جامعة مولود معمري – تيزي وزو-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف

دراسة ميدانية بالمدرسة الابتدائية

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص: تربية خاصة

إعداد الطالبتين:

- خمري رحمة
- نايلي ليندة

إشراف الأستاذ:

- طباع فاروق

2019-2018

كلمة شكر

أحمد الله وأشكره على توفيقه لنا لإنجاز هذه الدراسة، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وأصلي وأسلم على أشرف خلق الله محمد رسول الله عليه أفضل الصلاة والسلام وأتم التسليم وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذنا المحترم الدكتور **" طباع فاروق "** المشرف على هذه الدراسة الذي لم يبخل علينا من علمه والذي أحسن توجيهنا فكان نعم المرشد والموجه.

بالإضافة أتقدم بجزيل الشكر إلى كل الأساتذة الذين شاركوا في تكويننا وفي إنجاح هذه الدراسة، كما أتوجه بالشكر الجزيل والتقدير للسادة اللجنة المحترمة، وكل من ساعدني على إنجاز هذه الدراسة.

ليندة ورحمة

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من أعطيا كل أنواع العطاء إلى من بذلا وجادا بسخاء.

إلى من أفنيا عمرهما في سبيلنا دون ثناء أمي الغالية منبع الحنان حفظها الله ورعاها بعينه التي لا تنام.

أبي الغالي الذي علمني أن الدنيا عطاء وأما القبل أن أحلاما وأوهام، إلى من لا أملك سواهم إخوتي جعلهم الله في زمرة الأنام، إلى من ربطتني بهم صلة الأرحام إلى كل من أحببتهم في الله وأحبوني فيه بصدق على مدار الأيام أصدقائي الذين لطالما أحببتهم مع الرغم من فراق بعضهم وحزني عليهم، أصدقاء أحببتهم مع الرغم من مضايقتي لهم عشت معهم أحلى الأيام، أفضل صداقة مع أعز الأحباب أحبتي في الله ممن رفع يده إلى الله يدعو لي بدعوة أخوية صادقة ومخلصة سمعها الحي القيوم **"مارز، رشيد، أمير، عاشور، نسرين، إيمان وتنهينان، حياة وثيللي، زهرة وليديا، كريمة..."** دون نسيان أعز صديقة ورفيقتي في الدراسة **" السيدة خمري رحمة**.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

ليندة

إهداء

أهدي هذا البحث إلى طلبة العلم وإلى جميع أفراد أسرتي وأصدقائي، وإلى كل من كان عونا وسندا في إنجازه سائلا المولى عز وجل أن ينفعنا به، ويمدنا بتوفيقه.

رحمة

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية الى صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب) وأكثرها انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف. وقد استخدمت الدراسة قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية للباحث معمرية (2005) التي تتضمن (36) عبارة تم تطبيقها على عينة مكونة من (79) تلميذا وتلميذة في مدرسة بولاية تيزي وزو (الجزائر). وقد تم تحليل البيانات بواسطة برنامج spss من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لعينة واحدة، واختبار فريدمان للرتب. أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى 0.01، وأن صعوبات التعلم الأكثر انتشارا هي صعوبات الحساب. وبناء عليه تم مناقشة وتفسير النتائج وفقا للاطار النظري والدراسات السابقة.

Abstract:

The present study aimed to detect the level of academic learning difficulties (reading difficulties, writing difficulties, calculation difficulties) and the most prevalent among students adapted education. The study used a list of assessment of the researcher Mamria (2005) which includes (36) phrases applied to a sample of (79) pupils in a school in the wilaya of tizi ouzou (Algeria).The data were analyzed by spss by calculating the average and standard deviation the "t" test for one sample the Friedman test. The results of the study showed that the level of academic learning difficulties among students of adapted education is high and statistically significant at the level of 0.01, and that the most prevalent learning difficulties are difficulties of calculation and according the results were discussed and interpreter according to theoretical frame work and previous studies.

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
كلمة شكر.	
إهداء.	
فهرس الجداول	
مقدمة.....	**أ-ج**
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.	
1- إشكالية الدراسة.....	6
2- فرضيات الدراسة.....	8
3- أهداف الدراسة.....	9
4- أهمية الدراسة.....	9
5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.....	9
6- الدراسات السابقة.....	10
الفصل الثاني: صعوبات التعلم الأكاديمية.	
تمهيد:.....	14
أولا: مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية.....	14
1- صعوبات تعلم القراءة.....	14
1-1- تعريف صعوبة تعلم القراءة.....	14
1-2- أنواع عسر القراءة.....	15
1-3- أسباب صعوبات تعلم القراءة.....	17
2- صعوبات تعلم الكتابة.....	19
2-1- مفهوم صعوبة الكتابة.....	19
2-2- العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة.....	19
2-3- مظاهر صعوبات الكتابة.....	20
3- صعوبات تعلم الرياضيات.....	21

3-1- تعريف صعوبات تعلم الرياضيات.....	21
3-2- أنواع صعوبات تعلم الرياضيات	21
3-3- أسباب صعوبات تعلم الرياضيات.....	23
3-4- مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات.....	24
خلاصة الفصل.....	26
الفصل الثالث: التعليم المكيف.	
تمهيد.....	28
1- التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية.....	28
1-1- تعريف التعليم المكيف.	28
1-2- فتح أقسام التعليم المكيف.....	30
1-3- التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيف.....	31
1-4- المبادئ العلاجية للتعليم المكيف.....	31
1-5- مراحل التكفل بالتلاميذ في قسم التعليم المكيف.....	32
1-6- نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي للتعليم المكيف.....	35
1-7- تأطير أقسام التعليم المكيف	36
1-8- التقييم والارتقاء.....	38
1-9- اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.....	38
2- النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف	49
خلاصة الفصل	
الجانب الميداني	
الفصل الرابع : الإجراءات الميدانية للدراسة .	
تمهيد	56
1- منهج الدراسة.....	56
2- عينة الدراسة	56
3- أداة الدراسة.....	56

4- الأساليب الإحصائية	58
خلاصة الفصل.....	58
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.	
تمهيد.....	60
1- عرض نتائج الفرضيات.....	60
1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....	60
1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية	61
1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....	63
1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....	64
1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.....	65
1- مناقشة النتائج	66
2- استنتاج عام.....	69
المراجع.....	70
الملاحق.....	76

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الاحصاءات الوصفية لصعوبات تعلم القراءة.	60
2	الاحصاءات الوصفية لصعوبات تعلم الكتابة.	62
3	الاحصاءات الوصفية لصعوبات تعلم الحساب.	63
4	دلالة مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف.	64
5	دلالة صعوبات التعلم الأكثر إنتشار لدى تلاميذ التعليم المكيف.	66

مقدمة :

لقد اهتم الباحثين الاهتمام بدراسة الطفل، إذ لا يمكن إعداد المواطن الصالح الذي يعول عليه المجتمع في المستقبل إلا بتكوين الأطفال وإعدادهم إعدادا سليما وصحيحا في كنف الأسرة. وبالأخص في المدرسة الابتدائية، نقول أن المرحلة الابتدائية والتي هي أساس المراحل التعليمية الأخرى لأنها تسعى إلى تربية الطفل وتأهيله ليتكيف ويتكيف مع مجتمعه.

وتعتبر المرحلة الابتدائية حاسمة في المسار الدراسي للتلميذ، وذلك لأنها تسهل عليهم التكيف مع البيئة المدرسية كونها جديدة، وتساعد على اكتشاف واكتساب تعلمات جديدة مشوقة كالكتابة والقراءة والرسم واللعب وتكوين صداقات ...وغيرها.

ولكن قد يحدث أن يواجه التلميذ في هذه المرحلة صعوبات ومشكلات قد تحول دون تحقيق تكيف مع التعلمات والمكتسبات الجديدة، مما يستدعي تحويله إلى تعليم خاص لتلافي تلك الصعوبات التعلمية، وهو ما يعرف بالتعليم المكيف. ومن بين الصعوبات التي قد تواجه التلاميذ صعوبات أكاديمية في القراءة والكتابة والحساب، مما يستدعي عناية خاصة من طرف المربين والمعلمين.

وتجدر الإشارة إلى أن تلاميذ التعليم المكيف يشكلون مجموعات متجانسة تعاني من صعوبات التعلم تجعلهم غير قادرين على التعلم بنفس الطريقة التي يتعلم فيها أقرانهم العاديين، فعلى الرغم من امتلاكهم لقدرات عقلية إلا أن أداؤهم الأكاديمي منخفض بشكل ملحوظ، فبعضهم يعاني من صعوبات في الحساب، وبعضهم يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة. ومن أجل مساعدة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في علاجها فإنهم يحتاجون إلى التعليم المكيف الذي يعتبر من البدائل التربوية المناسبة والكفيلة لتعليم هذه الفئة، مما يسمح لهم بالاندماج مع أقرانهم في الأقسام العادية.

ومن هذا المنظور، حاولت بعض الأطر النظرية تقديم حلول لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والدراسات السابقة في محاولة للتعرف على مستوى ومدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية في أقسام التعليم المكيف، وتقديم برامج علاجية لمساعدة هذه الفئة.

وبناء على ما تقدم جاءت هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية، ومدى انتشارها لدى تلاميذ التعليم المكيف في السنة الرابعة ابتدائي.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تقسيمها إلى جزأين؛ جزأ نظري، وجزء تطبيقي، حيث تم تقسيم الإطار النظري إلى ثلاثة فصول:

الفصل الأول الذي يتناول الإطار العام للدراسة، والذي تم صياغة مشكلة الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، أهميتها، وتحديد مفاهيمها، والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع.

والفصل الثاني الذي اهتم بصعوبات التعلم الذي تناول مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية؛ والذي تم التعرض إلى مفهوم صعوبة القراءة، وأنواعها، وأسبابها، وصعوبات الكتابة من حيث مفهومها، وعواملها، ومظاهرها، وصعوبات الحساب، وأنواعها، وأسبابها، ومظاهرها.

والفصل الثالث تناول التعليم المكيف، حيث تم تعريفه، وفتح أقسامه، والتلاميذ المعنيون به، ومبادئ علاجه، ومراحل تكفله، ونشاطاته، وزمنه البيداغوجي، وتأطيره، وتقييماته ولجنته البيداغوجية والنفسية، بالإضافة إلى تقديم النصوص التشريعية المنظمة له.

أما **الجانب الثاني** فقد تم تقسيمه إلى فصلين، حيث تناول الفصل الرابع الإجراءات الميدانية للدراسة الذي تضمن منهج الدراسة، وعينته، وأداتها، وأساليبها الإحصائية.

أما **الفصل الخامس** فقد تناول عرض نتائج الدراسة الواحدة تلوى الأخرى من الفرضية الأولى إلى الفرضية الخامسة، ومناقشة النتائج، واستنتاج عام.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية الدراسة:

يرجع الاهتمام لصعوبات التعلم عند تلاميذ الطور الأول من المرحلة الابتدائية إلى ملاحظة تدني مستوى الأداء التحصيلي لدى البعض منهم مقارنة مع أقرانهم في نفس السنة الدراسية، أو مقارنة بمستوى الأداء المطلوب. فعلى الرغم من امتلاكهم الاستعدادات والقدرات التي تسمح لهم بمتابعة تعلمهم بصفة عادية إلا أنهم يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي الذي يبقى مستمرا رغم الجهود المبذولة من طرف المعلمين داخل القسم.

فحسب مركز دراسات وبحوث المعاقين لأطفال الخليج فإن صعوبات التعلم هي اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تنحصر فيما يلي: الاستماع، التفكير، الكتابة، الرياضيات، والتي تعود إلى أسباب لا تتعلق بالإعاقة العقلية السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات (ملحم، 2002، ص 20).

وتعد صعوبات التعلم ذات خطورة كونها خفية لأن المتعلمين الذين يعانون في العادة أسوياء ولا يلاحظ عليهم المعلم أي مظاهر سلوكية ضادة تتطلب تقديم مساعدة تربوية، حيث لا يجد المعلم ما يقدمه لهؤلاء المتعلمين سوى باعتقاده أو بوصفهم بأنهم متخلفين وغير مبالين وكسالى. ويمكن أن تؤدي هذه الممارسات والاعتقادات في معظم الحالات إلى الرسوب والفشل الدراسيين، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، والتي هي مرحلة أساسية تؤثر على اكتساب التعلمات في المراحل التعليمية الأخرى التالية.

وتظهر صعوبات التعلم الأكاديمية وفق منظمة اليونيسيف (2004) في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية/التعلمية، والتي تعتبر متطلبات أساسية تبنى عليها متطلبات فرعية لاحقة، وخاصة في أدوات التعلم الأساسية، وهي القراءة والكتابة والحساب، ومما لاشك فيه أن لهذه الصعوبات انعكاسات تتوسع لتشمل مواد دراسية أخرى.

وتعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (عميرة، 2005، ص23).

تظهر صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات التي تلاحظ على الطفل (التلميذ) خاصة في نواحي التحصيل الأكاديمي، والتي تشمل صعوبات في الكتابة، وصعوبات في القراءة، وصعوبات في الحساب (الأحمد، 2010، ص51).

وفي هذا الإطار تمثل صعوبة تعلم الحساب من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشارا في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، وبالخصوص في الطور الثاني، فقد أكدت دراسة معمرية (2005) أن صعوبات تعلم الحساب كانت أكثر انتشارا في الطور الثاني، وصعوبات تعلم القراءة والحساب أكثر انتشارا في الطور الأول.

