعلى تنويع أساليب التدريس بما يتوافق مع احتياجات التلاميذ المتأخرين دراسيا، حيث نص المنشور رقم10/0.0.2/202 فيما يخص نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي الذي يشرف عليه المفتش باعتباره المشرف المباشر على معلم التعليم المكيف من جهة، وكونه رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية من جهة أخرى، على أنه يجب:

* تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حده.

*ضرورة اعتماد تعليما علاجيا فرديا.

*وضع خطة لمعالجة صعوبات التعلم معالجة فردية أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ.

*إتباع طرق وأساليب التعلم التشاركي.

*تركز الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول، أما المواد الأخرى فيتم تعلمها بشكل عادي.

*الوصول بهؤلاء التلاميذ إلى امتلاك كفاءات تمكنهم من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية.

كما تضمن التقييم الذي أنجزته مديرية التقويم والتوجيه والاتصال سنة 1996 عن التعليم المكيف فيما يخص وجهة نظرمفتشي المقاطعات أن:

*الأغلبية الساحقة 90 %من المفتشين صرحوا بأنهم يتكفلون بالأقسام المكيفة بنفس الكيفية التي يتكفلون بها الأقسام العادية.

*من ناحية أخرى66%منهم يقومون بالتفتيش على الأقل 3 مرات في السنة الدراسية.

*بالنسبة لدور مفتشي المقاطعات صرح 81%منهم أن مهمتهم في التعليم المكيف هي إعطاء نصائح للمعلمين. وفي الأخير 90%من المفتشين أكد أن التعليم المكيف عملية تستحق المحافظة عليها نظرا للنتائج المرضية المحصل عليها.

4) أما بالنسبة لمدة العلاج فقد تضاربت وجهات نظر المفتشين حول فترة المعالجة التي ينبغي أن يقضيها التلميذ داخل قسم التعليم المكيف، حيث يميل البعض إلى تبني المادة التي جاء بها المنشور رقم433/و.ت/أ.ع/01 التي تقول أن عملية الإدماج التي تتم بعد أن يبقى التلميذ في قسم التعليم المكيف سنة دراسية كاملة، يتوجب أن تتم أي أن يدمج التلميذ حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلب على صعوبات التعلم الأساسية وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمي بصفة عادية.

في حين يتبنى البعض الآخر فكرة أنه يجب أن يقضي التلميذ داخل قسم التعليم المكيف سنة دراسية كاملة حتى يتم التأكد من أنه استطاع امتلاك كفاءات تمكنه من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية، وهذا ما هو معمول به في الميدان وما هو مقرر من الوصاية.

5) أن مفتش المقاطعة بحكم سلطته داخل هذه اللجنة، يحرص على أن تجتمع بصفة دورية ومنتظمة، كما أنه يعمل على إشراك كل الأعضاء الشرعيين في العملية كما تنص عليه مختلف النصوص التشريعية التي صدرت عن التعليم المكيف فيما يخص تشكيلة ومهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، التي أكدت

عليها كل المناشير الواردة عن التعليم المكيف منذ ظهور هذا النوع من التعليم. إن الاعتماد على ممثل جمعة أولياء التلاميذ على أساس أنه عضو لا يمكن تجاهله في أشغال اللجنة الطبية النفسية، لأنه عضو نصبته النصوص التشريعية، وللدور الذي يقوم به في دعم المدرسة ماديا(التكفل بعلاج التلاميذ، وشراء الوسائل التي يحتاجها المعلم) ومعنويا (تقديم المفهوم الصحيح للتعليم المكيف للأولياء).

6) بالنسبة لتفعيل الأدوار بين المشاركين في التعليم المكيف أظهرت النتائج أنه يوجد تنسيق فعال بين المفتشين وبين مصلحة التوجيه المدرسي، وأنه بحكم منصب المفتش في اللجنة، فهو على إطلاع بأساليب الاستكشاف التي يجريها مستشارو التوجيه، وأنه لا بد أن ترافق مصلحة التوجيه المفتش ومعلم التعليم المكيف في العملية العلاجية من خلال المتابعة النفسية. وقد تمت الإشارة إلى هذا في المنشور رقم 43 /و.ت/أ.ع/01 على أنه إضافة إلى الدور المحدد للجنة الاستكشاف في الكشف عن التلاميذ المحتاجين إلى التعليم المكيف، فإنها تقوم بمتابعتهم نفسيا وتربويا للوصول بهم إلى المستوى المطلوب. كما أشار المنشور 84/025 إلى:" وفي هذا الصدد يبقى دور اللجنة الطبية النفسية التربوية أساسيا وينبغي أن لا ينحصر هذا الدور في كشف ووضع التلاميذ في أقسام التعليم المكيف 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."

حيث تشير إخلاص علي حسين (2012) في دراستها حول أسباب التأخر الدراسي، أن مجال العوامل النفسية له تأثير على حدوث التأخر الدراسي حيث أن انعدام الدافعية للتعلم عند الطلبة وانطواء بعض الطلبة على ذواتهم له الأثر البالغ على التأخر الدراسي. وهو ما يؤكد أن المتابعة النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا المتواجدين في أقسام التعليم المكيف، لها دور في علاج مشكل التأخر.

–وبهذا يمكننا القول أن المتابعة النفسية للتلاميذ في ظل التعليم المكيف تظل ضرورية خلال فترة المعالجة وهذا بالنظر إلى ضخامة الآثار النفسية التي يخلفها التأخر الدراسي أو صعوبات التعلم في التلاميذ.

7) أما من جهة الاهتمام بالنواحي الصحية لتلاميذ التعليم المكيف، بينت النتائج أن المفتشون أبدا لا يهملون الفحص الطبي الذي يجب أن يتلقاه تلاميذ هذا القسم، طبقا لما جاء في المنشور رقم 596/أ.ع/88 على أنه يخضع التلاميذ لفحص طبي و روائز نفسية تقنية ومقابلة نفسية وتدرج النتائج في ملف التلميذ.

– كما أكدت مختلف المناشير على شرعية طبيب الصحة المدرسية في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية الذي يقوم على تحسين أوضاع الصحة العامة لدى هؤلاء التلاميذ قصد معالجتهم والحد من تأخرهم الدراسي. حيث خلصت ورشة العمل في الملتقى الوطني حول التعليم المكيف(2012) إلى أن طبيب

الصحة المدرسية يقوم بتحديد وبدقة طبيعة المشاكل الصحية لدى التلاميذ المقترحين لقسم التعليم المكيف بهدف معالجة الأعراض الصحية التي قد تكون عابرة حتى لا تتفاقم، أو يتم تحويل التلاميذ إلى طبيب مختص حسب طبيعة المشكلة الصحية لتقديم العلاج في وقته المناسب.

نستخلص من خلال هذه النتائج أن مفتش المقاطعة هو المشرف المباشر والرئيسي في تكوين المعلم المدرس لأقسام التعليم المكيف، وفي إعداد الخطة العلاجية التي ينبغي أن يعتمد في تصميمها على الأسس المعرفية، البيداغوجية والنفسية التي تراعي الحالات المتعامل معها وهي حالات مكونة من تلاميذ متأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم، وغيرها مما قد نجده من مشكلات تعلمية داخل أقسام التعليم المكيف. وقد ورد في المنشور596 /88 أن التعليم المكيف أصبح بعدا من أبعاد التعليم الأساسي يجب العناية به في مدارسنا، وذلك قصد التكفل الشامل بالتلاميذ الذين هم في حاجة إليه، كما أشار إلى الدور الذي يتعين على مفتشي التعليم الأساسي القيام به في التنشيط والمتابعة وتنصيب الأقسام الخاصة بالتعليم المكيف وفي مختلف العمليات التكوينية للمعلمين المتخصصين، وكذا في تفعيل مهام الأطراف المشاركة في سير التعليم المكيف.

مما سبق نجد أن فرضية البحث الثانية التي تشير إلى أن اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية المكلفة بالكشف عن ومتابعة تلاميذ التعليم المكيف تسير وفق ما تنص عليه النصوص التشريعية الخاصة بتنظيم التعليم المكيف قد تحققت.

الفرضية الثالثة:

من خلال فرضية البحث التي تشير إلى أن معلم التعليم المكيف يستخدم عدة تدابير منهجية وعملية تعتمد على تكيف المواقف التعليمية لحل مشكل التأخر الدراسي، ومن خلال النتائج المتحصل عليها في الجداول المرقمة من (14–إلى 29) فإنه:

1) من خلال ما أظهرته النتائج على أن تكليف المعلم بقسم التعليم المكيف يكون على أساس مساره التربوي وبناء على رغبته، فإنها تطابقت مع نص المنشور رقم 24/م.ت.م/ 94 الذي أشار إلى أنه:

*بالنسبة لشروط فتح أقسام التعليم المكيف وبسبب قلة توفر المعلمين المتخصصين في هذا النوع من التعليم واعتبارا لأهميته على مستوى المدارس الابتدائية، أجاز المنشور وبصفة استثنائية 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.

– ونظرا لغلق المعاهد التكنولوجية للتربية على المستوى الوطني، أكدت الوزارة في المنشور رقم 10/0.0.2/202 من خلال بند تأطير أقسام التعليم المكيف على:

* إعطاء الأولوية للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيف سواء بصفتهم معلمين متخصصين أو معلمين عاديين.

* اللجوء إلى تعيين معلمين عاديين يتمتعون بكفاءة و رغبة في التكفل بأقسام التعليم المكيف.

* تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلمين.

2) فيما يخص تكوين معلم التعليم المكيف، أظهرت النتائج أن المعلم لا يتلقى تكوينا قبل تكليفه بقسم التعليم المكيف، وانما يتلقى توجيهات مستمرة من قبل مفتش المقاطعة طبقا للمنشور رقم 24/م.ت.م/94 الذي أكد على ضرورة تنظيم عمليات تكوينية لفائدة معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بالتعليم المكيف لتأهيلهم لممارسة هذه المهمة بالكيفية المطلوبة. وأنه ليس من الضروري أن يتلقى المعلم تكوينا جامعيا ليدرس تلاميذ التعليم المكيف، فعنصر الكفاءة يكفي على حسب المنشور رقم 24/م.ت.م/ 94 المذكور سابقا، وأنه يجب التكفل بتلاميذ التعليم المكيف مند بداية السنة الدراسية شأنهم شأن التلاميذ في الأقسام العاديين.

– دائما عند الحديث عن تفاعل أدوار الأطراف المشاركة في سير هذا النوع من التعليم، بينت النتائج أنه يوجد تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بتسيير قسم التعليم المكيف، وهي نتيجة تؤكد عليها مختلف المناشير المذكورة عن العضوية الشرعية لمدير المدرسة الابتدائية في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية وعن دوره التنسيقي بين المفتش، مصلحة التوجيه، المعلم العادي، معلم التعليم المكيف، والأولياء. فهو المنسق الإداري في تسيير العملية. حيث تمت الإشارة إلى مهام مدير المدرسة في الملتقى الخاص بالتعليم المكيف(2012) والتي تتمثل في تسهيل اتصال المعلم بمفتش المقاطعة ومتابعة مدى تنفيذ التوصيات والتوجيهات المقدمة من طرف المفتش أو المستشار لمعلم القسم العادي ومعلم القسم المكيف، مع تقديم الدعم المعنوي لهذا الأخير.

3) فيما يتعلق بتقييم مكتسبات التلاميذ الموجهين إلى التعليم المكيف، خلصت النتائج إلى أن المعلم يعتمد على نتائج التقويم التشخيصي الذي يقوم به في بداية السنة الدراسية، وأنه يستخدم أسلوب التعليم الفردي وأدوات تعليمية بسيطة لتعليم التلميذ، وأنه لا يغفل أبدا عن خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا عند بنائه للخطة العلاجية. وقد تطابقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها تقييم التعليم المكيف سنة 1996 حين أعلن المعلمين أنهم يقومون باختبار مستوى تلاميذهم في بداية السنة الدراسية، كما أنهم يقومون باختبار مكتسبات تلاميذهم في نهاية السنة الدراسية.

–تتفق أيضا النتيجة الحالية مع ما نص عليه المنشور84/025 حين قدم بعض التوجيهات التربوية التي تفيد المعلم المتخصص في التكفل بالقسم كاستخدام الطرق التربوية النشيطة التي تتماشى مع شخصية كل تلميذ على حدا وهو دفع إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التعامل مع الأطفال المتأخرين دراسيا، وموازاة مع ذلك يجب تبني التعليم الفردي قصد تنمية ذوق المجهود الشخصي عند الطفل، هذه التدابير

هي في حقيقة الأمر وسائل تربوية مرماها نفسي يدفع بالطفل إلى استعادة الثقة بنفسه وتعيد له اعتباره وتقديره لذاته الذي فقده وسط زملائه في القسم العادي فيصبح نشطا في قسمه الجديد.

كما تبين مدى اتفاق النتيجة الحالية مع ما جاء به المنشور رقم10/0.0.2/202 وبالأخص في البند الخاص بنشاطات التعلم والزمن البيداغوجي التي ورد فيها أنه يجب على معلم قسم التعليم المكيف:

* تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حده.
* ضرورة اعتماد تعليما علاجيا فرديا.
* وضع خطة لمعالجة صعوبات التعلم معالجة فردية أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ.
* إتباع طرق وأساليب التعلم التشاركي
* تركز الأنشطة التعلمية على اللغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأول، أما المواد الأخرى فيتم تعلمها بشكل عادي.

– في نفس السياق نجد داوود محمود المعايطة (1999)قد خلص في دراسته أن التعليم الفردي يعزز من ثقة الطالب بنفسه ،إضافة إلى أن تطوير أدوات تشخيص مناسبة ودقيقة تساعد معلم الصف والمعلم العادي من كشف مشكلات الطلاب وتحديدها بدقة ووضع خطط العلاج المناسبة لها.