ومن هذا المنظور، يتطلب إيجاد حلول مناسبة لصعوبات التعلم الأكاديمية، ويمثل التعليم المكيف أحد الحلول التي تستخدمها بعض الدول على غرار الجزائر، ويتمثل التعليم المكيف حسب مناشير وزارة التربية الوطنية، وبالأخص دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم أنه عبارة عن بيداغوجية تعليمية/تعلمية خاصة لمعالجة صعوبات التعلم التي تعاني منها فئة من التلاميذ، حيث أن هذه الفئة لم تنجح معها بيداغوجية استدراك الصعوبات التي تعاني منها في الأقسام العادية، فيتم التكفل بها في أقسام خاصة (المنشور الوزاري رقم 433، 2001).

وعلى هذا الأساس، فإن التعليم المكيف هو نوع من التعليم الذي يمنح للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية، ويعتبر تعليما خاصا يسمح لهم بتدارك النقص الظاهر والملاحظ عليهم نتيجة ظهور أو مشكلات نفسية أو تربوية أو اجتماعية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي، وبعدها يتم إدماجهم في الأقسام العادية بعد فترة من العناية المركزة.

ولكن بالرغم من الأهمية القصوى التي يحظى بها التعليم المكيف على اعتباره من الأساليب العلاجية للعديد من الحالات المستعصية إلا أن التلاميذ الذين مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لا يزال في بعض أقسام التعليم المكيف مرتفعا (معمرية،2005)، وخاصة صعوبات الحساب. لذا فإن هناك حاجة ملحة للبحث واستكشاف عن صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ أقسام التعليم المكيف. وفي هذا الإطار تحاول الدراسة الحالية استكشاف مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) والصعوبات

الأكثر انتشارا بينها لدى تلاميذ التعليم المكيف، ولتحقيق ذلك تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي؟.
2- ما مستوى صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي؟.
3- ما مستوى صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي؟.
4- ما مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي ؟.
5- ما صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي ؟.

2- الفرضيات :

1- مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.
2- مستوى صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

3- مستوى صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

4- مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع بشكل دال إحصائيا.

5- صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي هي الحساب.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق هدفين أساسيين، وهما:

- التعرف على مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب) لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي المكيف.

- التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب) الأكثر انتشارا لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المكيف.

4- أهمية الدراسة:

تبين من الدراسات السابقة وجود نقص واضح في الدراسات التي حاولت استكشاف مستوى صعوبات التعلم وأكثرها انتشارا في التعليم المكيف، ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية بما يمكن أن تضيفه إلى المعرفة، وما يمكن أن يستفاد منها في الممارسات التربوية المتعلقة بذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وما سوف تقدمه كذلك إلى الدراسات العربية في مجال صعوبات التعلم في التعليم المكيف.

وكذلك من خلال توجيه اهتمام الباحثين والمهتمين في المجال التربوي إلى إجراء مزيد من البحوث حول التعليم المكيف، وإمكانية الاستفادة من نتائج الدراسات التي تجرى في هذا السياق في تحسين الممارسات التعليمية لذوي صعوبات التعلم. كما يمكن تفيد الدراسة الحالية في تقديم مقترحات للقائمين على شؤون التعليم بهدف تحسين الرعاية بذوي صعوبات التعلم المتواجدين في أقسام التعليم المكيف.

6- التعاريف الاجرائية:

صعوبات التعلم الأكاديمية: هي صعوبات في القراءة والكتابة والحساب تظهر لدى تلاميذ التعليم المكيف، حيث تظهر في سلوكات تحصيل لا تتلاءم مع قدراتهم ومهاراتهم، ويتم التعبير عن صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من طرف المعلم في قائمة تقدير صعوبات التعلم للباحث معمرية (2005).

صعوبة تعلم القراءة: هي صعوبة في القراءة الجهرية للحروف والكلمات نتيجة لعدم قدرة التلميذ على إدراك شكل وأصوات الحروف المسموعة والمكتوبة، وعدم فهم معاني الكلمات والجمل المطبوعة، وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من طرف المعلم في بعد صعوبات القراءة المتضمن في قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية التي أعدها الباحث معمرية (2005).

صعوبة تعلم الكتابة: هي صعوبة رسم شكل الحروف وحجمها، وعدم التناسق بين شكلها وبين الكلمات ببعضها البعض، وحذف أو إضافة بعض الحروف لمقاطع الكلمات والجمل، بالإضافة إلى الأخطاء في الجوانب الإملائية، وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من طرف المعلم في بعد صعوبات الكتابة المتضمن في قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية التي أعدها الباحث معمرية (2005).

صعوبة تعلم الحساب: هي صعوبة في فهم وإدراك الأرقام وترتيبها وفهم الرموز الحسابية وفكها وتفسيرها وصعوبة في أداء العمليات الحسابية وصعوبة في معرفة الأشكال الهندسية وخواصها، وهي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من طرف المعلم في بعد صعوبات الحساب المتضمن في قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية التي أعدها الباحث معمرية (2005).

التعليم المكيف: هو عبارة عن تعليم يقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في أقسام خاصة في المرحلة الابتدائية، وذلك للتكفل بهم ورعايتهم بهدف إدماجهم في الأقسام العادية.

6- الدراسات السابقة :

دراسة معمرية (2005): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا في المدرسة الابتدائية في ولاية باتنة، وقد أجريت على عينة مكونة (175) تلميذا، والذي طبق عليه قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد أظهرت النتائج أن الصعوبات الأكثر انتشارا في الطور الأول كانت في القراءة والكتابة، وتليها الحساب، والصعوبات

الأكثر انتشارا في الطور الثاني كانت في الحساب، كما كشفت أن الذكور يعانون من صعوبات التعلم أكثر من الإناث.

دراسة الزراد (1991): هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ونسبة الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة والحساب، في الطور الابتدائي والاختلاف بين الجنسين.

تكونت العينة من (500) تلميذ في الإمارات العربية المتحدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن صعوبة تعلم الحساب أكثر انتشارا، وقد بلغت نسبة الانتشار لدى الذكور (15.64) ونسبة الانتشار لدى الإناث (11.28).

دراسة صوالحة (2012): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في الصف الرابع والخامس في عمان. تكونت العينة من (148) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم في الإملاء (79) منهم في الرابعة و(69) في الخامسة، والذين طبق عليهم اختبار تشخيصي في الإملاء. توصلت الدراسة إلى وجود أخطاء عديدة في الموضوعات، أخطاء في أحرف المد والألف، والباء، والحركات، وأخطاء في كتابة الهمزة، والتنوين والنون، ووجود فروق في تكرارات الأخطاء الشائعة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وعدم وجود فروق راجعة للصف الدراسي.

دراسة قدى (2010): هدفت إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة، والكتابة، والحساب في المرحلة الابتدائية. وتكونت العينة من (150) تلميذا في خمس مدارس في مستغانم، واستخدمت قائمة صعوبات التعلم للباحث معمرية (2005). توصلت الدراسة إلى وجود تباين من التلاميذ في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية، وإلى أن صعوبات التعلم الأكثر انتشارا هي القراءة، ووجود علاقة موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

تعقيب على الدراسات:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية أو موضوع التعليم المكيف من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحث حديثا.

تشابهت دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تتناول موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية، فهي تهدف إلى الكشف عن الصعوبات ومدى انتشارها كدراسة معمرية (2005) ودراسة قدى (2010)، وكل الدراسات تشترك في بيئة الدراسة المتمثلة في المرحلة الابتدائية، كما تختلف أيضا دراستنا الحالية مع دراسة صوالحة (2012).

أجريت دراستنا الحالية بتطبيق أداة قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية للباحث معمرية (2005)، بحيث اتفقت مع دراسة معمرية (2005) ودراسة قدى (2010)، بحيث طبقت هذه الدراسات على عينة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

ومن خلال ما سبق نرى أن هناك عدد قليل من الدراسات التي أجريت حول صعوبات التعلم الأكاديمية، اختلاف في نسب انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية المتوصل إليها، وكذلك الحال بالنسبة للتعليم المكيف.

بالإضافة إلى قلة الدراسات في مجال صعوبات الأكاديمية والتعليم المكيف خاصة الدراسات والبحوث العربية، وهذا ما يشجع على البحث في هذا الجانب المهم في مجال تخصص تربية خاصة.

الفصل الثاني
صعوبات التعلم الأكاديمية

تمهيد :

1- مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية:

أولا : صعوبات تعلم القراءة.

1-1 تعريف صعوبات تعلم القراءة.

1-2- أنواع عسر القراءة

1-3- أسباب صعوبات تعلم القراءة

1-4- سمات ومظاهر عسر القراءة.

ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة.

2-1- مفهوم صعوبات الكتابة.

2-2- العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة.

2-3- مظاهر صعوبات الكتابة.

ثالثا : صعوبات تعلم الرياضيات :

3-1- تعريف صعوبات تعلم الرياضيات.

3-2- أنواع صعوبات تعلم الرياضيات.

3-3- أسباب صعوبات تعلم الرياضيات.

3-4- مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات.

خلاصة.

تمهيد :

تعد صعوبات التعلم الأكاديمية من أحد المجالات العلمية التي شغلت اهتمام المعلمين في الآونة الاخيرة والمتمثلة في صعوبات " القراءة، الكتابة والحساب ".

سوف يتم التطرق إلى مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية، أولا: صعوبات تعلم القراءة، تعريفها، أنواعها، أسبابها، سمات ومظاهر عسر القراءة. ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة، مفهومها، العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة، ومظاهر صعوبات الكتابة. ثالثا: صعوبات تعلم الرياضيات، تعريفها، أنواعها، أسبابها ومظاهرها وفي الأخير خلاصة.

1-مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجي والتعبير الكتابي والحساب (الزيات، 1998، ص 23).

أولا : صعوبات تعلم القراءة.

تعريف صعوبة تعلم القراءة: dyslexia

تعريف عبد الكريم حمزة:

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 (حمزة، 2008، ص 53).

بينما يعرف الزراد صعوبات القراءة على أنها: "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 والكلمات وتفسيرها (مفلح، 2003، ص133).

2- أنواع عسر القراءة:

هناك عدة أنواع لعسر القراءة فبعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع والبعض الآخر يخلطون أساسا في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتا مكتوبة، والبعض الأخر يغيرون الكلمات، وهناك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة ومنهم من يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات و الأشكال (ديمون، 2006، ص 16).

ومن بين هذه الأنواع ما يلي:

1-عسر القراءة الصوتي (الديسليكسيا الصوتية):

لا يستخدم العلاقات بين الرسوم (الحروف أو مجموعة الحروف)، وأصوات (الوحدات الصوتية التي تمثل قاعدة اللغة) استخداما سليما فنلاحظ اضطرابا انتقائيا في قراءة أشباه الكلمات بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليما نسبيا، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جدا على تعلم القراءة.

حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم وهذا النوع من عسر القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة (عسر الإملاء الصوتي)، فالكلمات المعروفة

تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائيا بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم املاؤه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة، ونلاحظ أيضا عند المصابين بعسر القراءة

الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات

ولا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية وتصورها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع مثل (المقطع أو الوحدة الصوتية)، وكثيرا ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في

في الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة (ديمون، 2006، ص 108-109).

2- **عسر القراءة السطحي**: عسر القراءة السطحي يتعلق بإصابة في طريق الإبطال الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذريا.

إن الأطفال المصابين بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف الى أصوات) لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية (التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة.

فيلاحظ أنهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرأ (كلمة ثعبان/ ثع، بان) (ديمون، 2006، ص 110-111).

3- عسر القراءة العميق: يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة وعدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة وأشباهها لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات الملموسة والكلمات المجردة كما يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التنمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية فهذا النوع يؤدي إلى ظهور اضطرابات مصاحبة كالاضطرابات اللغوية واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور حيث تعيق هذه الصعوبات المصاحبة للطفل السير الحسن للتربية (بوفلاح، 2007، ص 42).

4- **عسر القراءة المختلط** :

إن عسر القراءة المختلط يتميز بصعوبات سواء في قراءة الكلمات ذات النطق غير العادي (الكلمات التي تكتب بطريقة وتنطق بطريقة أخرى مثل (سلمى، يحيى) أو أشباه الكلمات

(كلمات مخترعة تسمح باختيار القدرة على قراءة كلمة غير معروفة.

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين من النقص المعرفي وهما:

- خلل وظيفي مماثل للخلل الموجود في حال تعسر القراءة الصوتي.

- خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة السطحي (ديمون، 2006، ص 111).

3- 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.

فمن أهم أسباب صعوبات تعلم القراءة من منظور مناهج مفسرة لصعوبات التعلم:

العوامل المؤدية إلى العسر القرائي في النقاط التالية:

التلف أو القصور في الجهاز العصبي:

هو أحد أسباب إعاقات التعلم التي تعد الديسلكسيا إحداها، بحيث بعض الأطفال يتعرضون للأمراض التي تصيب المخ وذلك قبل أو أثناء أو بعد ولادتهم، فيعاني هؤلاء الأطفال من حالات معوقة مثل فقدان القدرة على الكلام وشلل في المخ أو تأخر في النشاط العقلي بدرجة ملحوظة أو ضعف حركي (حمزة، 2008 ص 68).

بينما أرجعت دراسة (2001) nilson: سبب الاضطراب في المخيخ كونه هو المسؤول عن معالجة الكلام والقدرة على تقدير الوقت والتوازن، ومعالجة معلومات اللغة.

(مراد وخليفة، 2008، ص139).

كما أكد فهيم مصطفى: أن "هناك بعض الأطفال المعوقين عصبيا مع تفاوت معدل ذكاءهم يتحسنون في القراءة بمرور الوقت، إلا أن تعلم القراءة بالنسبة للكثير منهم عملية كريهة ومحبطة أحيانا.

القراءة ليست بالأمر السهل إلا أنها ممكنة جدا، ولا ينبغي أن تقف الصعوبات حائلا دون تعليمهم القراءة لأنها أمر حيوي في حياتهم المستقبلية "(فهيم، 2001، ص 121).

النمو غير الطبيعي لبعض خلايا المخ:

كشفت بعض البحوث التي أجريت على فسيولوجية المخ بالمركز الطبي لعلاج حالات الديسليكسيا وإعاقات التعلم بجامعة ميامي أن نسبة عالية من الأطفال الذين يعانون من الديسليكسيا يعانون من زيادة غير طبيعية وليس من نقص في عدد خلايا وأنسجة المراكز العصبية للمخ، حيث أكد الباحث ranjan duara أن الأطفال الذين يتساوى لديهم حجم

النصفين الكرويين للمخ، هم أكثر عرضة للإصابة بالديسلكسيا عن غيرهم من البشر الذين يكون النصف الكروي الأيسر لديهم أكبر حجما من النصف الكروي الأيمن
(حمزة، 2008، ص 71).

الجذور الوراثية:

الوراثة لها أثر على صعوبات التعلم حيث ثبت أن الصعوبة في القراءة تميل للظهور في عائلات هؤلاء الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة (السرطاوي، 1988، ص 65).

الأسباب العضوية :

يعتبر الجهاز البصري من المتطلبات الأساسية للقراءة، فإذا كان الطفل ضعيف في قدرته البصرية تصبح القراءة أمرا عسيرا عليه، و بعض الأطفال ضعاف البصر عندما يبذلون محاولات للقراءة فإنهم يشعرون بالتوتر والقلق والإجهاد فيتوقفون عن الاستمرار في القراءة تماما (فهيم، 2001، ص، 116).

يضيف فهيم: "عيوب النطق و الكلام 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 " (فهيم، 2001، ص119).

4- سمات و مظاهر عسر القراءة :

بعض السمات التي تظهر عند ذوي عسر القراءة المتمثلة في:

- صعوبة في التعرف على الحروف وقراءتها.
- إذا قرأ لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- بطء في الكتابة مع الأخطاء.
- الخلط بين الحروف: وتظهر أكثر في الحروف المنقطعة وقد تكون المتشكلة في موقع النقط أو عددها أو الخلط بين الحرف المنقط والغير المنقط مثل (ص- ض- ط – ظ).
- البطء الواضح في القراءة.

- اختلاف أصوات الكلمات عند قراءتها مثلا (صيف – سيف - صور- سور).
- استمرارية صعوبة تنفيذ التعليمات سواء مكتوبة أو مسموعة.
- الاعتماد على حفظ الكلمات، الجمل والعبارات بشكل قائمة من الكلمات دون إدراك للمعنى، ويعجز عند تكرارها.
- تجنب القراءة بصوت عال أو مسموع (القراءة الجهرية).
- حذف بعض الكلمات الصغيرة في القراءة كحروف الجر(كامل، 2005، ص 112).

ثانيا: صعوبات تعلم الكتابة:

1- مفهوم صعوبات الكتابة:

يعرف كريمان بدير صعوبة الكتابة بأنها: "عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها، وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة" (كريمان، 2006، ص 164).

ويعرفها العدل: مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، وحتى يتعلم الطفل الكتابة يجب أن يكون ناضجا عقليا بدرجة كافية ولديه الرغبة في تعلم كيف يكتب فضلا أنه يجب عليه أن يصور التناسق الحركي البصري والتوجه المكاني البصري، والتمييز البصري والذاكرة البصرية، وصورة الجسم وضبطه بما يخدم الكتابة وغيرها من المهارات التي تتطلبها متكاملة.

2-2 العوامل المساهمة في ظهور صعوبات الكتابة:

أولا: العوامل المرتبطة بالطفل:

- اضطرابات الضبط الحركي.

- الاضطراب العصبي والتطور الحركي النفسي.

- اضطرابات الإدراك البصري.

- اضطرابات الذاكرة البصرية.

- نقص الدافعية.

- استخدام اليد اليسرى.

العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والمدرسية:

- ضعف دور الأسرة في متابعة الطفل.

- بيئة أسرية غير ملائمة(مشكلات أسرية...).

- اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل.

- طرق التدريس السيء.

- اللامبالاة من المدرسين في متابعة الطفل (أبو فخر، 2006، ص 172).

3-2 مظاهر صعوبات الكتابة:

هي عديدة منها:

ا) عادات الكتابة:

- إمساك القلم بطريقة غير صحيحة لا تحقق درجة ملائمة من المرونة أثناء الكتابة.

- الجلوس بطريقة غير ملائمة مما تؤثر عليه كثيرا أثناء الكتابة.

- الضغط على القلم بقوة وإمساكه في بعض الأحيان باليد اليسرى.

ب) المظاهر الانفعالية:

- الشعور بالقلق والإحباط والعصبية المفرطة أو الانفعال.

- البطء الشديد أثناء الكتابة والشعور بالنقص أو الاتجاه السالب نحو الكتابة.

- عدم الاهتمام بأدوات الكتابة (عبد الناصر، 2003، ص 120).

ج) أخطاء الكتابة:

- صعوبة في رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا.

- صعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة.

- عدم التوصل إلى اتباع السطر.

- خلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة مثل (س-ش-ج-ح....).

- صعوبة قراءة الخط المكتوب مع إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

- كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف الغير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة

(مثقال والقاسم، ص 124-125).

ثالثا: صعوبات تعلم الرياضيات:

1-3 تعريف صعوبات تعلم الرياضيات:

***حسب الزيات :**

" صعوبة حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية

ويرتبط ذلك باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي" (الزيات، 1999، ص 584).

2-3 أنواع صعوبات تعلم الرياضيات:

هناك عدة تصنيفات من طرف باحثين من بينها:

تصنيف بادين 1993 وهي كالتالي:

ا) الديسكالكوليا النمائية:

وتنشأ نتيجة لقصور واضطراب بعض العمليات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة البصرية، معالجة المعلومات.

ب) الديسكالكوليا المكتسبة فقد صنفت إلى:

1- صعوبة قراءة الأعداد وكتابتها.

2- الأكالوكيا المكانية.

3- اللاحسابية .

- صعوبة قراءة الأعداد وكتابتها.

- الأكالوكيا المكانية: وتتميز بصعوبة التحليلات المكانية للمعلومات العددية وغالبا ترتبط بضمور في الأجزاء الخلفية من الفص الخلفي الأيمن، كما يجد الأطفال الذين يعانون من الاضطراب، صعوبة في قراءة رموز العمليات الحسابية وصعوبة قيمة المكان والكسور العشرية مع عسر قراءة وكتابة أجزاء العمليات الحسابية.

- اللاحسابية: هي صعوبة حسابية بالغة من الذاكرة طويلة المدى مع سلامة القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها وفهم المفاهيم الأساسية، والتمثيل المكاني للمعلومات العددية

(زيادة، 2006، ص 28- 30).

تصنيف حافظ 1998:

- صعوبة التعلم اللفظية: وهي تتمثل في أن الطفل يجد صعوبة في فهم الحقائق أو المسائل الرياضية عندما تقدم له شفويا ويجد صعوبة في التعبير الرياضي عنها.

- صعوبة التعلم الرمزية: حيث يجد الطفل نفسه عاجزا عن التعامل مع المدركات الحسية بطريقة رمزية وذلك من أجل خدمة أغراض الحساب.

- صعوبة التعلم الاصطلاحية: مشكلات قراءة الرموز الرياضية.

- صعوبة تعلم الكتابة: هي صعوبة كتابة الرموز الرياضية.

- صعوبة تعلم المفاهيم: صعوبة متعلقة بفهم الطفل حول الحساب، فهم وتعلم مادة الرياضيات.

- صعوبة التعلم العملية أو الإجرائية: الأخطاء التي يقوم بها الطفل في إجراء العمليات الحسابية الأربع" الجمع، الطرح، الضرب، القسمة " (حافظ ، 1998، ص 80).

3-3 أسباب صعوبات تعلم مادة الرياضيات:

هناك عدة عوامل ساهمت ومازالت تقف حول دراسة مادة الرياضيات، مشكلة يتم دراستها فلقد صنف الزيات هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات كالتالي:

- **عوامل متعلقة بالنظام المدرسي**:

- انتشار كتب خارجية وملخصات.

- تعليم مادة الرياضيات للطلاب في قوالب تقليدية مع تركيز للكم دون الكيف.

- مناهج رياضية مع مقررات وفق معايير عمرية وزمنية لا تتلاءم مع معايير عملية عقلية.

- وضع أسئلة نموذجية من طرف معلمين احترافيين هدفهم فقط للحصول على درجات جيدة دون الاهتمام بمدى فهم التلاميذ لها.

- عوامل متعلقة بالطالب:

- ضعف اكتساب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات والقوانين الرياضية التي ترتبط أساسا بالصياغات اللفظية لها.

- اللامبالاة للتلاميذ حول الأنشطة والمجالات الأكاديمية السهلة التي لا تتطلب جهدا عقليا نشطا ومستويات عليا من التفكير.

عوامل متعلقة بالسياق النفسي والاجتماعي السائد:

- السياق الاجتماعي السائد في المجتمع يؤثر تأثيرا بالغا في تطلعات المعلمين، وتلعب المحددات الثقافية والاجتماعية دورا هاما في اختيار كل من الذكور والإناث.

- فنجد الأولاد يتجهون الى ممارسة أنشطة اللعب بالمكعبات والمتاهات والقفز ...

- نجد البنات يتجهن إلى اللعب بالملابس، الطرز، وغيرها...

أما بالنسبة للسياق النفسي نجد التلاميذ يعانون من انفعالات " الخوف والقلق، ضعف القدرة على التعامل مع زملاءهم ومدرسيهم، مما يجعل تكيفهم صعبا، ويعيق قدرتهم على التعليم". (الزيات، 1998، ص 563).

3-4- مظاهر صعوبات تعلم الرياضيات:

توجد عدة مظاهر وهي كالتالي:

3-1- الإدراك البصري: أهم مظاهره نجد:

- صعوبة في التمييز بين الأرقام أو بين الاتجاهات (يسار، يمين...).

- صعوبة في قراءة الأعداد .

- يخطئ في وضع الأرقام أو الكسور في غير مكانها.

- عدم التمييز بين الأعداد الموجبة و السالبة.

- صعوبة في تقدير الزمن.

3-2- الإدراك السمعي:

- صعوبة في حل المشكلات اللفظية الشفهية وعدم فهمها بسهولة.

- غير قادر على استيعاب وسماع الأعداد وكتابتها أي كتابة الواجبات الإملائية.

3-3- الحركة:

- كتابة الأعداد بشكل معكوس.

- عدم التركيز في كتابة الأعداد وتقدير مسافاتها.

- عدم الضبط لوضعية الجسم وحركة العين وأصابع اليد.

3-4- الذاكرة:

- ضعف في الانتباه والذاكرة.

- صعوبة في تذكر الأحداث والحقائق التاريخية ونتائجها.

- صعوبة في تذكر قوانين رياضية.

- صعوبة في قراءة المسائل الرياضية.

- ضعف في معالجة المعلومات الحسابية والتي تبرز على صورة ضعف في التحصيل تعود إلى ضعف في الانتباه والذاكرة.

3-5- اللغة:

- صعوبة في التعبير اللفظي أثناء حل المشكلات اللفظية أو الحسابية.

- صعوبة في قراءة المسائل الرياضية.

- صعوبة في قراءة وكتابة واسترجاع الأرقام في الجمع والطرح والقسمة والضرب.

- إيجاد صعوبة في استخدام المفردات الرياضية أو الحسابية.

3-6- القراءة:

- عدم فهم المفردات الرياضية عند صياغتها.

3-7- الاستدلال المجرد:

- صعوبة في حل المشكلات.

- غير قادر على عمل مقارنات من حيث الحجم والكمية والمسافة والزمن.

- صعوبة في فهم المستوى التجريدي مثل القوانين مع الافتراضات.

3-8- ما وراء المعرفة:

- صعوبة في حل المشكلات.

- صعوبة في الصياغة اللفظية أو الكلامية.

- مشكلات حسابية.

3-9- العوامل الاجتماعية والانفعالية:

- صعوبة في تحليل المفاهيم الرياضية مما يؤدي إلى التأخر في مادة الرياضيات.

- يتخلى عن مواصلة العمل بسهولة.

- تجاهل حل المشكلات.

- الإهمال وعدم الاهتمام والانتباه.

- عدم إكمال عمله في الوقت المحدد (ملحم، 2002، ص 23).

خلاصة :

نستخلص أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتأثر بجملة من العوامل النفسية والبيئية والأسرية والمدرسية، لها دور كبير في ظهور هذه الصعوبات لدى التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، التي تعتبر بمثابة القاعدة الأساسية لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكلها الصحيح.

الفصل الثالث

التّعليم المكيّف

1- التّعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية.

1-1- تعريف التّعليم المكيّف.

1-2 - فتح أقسام التّعليم المكيّف .

1-3- التلاميذ المعنيون بالتّعليم المكيّف.

1-4- المبادئ العلاجية للتّعليم المكيّف.

1-5- مراحل التكفّل بالتلاميذ في قسم التّعليم المكيّف .

1-6- نشاطاتُ التعلُّم والزمن البيداغوجي للتّعليم المكيّف.

1-7- تأطير أقسام التّعليم المكيّف .

1-8- التقييم والارتقاء.

1-9- اللّجنة الطبيّة النفسية البيداغوجية.

2- النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف.