– أشارت ماجدة السيد عبيد(2009) فيما يخص مبادئ التعلم لذوي صعوبات التعلم أنه:

- يجب مراعاة الخصائص النمائية لكل طفل وقدراته وسرعته في التفكير.
- يجب وضوح الأهداف في ذهن المعلم حتى يستطيع إعطاءها للمتعلم.
- يجب أن تكون الخبرات مناسبة للطفل وتكون ضمن احتياجاته اليومية.
- يجب أن تكون الخبرات متناسقة ومكملة لبعضها البعض بحيث تؤهل ذوي صعوبات التعلم لوظيفة معينة مناسبة لقدراته.
- يجب تنويع الخبرات فلا تقتصر على جانب واحد.
- يجب أن تكون الخبرة هادفة ذات معنى تلبي احتياجاته وتبدأ من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب.
- يجب إثارة الدافعية باستخدام التعزيز ويجب أن يكون لدى التلميذ استعداد، وأن يكون على قدر من النضج.

–فيما يخص اعتماد المعلم على نتائج التقويم التشخيصي التي توصلنا إليها، إن هذه النتيجة تنطبق مع ما تتطلبه بيداغوجيا النضج المتبعة في تدريس تلاميذ التعليم المكيف باعتبارها بيداغوجيا تهتم باحتياجات الطفل انطلاقا من إمكانياته وقدراته وشخصيته.

يؤيد القريطي (2009) هذا على أنه توجد أساليب التقييم غير الرسمية وهي الاختبارات التي يتم إعدادها بواسطة المعلم لتقييم التحصيل في المهارات الأكاديمية الخاصة كالقراءة مثلا. وتستخدم بغرض تحديد مقدرة الطفل على أداء واجب من الواجبات، والصعوبات التي يواجهها في ذلك ومستواه القرائي أو من حيث الفهم وكذلك تقييم استراتيجيات التدريس المستخدمة في الفصل الدراسي ويجب أن ترتبط أساليب التقييم غير الرسمية بمحتوى المادة الدراسية، والطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس، وتوقعاته بالنسبة للطفل.

4) وبالنسبة لنوع الدعم الذي يحتاجه المعلم في التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم، أظهرت النتائج أنه يستعين بخدمات طبية ونفسية وأنه يراعي دائما حالة المتأخر دراسيا في قسم التعليم المكيف. وهذا ما نص عليه المنشور83/1548 في التكفل الطبي النفسي بالتلاميذ المعنيين بالكشف بغرض استثناء الحالات التي تعاني من اضطرابات عضوية أو نفسية عميقة تستدعي التدخل الخاص والتي كان لها الأثر البالغ في تدني مستوى التحصيل، حيث تم اقتراح مجموعة من روائز علم النفس القياسي التي تساعد على قياس درجة التأخر الدراسي، كما أكد المنشور رقم 84/025 إلى هذا حين ذكر أنه من أجل التكفل الفعلي والمتابعة الجادة تم تكليف المعلم المختص بتكوين ملفا للملاحظة خاص بكل تلميذ يتم إثراءه خلال السنة الدراسية بمختلف التقارير عن الخدمات النفسية والتربوية و الطبية وكذا الأسرية التي يستفيد منها التلميذ غير المتكيف على اعتبار جهود كل الأطراف المشاركة في معالجة وتكييف هذا الطفل، على أن تنعقد اجتماعات تقييمية مرة في كل فصل على الأقل لدراسة حالة كل طفل وسلوكه ثم تقدم وتدون خلاصة النتائج المتحصل عليها على الملف الشخصي لكل طفل.

5) أثبتت النتائج أنه يوجد تعاون ومشاركة بين المعلم وأولياء تلاميذ التعليم المكيف من أجل تفعيل العملية العلاجية والوصول بهؤلاء التلاميذ إلى امتلاك كفاءات تمكنهم من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية، طبقا لما أشار إليه المنشور رقم 84/025 عن دور الخدمات الأسرية في معالجة وتكييف هؤلاء التلاميذ، وباعتبار أن الممثل عن جمعية أولياء التلاميذ عضو شرعي في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، فهو بطبيعة الحال عضو يعمل على توطيد العلاقة بين المدرسة والأولياء، ويحرص جاهدا على إقامة وبقاء الحوار والتواصل مع أولياء التلاميذ المتواجدين في قسم التعليم المكيف بهدف الوصول إلى التصور السليم لطبيعة هذا القسم. كما تمت

الإشارة في الملتقى الخاص بالتعليم المكيف (نوفمبر 2012) إلى دور جمعية أولياء التلاميذ في تقديم الدعم المادي والمعنوي، خاصة إذا تعلق الأمر بالتوجه إلى أطباء مختصين.

* اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة واصف العايد(2011) أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلا لرضا أولياء الأمور الخدمات اللا منهجية، وهي نتيجة تتفق مع نتيجة البحث الحالية على أن أولياء الأمور راضون عن تعليم أبناءهم ضمن هذا الجهاز. استندنا على هذه النتيجة على اعتبار أن غرفة المصادر التي يتم بها علاج صعوبات التعلم في بعض الدول العربية كالأردن، المملكة العربية السعودية، تشبه إلى حد ما ما يصبو إليه التعليم المكيف في علاج صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

*تشير إخلاص علي حسين (2012) أيضا في دراستها أن مجال العوامل الأسرية الاجتماعية له الأثر الواضح في نجاح وتفوق الطلبة حيث تبين أن انشغال الطلبة بأعمال أخرى غير الدراسة، غياب أحد الوالدين أو كلاهما وعدم وجود رقابة من قبل الأهل، قلة الأماكن الترويحية وافتقاد التلاميذ للجانب الترويحي والنفسي الذي يؤدي إلى الرتابة والملل مما يسبب نقص الدافعية للتعلم له تأثير كبير على التأخر الدراسي.

*كما يذكر ناصر الدين زبدي وآخرون(2008) في دراسته أن المحيط الاجتماعي للمدرسة، أظهر فروقا واضحة و جوهرية، ذات دلالة عند مستوى ثقة (0.99) و شك (0.01) فيما بين المدارس ذات النتائج العالية، وتلك ذات النتائج المنخفضة، حيث أن العلاقات الإنسانية، والمناخ الاجتماعي في المؤسسة التربوية تمثلان أساس كل العمليات التربوية، فالعلاقة المضطربة بين المعلم و الإدارة، أو بينه و بين المفتش تعد العامل الحاسم في كل نشاط تربوي، إذ لا يمكن للمعلم أن يؤدي دوره بإيجابية نحو التلميذ، فتظهر عندئذ بوادر التمارض والغياب عن العمل كأمثلة على هذا الفتور والإجهاد النفسي الناجم عن تلك العلاقة المضطربة، فالعوامل المهنية في التعليم كمثير بيئي، تجعل المدرس في حركية دائمة من أجل تجاوز عقباتها وتحقيق تصور أفضل لشخصيته ومكانته بين زملائه وأمام تلامذته أو المشرفين على مهامه التربوية، كما تمثل مصدر مضايقة له، وتستدعي قلقه وتوتره باستمرار. كل هذه العوامل التي تحيط به في ظروف عمله قد تؤثر في دوره التربوي.

أظهرت النتائج أن المعلمين يعتبرون أن التعليم المكيف يضل أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي، وهذا يتفق مع ما جاء به تقييم التعليم المكيف سنة 1996 حيث صرح المعلمون

أن عملية المعالجة تمت فعلا في قسم التعليم المكيف غير أنهم منشغلون بمستقبل تلامذتهم بعد إدماجهم في الأقسام العادية. وأنه من الأفضل إدماج التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي حيث نص المنشور 96/1061 "أنه من الممكن إدماج تلميذ التعليم المكيف في قسمه العادي بمجرد أن

يرى الفريق التربوي بالمؤسسة أنه بإمكانه متابعة العملية التربوية مع زملائه
في قسمه العادي شريطة أن يمنح متابعة خاصة من معلمه في القسم العادي بالتعاون مع معلم التعليم المكيف". وأيضا المنشوررقم433/و.ت/أ.ع/ 2001 في أنه "يعاد إدماج أي تلميذ سمحت أداءاته بمتابعة عملية التعلم في قسمه العادي على أن يحظى بمتابعة خاصة من معلم قسمه العادي. ويضيف المنشور" إن عملية الإدماج هذه التي تتم بعد أن يبقى التلميذ في قسم التعليم المكيف سنة دراسية كاملة يتوجب أن يدمج التلميذ حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلب على صعوبات التعلم الأساسية وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمي بصفة عادية، غير أن التعليمات الواردة من وزارة التربية الوطنية وبالأخص من مديرية التعليم الأساسي، تلزم بقاء التلميذ في قسم التعليم المكيف سنة دراسية كاملة، وهذا ما هو معمول حاليا.

6) كما أوضحت النتائج أن الخطط العلاجية التي يتبعها المعلم مع تلاميذ التعليم المكيف، إنما تبدأ من تعرفه أولا على وضعية كل تلميذ(الصحية، النفسية، التربوية) من خلال ملفه أو من خلال اتصاله بمعلم التلميذ في القسم الأصلي وطبعا من خلال نتائج التشخيص الأولي الذي يجريه عليه، ومساعدة التلميذ المتأخر دراسيا على إدراك أبعاد مشكلته وأسبابها بمساعدة الأولياء، وأن يضع خطة تدخل تربوية فردية لكل تلميذ تتضمن الأهداف التي يحققها التلميذ داخل قسم التعليم المكيف. والأهم أن يقوم بتكييف التعلمات والبدء من مكتسبات التلميذ على أن يتم تحليل المهمات الرئيسية إلى مهام فرعية، وتنويع أساليب التدريس بما يتلاءم والأسباب الكامنة وراء التأخر الدراسي، و أن يتابع هذه الخطة العلاجية ويعدلها عند الحاجة وأن لا يتردد في استشارة أي شخص مؤهل في حالة وجود أي مشكل. حيث نجد أن دراسة أسامة محمد بطاينة وآخرون (2010) عن واقع غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة، قد أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مجال توظيف الوسائل وأساليب التدريس، وكانت الفروق لصالح فئة المعلم.

أما فيما يخص تجهيز القسم، أكدت النتائج أن أقسام التعليم المكيف على حد تصريح المعلمين المكلفين بها، مجهزة بالوسائل، والإنارة والتهوية المناسبة لتدريس التلاميذ، وأن هذه الأقسام تتمتع بمساحات كافية للتعليم باعتبار أنها أقسام مثلها مثل بقية الأقسام العادية، وبالرجوع إلى ما نتج عن تقييم التعليم المكيف سنة 1996 فيما يخص وجهة نظر المعلمين حول التعليم المكيف، ضرورة توفير الوسائل المادية لتحسين عملية التكفل بالتلاميذ أحد المطالب الضرورية لإنجاح هذا النوع من التعليم. وهي نتيجة عكسية مع ما استخلصناه في هذه الدراسة على أن أقسام التعليم المكيف مجهزة بالوسائل المادية، ويرجع هذا التحسن إلى مدى اهتمام والحاح الوزارة على ضرورة تحسين وضعية التعليم المكيف وتوفير الظروف الملائمة لتدريس و الارتقاء بفئة المتأخرين دراسيا نحو الأحسن.

ذكر الجرجاوي (2002) في هذا الباب أنه كلما كان الفصل مريحًا ومجهزًا بالإضاءة الكافية، وسائل التكييف البارد والساخن وفقًا لظروف المناخ وتقلباته وكمال الوسائل الأخرى مثل سلامة السبورة ووجود

حوامل لوسائل الإيضاح، وبه نوافذ وباب خلفي وباب أمامي للخروج والدخول إلى جانب قلة أعداد الطلاب حتى لا يصاب الطلاب بالاختناق والملل وعدم تقبل الدرس، وبعض الأمراض المعدية من تقارب الطلاب في جلوسهم ، فان هذا كله يؤدي إلى تفوق دراسي ويقلل من نسبة التأخر الدراسي.

7) أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الإجابات، مما يعني أن المعلمون يرون أن مدير المدرسة يشرف على تجهيز القسم، وقد ورد هذا في تقييم التعليم المكيف سنة 1996 أنه من بين المهام البيداغوجية و الإدارية لمدراء المدارس في هذا التعليم ، ضمان الظروف اللازمة لعمل المعلم. وقد صرح المعلمون من خلال هذا التقييم أنهم يتلقون مساعدات من طرف مديري المدارس.

ونظرا للصحوة التي يشهدها التعليم المكيف خلال السنوات الأخيرة، سواء انطلاقا من الوصاية إلى مديريات التربية على مستوى الولايات، وصولا إلى المقاطعات التفتيشية والمدارس الابتدائية، فإن أقسام التعليم المكيف بدأت تظهر على الساحة التعليمية، مما جعل المشرفين عليها يهتمون نوعا ما بتوفير القسم والوسائل، على عكس ما كنا نلمسه من قبل. حيث تم التأكيد على هذه النقطة من خلال المنشوررقم10/0.0.2/202 فيما يخص بند فتح أقسام التعليم المكيف على أنه:

*تفتح الأقسام حسب الحاجة والإمكانيات على مستوى مدرسة ابتدائية أو مجموعة من المدارس الابتدائية أو على مستوى مقاطعة تفتيشية.

* ينبغي أن تظهر أقسام التعليم المكيف في الخرائط المدرسية للمدارس الابتدائية المحدثة بها.

* يعين لهذه الأقسام معلمون فور تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف.