تمهيد:

يُعتبر التّعليم المكيّف من الأساليب المتّبعة في التّخفيف من الضّعف الذي تُعاني منه المدرسة الأساسية، وذلك لمحاولة تحسين مستوى التحصيل للتّلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية، بهدف تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في إطار ديمقراطية التّعليم والتّقليل من الإهدار التربوي، وفي هذا الفصل تمّ التّطرق إلى التعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية، وأهم المعلومات التي تخصّ شروط فتح أقسام التعليم المكيّف، التلاميذ المعنيون بالتّعليم المكيّف، المبادئ العلاجية للتّعليم المكيّف، مراحل التكفّل بالتلاميذ في قسم التّعليم المكيّف، نشاطاتُ التعلُّم والزمن البيداغوجي للتّعليم المكيّف، تأطير أقسام التّعليم المكيّف، التقييم والارتقاء، اللّجنة الطبيّة النفسية البيداغوجية وفي الأخير تمّ التطرق إلى النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف.

التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية:

1-1- مفهوم التعليم المكيّف:

التعريف1: " التعليم المكيّف موجه إلى التكفّل بالتّلاميذ الذين رسبوا في المدرسة بعد سنتين من الدراسة، ابتداءا من معطيات السنتين الدراستين يتّضح لنا هذا الرسوب المدرسي".

التعريف 2: " يسعى التعليم المكيّف إلى منح التّلاميذ الذين يعانون من تأخر شامل وعميق تعليما خاصا يسمح لهم بتدارك النّقص البيني، والملاحظ عليهم نتيجة لظروف اجتماعية ونفسية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي، تم إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركّزة (المنشور الوزاري رقم 194/32، 1988).

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن صياغة مفهوم التعليم المكيّف : هو نوع من التعليم العلاجي يوجه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا كاملا في التحصيل الدراسي، سببه الظروف الاجتماعيّة والنفسيّة التي يعيشونها والتي أصبحت تؤثر في وتيرة التعليم، أو نتيجة لظروف مدرسية غير ملائمة جعلت لديهم صعوبات في التّعليم، الأمر الذي يحتّم عليهم تنظيم تعليم خاص مكيّف مع ظروفهم في مناهجه وطرائقه و وسائله وتنظيم حصصه، وعلاج ضعفهم وتمكينهم من تدارك ما فاتهم بعد مدة الرعاية المركزة والمجهود

الإضافي، وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدرتهم على التّعلم ويسيرون في الاتجاه الذي يهيئهم تدريجيا للاندماج في الأقسام العادية (المنشور الوزاري رقم 32/194 ، 1982).

سوف نقوم بتعريف التعليم المكيّف باستعراض وقراءة مفصّلة لمختلف المناشير الوزارية المتضمّنة لموضوع التعليم المكيّف.

-**المنشور رقم 194/م.ت/82:** التعليم المكيّف يقدم علاجا تربويّا مناسبا لأطفال يلاقون صعوبات بالغة في مواصلة دراستهم، تُعطي أولوية التعليم المكيّف للأطفال الذين يعانون من تأخّر ضخم في جميع المواد بعد نهاية السنتين الأوليتين من المدرسة الأساسية، على هذا فإنّ التّعليم المكيّف تعليم متخصصّ يستعمل مناهج تربوية مكيّفة وليس الغرض من ذلك هو التعليم الاستدراكي الذي نُصّب من قبلُ في إطار المدرسة الأساسية.

-**المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/، 1984:** يُعتبر التّعليم المكيّف وسيلة تربوية تتميّز أساسا بالتكفّل المؤقّت لكل طفل يعاني من التّأخر الدراسي، وهو لا يهدف إلى القضاء على التّأخر الدراسي فحسب بل يرمي في نفس الوقت إلى إدماج كل طفل في التعليم العادي وذلك في أحسن الظروف.

- **المنشور الوزاري رقم 596/ا.ع/، 1988:** أصبح التّعليم المكيّف بُعدا من أبعاد التعليم الأساسي يجب العناية به في مدارسنا، وذلك قصد التّكفل الشامل بالتلاميذ الذين هم في حاجة إلى التّعليم المكيّف.

- **المنشور الوزاري رقم 24/م.ت.م/، 1994:** يسعى التعليم المكيّف إلى منح التّلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا، يسمح لهم بتدارك النقص البيّن والمُلاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي، ثم إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركّزة.

- **المنشور الوزاري رقم 433/و ت/ ا.ع2001:** يُعتبر التّعليم المكيّف 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 يُوضعوا في أقسام التعليم المكيّف لعلاج هذه الصعوبات علاجا مكثفا وظرفيا،

ينصب على مواد التعلم (القراءة-الكتابة- الحساب) وعلى المفاهيم التي تبنى عليها التعليمات الأساسية في هذه المواد، وكلما أظهرت أدائيات التلميذ أنه امتلك من الكفاءات ما يسمح له بمتابعة عملية التّعلم في المواد المذكورة من غير عوائق تعليمية يُعاد إدماجه في قسمه العادي ويحظى بمتابعة خاصة.

انتهاج سلوكيات بيداغوجية تضمن نمو الطفل باستعمال قدراته لاكتساب المعارف، سيُوجّه هذا الطفلُ إلى قسم التّعليم المكيّف الذي يتميّز بمستويات متباينة وبوتيرات فردية للعمل، هذه العوامل هي الّتي تُحدّد الُطرق والأساليب البيداغوجية التي يعتمدها للتكّفل بالتلاميذ في وضعية التأخر الدراسي.

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

من خلال التعاريف الخاصة بالتعليم المكيّف نستخلص أنه تعليمٌ علاجيٌ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تهدف إلى علاج ضعفهم وتدارك نقصهم عن طريق مناهج وتعليم خاص وبطرق ووسائل تجعلهم يندمجون في الأقسام العادية.

1- 2- فتح أقسام التعليم المكيّف:

تُفتح أقسام التعليم المكيف حسب الحاجة والإمكانيات على مستوى مدرسة ابتدائية مجموعة من المدارس الابتدائية أو على مستوى مقاطعة تفتيشية، وينبغي أن تظهر أقسام التعليم المكيّف في الخرائط المدرسية للمدارس الابتدائية المحدثة لها، وأن يُعيّن لها المعلمون فور تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيّف، وتجدر الإشارة إلى أن عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيّف يكون ما بين 10 تلاميذ إلى15 تلميذا (المنشور الوزاري رقم 202/ 0.0.2/، 2010).

1- 3- التلاميذ المعنيون بالتعلّيم المكيّف:

حسب المنشور رقم 20/ 0.0.2/ 10 يُوجّه إلى أقسام التعليم المكيّف التلاميذ الراسبون في نهاية السنة الذين يتعذر عليهم إعادة السنة مع التلاميذ العاديين نظرا للصعوبات التعليمية التي واجهتهم طوال مرحلة الطور الأول (السنتان الأولى والثانية ابتدائي)، وتتولّى اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية (لجنة الاستكشاف) على مستوى المقاطعة التفتيشية تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيّف.

في هذا الإطار ينبغي علينا أن نعي وأن نساهم في توعية الجميع بأن التلميذ الذي يُوجّه إلى التعليم المكيّف 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 يُحتّم فتح أقسام خاصة بهؤلاء التلاميذ الذين يحتاجون إلى هذه الرعاية والذين لم تُفدهم الحصص الاستدراكية الأسبوعية.

1- 4- المبادئ العلاجية للتّعليم المكيّف: (ملتقى التّعليم المكيّف 2013):

- **مبدأ الدافعية:** تنمية وتقوية الحوافز على التعلم.
- **مبدأ الإرشاد والتوجيه:** يرشد المعلم المتعلم منذ البداية إلى الأشياء الصحيحة.
- **مبدأ الطريقة الكلية:** يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع ثم ينتقل إلى تجزئته وتحليله.
- **مبدأ توزيع الدراسة:** جعل عملية التعلّم تجري على فترات زمنية متقطعة.
- **مبدأ معرفة النتائج:** يُعّرف المعلمُ المتعلم بنتائج التحصيل قصد ترشيد مجهوده.
- **مبدأ النشاط الذاتي:** يُوجه المتعلّم نحو البحث بنفسه.
- **مبدأ التقارب:** تقريب المفاهيم من زمان ومكان المتعلّم.
- **مبدأ التسهيل:** الانطلاق من الخبرات السابقة لتعلّم أشياء جديدة.
- **مبدأ التنظيم:** تنظيم تقديم المفهوم قصد تسهيل استيعابه.
- **مبدأ التعزيز:** تقوية الاستجابات الصائبة.
- **مبدأ التركيز:** تجنب التركيز، وتجنب مصادر تشتت الانتباه.
- **مبدأ الدلالة:** جعل المتعلّم يفهم مدلول المفهوم.

1-5- مراحل التكفّل بالتّلاميذ في قسم التعلّيم المكيّف:

إنّ التّكفل البيداغوجي بالتّلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التّعلم يجب أن تكون مرجعيتُها النمو السيكولوجي وحاجياتُ الطفل وأسباب وطبيعة التعلّم، دون أن ننسى أنّ الهدف الأساسي هو إعادة إدماج الطفل في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن (منظمة اليونيسيف، 2004).

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

1-5-1- مرحلة النضج: وتسمى أيضا مرحلة الملاحظة والتهيئة: هي مرحلة تركز على استرجاع الثّقة للأطفال الذين يعانون من اكتئاب وعدم تقبّل نفسي نتيجة فشلهم الدراسي وعلى تقييم سلوكياتهم العامّة وكشف النقائص والاضطرابات الموجودة لديهم.

- بيداغوجية النضج:

هي بيداغوجية تهتمّ باحتياجات الطفل انطلاقا من إمكانياته وقدراته وشخصيته، لذا وقع التغير في المحتوى التعليمي على حسب المستوى العقلي لكل طفل على حدا وبطرق جديدة وحيّة.

هي بيداغوجية تسعى أيضا إلى نزع ذاك الاشتراط 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 الثقّة بالنّفس لدى الطفل في علاقاته مع محيطه وتنمية روح التقدير والتثمين للأعمال التي يقوم بها من جهة وما يقوم به غيره من جهة أخرى.

- مميزاتها:
- تكريم فردي ينطلق من:

- الإمكانيات الفكرية لكل تلميذ.
- الاستجابات العاطفية.
- قدرة الانتباه والإيقاع العلمي.
- الانطلاق من المستوى الخاص بكل تلميذ.

- بيداغوجية الاهتمام: وهو التمشي مع استمرارية حاجيات الطفل، إذ يتوصل التلاميذ حسب هذه البيداغوجية إلى نتائج حسنة إذا استطعنا إثارة اهتمامهم وأن المعارف المقترحة لا بد أن تكون مستجيبة لاحتياجاتهم.
- بيداغوجية ترتكز على المحسوس: إذ يُركّزُ المعلمُ فيها على كل ما هو محسوس ويعطي أهميّة كبيرة لملاحظة ولمس الوسائل ووضعها.
- بيداغوجية النّجاح: تعطي القيمة للطّفل أثناء النشاط المدرسي وذلك بتحسيسه بقيمة العمل الذي يقوم به وتذوّقه وإشعاره بالإمكانيات الموجودة لديه.
- بيداغوجية الدعم: "الارتكاز".
- تربيّة متشبعة: تهتمّ بجميع الميادين التي تُكوّن شخصية الطفل.
- تربيّة حسية: (تمارين حسية، تمارين الانتباه، تمارين الإدراك).
- تربيّة حركية: (التعبير الجسمي، تربية حركية نفسية، أشغال يدوية).
- تربيّة عاطفية: (الاتصال بالراشد، الاتصال بالأطفال، تعبير، محادثة، رسم).
- تربيّة فكرية: (تقديم للطفل طريقة التفكير لمعرفة العالم الخارجي)

- التمارين المستخدمة في بيداغوجية النضج:
- التخطيط الجسمي:

- الوجه، الأطراف، اليدين.
- دراسة الجسم ومختلف وضعياته.
- مفهوم اليمين واليسار.

- الإدراك البصري والتمثيل الذهبي:

- تمارين الملاحظة والانتباه، دوام الإدراك.
- الشكل والحجم، إتمام صورة ناقصة.

- تنظيم الفضاء:

- التشابه والاختلاف، تقلُّبات ودوران الوجوه.
- الأوضاع بالتّفصيل، الوضعية المتعلقة بشيئين، ربط الُنقط.

- تنظيم الزمان: الصور المتتالية لأحداث زمنية.
- الإيقاع: تمارين إيقاعية.
- ما قبل الحساب.
- تمارين التربية النفسية الحركية.
- دروس الإيقاظ (المحادثة).

1- 5-2 - مرحلة التّعليم:

تُعتبر المرحلة التعليميّة في قسم التّعليم المكيّف امتدادا طبيعيا لمرحلة النضج، والغاية منها هي إعادة إدماج التلميذ ضمن النظام المدرسي العادي من ظروف حسنة ولهذا يجب على المعلّم انتقاء النشاطات التربويّة والتعليميّة من مختلف البرامج والوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة الابتدائية الملائمة مع الاستمرار في الملاحظة والتقويم ومراعاة الفروق الفردية وتعدّد المستويات في (اللغة، القراءة، الكتابة، التمارين، التربية الرياضية، التعبير الشفوي والكتابي).

تُعتبر الملاحظةُ والتقويمُ عاملين أساسيين للتّعرّف على تطوّرات التلميذ من جميع الجوانب ولذا يجب على المعلّم الاعتناء بملف التلميذ وإثرائه بملاحظاته اليومية، ويشتمل هذا الأخير على: بطاقة المحاورة مع الأولياء والطفل، بطاقة المتابعة في قسم التّعليم المكيّف، بطاقة الملاحظات حول السلوك والتحصيل (مديرية التربية الوطنية، 1999).