*يتراوح عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف ما بين 10 تلاميذ إلى 15 تلميذ.

8) وفيما يخص آراء المعلمين حول عملية الاستكشاف وجدنا أن الفروق دالة إحصائيا بين إجابات العينة على أن المعلمون يرون أن الأساليب المتبعة لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست كافية، أي أنها تحتاج إلى إثراء وتطوير، وأن دور مصلحة التوجيه المدرسي لا ينبغي أن ينتهي عند عملية الاستكشاف، وهذا ما تعاكس مع المنشور رقم 24/م.ت.م/94 الذي حصر إجراء الروائز النفسية والمقابلة الاستكشافية على أعضاء مركز التوجيه المدرسي والمهني، كما أنه ينبغي للجنة الطبية النفسية البيداغوجية المكلفة بالاستكشاف والمتابعة أن تسهر على استمرار المتابعة النفسية من قبل فرقة التوجيه المدرسي باعتبارهم أعضاء في هذه اللجان وباعتبار اختصاصهم العلمي، طبقا لما ورد في المنشور رقم433/و.ت/أ.ع/ 01 على أن لجنة الاستكشاف/المتابعة/ والإدماج والتي حدد دورها في القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيف، متابعتهم نفسيا وتربويا ثم دراسة نتائجهم الدراسية قصد إعادة إدماجهم في أقسامهم العادية ومتابعتهم بعد الإدماج.

كما ورد في ورشة العمل الخاصة بسير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية في أعمال الملتقى الوطني الخاص بالتعليم المكيف نوفمبر 2012، فيما يخص دور مستشار التوجيه الذي يمثل مصلحة التوجيه المدرسي، أن تدخل المستشار يكون بشكل دوري ، وأنه يساهم في إعداد الخطة العلاجية المقترحة لتلاميذ قسم التعليم المكيف(كمجموعات و كأفراد)، وأنه يعمل على توطيد وتوثيق الروابط بين هيئة المدرسة والأسرة والتلميذ، توعية الأولياء بالمفهوم الصحيح لهذا النوع من التعليم، ومدى أهميته في إنقاذ أبناءهم من الفشل المدرسي.

9) من خلال ما بينته النتائج، فإن معلم التعليم المكيف يطلب أن يشارك في عملية الاستكشاف وهي نتيجة لا تتوافق مع ما نصت عليه النصوص التشريعية فيما يخص توزيع مهام أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، حيث أنه حتى وان كان المعلم عضوا شرعيا في هذه اللجنة إلا أن دوره يبدأ بعد ما يستقبل التلميذ في قسم التعليم المكيف، لأن المنشور رقم 24/م.ت.م/94 حصر عملية الاستكشاف على أعضاء مصلحة التوجيه المدرسي باعتبار تخصصهم العلمي و تمكنهم من استعمال الروائز والاختبارات التقنية المتوفرة بالمراكز. ولهذا فقد تحدد دور معلم التعليم المكيف في الناحية البيداغوجية التعليمية.

10) أظهرت النتائج المتوصل إليها أن المعلم يعتبر التعليم المكيف نوع من التعليم المختص لكنه يعنى بتلاميذ لا يعانون من أي اضطرابات أو إعاقات ذهنية، وهذا طبقا لما نص عليه المنشور رقم 1061/و.ت/م.د/ 01 أن مشكل التأخر الدراسي يعالج في أقسام التعليم المكيف أين يتلقى التلاميذ علاجا مكثفا ومؤقتا وهذا ليس بسبب تدهور مستوى قدراتهم العقلية (الضعف العقلي) بل يعود هذا التأخر الظرفي إلى أسباب نفسية أو تربوية أو اجتماعية أو صحية.

من خلال ما تقدم، نستنتج أن معلم التعليم المكيف هو معلم تم تعيينه على أساس كفاءته في التعليم وبناء على رغبته في تدريس هذه الفئة الخاصة من التلاميذ، وأنه يتلقى توجيهات تربوية مستمرة من قبل المفتش، كما أن الوصاية تحرص على إعدادهم لتسهيل مهمتهم عن طريق الملتقيات بعد تكليفهم بتدريس هؤلاء التلاميذ، وأنه يستخدم تدابير علاجية تقوم على مراعاة الفروق الفردية، وعلى الأسس العلمية التي تتيح للتلميذ المتأخر دراسيا أو ذي الصعوبة في التعلم بأن يكتسب المعارف بالصورة الطبيعية وأن يتمكن من التكيف المدرسي بشكل عام.

كما أثبتت النتائج أن هؤلاء المعلمون يدرسون في ظروف مادية مرضية، وأن أقسام التعليم المكيف هي أقسام مجهزة لتطبيق الخطة العلاجية المصممة في تدريس تلاميذ هذا القسم.

فيما يخص عملية الاستكشاف ومختلف الوسائل المستعملة فيها، تبين أن المعلم يقدر الدور المهم الذي يقوم به مستشار التوجيه في إطار عملية الاستكشاف التي تعتبر أساس التعليم المكيف، إلا أنه يعتبر أن

أدوات هذه العملية ليست كافية، كما أنه يطالب باستمرار مرافقة المستشار له خلال فترة المعالجة من خلال قيامه بالمتابعة النفسية للتلاميذ، وأنه يعتبر أن التعليم المكيف يعنى بتلاميذ أسوياء يعانون من مشكلات تعلمية لا غير.

إذن يمكننا القول أن فرضية البحث الثالثة التي تنص على أن معلم التعليم المكيف يستخدم عدة تدابير منهجية وعملية تعتمد على تكييف المواقف التعليمية لحل مشكل التأخر الدراسي قد تحققت.

الفرضية الرابعة:

تنص فرضية البحث الرابعة على أنه: يقوم مستشار التوجيه بعملية استكشاف تلاميذ التعليم المكيف وفقا لما تنص عليه القوانين التشريعية. وانطلاقا من النتائج التي تحصلنا عليها في الجداول المرقمة من(30إلى 37) التي تشير إلى:

1) من خلال النتائج المتحصل عليها، اتضح أن مستشار التوجيه يعتبر أن دوره يقتصر على استكشاف التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي بكل أنواعه، وهي نتيجة تنطبق تماما مع ما نصت عليه النصوص التشريعية بالنسبة لموقع مصلحة التوجيه والإرشاد المدرسي (ممثلة في مستشاري التوجيه) في تسيير التعليم المكيف، حيث أشار المنشور رقم 82/149 إلى الدور الذي تلعبه فرقة التوجيه المدرسي والمهني التي تتكون أساسا من أخصائيين في علم النفس وعلم الاجتماع في عملية الكشف عن التلاميذ المعنيين بالتعليم المكيف وهو دور موضوعي يعتمد في وسائله على مقاييس علمية موضوعية. هذا ما يستلزم مهارات وكفاءات مهنية للقيام بعملية الكشف عن حالات التأخر الدراسي، كما تم السماح لإشراك مختصين في علم النفس من القطاعات الصحية لتقدير درجة التأخر واستكشاف نوعية الاضطراب، وعلى ضرورة التنسيق الفعال والهادف الذي يجب أن يتجسد في علاقة وتعاون المعلم المختص وفرقة التوجيه المدرسي من خلال تسطير مراحل موضوعية لعملية الكشف وذلك: بوضع قوائم التلاميذ الذين يحتاجون إلى التعليم المكيف، إجراء الروائز البسيكو تقنية لقياس درجة الذكاء، مقابلة الأولياء بهدف التحسيس والتوعية وتحديد معايير القبول في القسم التي يستلزم أن تتم على أساس الموافقة المكتوبة من طرف الأولياء حرصا على إشراكهم في متابعة أبناءهم في هذا النمط من التعليم، وعلى المقاييس الموضوعية التي تتمثل في معدلات التلاميذ في أقسامهم العادية ونتائج اختبارات الاستكشاف وكذا نتائج الروائز البسيكو تقنية بالإضافة إلى مراعاة الأماكن المتوفرة بقسم التعليم المكيف.

– في نفس السياق حدد المنشورين رقم 596/أ.ع/88 و رقم 24/م.ت.م/94 مهمة مصالح التوجيه المدرسي التي تتمثل في المشاركة مع مفتشي التعليم الأساسي في إجراء الاختبارات المعرفية بغية التأكد من حقيقة وجود مشكل التأخر الدراسي، كما تم حصر إجراء الروائز النفسية والمقابلة الاستكشافية على أعضاء مركز التوجيه المدرسي والمهني.

بينما لم يحصر المنشور رقم433/و.ت/أ.ع/01 دور مستشار التوجيه في عملية الاستكشاف فقط بل تعداها إلى المتابعة النفسية التربوية. حيث أضاف إلى لجنة الاستكشاف عضوا جديدا إلى جانب الأعضاء الشرعيين(من بينهم مستشار التوجيه) وهو النفساني المدرسي(إن أمكن)، و نشير هنا إلى أن مستشار التوجيه هو في الأصل مختص نفساني من خريجي معاهد علم النفس، هذه اللجنة التي حدد دورها في القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيف، متابعتهم نفسيا وتربويا ثم دراسة نتائجهم الدراسية قصد إعادة إدماجهم في أقسامهم العادية ومتابعتهم بعد الإدماج.

تمت الإشارة في الملتقى الخاص بالتعليم المكيف (2012) إلى أنه إضافة إلى دور مستشار التوجيه في عملية الاستكشاف واستعمال الاختبارات المعرفية والبسيكو تقنية، فإنه يساهم في إعداد الخطة العلاجية المقترحة لتلاميذ قسم التعليم المكيف(كمجموعات أو كأفراد)، وأن يعمل أيضا على توثيق الروابط بين هيئة الفريق التربوي والأسرة والتلميذ، عن طريق التوعية وتقريب المفهوم الصحيح لهذا النوع من التعليم حتى يتضح لدى الأولياء الهدف من تواجد التلاميذ ضمن قسم التعليم المكيف.

نستنتج من هذا كله أن مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي كونهم مختصون في ميادين علم النفس المختلفة، هم مؤهلون للقيام بعملية الكشف عن وفحص التلاميذ المقترحون للتعليم المكيف وهذا طبقا لما تنص عليه النصوص التشريعية. إلا أن النتائج أظهرت أيضا أن المستشار لا يساهم في إعداد الخطة العلاجية المقدمة لتلاميذ التعليم المكيف كما أنه لا يقوم بمتابعتهم متابعة نفسية خلال فترة العلاج.

2) أكدت النتائج أن مستشار التوجيه لا يجد صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي بحكم تخصصه، الأمر الذي أشار إليه المنشور رقم 82/149 أن دور الفرقة التقنية الممثلة لمصالح التوجيه المدرسي والمكونة أساسا من أخصائيين في علم النفس وعلم الاجتماع يكمن في عملية الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، الذين يعتمدون على وسائل وعلى مقاييس علمية موضوعية كالروائز البسيكو تقنية التي تتوفر عليها معظم مراكز التوجيه المدرسي في عملية الاستكشاف، والذين يتمتعون بمهارات وكفاءات مهنية للقيام بعملية الكشف عن حالات التأخر الدراسي.

3) أما فيما يخص التعرف على التلميذ الحالة، أظهرت النتائج أن معلم القسم العادي (الأصلي) يتعاون مع مستشار التوجيه خلال عملية الاستكشاف من خلال تقديم المعلومات اللازمة عن التلميذ المفحوص والتي من شأنها أن تساعد المستشار في إجراء الفحص ثم إعطاء رأيه فيما يخص توجيه هذا التلميذ إلى التعليم المكيف. وقد جاءت هذه النتيجة مطابقة تماما مع ما نص عليه المنشور رقم 83/1548 الذي لم يهمل رأي معلم الصف العادي في عملية الاستكشاف وبالضبط في تحديد مستوى الطفل الدراسي و الإدلاء بملاحظاته للتعرف أكثر على السوابق المدرسية لهذا الطفل و سلوكاته وعلاقاته داخل الصف.

في نفس الإطار تمت الإشارة في ملتقى (نوفمبر 2012)عن سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية أن مهمة معلم السنة الثانية ابتدائي التي تعد نقطة الانطلاق في تشخيص التلاميذ المتأخرين دراسيا من خلال قيامه بالمسح الأولي للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلمية، وتحديد جوانب الضعف لديهم، تقييم عملهم، كل هذه المعلومات تفيد مستشار التوجيه خلال عملية الفحص.

4) بالنسبة للظروف المادية التي تجرى فيها عملية الاستكشاف، أظهرت النتائج أن مدير المدرسة الابتدائية التي تقع فيها عملية الفحص يسهل عملية الاستكشاف بالنسبة للمستشارين، ويوفر لهم المكان المناسب لإجراء الفحص، مكان لا يرهب التلميذ المفحوص منه (كمكتب المدير مثلا) والأدوات اللازمة من أوراق وأقلام... طبقا لما جاء في المنشور رقم 24/م.ت.م/94 على أن مدير المدرسة يساهم في انطلاق عملية المسح الأولي لهؤلاء التلاميذ من خلال الإشراف، والاتصال والتنسيق المستمر مع مفتش المقاطعة قبل انطلاق عملية الاستكشاف(تحضير قوائم التلاميذ الذين يظهرون ضعفا في مسارهم الدراسي وجعلها في متناول مصالح التوجيه) ثم تجهيز المكان والأدوات اللازمة لتسهيل عملية الاستكشاف.

5) فيما يخص التنسيق بين الأطراف المشاركة لسير التعليم المكيف، بينت النتائج أنه يوجد تنسيق فعال بين المفتش ومصلحة التوجيه فيما يخص انطلاق واجراء عملية الاستكشاف. وهذا بالتأكيد يظهر من خلال قراءتنا لمختلف المناشير الوزارية التي تعتبر مفتش المقاطعة المشرف الرئيسي على سير أقسام التعليم المكيف باعتباره رئيسا للجنة الطبية النفسية البيداغوجية (لجنة الكشف والمتابعة).

في هذا السياق تضمن المنشور رقم 596/أ.ع/88 من خلال بند اكتشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا أنه: يتكفل مفتشو التعليم الأساسي بمساعدة مديرو مراكز التوجيه المدرسي والمهني بإعلام و تحسيس معلمي التعليم الأساسي بأبعاد التعليم المكيف طيلة السنة الدراسية قصد تمكينهم خلال الفصل الثالث من إحصاء التلاميذ الذين يعانون عجزا دراسيا، من خلال قوائم هؤلاء التلاميذ تقوم مصالح التوجيه المدرسي بالمشاركة مع مفتشي التعليم الأساسي بإجراء الاختبارات المعرفية بغية التأكد من حقيقة وجود مشكل التأخر الدراسي.

6) في ما يتعلق بتحديد فئة التلاميذ المستفيدين من التعليم المكيف، خلصت النتائج إلى أن مستشار التوجيه على وعي تام بأن أقسام التعليم المكيف وضعت خصيصا لتلاميذ عاديين لا يعانون من أي اضطرابات عقلية وانما هم تلاميذ يواجهون مشكلات تعلمية يمكن علاجها في هذا النمط من التعليم، طبقا لما أكدت عليه كل النصوص التشريعية التي صدرت في حق التعليم المكيف وبالأخص المنشور رقم 88/596 الذي جاء فيه: "تجدر الإشارة هنا إلى أن التلاميذ المتخلفين عقليا غير معنيين بهذا النوع من التعليم، بل يستحسن توجيههم إلى مؤسسات مختصة بهم".

7) كما اتضح من خلال النتائج أن فتح قسم التعليم المكيف في مقاطعة تدخل مستشار التوجه المدرسي ليس مرهون بوجود معلم مختص، هي نتيجة لا تتفق في البداية مع ما جاء به المنشور رقم 1548/م.ت /83/20 حين ذكر أن فتح أي قسم مكيف مرهون بوجود معلم متخصص في التعليم المكيف تم تكوينه بمعهد تكنولوجي للتربية، إلا أنه نظرا للاختلال الذي وقع في الميدان والذي أشار إليه المنشور رقم 596/أ.ع/88 والذي جاء نصه:" ومع ذلك نسجل نقصا واضحا في مجال العناية بهذا التعليم لدى بعض أقسام استثمار الموارد البشرية فعلى الرغم من إلحاحنا على ضرورة اختيار مجموعة من المعلمين والحاقهم بالمعاهد التكنولوجية المعدة لتكوين المعلمين المتخصصين ليعودوا بعد ذلك إطارات مهيأة لهذا العمل فما تزال معظم الولايات التي 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 المكيف..."

وأضاف "الواضح أن سوء التنظيم أثر على السير الحسن للتعليم المكيف فأمام إلحاح الوزارة على ضرورة تكليف المعلم المختص المؤهل بقسم التعليم المكيف (وهذا ما لمسناه في المناشير السابقة) إلا أنه في بعض الولايات تم تعيين المعلمون المتخصصون في التعليم المكيف في أقسام عادية أو تكليفهم بأعمال إدارية وكأن مدارسنا الابتدائية تخلو تماما من مشكل التأخر الدراسي أو أن أطفالنا لو يعودوا يعانون من هذا المشكل والكل يتمتع بمستوى تحصيلي حسن إن صح القول".

"ثم أكد" وبغرض إصلاح هذا الخلل دعمت الوزارة العملية بتكوين معلمين أكفاء بالمعاهد التكنولوجية للتربية ثم تعيينهم بالضرورة في الأقسام المعدة خصيصا للتعليم المكيف، كما وجب إعادة فتح أقسام خاصة للتكفل بالتلاميذ الذين يلاحظ عليهم تأخر دراسي بين واسنادها إلى المعلمين المختصين الذين يشغلون مناصب بعيدة عن مجال تخصصهم(التعليم المكيف)،هي مهمة معتبرة كلف المفتشون بمتابعتها والاهتمام بها أكثر.

وبالرغم من الجهود الكبيرة للوزارة في تحسين أوضاع أقسام التعليم المكيف، إلا أن الأمر استمر إلى أن اضطرت إلى حسب المنشور رقم 24/م.ت.م/94 الذي أشار إلى: بالنسبة لشروط فتح أقسام التعليم المكيف وبسبب قلة توفر المعلمين المتخصصين في هذا النوع من التعليم واعتبارا لأهميته على مستوى المدارس الابتدائية، أجاز المنشور" وبصفة استثنائية 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.

إذن هي أمور يعرفها جيدا مستشاري التوجيه ومصلحة التوجيه المدرسي باعتبارهم أعضاء شرعيين في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، وعلى هذا الأساس كانت إجاباتهم مؤيدة للاستعانة بمعلمين أكفاء لتدريس هذه الفئة من التلاميذ التي تحتاج إلى عناية واهتمام حتى ولو لم يتوفر عنصر الاختصاص،

ولكن بشرط أن يتلقى تكوينا مستمرا من قبل الوزارة من خلال الملتقيات المكثفة، وعن طريق الإشراف المستمر والمكثف لقسم التعليم المكيف من قبل مفتش المقاطعة، لأنه يحوي تلاميذ لهم خصوصيات تستدعي العمل الجاد، المبرمج والممنهج. وهذا ما نص عليه أيضا المنشور رقم 24/م.ت.م/94 الذي أشار إلى أنه إضافة إلى مجمل المهام التي أسندت إلى اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية في المناشير السابقة، فإنها تقوم بتنظيم عمليات تكوينية لفائدة معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بالتعليم المكيف لتأهيلهم لممارسة هذه المهمة بالكيفية المطلوبة.

8) موازاة مع ما ذكر سابقا عن دور المستشار في سير التعليم المكيف، أظهرت النتائج أن مستشاري التوجيه يرون أن دورهم في العملية يقف عند الاستكشاف والمشاركة في اجتماعات اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، وهذا ما يفسر درجة تمسك المستشارين بالنصوص التشريعية، إذ لم نجد أي منشور وزاري يكلف المستشار بمهمة المتابعة بعد الإدماج وانما هي من صلاحيات مفتش المقاطعة ومعلم التعليم المكيف في إطار التنسيق والمتابعة وباعتبار الباحثة عضو من فرقة التوجيه المدرسي، فإن التعليمات التي تصلنا من مفتشي التربية والتكوين لمادة التوجيه المدرسي تقضي باقتصار المهمة على الاستكشاف فقط.

9) وعن رأي المستشار في فاعلية التعليم المكيف، بينت النتائج أن المستشارين يصرحون بأن التعليم المكيف يضل أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي. وهذا ما يتفق مع ما جاء في تقويم التعليم المكيف سنة 1996الذي أنجزته مديرية التقويم والتوجيه والاتصال حيث ظهرت وجهة نظر مصلحة التوجيه المدرسي في غالبيتها مؤيدة لهذا النوع من التعليم و استمراريته لكن شرط أن يعاد النظر في النصوص الخاصة به، وأن تحسن ظروف العمل، بالإضافة إلى تأمين متابعة دقيقة، هذا لأنه أعطى دلائل صلاحياته، بحيث أنه سمح بإنقاذ العديد من التلاميذ من الفشل و التهميش وذلك بتحسين مردودهم الدراسي.

من خلال ما تقدم فيما يخص دور مستشار التوجيه في استكشاف تلاميذ التعليم المكيف، نقول أن هذا العضو في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، وباعتبار تخصصاته العلمية في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، يشارك في العملية بما يتوفر لديه من وسائل (اختبارات معرفية و روائز نفسية) لاستكشاف وانتقاء التلاميذ المحتاجين فعلا للتعليم المكيف، وأنه يؤدي عمله وفق ما تنص عليه القوانين التشريعية.

نستنتج إذن أن فرضية البحث الرابعة قد تحققت في أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، يقوم باستكشاف تلاميذ التعليم المكيف وفقا لما تنص عليه النصوص التشريعية.

الاستنتاجات:

من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها حول واقع التعليم المكيف بالجزائر، وعلى ضوء النتائج التي توصلنا إليها نستنتج ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ قبل وبعد التحاقهم بأقسام التعليم المكيف، وذلك في كل من مواد التعلم الأساسية القراءة، الكتابة، الحساب، وفي المعدل السنوي العام الذي يتقرر من خلاله مصير التلميذ في إدماجه إلى المستوى الأعلى في السنة الثالثة بالقسم العادي، أم أنه يدمج في السنة الثانية ابتدائي لإعادة السنة، أو أنه يضل في قسم التعليم المكيف لتستمر معالجته. وهذا مؤشر على فعالية برنامج التعليم المكيف في تحسين مستوى التلاميذ، ومعالجة مشكل التأخر الدراسي وأشكال صعوبات التعلم.

2. نستنتج من خلال مقارنة إجابات مفتشي التربية والتعليم الابتدائي المشرفين على أقسام التعليم المكيف، أن اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية تسير وفقا لما تنص عليه النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف.

3. من خلال مقارنة إجابات المعلمين المكلفين بتدريس تلاميذ أقسام التعليم المكيف، نستنتج أن معلم التعليم المكيف يقوم بتكييف المناهج التعليمية قصد تمكين التلميذ من اكتساب المعارف، من خلال استخدام أساليب التعلم الفردي الذي يقوم على مراعاة الفروق الفردية وعلى خصوصيات المتأخرين دراسيا وذوي صعوبات التعلم.

4. نستنتج من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية فيما يخص دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي أنه طرف يعي تماما ما تنص عليه النصوص التشريعية فيما يخص المهام الموكلة إليه لسير التعليم المكيف، وأنه عضو فعال في اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، بل إن دوره أساسي وجوهري في انطلاق العملية لأنه يعول عليه في تشخيص حالة التأخر الدراسي ومختلف الصعوبات التعلمية التي تواجه التلميذ، من خلال الاختبارات المعرفية والبسيكو تقنية باعتباره مختصا، ثم توجيهه إلى التعليم المكيف إن كان يحتاجه فعلا أم لا.

الاقتراحات:

انطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها، نطرح بعض الاقتراحات التي نراها ضرورية وذات أهمية في موضوع التعليم المكيف والتي نوردها فيما يلي:

1. اعتماد التعليم المكيف كحل لمعالجة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.
2. الالتزام بالنصوص التشريعية في تسيير التعليم المكيف.
3. الاهتمام أكثر بأقسام التعليم المكيف من حيث تحسين الظروف المادية، وتوفير الوسائل التعليمية.
4. التفكير في إعداد معلمين مختصين في التعليم المكيف.
5. برمجة ملتقيات تكوينية لفائدة مستشاري التوجيه فيما يخص الروائز البسيكو تقنية التي تساعدهم في تأهيلهم المهني الذي يستجيب للتطورات الحديثة الحاصلة في هذا الميدان.
6. التفكير في تطوير التعليم المكيف وجعله جهازا منظما مستقلا بذاته، خدمة للتلاميذ الذين يعانون من مختلف المشاكل التعلمية.
7. متابعة نتائج تلاميذ التعليم المكيف بعد عملية الإدماج.
8. ضرورة إجراء دراسات مشابهة للموضوع خدمة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

1. **إبراهيم محمد صالح**(2007) القياس والتشخيص في التربية الخاصة، ط1، الأردن : دار البداية.
2. **إبراهيم عباس الزهيري** (2003) تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعلمهم في إطار فلسفي وخبرات عالمية، مصر: دار الفكر العربي.
3. **أبو فخر غسان**(2007) صعوبات التعلم وعلاجها، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
4. **أحمد حسن الخميسي**(2014)، التأخر الدراسي عند الأطفال–أسبابه وعلاجه في البيت والمدرسة، ط1، الجزائر: دار النهار للنشر والتوزيع.
5. **أحمد محمد الزعبي**(2001) الأمراض النفسية، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
6. **أحمد أحمد عواد**(2013) البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلم، الأردن: جامعة قناة السويس، منتدى حروف الأردن. http://www.7jor.com/showthread.php
7. **أسامة محمد البطاينة و آخرون**(2005) صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
8. **أسامة محمد البطاينة و آخرون** (2007) صعوبات التعلم بين النظرية والممارسة، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
9. **أحمد عبد الكريم حمزة**(2008) سيكولوجية عسر القراءة(الديسليكسيا)، ط1، عمان: دار الثقافة.
10. **اسماعيل ابراهيم بدر**(2011) الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. http://www.gulfkids.com/pdf/Der Mx E3.pdf
11. **الأحراش يوسف أبو القاسم ومحمد شكر الزبيدي** (2008) صعوبات التعلم، ط1، ليبيا: منشورات جامعة 7 أكتوبر.
12. **البلاوي وعبد الحميد** (2002) الإرشاد النفسي المدرسي و استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
13. **بدير كريمان** (2006) التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
14. **بطرس حافظ بطرس**(2008) المشكلات النفسية و علاجها، ط1، عمان: دار النشر للمسير والتوزيع و الطباعة.
15. **التأخر الدراسي** (المفهوم، الأسباب، الأعراض، التشخيص، العلاج)، منتدى أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، http://www.gulfkids.com

16. **الجرجاوي زياد بن علي** (2002) التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه، ط2، مكة: دار الشيخة للطباعة.

17. **الدردير عبد المنعم أحمد** (2004) دراسات معاصرة في علم النفس التربوي، ط1، القاهرة :عالم الكتب.

18. **الدمنهوري رشاد صالح وعباس محمود عوض**(2006) التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي–دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي–، ط1، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

19. **فاطمة مرداسي**(2008) دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزئر، رسالة ماجستير، الجزائر.