بالنسبة لمراحل التكفّل بتلاميذ التّعليم المكيّف أو ما سماها المعلّمُ المختص في التّعليم المكيّف الذي قدّم المداخلة في اليوم الدراسي المذكور بمنهجية التعليم المكيّف، فإنّنا وبعد اتصالنا المتكرر بالسادة مفتشي التربية والتعليم الابتدائي وبالخصوص من خلال اتصالنا المستمر بمعلميّ التعليم المكيّف الحاليين لم نلتمس منهم منهجية واضحة محددة للتعليم

المكيّف، بل بالعكس الكثير منهم كان ينتظر منّا الجديد فيما يخص التكفّل بهؤلاء التلاميذ، هذا ما يدل على الاهتمام المقصود لهذا النوع من التعليم من قبل السادة المفتشين المشرفين بشكل خاص والوصاية بشكل عام، فالشيء الوحيد الذي أُلزم به معلم التعليم المكيّف الحالي هو أن يتّبع برنامج السنة الثانية ابتدائي مع إجراء التكييف المناسب حسب الحالات، الواقع أننا التمسنا وبوضوح أثناء اتصالنا ببعض المعلمين الذين كلفوا بالقسم في نهاية الثلاثي الثاني الحيرة والضياع دون أن يتلقوا أي زيارة توجيهية من طرف المفتّش، فكيف ننتظر من معلّم ضائع لا يعرف منهجية التدريس في هذه الأقسام أن يُحسّن من مردود تلاميذ لهم خصوصياتهم وإن كانوا عاديين.

لهذا السبب وبعد البحث المكثّف عن ما يتعلق بتدريس تلاميذ التعليم المكيّف صادفنا أعمال هذا اليوم الدراسي وخاصة المداخلة القيّمة التي قدّمها المعلّم المختص في التعليم المكيّف عن منهجية العمل في قسم التعليم المكيّف، وإن لم نجد بديلا آخر من سنة 1999 لما لا نتبنى هذه المنهجية في انتظار ظهور المنهجية الأحسن خير من أن يظلّ المعلّم المكلّف بالتعليم المكيّف دون وسيلة يعتمدها في عمله ودون تدريب عملي يوجهه لأداء مهمته.

1- 6- نشاطات التعلّم والزمن البيداغوجي للتعليم المكيّف:

يتلقى التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف تعليما علاجيا فرديا، بعد تشخيص صعوبات التعلّم لدى كل تلميذ على حدة، ثم وضع خطة لمعالجتها معالجة فردية، أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصعوبات المشتركة بين التلاميذ بإتباع طرائق وأساليب التعلم التشاركي، تركّز الأنشطة التعليمية على اللّغات الأساسية وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطور الأوّل من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية)، أما المواد الأخرى، فيتمّ تعلّمها بشكل عادي، على أن تُوظّف طرائقُ وأساليب تناولها أيضا لمعالجة الصعوبات المعرفية والهيكلية لدى التلاميذ، ليكونوا في نهاية السنة الدراسية ممتلكين ومتحكّمين في الكفاءات التي تمكّنهم من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي، ومتابعة المتمدرس في الأقسام العادية، أما الحجم الساعي الأسبوعي لعمل المعلّمين فهو نفس الحجم الساعي الأسبوعي لمعلمي السنة الثانية ابتدائي (المنشور الوزاري رقم 0.0.2/202/، 2010).

تتولّى مصالح الوزارة مع مطلع السنة الدراسية 2011/2010 تنظيم عمليات تكوينية متخصّصة لهذه الفئة من المعلمين (المنشور الوزاري رقم 0.0.2/202، 2010).

1-7- تأطير أقسام التعليم المكيّف :

تُعطى الأولويّة في تأطير أقسام التعليم المكيّف للمعلمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيّف سواءٌ بصفتهم معلمين متخصصين أو معلمين عاديين، وفي حالة عدم توفّر هذا النوع من المعلمين الذين لديهم خبرة، يُلجأ إلى تعيين معلمين عاديين يتمتّعون بكفاءة ورغبة في العمل في أقسام التعليم المكيّف، وسوف تتولّى مصالح الوزارة مع مطلع السنة الدراسية 2011/2010 تنظيم عمليات تكوينية متخصصة لهذه الفئة من المعلّمين (المنشور الوزاري رقم 0.2/202، 2010).

يتّضح أنّ هذا النّوع من التّعليم عانى في السّابق ولا يزال يُعاني مشاكل حادة في التأطير، ذلك أنه ومنذ أن شرعت الوزارة في تكوين المعلّمين المتخصّصين في التعليم المكيّف بالمعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر العاصمة ووهران، حيث تخرّجت أول دفعة في جوان 1982، كان الإقبال على هذه المعاهد محتشما نظرا لغياب الحوافز والتشجيع التي تدفع بالمعلمين إلى الرغبة في التكوين في هذا النوع من التعليم، ما زاد الأمر سوءا هو قضية غلق هذه المعاهد، مما جعل المعلمين المتخصّصين في التعليم المكيّف يُعدون على الأصابع، وتحويلهم إلى التعليم العادي في بعض المدارس، أو تكليفهم بمهام إدارية في مدارس أخرى، كلُ هذا جعل من تأطير التعليم المكيّف عملا هشا ومتذبذبا بالرغم من التنبيه والوصايا لهذه الأمور عدّة مرات من خلال المناشير الوزارية.

لا يقفُ مشكلُ التأطير عند هذا الحد فحسب، بل إهمال المعلّم المكلف بالتعليم المكيّف من ناحية الدورات التكوينية المحلية (تحت إشراف السيد مفتش التربية والتعليم) ومن ناحية الملتقيات الجهوية (تحت إشراف الوزارة) شلّ تطور هذا النوع من التعليم لمدة سنوات عديدة، مما دفع بغلق العديد من الأقسام المفتوحة في العديد من المقاطعات، وكان الكل متّفق على عدم جدوى هذا النوع من التعليم، أو أنه وببساطة أصبح عملا يثقل كاهل هذا المفتش دون سواه، متغافلين عن مصير أولئك التلاميذ الأبرياء الذين هم في أمسّ الحاجة إلى علاج وحلول تجعلهم مثل باقي زملائهم في الصف الواحد وفي المدرسة الواحدة وفي البلد الواحد.

الغريب في الأمر، كيف تثبت الواقع عن فشل التعليم المكيف في الجزائر ومؤطريه، وهم خريجي معاهد متخصصة قد يشاركون بصورة أو بأخرى في إهمال تطبيق القرارات، وكيف تُسند مهمة التكفّل بأقسام التعليم المكيّف لخرجي 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 تلميذا سويّا لا يعاني من أي اضطراب نفسي) والأجدر أن نُبعد التعليم المكيّف عن كل صبغة إكلينيكية، فهو أسلوب علاجي تربوي يقوم على مناهج تربوية بعيدة كل البعد عن المنهج الإكلينيكي.

كيف وكّل في الأخير مهمّة التكفّل بأقسام التعليم المكيّف إلى معلمين عاديين أكفاء دون أي تكوين عملي ميداني، وإنما تلقّوا حقيقة تكوينا في ملتقيات وطنية وأخرى جهوية حديثة العهد ابتداء من السنة الدراسية 2012/2011، كان أخرها بمدينة مستغانم خلال السنة الدراسية 2013/2012.

إلا أن الشيء الملاحظ على هذه الملتقيات أنها اهتمّت بالجانب النظري من تعاريف التأخر الدراسي، وأسبابه ونتائجه، كما تطرقت وبعناية إلى مشكل صعوبات التعلّم أو اضطرابات التعلّم دون أخذ الحذر من الخلط بين المفهومين، وإلى كل ما يخص هذين المفهومين من الناحية النظرية.

فهل يحتاج هذا المعلّمُ العاديُ في تدريسه لهذه الفئة الخاصة من التلاميذ إلى أطر نظرية يستطيع أن يقرأها في أي كتاب أو يبحث عنها في الأنترنت ببساطة، أم أنه يحتاج إلى من يأخذ بيده داخل القسم فيوجّهه ويدلّل له الطريق الحسن والأبسط للتكفّل بهؤلاء التلاميذ الذين ينتظرون منه الغوث هم وأهاليهم.

هو واقع مأساوي حينما تذهب إلى أي قسم من أقسام التعليم المكيّف فيظنّك المعلمُ جئت لتُنقذه من موقف لا يحسد عليه لأنه لم يجد السبيل الأنجح لمساعدة وإنقاذ هؤلاء التلاميذ، فأين دور المسؤول الأوّل الممثّل في مدير التربيّة وهل يعي ما يعانيه مُعلّم التعليم المكيّف وتلاميذه في قسم التعليم المكيّف؟ وأين مفتش التربية والتعليم الابتدائي كونه المشرف الرئيسي للجنة الطبية النفسية البيداغوجية؟ وأين دور مدير المدرسة المفتوح فيها القسم من تجهيز واعتناء وتحفيز؟.

1- 8- التقييم والارتقاء:

يخضع تلاميذ التعليم المكيّف إلى نفس التدابير والإجراءات التي يخضع لها زملاؤهم المتمدرسون في السنة الثانية، فيما يتعلّق بالتقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى (المنشور الوزاري رقم 0.0.2/202/، 2010).

1-9- اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

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

1-9-1- مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

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

1-9-2- أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

- مفتش التربية والتعليم الابتدائي للمقاطعة (رئيسا).
- مدير مدرسة ابتدائية (عضو).

- طبيب الصحة المدرسية (عضو).
- مفتش أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (عضو).
- المعلّم المكلّف بقسم التعليم المكيّف (عضو).
- معلّم قسم السنة الثانية ابتدائي (عضو).
- ممثّل عن جمعية أولياء التلاميذ (عضو).

1-9-3- دور كل عضو من أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية:

- دور مفتش المقاطعة رئيس اللجنة:

- إنّ مفتش المقاطعة، باعتباره رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، ومنسق بين مختلف أعضاء اللجنة من حيث عقد الاجتماعات الدورية، ووضع رزنامة مرنة لدراسة وضعيات التدريس لدى التلاميذ، وإيجاد الحلول لكل المشاكل والصعوبات التي تطرح للجنة.
- برمجة دورات تدريبية لمعلمي أقسام التعليم المكيّف 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 المعلّم بوليّ التلميذ.
- تسهيل اتصال المعلّم بمفتش المقاطعة.
- مراقبة نتائج التلاميذ.
- عرض التلميذ على طبيب الصحة المدرسية.
- إعداد قائمة أولية للتلاميذ المقترح تحويلهم الى قسم التعليم المكيّف.
- بناء نظام اتصال فعّال بينه وبين معلّم القسم العادي ومعلّم القسم المكيّف، وأولياء الأمور.
- تفعيل الاتصال بين معلّم القسم العادي والقسم المكيّف بباقي أعضاء اللجنة وتنظيم لقاءات دورية داخلية عند الحاجة.

- متابعة مدى تنفيذ التوصيات والتوجيهات المقدّمة من طرف المفتش أو المستشار لمعلّم القسم العادي ومعلّم القسم المكيّف، مع تقديم الدعم المعنوي لهذا الأخير.
- إعلام الأولياء وتوعيتهم وإرشادهم للتكفل بالتلاميذ منذ دخولهم المدرسة (تواجدهم في قسم عادي أو مكيّف أو بهدف تحويلهم إلى هيكل متخصص).
- تحويل السلبية لبعض الأولياء اتجاه أبنائهم إلى مواقف إيجابية، تساعد وتُنمّي حُبّ التعلّم 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 التعليمية، والتي قد يكون أساسها التعرّض لوضعيات عابرة، قد تكون بسيطة يمكن تداركها وتتطلّب جُهدا إضافيا (غياب متكرر، جهل الأولياء وعدم حضور حصص الاستدراك، مشاكل في التغذية).

● دور معلم السنة الثانية ابتدائي: تُعتبر مهمةُ معلّم القسم العادي نقطة الانطلاق من تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية ومن بين مهامه:

- القيام بمسح أوّلي لمعرفة التلاميذ المحتمل وجود صعوبات تعليمية لديهم (نتيجة مشكل صحي، أسري، تربوي ...) لخلق قنوات تواصل مع الجهة المعنية عن طريق مدير المدرسة.
- تتبُع مستويات التلاميذ منذ دخولهم المدرسة، لتحديد جوانب الضعف لديهم.
- تقييم عمل التلاميذ (التكوين أثناء الحصص التعليمية والتحصيل في نهاية كل فصل).
- ملاحظة الصعوبات التعليمية التي يمكن أن تظهر على مجموعة من التلاميذ.
- استدراك الصعوبات التعليمية في حصص المعالجة البيداغوجية.
- تواصُل مستمر مع أولياء التلاميذ المعنيين ومفتش المقاطعة ومدير المدرسة.
- اقتراح عرض التلميذ على طبيب الصحة المدرسية.
- عند قيام القسم العادي بالمسح الأوّلي، وظهور بعض المشاكل الصحيّة، فإنّه يتّمُ التأكيدُ على قائمة التلاميذ التي تتطلّب الكشف والمتابعة، وذلك بالتنسيق مع مدير المدرسة، على أن يكون ذلك حسب الآتي:

- أثناء الزيارات الدورية التي يقوم بها أطباء الصحة مع بداية كل سنة دراسية وذلك إذا تزامنت الزيارات مع تحديد القائمة الإسمية للتلاميذ التي تحتاج إلى فحص دقيق وشامل.
- تحويلُ التلاميذ على 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 طبيعية المشاكل الصحية لدى التلاميذ المقترحين لقسم التعليم المكيّف بهدف معالجة الأعراض الصحيّة التي قد تكون عابرة حتى لا تتفاقم، أو يتمُ تحويل التلاميذ إلى طبيب مختصّ 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 يُعلم بدوره كلا من المعلّم والأولياء.

● دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

- إن وجود بوادر سلبية في سلوك التلميذ منذ السنة الأولى أو مشاكل في الإدراك أو التركيز تتطلّب تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حتى يتمّ تحديد طبيعة وأصل المشكلة، ويكون ذلك بطلب من مدير المدرسة أو المفتّش، 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 المحدّدين في قائمة الاستكشاف بتطبيق الاختبارات المعرفية والروائز النفسية عليهم خلال الثلاثي الثاني من السنة الثانية.
- تسجيل نتائج الاختبارات المعرفية ووضعها في ملف التلميذ حتى تُبنى عليها الاستراتيجيات العلاجية.