20. **فيصل محمد خيري الزراد**(1988) التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ط1، دمشق.

21. **فتحي مصطفى الزيات**(2002)المتفقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

22. **فتحي مصطفى الزيات**(2006)دراسة القيمة التنبئية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي.المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم،الرياض.

23. **فتحي مصطفى الزيات** (2007) صعوبات التعلم–الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، ط1، القاهرة: دار النشر للجامعات.

24. **فهيم مصطفى**(2001) مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة.التشخيص والعلاج، ط1، القاهرة : دار الفكر العربي.

25. **القريطي، عبد المطلب**(2009) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، ط3، مصر: دار الفكر العربي.

26. **قدور غالب** (2011): الدعم التربوي والمعالجة البيداغوجي في التعليم الابتدائي. www.gulfkids.com/pdf/massaderpdf

27. **سناء محمد سليمان** (2005) مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة، ط1، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

28. **السيد عبد الحميد سليمان** (2000) صعوبات التعلم–تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها–،ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

29. **السيد عبد الحميد سليمان**(2003) سيكولوجية اللغة والطفل، القاهرة: دار الفكر العربي.

30. **السرطاوي زيدان** (2006) تقييم صعوبات التعلم في القراءة، بحث مقدم للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم.

31. **شقير، زينب محمود**(2005) التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

32. **حامد عبد السلام زهران** (2001) الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

33. **حمد باليه العجمي، فوزي عبد اللطيف الدوخي**(2010) نسب انتشار صعوبات تعلم اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، المجلد 24، العدد95.

34. **حسين، محمد عبد المؤمن**(2009) صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد، الإسكندرية: دار الوفاء.

35. **خالد زيادة**(2006) صعوبات تعلم الرياضيات، ط1، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

36. **خولة محمد**(2008) الأرطوفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت، الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

37. **الخطيب، عاكف عبد الله** (2009) غرفة المصادر كبديل تربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (دليل لمعلمي صعوبات التعلم)، إربد: عالم الكتب الحديث.

38. **الخطيب جمال** (2004) تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العادية،ط1، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

39. **خير الله و الكناني** (1996) سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق،، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

40. **خيري وناس و بوصنبورة**(2009) تربية وعلم النفس–تشريع مدرسي– ، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. وزارة التربية الوطنية .

41. **الظاهر قحطان أحمد**(2004) صعوبات التعلم، الأردن: دار وائل للنشر.

42. **ربيع محمد طارق وعبد الرؤوف عامر**(2008) الإدراك البصري وصعوبات التعلم، عمان: دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر.

43. زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي(1988) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، الرياض : مكتبات الصفحات الذهبية.

44. صلاح عميرة علي(2005) صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، ط1، القاهرة: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

45. طاهر بوغازي(1992) الطموح المدرسي والمهني وعلاقته بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الجزائر: رسالة ماجستير.

46. العزة سعيد حسني (2002) صعوبات التعلم .أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

47. العزالي سعيد كمال (2011) تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم،ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

48. عبلة بساط جمعة(2002) مهارات في التربية النفسية لفرد متوازن وأسرة كاملة، ط1، مصر: دار المعرفة.

49. عبد الباسط متولي خضر(2005) التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

50. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب(2003) الصعوبات الخاصة في التعلم، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

51. عبد الفتاح حافظ(2004) صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط2، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

52. عبد الرحمان سيد سليمان(2001) سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص، ط1، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

53. عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شقير(2000) بطء التعلم وصعوبات وصعوباته، عمان: دار وائل للنشر.

54. عمر عمور(2012) العلاقة بين التأخر الدراسي ومظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ. http://psyeduc.files.wordpress.com/2012/11/amour-amer.

55. عبد الرحيم محمد عدس(1998) صعوبات التعلم، ط1، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

56. عسكرعبد الله(2005) الاضطرابات النفسية للأطفال، ط1،مصر: مكتبة أنجلو مصرية.

57. علي بن هادية(1979) المعجم العربي المدرسي الألفبائي، ط1، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
58. عودة، بلال (2010) غرفة المصادر http://forum.nooor.com/t28203.html
59. فاروق محمد الصادق(2006) تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية،http://www.gulfkids.com/ أطفال الخليج.
60. المنشور رقم82/194: إجراءات خاصة بفتح أقسام التعليم المكيف.
61. المنشور رقم 1548/م.ت /83/20: التعليم المكيف(حملة استكشافية للأطفال غير المتكيفين).
62. المنشور رقم 025/م.ت/84: متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيف.
63. المنشوذ رقم 053/م.ت.أ/85/20: توقيت التعليم المكيف.
64. المنشور رقم 596/أ.ع/88: تنظيم التعليم المكيف.
65. المنشور رقم 92/122/111: أقسام التعليم المتخصص.
66. المنشور رقم 24/م.ت.م/94: تنظيم التعليم المكيف.
67. المنشوذ رقم1061/و.ت/م.د/96: التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
68. المنشور رقم433/و.ت/أ.ع/2001: الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.
69. المنشور رقم10/0.0.2/202: إعادة تنظيم التعليم المكيف.
70. المنشور الوزاري رقم 071/ 08/0.0.2: مشروع وثيقة عمل. سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.
71. المنشور رقم 933/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 07-07-82 المنظم للاستدراك والتنسيق.
72. المنشور رقم 933/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 10-09-2003 المتضمن المعالجة التربوية والاستدراك.
73. النشرة الرسمية للتربية الوطنية الصادرة تحت رقم/ 1311 :و.ت.و/أ.ع/13 العدد 561.
74. الملتقى التكويني الخاص بالمعالجة البيداغوجية وبيداغوجيا الفوارق 18-19أكتوبر2011 http://www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=7793
75. مفلح كوافحة تيسير(2003) مقدمة في التربية الخاصة، ط1، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
76. ماجدة السيد عبيد(2009) مدخل إلى التربية الخاصة، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

77. **مبيضين سلوى يوسف** (2003) تعليم القراءة والكتابة للأطفال، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

78. **محمد العدل**(2011) صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، الجزائر: دار الكتاب الحديث.

79. **محمد علي كامل** (2003) صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

80. **محمد علي كامل** (2005) المرشد النفسي التربوي مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة ابن سينا للطبع والتوزيع.

81. **محمد الدريج**(2009) الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. http://www.gulfkids.com/pdf/School_failurex.pdf

82. **محمد منير مرسي** (1998) المدرسة والمدرس، القاهرة: عالم الكتب.

83. **محمود أحمد عبد الكريم الحاج** (2010) الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية.المفهوم،التشخيص، العلاج، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

84. **مراد عيسى، وليد السيد خليفة** (2008) الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة الديسليكسيا، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

85. **مرعي ، الحيلة وآخرون**(1998) تفريد التعليم، ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

86. **مصطفى منصوري**(2005) التأخر الدراسي وطرق علاجه، ط2، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

87. **مصطفى منصوري**(2012) التأخر الدراسي. أسبابه، آثاره وطرق علاجه، ط1، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

88. **ملحم سامي محمد** (2004) صعوبات التعلم، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

89. **ملتقى** خاص برعاية التلاميذ المتأخرين دراسيا في أقسام التعليم المكيف(2001)، الجزائر: مديرية التعليم الأساسي.

90. **ملتقى** حول التعليم المكيف(2013) تلمسان: مديرية التعليم الأساسي.

91. **مشروع بيداغوجية الدعم** للعام الدراسي2008/2007.

92. **نادية شرادي** (2010) التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

93. ناصر خطاب(2008) تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
94. نصرة جلجل عبد المجيد(2003) الديسليكسيا الإعاقة المختفية، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
95. هناء ابراهيم صندقلي(2008) من صعوبات التعلم الديسليكسيا، بيروت: دار النهضة العربية.
96. هلا جمال الدين(2001):التأخر المدرسي. أسبابه ومظاهره، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
97. هند بنت حمود الهاشمي (2011) التعليم العلاجي ماهيته وفنياته، دراسة من جامعة السلطان قابوس. http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads
98. يحيى بشلاغم(2011)مدخل إلى منهجية البحث النفسي والتربوي، الجزائر: كنوز للنشر والتوزيع.
99. يوسف ذياب عواد(2007) سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلة علاجية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
100. يوم دراسي حول التعليم المكيف(1999) التعليم المكيف "واقع وآفاق"، تلمسان: مديرية التربية الوطنية.
101. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة من قضايا التربية: رقم16: 03،1999.
102. وزارة التربية الوطنية(1996) تقويم التعليم المكيف، المديرية الفرعية للتقويم، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال.
103. وزارة التربية الوطنية، اليونيسف(2004): دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم
104. وزارة التربية الوطنية (2012)ˇ سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، مشروع وثيقة عمل.

المراجع باللغة الأجنبية.

105. **C.BILLARD et al** ; les dyslexies du développement –comment s'y retrouver; le concour medical; 09-09-1995.
106. **Milena Lehmann**(2001) -L'échec scolaire, Ed ESF, Paris.
107. **Robert Lafon**(2001) Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant; quadrige; Paris.
108. **P.Sévérac**,(2007) Lire et écrire; Sciences Humaines Editions; Cedex.
109. **Claude Durand-Prinborgue et al**,(2005) M Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ;Retz ;Paris.

الملاحق

1. الاستبيانات الثلاثة في صيغتها الأولية.

1.1 الاستبيان الموجه إلى معلمي التعليم المكيف.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية.

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
اختصاص : التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.
استبيان موجه إلى السادة والسيدات معلمي ومعلمات التعليم المكيف

أخي المعلم، أختي المعلمة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع التعليم المكيف بالجزائر–ولاية تلمسان نموذجا"– دراسة وصفية تشخيصية– . وذلك بغرض الحصول على شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان المكون من 40.فقرة للإجابة على السؤال التالي:
– ماهي التدابير التربوية العلاجية التي يستخدمها المعلم لحل مشكل التأخر الدراسي؟

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب. علما بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لا غير.
وبارك الله فيكم.وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

بيانات أولية:

- الإسم واللقب:
- الأقدمية العامة في التعليم:
- المستوى الدراسي:
- سنوات التكليف بقسم التعليم المكيف:
- الصفـــة: مستخلف ☐ مثبت ☐
- متخصص في التعليم المكيف: نعم ☐ لا ☐

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف على أساس مسارك التربوي المهني.			
2	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف بناء على رغبتك.			
3	لا تتلقى تكوينا خاصا قبل تكليفك بقسم التعليم المكيف.			
4	تتلقى تكوينا مستمرا خلال تكليفك بقسم التعليم المكيف.			
5	يتم التكفل بتلاميذ التعليم المكيف من بداية السنة الدراسية.			
6	تتلقى توجيهات مستمرة من قبل المفتش.			
7	لا تعتقد أنه من الضروري أن يتلقى المعلم تكوينا جامعيا.			
8	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بتسيير قسم التعليم المكيف.			
9	تركز على نتائج التقويم التشخيصي الذي تقوم به في بداية السنة الدراسية.			
10	تستخدم أسلوب التعلم الفردي في قسم التعليم المكيف.			
11	تستعين بوسائل تعليمية بسيطة لتعليم التلاميذ المتأخرين دراسيا.			
12	تقوم بتوجيه التلميذ لاكتشاف أخطائه بنفسه.			
13	عند وضع الخطط العلاجية تراعي خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا.			
14	توظف أسلوب التعزيز خلال العملية العلاجية.			
15	تبني خططك العلاجية على حسب كل حالة من حالات التأخر الدراسي.			
16	تستعين بمنهاج السنة 2 ابتدائي في تحضير الدرس.			
17	لا تستعين بخدمات طبية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.			
18	لا تستعين بخدمات نفسية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.			
19	تراعي الحالة النفسية للتلميذ المتأخر دراسيا.			
20	تتعاون مع مختصين في تعديل سلوك بعض التلاميذ.			
21	تتعاون مع أولياء الأمور لتفعيل العملية العلاجية.			
22	هناك محاورات دورية مع أولياء الأمور.			
23	تعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.			
24	من الأفضل إدماج التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.			
25	يتوفر قسم التعليم المكيف على وسائل وتجهيزات مناسبة.			
26	إن الوسائل المتوفرة في القسم ليست كافية لتدريس المتأخرين دراسيا.			
27	توجد إنارة مناسبة بقسم التعليم المكيف.			
28	يتوفر قسم التعليم المكيف على التهوية المناسبة.			
29	يتوفر قسم التعليم المكيف على مساحة كافية لتعليم التلاميذ.			
30	لا يتوفر قسم التعليم المكيف على ألعاب تربوية وترفيهية مناسبة.			
31	إن تجهيزات قسم التعليم المكيف ليست مناسبة لفئة المتأخرين دراسيا.			
32	لا يشرف مدير المدرسة على تجهيز القسم.			
33	ترى أن الأساليب المتبعة لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست كافية.			
34	ترى أن دور مصلحة التوجيه المدرسي ينتهي عند الاستكشاف.			
35	إن المتابعة النفسية لتلاميذ التعليم المكيف تضل ضرورية خلال فترة المعالجة البيداغوجية.			
36	إن مشاركة فرقة التوجيه المدرسي في مرافقة التلميذ المتأخر دراسيا أمر حتمي.			
37	ترى أنه من الضروري أن يشارك المعلم في عملية الاستكشاف.			
38	لا تعتبر عملية الاستكشاف أساس نجاح التعليم المكيف.			
39	يجب استثناء حالات الإعاقات الذهنية .			
40	من الضروري أن تتم عملية الاستكشاف في نهاية السنة الدراسية.			