- المساهمة في إعداد الخطّة العلاجية المقترحة لتلاميذ قسم التعليم المكيّف (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 المكيّف.
- يمكنُ أن تجرى المقابلات والاختبارات إمّا في المدرسة ذاتها أو بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي إذا كان قريبا من مقر سكن التلميذ.

● دور معلّم قسم التعليم المكيّف:

- تبدأ مُهمّةُ معلّم قسم التعليم المكيّف مع بداية انعقاد الاجتماعات الخاصة باللجنة الطيبة النفسية البيداغوجية بحيث يطلّع على حالات التلاميذ الذين سوف يُتكفل بهم، ولهذا يتعين عليه:
- وضعية كل تلميذ(الصحية، النفسية، التربوية) من خلال ملفه أو يلجأ إلى الاتصال فيوضع خطط تعليمية مبنية على تقييم أدائيات التلاميذ.
- مساعدة التلميذ المتأخر دراسيا على إدراك أبعاد مشكلته وأسبابها بالتنسيق مع الأولياء.
- وضع خطة تدخُّل تربوية فردية لكل تلميذ تتضمّن الأهداف التي يحقّقها التلميذ في فترة زمنية محددة.
- تكييف التعليمات، والبدء من مكتسبات التلميذ على أن يتمّ تحليل المهمات الرئيسية إلى مهام فرعية.
- تسجيل أدائيات التلميذ وتثمينُها 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 التأخّر الدراسي.
- متابعة الخطة العلاجية وتعديلها عند الحاجة، وعدم التردّد في استشارة أي شخص مؤهّل أو أحد أعضاء اللّجنة بهدف تقديم خطط بديلة ومعدّلة.

- تقييم أدائيات كل تلميذ وتقديم توصياته للّجنة.
- استمرار التواصل مع معلّم القسم العادي الذي أُدمج به التلميذ.

● دور ممثّل جمعية أولياء التّلاميذ:

- إنّ نجاح التلميذ يبقى مرهونا بمدى توطيد العلاقة بين المدرسة والأولياء، فكلُ عضو من أعضاء اللّجنة يسعى إلى تحقيق هذه الغاية، وهي مهمّة صعبة تتطلّب متابعة يومية واتصالا مستمرا بأُسر التلاميذ، ولهذا فإنّ جمعية أولياء التلاميذ تُعتبر الإطار المفضّل للرّبط بين الأُسرة والمدرسة.
- يبقى الحوار والتواصل قائمين بين ممثل جمعية أولياء التلاميذ وأولياء المتواجدين بقسم التعليم المكيّف بهدف الوصول إلى التصوّر السّليم 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 أن يقدّم الدّعم المعنوي والمساعدة أثناء وجود إشكالية لدى الأولياء، خاصة إذا تعلق الأمر بالتّوجّه إلى أطباء متخصّصين أو عند وجود استفسارات، لأنّه العنصر الأقرب إليهم.
- هذه هي إذن أدوار كل عضو من أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية المشرفة على حسن تسيير القسم المكيّف والساهرة إلى حدّ ما على دقّة تطبيق المناشير الوزارية قصد بلوغ غاية سامية وحيدة ألا وهي إنقاذ هذه الفئة من التلاميذ المتأخرين دراسيا وإعادة إدماجهم في الصّف العادي مع زملائهم العاديين حسب ما جاء مشروع إحدى ورشات عمل الملتقى الوطني للتعليم المكيف المنعقد بولاية تلمسان نوفمبر سنة (2012)، وقد لا نقف عند هذا الحد بل متابعتهم داخل صفوفهم العادية في المستوى الموالي ولم لا حتى إلى المستويات الأعلى.
- إلّا أنّه وفي كثير من الحالات التي تصادفنا خلال نشاطاتنا المهنية، يوجه اللّوم في عدم نجاح بعض تلاميذ التعليم المكيّف إلى عملية الاستكشاف ذاتها، وهي في الحقيقة خطوة تلي خطوة المسح الذي يفترض أن يقوم به معلّم القسم العادي للتلاميذ الذين يحتاجون فعلا للتّعليم المكيّف بعدما اتُّبعت معهم مختلف الوسائل العلاجية الأوليّة وهذا بطبيعة الحال يكون بالتنسيق بين المعلمين المدير ومفتش المقاطعة.

- كثيرا ما يُوجّه اللّوم إلى مصلحة التوجيه المدرسي بفريقها التقني الذي يقوم بعملية الاستكشاف وهذا بطبيعة الحال انطلاقا من القوائم الإسمية للتلاميذ المقترحين للاستكشاف، فنجد معلم التعليم المكيّف إلى القائمين بالاستكشاف وهو في الحقيقة أمر لم يتعلق بعملية الاستكشاف وإنما بأمور شخصية لمدير المدرسة أو لمفتش المقاطعة أو لمسؤول بمديرية التربية حسب إلحاح وإصرار من أولياء الأمور الذين لا يتقبّلون توجيه أبنائهم إلى المراكز المتخصّصة ويرفضون تماما أن يُنعت أبناؤهم بالمتأخرين عقليا.
- إنّ مثل هذه التجاوزات في ضبط تسيير أقسام التعليم المكيّف هي التي حالت دون التماس النتائج الإيجابية، أكثر من هذا حينما نتحدّث مع بعض مدراء المدارس الابتدائية التي حددت مهامهم في إدارة وتسيير قسم التعليم المكيّف، لا يترددون في الهجوم عليه وعلى عدم جدواه وعلى الثّقل الذي يوجهه جراء وجود هذا القسم في مؤسساتهم.

هو رافض واضح ومعلن على التعليم المكيّف دون أن يسأل نفسه هذا المدير ماذا قدّم للتعليم المكيّف حتى ينجح؟ هل قام بتجهيز القسم (كتهيئة نفسية تربوية للتلاميذ، وللمعلم أيضا)؟ هل أنجز دوره بالفعل؟ أم أنّه مجرّد تخيلّ عن المسؤولية وعن مهمّة نبيلة يتمنّاها أي إنسان وهي إنقاذ التلاميذ من التسرّب ومن ثمّ الضياع.

1-9-4 - خطوات عملية استكشاف تلاميذ التعليم المكيّف :

إنّ عملية الاستكشاف تكتسي درجة كبيرة من الأهمّية، وكل خطأ فيها يؤدي إلى عواقب وخيمة، لذا يتعيّن على اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية الاطلاع على هذه العملية كونها تتطلّب الدّقة و الحذر في اتخاذ قرارات مهمّة من أجل تحديد مصير التلاميذ في هذه المرحلة المهمّة والحسّاسة من حياتهم.

- قبل الشروع في عملية الاستكشاف، يقوم مفتّش المقاطعة وبالتنسيق مع مديري المدارس الابتدائية بتحسيس معلمي الصفوف العادية (السنة الثانية ابتدائي) قصد تعريفهم بأهداف التعليم المكيّف وبأبعاده قصد القيام بعملية الحصر الأوّلي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية وهم في حاجة إلى هذا النوع من التعليم.

- بعدها يقوم مفتّش المقاطعة كونُه رئيس اللّجنة بإرسال قوائم التلاميذ المقترحين لاستكشاف مع إدراج رزنامة مقترحة لتدخّل الفريق التقني لمصلحة التوجيه إلى مركز التوجيه والإرشاد المدرسي، إلا أنّ الأمر وفي كثير من الحالات نجده معكوسا، فكثيرا ما اضطر مركز التوجيه للتدخّل وطلب القوائم من المفتّش حينما يراه متقاعسا عن إطلاق العملية قبل نهاية السنة الدراسية، لأنّ الزّمن المحدّد لعملية الاستكشاف يتم خلال الثلاثي الثالث من السنة الدراسية، بل إنّ عملية الملاحظة والمسح الأوّلي للتلاميذ الذين يُعانون من تأخر دراسي ينبغي أنّ يكون خلال الثلاثي الثاني حتى يضمن السير الحسن للعملية ونضمن دخول التلاميذ في بداية السنة الدراسية مثلهم مثل زملائهم الآخرين.
- يقوم معلّم القسم العادي بحصر أوّلي للتلاميذ المعنيين اعتمادا على الملاحظة اليومية وعلى ما تمّ تدوينُه خلال السنتين الأولى والثانية، وذلك من خلال تقييم عمل التلميذ في الدروس والتمارين والاختبارات الفصلية، على أن يُتوّج ذلك باقتراح قائمة التلاميذ الذين يرى المعلّم ضرورة توجيههم إلى قسم التعليم المكيّف.
- إنّ استكشاف التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلّم يعود بالدرجة الأولى إلى معلّم القسم الذي يزاولُ فيه التلميذ دراسته بناءا على العلاقات الخاصة التي تربطه بالتلميذ وبناء على دوره في ضمان اكتساب التعليمات القاعدية وهذا ما يؤهله لاستكشاف حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات عميقة أو جزئية (منظمة اليونيسف، 2004، ص22).
- تحت إشراف السيد مفتّش التربية الابتدائي يتّصلُ مستشارو التوجيه بالمدارس الابتدائية المعنية بالاستكشاف، لمقابلة التلاميذ وفحصهم من خلال بطاقة استكشاف أُنجزت من طرف مركز التوجيه والإرشاد المدرسي.

1-9-1- بطاقة استكشاف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم: إنها وثيقة تساعد مستشار التوجيه ومعلّم التعليم المكيّف على إجراء المقابلة تحتوي هذه البطاقة على:

-مقابلة مع معلّم القسم العادي (القسم الأصلي للتلميذ): حيث يُعطي المعلّم ملاحظاته حول التلميذ فيما يخص: المظهر العام للتلميذ، مشاركة التلميذ في القسم، الغيابات،

الحالة الصحية العامة، المشاكل السلوكية، دور الأُسرة، إمكانية الفهم، ملاحظات حول عمل ومستوى التلميذ.

- مراقبة كراريس التلميذ: الكتابة، الخط (الكتابة السيئة، نظافة الكراريس).
- مقابلة مع تلميذ الحالة: تتلخص المقابلة فيما يلي:

• تُملأُ المعلومات العامة عن التلميذ (الاسم، اللقب، تاريخ الميلاد، القسم المكرر...) قبل إجراء المقابلة.

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

•الحالة الصحية: الحالة العامة، الأمراض التي تعرّض لها التلميذ من خلال الملف الطبي (مشاكل تخص الحواس مثلا) لأنّ 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 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 (اختيار لقياس القدرات العقلية) كأن يطلب من التلميذ رسم رجل مثلا (ما هو جار بقطاع تلمسان) ليتمّ بعدها حساب نسبة الذكاء العام.

- يتمُّ حوصلة النتائج التي توصل إليها مستشار التوجيه في جدول خاص ليُوضع تحت تصرف أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية، ليعقد على إثرها الاجتماع الرسمي للجنة الذي تتخذ فيه قرارات التوجيه في قسم التعليم المكيّف وكذا قرارات الإدماج نحو قسم السنة الثالثة ابتدائي.

هذا ما يتعلق بعملية استكشاف التلاميذ التعليم المكيّف، التي يلاحظ أنّ أبطلها هو مستشار التوجيه دون سواه، وهذا يتنافى مع ما تنصُ عليه النصوص التشريعية، التي تُلح وبإصرار على أن عملية الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا هي من مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية بل وأنّ المنشور رقم 433 /وت/ا.ع/2001 سمّاها لجنة الاستكشاف، وعلى هذا نقول لماذا يبقى دور مفتش المقاطعة محصورا داخل مكتبه؟ لماذا لا يحضر الاستكشاف ويتعرّف بدوره على التلاميذ المقترحين للتعليم المكيّف؟ لماذا لا يشرك معلم التعليم المكيّف في الاستكشاف؟ فالأول له أن يتعرّف على نوعية الفئة التي سيتكلف بتدريسها تكون له فرصة الاتصال بمعلّم القسم الأصلي خاصة إذا كان التلميذ من المدارس المجاورة؟ لماذا لا يشترك طبيب الصحة المدرسية في عملية الاستكشاف؟ فتوضع لهذا الغرض رزنامة خاصة يحضر فيها الطبيب إلى جانب المستشار فتتمُّ المعاينة فوريا ويتفق على تشخيص حالة التلميذ بالميدان.

أمور سهلة وبسيطة وهادفة إلّا أنّها 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 وإنما ينبغي على كل الأطراف المشاركة في تسيير التعليم المكيّف بأن تنزل إلى الميدان لتشاهد حقيقة هؤلاء التلاميذ داخل الصفوف.

إذا كان التّعليم المكيّف يهدفُ إلى القضاء على التأخّر الدراسي الذي عانى منه التلميذُ وأسرتُه والمجتمعُ بأكمله، فإنه يرمي في نفس الوقت إلى إدماج هذا التلميذ في التعليم العادي بعدما تمّت معالجته باعتبار أنّه أصبح قادرا على مواصلة الدراسة بنفس وتيرة زملائه من نفس الصف.

1- 9- 6- إدماج تلاميذ التعليم المكيّف في التعليم العادي:

مُنذ إحداث التعليم المكيّف كنظام تربوي علاجي يعتني بالتلاميذ المتأخرين دراسيا أو التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية سنة 1982، ظلّت فترة العناية ومعالجة هؤلاء الأطفال

تدوم سنة دراسية كاملة على اعتبار درجة التأخّر الدراسي العميق التي تعاني منها هذه الفئة، إلى أن صدر المنشور الوزاري رقم 433 /وت/ا.ع/2001 الذي قرر ما يلي : لاحظنا أنّ بعض التلاميذ يبقون سنة دراسية كاملة في قسم التعليم المكيّف، وهذا يتنافى مع النظرة التربوية الصائبة للتعليم المكيّف الذي هو تعليم علاجي ومكثّف وظرفي، يتوجّب دمج التلميذ في قسمه حين تظهر نتائج التقييم أنه تغلّب على صعوبات التعلّم الأساسية، وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمي بصفة عادية.