2.1 الاستبيان الموجه إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
اختصاص: التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

استبيان موجه إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

زميلي المستشار، زميلتي المستشارة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع التعليم المكيف بالجزائر–ولاية تلمسان نموذجا"– دراسة وصفية تشخيصية– . وذلك بغرض الحصول على شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان المكون من 20 فقرة، للإجابة على السؤال:
كيف تتم عملية استكشاف التعليم المكيف؟

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (x) في المكان المناسب. علما بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لا غير.
وبارك الله فيكم.وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

بيانات أولية:

- الاسم واللقب:
- المستوى التعليمي:
- سنوات التكليف بقسم التعليم المكيف:
- الصفة: مستخلف ☐ مثبت ☐
- مجال التخصص: علم النفس التربوي ☐ علم النفس المدرسي ☐
  علم النفس العيادي ☐ علم الإجتماع ☐

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	ترى أن دور مستشار التوجيه يقتصر على استكشاف التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي بكل أنواعه.			
2	إن التلاميذ المستفيدين من التعليم المكيف هم تلاميذ مقترحين للإعادة في السنة 2 ابتدائي للمرة الثانية.			
3	لا تجد صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي.			
4	يزودك معلم القسم العادي بالمعلومات اللازمة عن التلميذ المفحوص.			
5	يسهل مدير المدرسة عملية الاستكشاف.			
6	يوفر مدير المدرسة مكان الاستكشاف ويحرص على تجهيزه بالأدوات اللازمة.			
7	ترى أن أدوات الاستكشاف المتوفرة كافية لتشخيص حالة التأخر الدراسي.			
8	ترى أن أدوات الاستكشاف المستخدمة ليست فعالة لتشخيص حالة التأخر الدراسي.			
9	إن تطبيق اختبار الرجل ليس هو الاختبار الأنسب لاستكشاف تلاميذ التعليم المكيف.			
10	ترى أنه من الضروري الاستعانة بالأخصائي العيادي في الاستكشاف خاصة للكشف عن ما وراء مشكل التأخر الدراسي.			
11	تحرص على ضرورة الفصل بين حالات التأخر الدراسي ومشكلات أخرى أثناء الاستكشاف.			
12	ترى أنه من الضروري تطوير أدوات الاستكشاف.			
13	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش و مصلحة التوجيه فيما يخص انطلاق واجراء عملية الاستكشاف.			
14	يجب استثناء حالات التأخر الذهني في الاستكشاف.			
15	ترى أن فتح قسم التعليم المكيف في مقاطعة تدخلك ليس مرهون بوجود معلم مختص.			
16	إن نجاح التعليم المكيف يستدعي تضافر جهود كل الأطراف.			
17	تعتقد أن مسألة علاج التلاميذ المتأخرين دراسيا تتطلب إعدادا وتكوينا خاصا للمعلم.			
18	ترى أنه من الضروري تكوين معلم التعليم المكيف في مجال علم نفس النمو.			
19	ترى أنه من الضروري أن تستمر متابعة تلاميذ التعليم المكيف بعد الإدماج.			
20	يعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.			

3.1 الاستبيان الموجه إلى مفتشي التربية والتعليم الابتدائي.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
اختصاص : التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

استبيان موجه إلى السادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي

سيدي المفتش، سيدتي المفتشة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع التعليم المكيف بالجزائر–ولاية تلمسان نموذجا"– دراسة وصفية تشخيصية– . وذلك بغرض الحصول على شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان المكون من 25.فقرة للإجابة على السؤالين التاليين:

1) كيف تتم عمليتي التكوين و المتابعة البيداغوجية لمعلمي التعليم المكيف ؟
2) كيف يتم الإشراف على سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية؟

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (x)في المكان المناسب. علما بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لا غير. بارك الله فيكم.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

بيانات أولية:

- الاسم واللقب:
- سنوات الخبرة:
- سنوات الإشراف على قسم التعليم المكيف:
- الشهادات المحصل عليها:

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	تبرمج دورات تكوينية لفائدة معلمي التعليم المكيف.			
2	لا علاقة لك بتكوين المعلمين قبل تكليفهم بالقسم.			
3	تشرف على تكوين المعلمين أثناء تكليفهم بالقسم.			
4	لا تهتم بتكوين المعلمين فيما يخص علم نفس النمو.			
5	يتم تعيين المعلم طبقا لمقاييس تربوية خاصة.			
6	يكلف المعلم بقسم التعليم المكيف على أساس تخصصه العلمي.			
7	تقوم بزيارات تفتيشية تكوينية دورية لمعلم التعليم المكيف			
8	تشرف على إعداد وتصميم الخطط العلاجية من قبل المعلم.			
9	تشرف مع المدير على فتح والتحاق التلاميذ بالقسم.			
10	يجب أن ترتكز الخطة العلاجية على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب.			
11	تشرف على فعالية التنسيق بين معلم التعليم المكيف ومعلمي الأقسام العادية.			
12	تطلع على أساليب تدريس تلاميذ قسم التعليم المكيف.			
13	ترى أن فترة المعالجة في قسم التعليم المكيف تدوم سنة دراسية كاملة.			
14	من الأفضل عودة التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.			
15	لا يجني التعليم المكيف ما يتوقع منه.			
16	تجتمع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بصفة منتظمة.			
17	يتم إشراك واستدعاء كل أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.			
18	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش ومصلحة التوجيه في عملية الاستكشاف.			
19	ترى أن دور مصالح التوجيه يكمن في الاستكشاف فقط.			
20	تدرس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية كل مشاكل قسم التعليم المكيف.			
21	لا تجرى فحوص طبية دورية لتلاميذ هذا القسم.			
22	تطلع على أساليب الاستكشاف التي تقوم بها مصلحة التوجيه المدرسي.			
23	أصبح من الضروري على مصلحة التوجيه متابعة التكفل النفسي لتلاميذ التعليم المكيف طيلة فترة المعالجة.			
24	تسهر على أن يؤدي كل طرف مشارك مهامه في العملية.			
25	ليس من الضروري استدعاء ممثل عن أولياء التلاميذ لاجتماع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.			

2. الاستبيانات الثلاثة في صيغتها النهائية.

1.2 الاستبيان الموجه إلى معلمي التعليم المكيف.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
اختصاص : التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

استبيان موجه إلى السادة والسيدات معلمي ومعلمات التعليم المكيف

أخي المعلم، أختي المعلمة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع التعليم المكيف بالجزائر –ولاية تلمسان نموذجا"– دراسة وصفية تشخيصية– . وذلك بغرض الحصول على شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان المكون من 40.فقرة للإجابة على السؤال التالي:
– ماهي التدابير التربوية العلاجية التي يستخدمها المعلم لحل مشكل التأخر الدراسي؟

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (x)في المكان المناسب. علما بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لا غير.
وبارك الله فيكم. وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

بيانات أولية:

- الإسم واللقب:
- الأقدمية العامة في التعليم:
- المستوى الدراسي:
- سنوات التكليف بقسم التعليم المكيف:
- الصفـــة: مستخلف ☐ مثبت ☐
- متخصص في التعليم المكيف: نعم ☐ لا ☐

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف على أساس مسارك التربوي المهني.			
2	يتم تكليفك بقسم التعليم المكيف بناء على رغبتك.			
3	لا تتلقى تكوينا خاصا قبل تكليفك بقسم التعليم المكيف.			
4	يتم التكفل بتلاميذ التعليم المكيف من بداية السنة الدراسية.			
5	تتلقى توجيهات مستمرة من قبل المفتش.			
6	لا تعتقد أنه من الضروري أن يتلقى المعلم تكوينا جامعيا.			
7	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش والمدير فيما يخص التكفل بتسيير قسم التعليم المكيف.			
8	تركز على نتائج التقويم التشخيصي الذي تقوم به في بداية السنة الدراسية.			
9	تستخدم أسلوب التعلم الفردي في قسم التعليم المكيف.			
10	تستعين بوسائل تعليمية بسيطة لتعليم التلاميذ المتأخرين دراسيا.			
11	عند وضع الخطط العلاجية تراعي خصوصيات التلميذ المتأخر دراسيا.			
12	تبني خططك العلاجية على حسب كل حالة من حالات التأخر الدراسي.			
13	لا تستعين بخدمات طبية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.			
14	لا تستعين بخدمات نفسية مساندة أثناء قيامك بالعملية العلاجية.			
15	تراعي الحالة النفسية للتلميذ المتأخر دراسيا.			
16	تتعاون مع أولياء الأمور لتفعيل العملية العلاجية.			
17	هناك محاورات دورية مع أولياء الأمور.			
18	تعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.			
19	من الأفضل إدماج التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.			
20	يتوفر قسم التعليم المكيف على وسائل وتجهيزات مناسبة.			
21	توجد إنارة مناسبة بقسم التعليم المكيف.			
22	يتوفر قسم التعليم المكيف على التهوية المناسبة.			
23	يتوفر قسم التعليم المكيف على مساحة كافية لتعليم التلاميذ.			
24	لا يشرف مدير المدرسة على تجهيز القسم.			
25	ترى أن الأساليب المتبعة لاستكشاف التلاميذ المتأخرين دراسيا ليست كافية.			
26	ترى أن دور مصلحة التوجيه المدرسي ينتهي عند الاستكشاف.			
27	إن المتابعة النفسية لتلاميذ التعليم المكيف تضل ضرورية خلال فترة المعالجة البيداغوجية.			
28	ترى أنه من الضروري أن يشارك المعلم في عملية الاستكشاف.			
29	يجب استثناء حالات الإعاقات الذهنية.			

2.2 الاستبيان الموجه إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
اختصاص: التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.
استبيان موجه إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

زميلي المستشار، زميلتي المستشارة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع التعليم المكيف بالجزائر–ولاية تلمسان نموذجا"– دراسة وصفية تشخيصية– . وذلك بغرض الحصول على شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان المكون من 20 فقرة، للإجابة على السؤال:
كيف تتم عملية استكشاف التعليم المكيف؟

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (x)في المكان المناسب. علما بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لا غير. وبارك الله فيكم. وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

بيانات أولية:

- الاسم واللقب:
- المستوى التعليمي:
- سنوات التكليف بقسم التعليم المكيف:
- الصفة: مستخلف ☐ مثبت ☐
- مجال التخصص: علم النفس التربوي ☐ علم النفس المدرسي ☐
  علم النفس العيادي ☐ علم الاجتماع ☐

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	ترى أن دور مستشار التوجيه يقتصر على استكشاف التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي بكل أنواعه.			
2	لا تجد صعوبة في تشخيص حالة التأخر الدراسي.			
3	يزودك معلم القسم العادي بالمعلومات اللازمة عن التلميذ المفحوص.			
4	يسهل مدير المدرسة عملية الاستكشاف.			
5	يوفر مدير المدرسة مكان الاستكشاف ويحرص على تجهيزه بالأدوات اللازمة.			
6	ترى أن أدوات الاستكشاف المتوفرة كافية لتشخيص حالة التأخر الدراسي.			
7	ترى أنه من الضروري تطوير أدوات الاستكشاف.			
8	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش و مصلحة التوجيه فيما يخص انطلاق واجراء عملية الاستكشاف.			
9	يجب استثناء حالات التأخر الذهني في الاستكشاف.			
10	ترى أن فتح قسم التعليم المكيف في مقاطعة تدخلك ليس مرهون بوجود معلم مختص.			
11	تعتقد أن مسألة علاج التلاميذ المتأخرين دراسيا تتطلب إعدادا وتكوينا خاصا للمعلم.			
12	ترى أنه من الضروري أن تستمر متابعة تلاميذ التعليم المكيف بعد الإدماج.			
13	يعتبر التعليم المكيف أسلوبا علاجيا فعالا لحل مشكل التأخر الدراسي.			

3.2 الاستبيان الموجه إلى مفتشي التربية والتعليم الابتدائي.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس
اختصاص : التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

استبيان موجه إلى السادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي

سيدي المفتش، سيدتي المفتشة، السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

تحية طيبة وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان "واقع التعليم المكيف بالجزائر –ولاية تلمسان نموذجا"– دراسة وصفية تشخيصية– . وذلك بغرض الحصول على شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص التربية المدرسية والإدماج الاجتماعي للمتعلم.

وقد أعدت الباحثة هذا الاستبيان المكون من 25.فقرة للإجابة على السؤالين التاليين:

3) كيف تتم عمليتي التكوين و المتابعة البيداغوجية لمعلمي التعليم المكيف ؟
4) كيف يتم الإشراف على سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية؟

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذا الاستبيان بكل جدية وصدق وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X)في المكان المناسب. علما بأن إجابتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي لا غير. بارك الله فيكم. وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير.

بيانات أولية:

- الإسم واللقب:
- سنوات الخبرة:
- سنوات الإشراف على قسم التعليم المكيف:
- الشهادات المحصل عليها:

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
1	تبرمج دورات تكوينية لفائدة معلمي التعليم المكيف.			
2	لا تهتم بتكوين المعلمين فيما يخص علم نفس النمو.			
3	يتم تعيين المعلم طبقا لمقاييس تربوية خاصة.			
4	تقوم بزيارات تفتيشية تكوينية دورية لمعلم التعليم المكيف			
5	تشرف على إعداد وتصميم الخطط العلاجية من قبل المعلم.			
6	تشرف مع المدير على فتح والتحاق التلاميذ بالقسم.			
7	يجب أن ترتكز الخطة العلاجية على تحسين مهارات القراءة والكتابة والحساب.			
8	تطلع على أساليب تدريس تلاميذ قسم التعليم المكيف.			
9	ترى أن فترة المعالجة في قسم التعليم المكيف تدوم سنة دراسية كاملة.			
10	من الأفضل عودة التلميذ إلى قسمه العادي بمجرد علاج حالة التأخر الدراسي.			
11	تجتمع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بصفة منتظمة.			
12	يتم إشراك واستدعاء كل أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.			
13	لا يوجد تنسيق فعال بين المفتش ومصلحة التوجيه في عملية الاستكشاف.			
14	تدرس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية كل مشاكل قسم التعليم المكيف.			
15	لا تجرى فحوص طبية دورية لتلاميذ هذا القسم.			
16	تطلع على أساليب الاستكشاف التي تقوم بها مصلحة التوجيه المدرسي.			
17	أصبح من الضروري على مصلحة التوجيه متابعة التكفل النفسي لتلاميذ التعليم المكيف طيلة فترة المعالجة.			
18	تسهر على أن يؤدي كل طرف مشارك مهامه في العملية.			
19	ليس من الضروري استدعاء ممثل عن أولياء التلاميذ لاجتماع اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.			

1. نتائج التلاميذ الدراسية الخام قبل وبعد التحاقهم بأقسام التعليم المكيف

الرقم	المقاطعة	السنة الدراسية	العينة	القراءة 1	القراءة 2	الكتابة 1	الكتابة 2	الحساب 1	الحساب 2	المعدل العام 1	المعدل العام 2
1	الحناية 1	2009-2010	1	3,00	5,00	5,00	6,00	4,00	7,00	4,00	6,00
2	الحناية 1		2	2,00	4,00	3,00	6,00	2,00	7,50	2,33	6,16
3	الحناية 1		3	3,00	5,00	2,00	6,00	2,50	7,50	2,50	6,16
4	الحناية 1		4	2,50	4,00	2,00	5,00	1,50	5,50	2,00	4,83
5	الحناية 1		5	2,00	6,00	5,00	7,00	5,00	7,50	4,33	6,83
6	الحناية 2	2009-2010	1	3,40	7,41	3,40	7,41	1,83	7,93	2,83	6,15
7	الرمشي 1	2009-2010	1	0,96	3,33	1,00	2,00	1,40	1,00	2,58	2,11
8	الرمشي 1		2	0,90	5,17	0,86	5,17	0,56	3,13	2,88	4,75
المجموع		8									
9	الحناية 1	2010-2011	1	2,00	5,00	3,00	6,00	4,50	6,50	3,16	5,83
10	الحناية 1		2	3,00	4,00	2,00	6,00	2,50	6,00	2,50	5,33
11	الحناية 1		3	3,00	6,00	4,00	7,00	5,00	7,50	4,00	6,83
12	الحناية 1		4	2,00	5,00	3,00	6,00	4,50	6,50	3,16	5,83
13	الحناية 1		5	3,00	5,00	4,00	7,00	3,50	7,00	3,50	6,33
14	الحناية 1		6	2,00	5,00	3,00	6,00	4,00	6,50	3,00	5,83
15	الحناية 1		7	1,00	5,00	2,00	6,00	1,00	4,50	1,16	5,16
16	الحناية 1		8	2,00	6,00	3,00	6,00	3,50	7,00	2,83	6,33
17	الحناية 1		9	1,00	5,00	2,00	6,00	2,50	5,50	1,83	5,50
18	الحناية 1		10	3,00	6,00	5,00	7,00	4,00	7,50	4,00	6,83
19	الحناية 1		11	2,00	5,00	3,00	6,00	4,50	7,50	3,16	6,16
20	الحناية 2	2010-2011	1	3,10	8,20	3,13	8,20	2,55	5,96	4,40	7,13

21	الحناية 2		2	0,70	6,93	0,68	6,93	0,81	8,13	1,26	6,52
22	الحناية 2		3	2,90	8,76	2,91	8,76	5,08	9,23	4,42	8,06
23	الحناية 2		4	1,20	5,60	1,15	5,60	1,63	3,20	1,73	5,24
24	الحناية 2		5	1,50	5,53	1,49	5,53	2,00	8,33	2,55	5,94
25	الحناية 2		6	0,50	5,54	0,53	5,54	0,63	3,76	1,90	4,86
26	الرمشي 1	2010-2011	1	1,76	1,00	1,00	3,00	1,48	3,00	2,39	2,33
27	الرمشي 1		2	3,00	7,65	3,00	7,65	6,21	8,55	4,60	8,10
المجموع		**19**									
28	الحناية 1	2011-2012	1	2,00	5,00	4,00	5,00	2,50	5,50	2,83	5,50
29	الحناية 1		2	3,00	5,00	4,00	5,00	2,50	6,00	3,16	5,33
30	الحناية 1		3	4,00	7,00	6,00	8,00	7,00	8,00	5,66	7,66
31	الحناية 1		4	2,00	5,00	2,00	6,00	3,50	5,50	2,50	5,00
32	الحناية 1		5	2,00	5,00	3,00	6,00	3,00	7,00	2,66	6,00
33	الحناية 1		6	2,00	5,00	2,00	6,00	1,50	4,50	1,83	5,16
34	الحناية 1		7	3,00	5,00	2,00	6,00	2,50	5,50	2,50	5,50
35	الحناية 1		8	3,00	6,00	4,00	7,00	5,00	8,00	4,00	7,00
36	الحناية 2	2011-2012	1	0,60	8,30	0,61	8,30	1,75	8,25	2,15	7,33
37	الحناية 2		2	1,20	6,23	1,17	6,23	1,94	6,80	2,63	6,49
38	الحناية 2		3	1,90	8,46	1,87	8,46	4,01	8,96	3,37	7,74
39	الحناية 2		4	2,20	6,93	2,16	6,93	2,66	6,45	3,85	6,18
40	الحناية 2		5	1,80	8,06	1,79	8,06	2,29	8,40	2,45	6,70
41	الحناية 2		6	0,90	6,76	0,93	6,76	1,02	6,06	2,27	6,21

42	الحناية 2		7	2,10	7,36	2,14	7,36	2,25	7,50	3,42	6,85
43	منصورة 4	2011-2012	1	2,50	4,50	2,50	5,00	5,50	6,50	4,85	5,60
44	منصورة 4		2	3,75	5,00	4,50	5,83	4,12	5,00	3,91	5,75
45	منصورة 4		3	2,00	7,00	4,00	6,00	3,75	7,50	3,50	6,64
46	منصورة 4		4	3,00	4,50	3,50	7,50	4,00	6,75	4,30	5,08
47	منصورة 4		5	5,50	5,00	4,80	5,50	6,33	7,00	5,99	6,80
48	منصورة 4		6	2,00	4,50	4,00	5,00	4,75	6,33	3,80	5,30
49	شتوان	2011-2012	1	6,00	6,41	3,00	5,00	1,26	7,66	3,42	6,25
50	شتوان		2	1,00	6,16	1,00	6,16	3,61	5,66	1,78	6,25
51	شتوان		3	1,80	5,98	1,75	5,98	2,72	5,00	1,97	6,80
52	شتوان		4	1,00	5,44	1,00	5,44	0,83	5,00	1,55	5,64
53	شتوان		5	2,00	7,11	2,00	7,11	3,00	5,33	2,86	6,66
54	شتوان		6	2,10	7,08	2,11	7,08	2,08	5,00	3,28	7,09
55	شتوان		7	1,50	5,00	2,00	6,00	3,00	8,00	3,23	6,74
56	شتوان		8	2,00	5,00	3,00	5,00	5,00	7,00	3,86	6,52
57	شتوان		9	1,00	6,00	2,00	5,00	2,00	4,00	2,55	5,02
58	شتوان		10	2,00	5,00	2,00	5,00	2,15	6,00	2,67	6,81
59	شتوان		11	2,00	5,00	1,00	4,50	2,00	3,50	2,63	5,19
60	الرمشي 1	2011-2012	1	1,60	4,09	1,63	4,09	1,83	4,86	1,73	4,47
61	الرمشي 1		2	3,00	5,50	3,00	5,50	2,60	1,97	2,80	3,43

62	الرمشي 1		3	1,80	3,53	1,75	3,53	1,30	5,41	1,52	4,47
63	الرمشي 1		4	1,80	2,88	1,76	2,88	2,01	5,16	3,03	4,53
64	الرمشي 1		5	3,30	2,09	3,25	2,09	4,28	3,38	4,11	2,22
65	الرمشي 1		6	1,40	1,20	2,00	2,00	1,60	1,00	1,98	1,40
66	الرمشي 1		7	2,38	4,15	2,00	4,00	2,82	4,80	3,51	4,31
المجموع		**39**									
67	الحناية 1	2012-2013	1	2,00	5,00	3,00	6,00	3,50	7,50	2,83	6,16
68	الحناية 1		2	3,00	6,00	5,00	7,00	4,00	6,50	4,00	6,50
69	الحناية 1		3	4,00	6,00	3,00	7,00	4,50	7,50	3,83	6,83
70	الحناية 1		4	2,00	5,00	3,00	6,00	2,00	5,50	2,33	5,50
71	الحناية 1		5	4,00	7,00	5,00	7,00	5,50	8,00	4,83	7,33
72	الحناية 1		6	2,00	6,00	3,00	6,50	4,50	7,00	3,16	6,50
73	الرمشي 3	2012-2013	1	4,80	4,50	4,80	7,00	6,80	7,00	5,80	6,16
74	الرمشي 3		2	3,00	3,50	3,00	8,00	8,30	8,50	5,80	6,66
75	الرمشي 3		3	1,00	2,00	1,00	4,00	1,00	1,00	1,00	2,33
76	الرمشي 3		4	2,40	4,50	2,40	7,00	6,50	7,50	4,45	6,33
77	الرمشي 3		5	1,00	7,00	1,00	8,00	1,00	7,50	1,00	7,50
78	الرمشي 3		6	4,00	2,50	4,00	4,00	1,50	0,00	2,75	2,16
79	الرمشي 3		7	1,30	1,00	1,30	2,00	1,00	0,00	1,15	1,00
80	الرمشي 3		8	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00	1,00	0,00

81	الحناية 2	2012-2013	1	3,60	8,83	3,63	8,83	3,28	7,76	4,48	7,27
82	الحناية 2		2	1,30	8,53	1,29	8,53	0,83	6,81	2,79	7,44
83	الحناية 2		3	2,00	7,33	2,00	7,33	2,00	6,74	3,36	6,25
84	الحناية 2		4	3,80	8,80	3,78	8,80	4,48	9,45	4,36	7,59
85	الحناية 2		5	1,70	8,43	1,73	8,43	1,70	8,23	3,15	7,37
86	الحناية 2		6	2,20	7,83	2,20	7,83	2,28	8,48	3,26	7,19
87	الحناية 2		7	1,90	7,60	1,94	7,60	1,49	7,43	2,92	6,78
88	الحناية 2		8	2,80	6,50	2,81	6,50	2,55	7,03	3,57	6,32
89	الحناية 2		9	2,90	8,60	2,91	8,60	1,93	7,70	3,68	7,56
90	الحناية 2		10	2,90	7,79	2,85	7,79	4,67	7,78	3,99	7,23
91	منصورة 4	2012-2013	1	6,50	7,50	4,50	9,00	5,50	9,50	5,20	7,62
92	منصورة 4		2	4,00	7,00	3,50	9,50	8,00	8,50	5,83	8,12
93	منصورة 4		3	3,00	5,00	5,00	5,50	2,50	6,50	4,33	5,43
94	منصورة 4		4	2,00	4,00	4,00	7,00	5,00	9,50	4,50	6,75
95	منصورة 4		5	0,66	1,00	1,00	2,00	0,53	3,00	1,38	3,00
96	شتوان	2012-2013	1	4,00	7,00	6,00	6,00	3,00	9,00	4,33	7,33
97	شتوان		2	3,00	6,00	4,00	7,00	3,00	9,00	3,33	7,33
98	شتوان		3	3,00	4,00	3,00	6,00	3,00	5,00	3,00	5,00
99	شتوان		4	1,30	5,28	1,25	5,28	1,26	4,10	2,60	5,01
100	الرمشي 1	2012-2013	1	3,91	4,67	3,00	3,00	5,60	4,82	3,58	5,18

101	الرمشي 1		2	3,70	5,30	4,50	6,00	3,63	7,70	3,95	5,64
102	الرمشي 1		3	4,00	6,68	4,03	6,68	3,70	6,62	3,86	6,65
103	الرمشي 1		4	2,50	4,03	2,47	4,03	1,80	4,61	2,13	4,32
104	الرمشي 1		5	3,50	5,76	3,46	5,76	3,26	5,59	3,36	5,67
105	الرمشي 1		6	2,10	6,05	2,14	6,05	3,69	6,70	3,90	5,85
106	منصورة 1	2012-2013	1	2,20	8,12	2,15	8,12	3,33	9,67	3,68	8,03
107	منصورة 1		2	2,20	7,35	2,18	7,35	3,00	8,47	3,38	7,35
108	منصورة 1		3	1,20	6,05	1,20	6,05	2,50	6,40	2,65	5,75
109	منصورة 1		4	1,00	1,95	1,00	1,95	1,00	2,32	1,57	3,82
110	منصورة 1		5	1,00	4,68	1,01	4,68	0,30	5,05	1,59	4,57
111	منصورة 1		6	2,50	5,71	2,50	5,71	2,00	6,84	2,18	6,10
المجموع		**45**									
112	الحناية 1	2013-2014	1	4,00	7,00	6,00	7,00	7,00	8,00	5,66	7,33
113	الحناية 1		2	1,00	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	2,33	3,66
114	الحناية 1		3	2,00	4,00	4,00	6,00	5,00	6,50	3,66	5,50
115	الحناية 1		4	1,00	5,00	3,00	6,00	6,00	8,00	3,33	6,33
116	الحناية 1		5	2,00	4,00	4,00	5,00	5,00	5,50	3,66	4,83
117	الحناية 1		6	1,00	2,00	2,00	3,00	1,50	2,50	1,50	2,50
118	الحناية 1		7	2,00	4,00	4,00	6,00	5,50	7,00	3,83	5,66
119	الحناية 1		8	1,00	3,00	2,00	3,00	3,50	5,50	2,16	3,83
120	الحناية 1		9	1,00	2,00	2,00	3,00	2,50	3,50	1,83	2,83
121	مغنية 2	2013-2014	1	2,20	7,90	4,00	6,00	1,70	7,20	2,63	6,75