أيّد هذا الطرح السيد بوشينة المدير الفرعي للتعليم المتخصّص من خلال مداخلته التي ألقاها في الملتقى الوطني المنعقد بقسنطينة، وهران، الجزائر في فبراير 2001 «إن عمل لجنة الاستكشاف مستمر طوال السنة وليس عملا وقتيا، لوحظ أنّ تلميذا في حاجة إلى تعليم علاجي في أي وقت من السنة الدراسية ينبغي أن يخضع للعلاج وخاصة في مادة الرياضيات والقراءة وبمجرد أن يتغلّب على الصعوبات يعاد إلى المستوى الأعلى.

هو تضارب في وجهات النّظر على مستوى الوصاية وعلى مستوى المهمتين بهذا الموضوع من مفتّشين ومعلّمين ومستشارين وأولياء، الكلُّ يتحدّثُ من زاوية، فالذي يتبنّى فكرة إدماج التلميذ خلال السنة الدراسية إلى قسمه العادي نقول له هل يُدمج في قسم السنة الثانية أم في قسم السنة الثالثة؟ وهل نضمن انسجام التلميذ مع زملائه في الصف بعد قضائه لشهرين مثلا أو ثلاثة أشهر؟ ماذا عن الدروس التي فاتته حينما كان في قسم التعليم المكيّف؟ سيظلّ حتما متأخرا عن زملائه، سيظلّ يعاني التأخّر الذي ذهب إلى قسم التعليم المكيّف للعلاج منه؟ كيف هذا وقد يعاني التلميذ العادي من تأخر بسيط ظرفي حينما يتغيّب عن المدرسة لمدة ثلاثة أيام؟ فكيف هو الحال بالنسبة لتلميذ أقرّ 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.

ومن خلال البدائل التربوية لمشكلتي التأخّر الدراسي وصعوبات التعلّم في البلدان العربية كالأردن والسعودية مثلا فيما يتعلق بغرفة المصادر التي تُعتبر جهازا تربويا مجهزا بأحدث الوسائل والأكثر من هذا موجود على مستوى كل المدارس الابتدائية أين يتمكّن التلميذ من مُضي فترة العلاج لساعات معدودة وعودته إلى قسمه العادي دون أن تُؤثّر فترة غيابه عن زملائه على تكيّفه وانسجامه داخل الصف، لا مجال للمقارنة بين غرفة المصادر التي

يُؤطرها فوجٌ من الخبراء والمختصين وقسم التعليم المكيّف الذي يوكل إلى معلّم غير مختص يعاني هو نفسُهُ من انعدام التّوجيه والتّطوير، لا مجال للمقارنة بين غرفة المصادر بتجهيزاتها الهادفة المُشجّعة على تحسن مردود التلاميذ التربوي وتكيُّفهم النفسي، وبين قسم عادي يفتقر إلى أبسط الأشياء، مع انعدام وسائل التعلّم التي تستوجبها حالات التأخّر الدراسي، إلى درجة أن بعض المعلمين المتحمّسين المشفقين على تلاميذهم اضطروا الى ترتيب القسم من دخلهم الخاص بهدف توفير الجو المحفز على الدراسة، هو واقع مفروض على أقسام التعليم المكيّف المهمّشة بصفة مقصودة ينبغي لكل غيور على نظام التعليم ببلادنا أن يتكرّم ويتفضّل وينزل إلى الميدان ليعي ويشاهد بعين الواقع ما هي الأسباب التي حالت دون نجاح هذا النوع من التعليم.

2- النصوص التشريعية المنظمة للتعليم المكيف:

صدرت عدة مناشير تنظيمية متعلقة بالتعليم المكيف منها:

صدر أول المنشور رقم 194 المؤرخ في 10أكتوبر1982 الصادر من مديرية التعليم – مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، وموضوعه هو إجراءات خاصة بفتح أقسام التعليم المكيف.

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

- الشروط المادية والتربوية.
- الأهداف المنتظرة من هذه الأقسام.
- إجراءات الكشف.

- ضرورة وجود المعلم المختص المتخرج من المعهد التكنولوجي للتربية بالجزائر أو بوهران وهما المعهدان المفتوحان آنذاك لتكوين معلمي التعليم المكيف، هو حقيقة شرط 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.

ثم صدور المنشور رقم 1548/ م.ت/ 20/ 83 المؤرخ في 16 ابريل 1983 الصادر من مديرية التعليم –مديرية الخدمات الاجتماعية- مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، وموضوعه التعليم المكيف (حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين).

صدر هذا المنشور ليتمّ ما جاء به المنشور رقم 82/149، حيث ركز على أهم مسالة 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 يؤكّد على نفس الهدف وهو تنصيب طريقة موحّدة لكشف الأطفال الذين يعانون من الفشل المدرسي كما ورد في التقارير التي وصلت جراء فتح الأقسام التجريبية الأولى للتعليم المكيّف، وعليه طلب من السادة مديري التربية للولايات الذين عينوا معلمين للتكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية بالجزائر وبوهران تنظيم حملات للكشف عن الأطفال الذين يُحتمل أن يتكفّل بهم هذا النموذج من التعليم، "تتمّ هذه الحملة حسب التوقعات المتعلقة بفتح أقسام جديدة للتعليم المكيّف للسنة الدراسية 1983-1984 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، نذكر أيضا أنّ فتح أيّ قسم مكيّف مرهون بوجود معلّم متخصّص في التعليم المكيّف تمّ تكوينه بمعهد تكنولوجي للتربية".

وقد جاء المنشور رقم 025/ م.ت/1984 الصادر بتاريخ 07 جوان 1984 من مديرية التعليم- مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، موضوعه متابعة الأطفال المسجّلين في أقسام التّعليم المكيّف.

في إطار مواصلة التكفّل والمتابعة لتلاميذ أقسام التّعليم المكيّف يصدرُ منشور وزاري ثالث ليكمل المنشورين السابقين ويُجيب على الانشغالات التي ظهرت حول مستقبل ومصير هؤلاء التلاميذ في التّعليم، بداية ونظرا لأهمية الأمر تمّ التّذكير بأنّ التّعليم المكيّف يهدف بالدرجة الأولى إلى معالجة مشكل التأخر الدراسي العميق الذي يعاني منه التلاميذ والذي يشمل جميع المواد المدرسية وهذا رغم التّعليم الاستدراكي الذي تلقّوه خلال السنتين الدراسيتين من التعليم الأساسي، وهو يهدف أيضا إلى إدماج الطفل الذي تمّت معالجته في

حالة التأخّر الدراسي في ظرف مؤقّت في القسم العادي على اعتبار انه أصبح قادرا على مسايرة التعليم مع زملائه العاديين، كما أنه لم يهمل دور الجنة الطبية النفسية التربوية وحثها على ضرورة متابعة هؤلاء التلاميذ بالملاحظة المستمرة وتقييم تطور كل تلميذ.

وقد جاء أيضا منشور الوزاري رقم 053/ م.ت.ا/20/ 1985 الصادر في 90 أكتوبر 1985 لمديرية التعليم الأساسي – المديرية الفرعية للتعليم المتخصّص، موضوعه هو توقيتُ التّعليم المكيّف، وهو موجه إلى السّادة مديري التربية (للإعلام و التوزيع) والسّادة مفتّشي التربية والتكوين(للإعلام و المتابعة) والسّادة مفتشي التعليم الأساسي للطور الأول و الثّاني (الإعلام و المتابعة) والسّادة مديري ملحقات المدارس الأساسية (للتطبيق)، في حين وجّهت المناشير الوزارية السابقة إلى مديري التربية فقط وهو أمرٌ يدلُ على مدى الأهمّية التي بلغها موضوع التعليم المكيّف ومدى الحرص على إنجاحه.

وقد تضمن المنشور رقم 596/ا.ع/1988 الصادر في13 ديسمبر1988 من وزارة التربية والتكوين، تنظيم التّعليم المكيّف.

أثبتت النّتائج الجيّدة للتجربة التي قامت بها وزارة التربية بفتح التّعليم المكيّف في المدارس الابتدائية نجاحها وفعاليتها في الحد أو التقليص من ظاهرة التأخّر الدراسي الذي كان يعاني منه الأطفال حيث أُعيد إدماج نسبة كبيرة منهم إلى الأقسام العادية، وعلى ضوء هذه النتائج أصبحت الإجراءات التي وردت في المناشير السابقة إطارا تنظيميا يُعتمد عليه في هذا التعليم.

أشار المنشور رقم 111/ 122/ 92 الصادر في 29ابريل1992 من مديرية التعليم الأساسي نيابة المديرية للتّعليم المتخصّص- نيابة المديرية لمقاييس سير المؤسسات، وعنوانه هو أقسام التعليم المتخصص.

ويشير إلى أنّ أقسام التعليم المتخصّص بنوعيه (المكيّف والتحضيري) يجب أن يبقى عليها في إطار المدرسة الأساسية المندمجة ولا بد أن تبرز ضمن الخرائط المدرسية للمؤسسات التي كانت وذلك بإضافة المنصب والإشارة إليه في الملاحظة.

وقد جاء المنشور رقم 24/ م .ت.م/94/ الصادر في 29 جانفي 1994من مديرية التنظيم المدرسي، هدفه تنظيم التّعليم المكيّف ومنح التلاميذ الذين يُعانون من تأخّر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا، يمكنهم من تدارك النّقص المُلاحظ عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو

نفسية أثرت سلبا على مسارهم الدراسي ثم إعادة إدماجهم إلى الأقسام العادية بعد معالجتهم، جاء هذا المنشور ليكمّل ويعدّل بعض الإجراءات والتدابير الواردة في المناشير السابقة.
ولقد جاء المنشور رقم 1061/ و.ت/ م.د/ المؤرخ في 08أكتوبر1996 الصادر من وزارة التربية الوطنية، ويتضمن التكفّل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
إنّ المقصود بذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي كما جاء في المنشور 96/1061 التلاميذ المتأخرون دراسيا والمصابون بعاهة والمصابون ببعض الأمراض المزمنة.
المنشور رقم 433/ و.ت/ ا.ع/ المؤرخ في 09ماي2001 الصادر من الأمانة العامة.
ويحث على الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا، وصدر هذا المنشور بناء على توصيات الملتقيات الجهوية حول التعليم المكيّف ليحدّد الإطار العام للرعاية التربوية وللتكفّل التدريجي بالتلاميذ المتأخرين دراسيا رغم ما يتلقّونه من معالجة تربوية في الحصص العادية والاستدراكية بهدف التقليل من ظاهرتي الإعادة والتسرب المدرسيين.
وجاء المنشور رقم 202/ 0.0.2/ 10 المؤرخ في 08 جويلية 2010 الصادر من مديرية التعليم الأساسي، يحتوي على إعادة تنظيم التعليم المكيّف.
أولت وزارة التربية الوطنية اهتماما خاصا بالتّعليم المكيّف للتكفّل بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في مسايرة وتيرة التعلّم، خاصة في مهارات اللّغة والحساب، فكوّنت لها معلمين متخصّصين وفتحت أقساما تستقبلهم ليتلقّوا فيها تعليما نوعيا ومتميزا يعتمد على طرق بيداغوجية فارقة تسمح لهم بتجاوز تلك الصعوبات قصد إدماجهم في الأقسام العادية، بالرغم من كلّ هذا لُوحظ أنّ التّعليم المكيّف لم تظهر فعاليتُه ولم تُجن النتائج المتوقعة منه بسبب الممارسات البيداغوجية غير الصحيحة، ولهذا السبب صدر المنشور 10/202 ليحدّد إجراءات جديد تخصّ التعليم المكيّف من شأنها ترقية أدائه وتحسين نتائجه.
ثم تأتي اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية (مشروع وثيقة عمل)، الصادر عن مديرية التّعليم الأساسي (محور ورشة عمل ضمن أعمال الملتقى الوطني حول التّعليم المكيّف المُنعقد في شهر نوفمبر من السنة الدراسية 2013/2012 بولاية تلمسان) حيثُ تمّت دراسة موضوع سير اللّجنة الطبيّة النفسية البيداغوجية من حيث :

- مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.

- أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.
- دورُ معلّم السنة الأولى ابتدائي.
- دورُ مدير المدرسة.
- دورُ طبيب الصحة المدرسية.
- دورُ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي.
- دورُ معلم قسم التّعليم المكيّف.
- دورُ ممثل جمعية أولياء التلاميذ.
- دورُ مفتّش المقاطعة (رئيس اللجنة).

وأخيرا النشرة الرسمية للتربية الوطنية الصادرة تحت رقم 1311/ و.ت.و/ا.ع/ 13 العدد 561 مكتب النشر جوان 2013، الإصدار من مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية من خلال المنشور الإطار لتحضير الدخول المدرسي 2014/2013، وبالضّبط في البند الخاص بمجال تحسين نوعية التّعليم وتقليص التسرُّب المدرسي تمّت الإشارة إلى التّعليم المكيّف كالتّالي:

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 جسميا ولا سيما أقسام التّعليم المكيّف.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل نجد أنّ التّعليم المكيّف مهمّته التكفّل بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات دراسية كالتّأخر الدراسي أو صعوبات التّعلم كالصعوبات الأكاديمية، والتّعليم المكيّف يُمنح هؤلاء تعليما خاصا يسمحُ لهم بتدارك النّقص المُلاحظ عليهم ثمّ إعادتهم إلى الأقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركّزة وكذلك يُعتبر الوسيلة الأنجح والملائمة التي يمكننا الاعتماد عليها في التّخفيف من صعوبات التعلّم الأكاديمية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- أداة الدراسة.