5,87	3,12	6,40	2,10	7,50	7,00	5,90	3,26	2		مغنية 2	122
5,84	1,48	4,80	1,40	4,70	1,00	6,10	2,00	3		مغنية 2	123
1,96	1,82	1,33	1,30	1,00	1,00	1,00	1,47	4		مغنية 2	124
4,48	1,85	3,50	1,20	2,00	1,00	3,40	1,00	5		مغنية 2	125
1,37	1,18	1,20	1,30	1,30	1,00	1,00	1,00	6		مغنية 2	126
6,08	5,71	8,10	3,35	4,00	2,00	5,10	4,51	7		مغنية 2	127
4,74	1,03	5,10	1,00	3,00	1,00	5,10	1,07	8		مغنية 2	128
6,22	1,43	3,30	1,00	7,50	7,00	6,90	1,53	9		مغنية 2	129
1,37	1,03	1,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	10		مغنية 2	130
5,42	3,78	6,50	0,90	6,00	1,00	6,00	1,00	1	2013-2014	الرمشي 3	131
7,42	2,74	10,00	6,05	7,00	2,47	4,00	2,47	2		الرمشي 3	132
5,92	4,42	9,75	1,50	6,00	1,00	4,00	1,00	3		الرمشي 3	133
7,33	3,18	8,00	4,20	7,00	4,60	6,00	4,60	4		الرمشي 3	134
4,65	3,10	2,50	2,00	6,50	2,00	6,00	2,00	5		الرمشي 3	135
3,51	2,23	0,00	1,50	7,00	4,00	2,00	4,00	6		الرمشي 3	136
6,52	2,14	8,50	1,25	7,00	1,35	2,00	1,40	7		الرمشي 3	137
8,07	3,85	10,00	4,30	7,50	7,50	6,50	7,50	8		الرمشي 3	138
4,78	4,07	5,00	0,60	6,00	1,90	5,00	1,90	9		الرمشي 3	139
4,00	2,60	3,50	3,00	5,00	2,90	2,00	2,90	10		الرمشي 3	140
1,99	2,41	0,50	1,00	6,50	1,30	1,00	1,30	11		الرمشي 3	141

142	الحناية 2	2013-2014	1	2,40	9,05	2,40	9,05	1,76	7,51	4,10	8,28
143	الحناية 2		2	3,60	8,75	3,56	8,75	3,38	8,41	4,62	7,68
144	الحناية 2		3	2,20	8,73	2,20	8,73	2,23	8,28	3,03	7,38
145	الحناية 2		4	3,70	8,62	3,65	8,62	3,35	5,79	4,65	7,21
146	الحناية 2		5	4,30	8,74	4,26	8,74	2,25	4,24	4,36	7,37
147	الحناية 2		6	2,10	6,20	2,11	6,20	2,34	5,84	3,10	5,64
148	الحناية 2		7	1,70	7,98	1,73	7,98	1,93	6,55	2,80	6,78
149	الحناية 2		8	2,50	7,46	2,51	7,46	1,83	7,02	2,90	5,57
150	الحناية 2		9	1,40	3,39	1,36	3,39	1,96	6,70	2,74	4,54
151	الحناية 2		10	1,40	3,86	1,35	3,86	0,98	3,51	2,28	4,20
152	الحناية 2		11	1,40	4,16	1,38	4,16	1,23	4,20	2,30	4,80
153	الحناية 2		12	2,30	4,24	2,31	4,24	2,90	6,28	2,16	3,82
154	منصورة 4	2013-2014	1	1,00	7,45	1,00	7,45	1,25	9,25	2,17	8,31
155	منصورة 4		2	2,00	7,00	2,01	7,00	2,16	9,12	3,25	6,15
156	منصورة 4		3	2,80	8,75	2,80	8,75	2,86	6,50	3,90	7,07
157	منصورة 4		4	1,40	8,00	1,38	8,00	1,19	8,25	2,75	7,28
158	منصورة 4		5	3,90	6,40	3,91	6,40	2,33	5,87	3,66	6,64
159	سيدي سعيد	2013-2014	1	4,10	6,62	4,10	6,62	4,76	8,62	4,43	7,62
160	سيدي سعيد		2	2,20	7,50	2,20	7,50	1,10	3,87	1,65	5,68
161	سيدي سعيد		3	0,40	4,37	0,35	4,37	1,40	7,12	0,87	5,74
162	سبدو 2	2013-2014	1	5,00	7,00	5,00	6,00	4,00	8,00	4,66	7,00
163	سبدو 2		2	4,00	5,00	5,00	8,00	4,00	9,00	4,33	7,33

164	سبدو 2		3	3,00	4,00	3,00	7,00	2,00	6,00	2,66	5,66
165	سبدو 2		4	4,00	6,00	3,00	5,00	4,00	5,00	3,66	5,33
166	سبدو 2		5	3,00	4,00	3,00	4,00	5,00	6,00	3,66	4,66
167	سبدو 2		6	4,00	10,00	3,00	8,00	5,00	8,00	4,00	8,66
168	سبدو 2		7	5,00	9,00	4,00	8,00	5,00	8,00	4,66	8,33
169	شتوان	2013-2014	1	6,00	6,41	3,00	5,00	2,26	7,66	3,42	6,35
170	شتوان		2	4,00	8,00	5,00	7,00	4,14	10,00	4,26	8,33
171	شتوان		3	3,00	7,00	3,00	8,00	3,26	9,20	3,06	8,33
172	شتوان		4	4,00	7,00	2,00	8,00	4,75	10,00	4,92	8,33
173	شتوان		5	4,00	7,00	3,00	6,00	3,00	9,00	4,33	7,33
174	شتوان		6	3,00	6,00	4,00	7,00	3,00	9,00	3,33	7,33
175	شتوان		7	3,00	4,00	3,00	6,00	3,00	5,00	3,00	5,00
176	منصورة 1	2013-2014	1	1,20	6,65	1,18	6,65	1,10	7,24	1,99	6,67
177	منصورة 1		2	3,30	7,53	3,25	7,53	4,25	8,91	3,97	7,82
178	منصورة 1		3	1,00	2,74	1,00	2,74	1,00	2,18	1,06	4,31
179	منصورة 1		4	3,20	6,23	3,24	6,23	3,00	7,98	2,50	6,86
180	منصورة 1		5	1,20	6,54	1,24	6,54	0,67	7,79	2,01	6,16
181	منصورة 1		6	2,50	5,25	2,45	5,25	3,14	6,38	2,88	5,55
182	منصورة 1		7	1,00	2,62	1,00	2,62	1,00	2,69	1,50	3,78
المجموع		**71**									
المجموع العام		**182**									

4. شبكات تفريغ الدراسة الأساسية

1.4 شبكة التفريغ الخاصة بالمفتشين

الفقرة	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13			14			15			16			17			18			19		
الأفراد	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
1	3	0	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
2	3	0	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
3	3	0	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3
4	3	0	0	0	0	3	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	1	0
5	0	1	1	0	0	1	2	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
6	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	1	0
7	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	1	0
8	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
9	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
10	3	0	0	0	0	1	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	2	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	1	0
11	3	0	0	0	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
12	3	0	0	0	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
13	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
14	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
15	3	0	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
16	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	1	0
17	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
18	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
19	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
20	3	0	0	0	0	1	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
21	3	0	0	0	0	3	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
المجموع	57	0	1	5	0	45	36	8	4	54	0	2	42	4	4	54	0	2	54	2	1	57	0	2	3	0	0	21	6	10	36	2	7	30	12	4	36	10	3	24	27	10	6	4	3	51	20	18	4	6	10	60	0	0	54	2	1	45	0	5

2.4 شبكة التفريغ الخاصة بالمعلمين

الفقرة	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13			14			15			16			17			18			19			20			21			22			23			24			25			26			27			28			29		
الأفراد	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما	ابدا	احيانا	دائما
1	0	2	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
2	3	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
3	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0
4	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
5	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	2	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
6	3	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	3	0	2	0	3	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
7	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
8	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
9	3	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
10	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
11	0	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
12	3	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	1	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
13	2	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	2	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
14	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	2	0	0	0	3	3	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
15	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
16	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
17	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
18	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
19	3	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
20	3	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
21	3	0	0	0	0	3	3	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
المجموع	45	4	4	54	6	0	7	2	39	51	2	3	45	2	5	7	6	33	10	18	0	57	1	2	51	2	1	57	2	4	45	4	4	57	2	1	63	0	0	57	7	4	36	6	0	45	57	1	51	2	3	60	2	0	51	4	2	39	24	6	10	39	6	5	48	4	3	27	63	0	3

3-4 شبكة التفريغ الخاصة بالمستشارين

الفقرة / الأفراد	1			2			3			4			5			6			7			8			9			10			11			12			13		
	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا	دائما	أحيانا	أبدا
1	3	0	0	0	0	1	0	2	0	3	0	0	3	0	0	0	2	0	0	0	3	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	2	0
2	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3
3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
4	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
5	3	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
6	3	0	0	0	0	1	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
7	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
8	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
9	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3
10	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
11	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
12	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
13	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
14	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
15	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
16	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
17	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
18	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
19	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
20	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
21	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
22	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
23	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
24	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
25	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
26	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
27	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
28	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
29	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
30	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
31	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
32	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
33	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
34	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
35	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
36	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
37	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
38	3	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	3	0	0	0	2	0
المجموع	54	4	11	6	18	87	6	6	93	4	6	93	12	16	54	16	16	42	1	2	108	41	18	14	4	6	93	63	14	10	0	0	114	0	2	111	0	16	84

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع التعليم المكيف بالجزائر- ولاية تلمسان نموذجا- من حيث تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ الموجهين إليه، والتعرف على وجهات نظر المشرفين على سيره، حيث اشتملت العينة على 182 تلميذ(ة) مستفيدين من هذا التعليم من ولاية تلمسان، و من (21) مفتشا للتربية والتعليم الابتدائي، (21) معلما للتعليم المكيف و(38) مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض ولايات الوطن: تلمسان، سيدي بلعباس، مستغانم والجلفة. قمنا ببناء ثلاثة استمارات وجهت للفئات الثلاثة المذكورة، ولمعالجة النتائج استخدمنا الوسائل الإحصائية المناسبة لدراسة الفروق بين المتوسطات. بعد التحليل الإحصائي، استنتجنا أن التعليم المكيف أثبت صلاحيته وفاعليته في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعلم(القراءة، الكتابة، الحساب) وأنه يسير وفقا لما تتطلبه النصوص التشريعية المنظمة له.

الكلمات المفتاحية: التعليم المكيف، التحصيل الدراسي، اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.

Résumé

Cette étude a pour objectif de mettre en lumière la réalité de l'enseignement adapté en Algérie -le cas de la wilaya de Tlemcen- en termes de perfectionnement du niveau scolaire des élevés orientés vers ce type d'enseignement, et d'identifier les points de vue des parties chargées de son fonctionnement .L'échantillon d'étude comprend 182 élèves bénéficiant de ce type d'enseignement dans la wilaya de Tlemcen, 21 inspecteurs de l'éducation de l'enseignement primaire ,21 enseignants de l'enseignement adapté et 38 conseillés de l'orientation scolaire et professionnel choisis de manière aléatoire de quelque wilayas du pays :Tlemcen, Sidi Belabbes, Mostaganem et Djelfa .Nous nous sommes basé sur des questionnaires qui ont été adressés aux trois catégories suscités ,quand au traitement des résultats nous avons fait usage des moyens statistiques appropriés pour comparer la différence des moyennes .L'analyse statistique nous a permis de faire la conclusion que l'enseignement adapté a prouvé son utilité et son efficacité dans le perfectionnement du niveau scolaire des élèves en matières des compétences fondamentales (lecture, écriture ,calcul) et qu'il fonctionne conformément aux textes législatives relatifs à l'organisation de ce type d'enseignement.

Mots clés :

L'enseignement adapté, acquisition scolaire, Commission médico-psychopédagogique

Abstract

The objective of this study is to highlight the reality of the adapted teaching in Algeria –the case study of the wilaya of Tlemcen-in terms of the educational level of the pupils oriented to this type of teaching and to identify the points of view of those who are tasked with its functioning. The sample study includes 182 beneficiary pupils of adapted teaching from the wilaya of Tlemcen, 21 education and primary teaching inspectors,21 adapted teaching instructors and 38 educational and professional orientation counsellors which have been chosen in a random way from different wilayas of the country: Tlemcen, Sidi Belabbes ,Mostaganem and Djelfa .Our study has been elaborated thanks to questionnaires which were addressed to the above stated categories ,as for the processing of results we have used the appropriate statistic means to compare the average differences. The statistic analysis lead us to conclude that the adapted teaching has shown its usefulness and efficiency in the perfection of the level of the pupils fundamental competences (reading ,writing, calculation) and that this latter is functioning in accordance with the legislative texts related to the organization of this type of teaching.

Key-words:

Adapted teaching, educational acquisition, the medico-psycho-pedagogical commission