4- الأساليب الإحصائية.

خلاصة.

تمهيد:

نستعرض في هذا الفصل الإجراءات والخطوات التي اتبعناها في هذه الدراسة، وهذا من خلال بيان بعض المعلومات حول منهج الدراسة، وعينتها، وأداتها في جمع البيانات وأساليبها الإحصائية.

1- منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي في جمع البيانات وذلك لأنه يتلاءم لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها. فهو المنهج الذي يستخدم لدراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقاتها، يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث،...ويشمل في كثير من الأحيان عمليات تنبؤ الأحداث والظواهر التي يدرسها (غنيم، 2000، ص42).

2- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (79) تلميذ وتلميذة في السنة الرابعة ابتدائي، والذين اختيروا من ابتدائية "ميمون موح أرزقي" في ولاية تيزي وزو، والذين يدرسون في أقسام التعليم المكيف للسنة الدراسية 2019-2020.

مكان وزمان اجراء الدراسة:

أجريت الدراسة بولاية تيزي وزو بالمدرسة الابتدائية ميمون موح أرزقي

المدة الزمنية من 18 إلى 20 سبتمبر 2019 .

3- أداة الدراسة:

اعتمدت في جمع بيانات الدراسة الحالية على قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية للباحث معمرية (2005)، والتي تتكون من (39) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب)، وذلك وفق النحو التالي:

- صعوبات القراءة، وتتضمن 14 عبارة.

- صعوبات الكتابة، وتتضمن 12 عبارة.

- صعوبات الحساب، وتتضمن 13 عبارة.

ويتم الإجابة على العبارات من طرف المعلم وفق ثلاث خيارات (قليل، متوسط، كثيرا). وقد تم التحقق من خصائصها السيكومترية من طرف الباحث معمرية (2005)، حيث قام بدراسة الصدق الظاهري (صدق المحكمين) بعرضها على الأساتذة المتخصصين في علم النفس والتربية، وتم حساب ثبات القائمة عن طريق التطبيق وحساب معامل الارتباط النسبي لسبيرمان وكانت قيمته تساوي وكانت قيمته تساوي: 0.762 دالة عند مستوى 0.01.

- الخصائص السيكومترية للقائمة في الدراسة الحالية :

- **الصدق:** قبل استعمال الأداة في البحث الحالي تم تغيير خيارات الإجابة من (قليل، متوسط، كثير) إلى (نعم، لا)، كما تم عرضها على خمس أساتذة تخصص علم النفس وعلوم التربية وأجمعوا على صلاحية الأداة للتطبيق.

- **الثبات:** بعد توزيع قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية على المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف، تبين ضرورة حذف بندين من القائمة في بعد الحساب، لأنها غير واردة في البرنامج الدراسي حسب تصريح المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف، ويتمثل البندين:

بند 27: يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل 11341، 5426، 43319.

بند 36 : يصعب عليه حفظ قواعد الحساب مثل:

قائمة حساب المحيط أو المساحة الخاصة بالمستطيل، المثلث، الدائرة...

فأصبحت القائمة النهائية تتكون من 36 بند بحيث :

14 بند خاص بصعوبات القراءة.

12 بند خاص بصعوبات الكتابة.

10 بند خاص بصعوبات الحساب.

4- الأساليب الاحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام مجموعة من الأساليب، وهي:

- الأساليب الاحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري).

- اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الافتراضي.

- اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة.

خلاصة:

تمحور هذا الفصل على نظرة شاملة لمنهجية الدراسة، وذلك بتحديد المنهج المعتمد عليه حسب الموضوع والمتمثل في المنهج الوصفي المناسب لوصف الظواهر والأحداث، وكذا

وصف خصائص عينة الدراسة المتمثلة من 79 تلميذ وتلميذة، وبعد ذلك تم المرور إلى أداة جمع البيانات المتمثلة في قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية، وصولا إلى الأساليب الإحصائية المستعملة (الأساليب الإحصائية الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار "ت" لعينة واحدة لدلالة الفروق الفعلي والمتوسط الافتراضي، اختبار فريدمان لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض نتائج الفرضيات.

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.

2- مناقشة النتائج.

3- استنتاج عام.

تمهيد:

وفي الأخير ننتقل إلى الفصل الخامس، حيث نقوم بعرض نتائج الفرضيات مع تحليل البيانات، وذلك لضمان قابلية البيانات للتحكم والمعالجة الإحصائية السليمة، ثم مناقشة النتائج وفق دراسات تتفق ولا تتفق مع دراستنا الحالية، ويليها الاستنتاج العام.

1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

1- مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

جدول رقم (1): الاحصاءات الوصفية لصعوبات تعلم القراءة:

الرقم	العبارة	الأدنى	الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.	0,00	1,00	0,873	0,335
2	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.	0,00	1,00	0,633	0,485
3	يبطىء في قراءته الصامتة.	0,00	1,00	0,506	0,503
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.	0,00	1,00	0,418	0,496
5	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد، جديد.	0,00	1,00	0,696	0,463
6	يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,835	0,373
7	يحذف حروفا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,873	0,335
8	يضيف الكلمات أثناء القراءة الجهرية	0,00	1,00	0,861	0,348

9	يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,785	0,414
10	يبدل كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,772	0,422
11	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,835	0,373
12	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل: حرب بدلا من بحر.	0,00	1,00	0,747	0,438
13	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,848	0,361
14	يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.	0,00	1,00	0,861	0,348

يتضح من **الجدول رقم (1):** أن المتوسطات الحسابية لعبارات صعوبات القراءة تتراوح بين (0,41) و (0,87)، حيث كانت متوسطات معظم عبارات المقياس مرتفعة باستثناء العبارتين (3) و(4)، ففي العبارة رقم (4) جاء المتوسط الحسابي منخفض (0,41)، وجاء المتوسط الحسابي في العبارة رقم (3) متوسطا (0,50). أما باقي العبارات فتراوحت المتوسطات الحسابية بين (0,63) و(0,87). كما جاءت الانحرافات المعيارية للعبارات تتراوح بين (0,33) و (0,50)، وهي متقاربة إلى حد ما، والتي تشير إلى عدم وجود تفاوت كبير في تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف. وبالتالي فمستوى أغلب عبارات صعوبات تعلم القراءة مرتفع باستثناء عبارتين أحدهما جاء مستواها منخفض، والأخرى متوسطة.

3-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

2- مستوى صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

جدول رقم(2): الاحصاءات الوصفية لصعوبات تعلم الكتابة:

الرقم	العبارة	الأدنى	الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
15	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ظ.	0,00	1,00	0,900	0,304
16	تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل: ب، ت، ث أو ج، ح، خ.	0,00	1,00	0,835	0,373
17	ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه.	0,00	1,00	0,810	0,395
18	يكتب كلمات غير كاملة.	0,00	1,00	0,861	0,348
19	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة.	0,00	1,00	0,823	0,384
20	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.	0,00	1,00	0,721	0,451
21	يبطأ في الكتابة.	0,00	1,00	0,443	0,500
22	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.	0,00	1,00	0,557	0,500
23	يكتب بخط رديء.	0,00	1,00	0,646	0,481
24	لا يتتبع السطر أثناء الكتابة.	0,00	1,00	0,646	0,481
25	ينسى بعض الحروف عندما يكتب كلمات.	0,00	1,00	0,823	0,384
26	يرتكب أخطاء عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتاب.	0,00	1,00	0,848	0,361

يتضح من **الجدول رقم (2)** أن المتوسطات الحسابية لعبارات صعوبات الكتابة تتراوح بين (0,55) و (0,90)، حيث كانت المتوسطات الحسابية لكل عبارات المقياس مرتفعة تتعدى القيمة الوسطى (0,50)، باستثناء العبارة رقم (21) التي جاءت منخفضة (0,44)،

وبانحرافات معيارية للعبارات تراوحت بين (0,30) و (0,50)، وهي متقاربة إلى حد ما، والتي تشير إلى عدم وجود تفاوت كبير في تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف. وبالتالي فمستوى عبارات صعوبات تعلم الكتابة مرتفع باستثناء عبارة واحدة كانت بمستوى منخفض.

3-2- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

3- مستوى صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

جدول رقم (3): الاحصاءات الوصفية لصعوبات تعلم الحساب:

الرقم	العبارة	الأدنى	الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
27	يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.	0,00	1,00	0,797	0,404
28	لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم.	0,00	1,00	0,696	0,463
29	يصعب عليه حل المسائل الحسابية (كالجمع والطرح والضرب والقسمة).	0,00	1,00	0,759	0,430
30	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس.	0,00	1,00	0,747	0,438
31	يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة لحل مشكلة.	0,00	1,00	0,823	0,384
32	يصعب عليه التمييز بين الرموز الرياضية مثلا: >، <.	0,00	1,00	0,721	0,451
33	يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل: (2، 5) (6، 9).	0,00	1,00	0,683	0,468

34	لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان.	0,00	1,00	0,734	0,445
35	يصعب عليه تطبيق قواعد الحساب مثل (تطبيق قاعدة حساب مساحة المثلث).	0,00	1,00	0,848	0,361
36	يصعب عليه التمييز بين (إشارة "+" و(إشارة "–"وإشارة "=") .	0,00	1,00	0,823	0,384

يتضح من الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لعبارات صعوبات الحساب تتراوح بين (0,68) و (0,84)، حيث كانت المتوسطات الحسابية لكل عبارات المقياس مرتفعة تتعدى القيمة الوسطى (0,50)، وبانحرافات معيارية للعبارات تراوحت بين (0,36) و (0,46)، وهي متقاربة، والتي تشير إلى عدم وجود تفاوت كبير في تقديرات المعلمين لصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف. وبالتالي فمستوى عبارات صعوبات الحساب مرتفع

3-3- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

4- مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع بشكل دال إحصائيا.

جدول رقم(4): دلالة مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف.

صعوبات التعلم الأكاديمية	عدد الأفراد	الأدنى	الأقصى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة
صعوبات القراءة	79	0,43	0,93	0,753	0,124	**18,204**	78	0,000
صعوبات	79	0,33	1,00	0,743	0,157	**13,698**	78	0,000

الكتابة								
صعوبات الحساب	79	0,00	1,00	0,763	0,174	**13,460**	78	0,000
صعوبات التعلم الأكاديمية	79	0,41	0,95	0,753	0,103	**21,791**	78	0,000

يتضح من الجدول رقم (4) أن مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية مرتفع، حيث أن المتوسط الحسابي (0,75) بانحراف معياري (0,10) يتعدى القيمة الوسطى (0,50)، وكذلك بالنسبة لصعوبات القراءة والكتابة والحساب جاءت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لصعوبات القراءة (0,75) بانحراف معياري (0,12)، ومتوسط صعوبات الكتابة (0,74) بانحراف معياري ((0,15)، ومتوسط صعوبات الحساب (0,76) بانحراف معياري (0,17). إذ أن المتوسطات الحسابية لصعوبات التعلم الأكاديمية بشكل عام وصعوبات القراءة والكتابة والحساب جاءت مرتفعة تتعدى (0,50) بانحرافات معيارية متقاربة تتراوح بين (0,10) و(0,17).

ويتضح من الجدول (4) أن قيم "ت" لصعوبات التعلم الأكاديمية بشكل عام (21,97)، وصعوبات القراءة (18,20)، والكتابة (13,69)، والحساب (13,46) عند درجات حرية (78) دالة احصائيا عند مستوى 0,01، وذلك لأن قيم الدلالة (0,000) أصغر من 0,01. لذا فمستوى صعوبات التعلم الأكاديمية بشكل عام وصعوبات القراءة والكتابة والحساب مرتفعة بشكل دال احصائيا عند 0,01.

3-4- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

4- صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي هي الحساب.

جدول رقم (5): دلالة صعوبات التعلم الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف.

صعوبات التعلم الأكاديمية	متوسط الرتب	الرتبة	عدد الأفراد	قيمة كا2	درجات الحرية	الدلالة
صعوبات القراءة	1,99	2	79	1.09	2	0.58
صعوبات الكتابة	1,92	3				
صعوبات الحساب	2,09	1				

يتضح من الجدول رقم (5) أن صعوبات التعلم الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف، هي صعوبات الحساب التي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسطة رتب (2,09)، ثم تليها صعوبات القراءة بمتوسط رتب (1,99)، وفي الأخير صعوبات الكتابة بمتوسط رتب (1,92). وكانت الفروق في ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية غير دالة احصائيا عند مستوى 0,05، حيث جاءت قيمة كا^2(1,09) عند درجات حرية (2) غير دالة احصائيا لأن 0,58 أكبر من 0,05. وجاءت الفروق غير دالة في ترتيب صعوبات التعلم الأكاديمية لأن متوسطات رتبها متقاربة جدا تراوحت بين (1,92) و (2,09). وبالتالي صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا هي صعوبات الحساب لدى تلاميذ التعليم المكيف.

2-مناقشة النتائج:

دلت النتائج المتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى التي مفادها مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

وهذه النتائج تتفق عموما مع نتائج دراسة قدى(2010)، التي تهدف إلى الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة والحساب، وتوصلت نتائج الدراسة بأن هناك تباين بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في صعوبات التعلم الأكاديمية باختلاف مستوياتهم الدراسية وصعوبة القراءة من الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا من كل الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية، وكذلك بطئ في نمو الذاكرة.

وتعارضت هذه النتائج مع دراسة الصباح (2012) أن درجة صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع كانت متوسطة، وتجلت مظاهر صعوبات التعلم الأكاديمية للطلبة الصف الثاني في (تحليل الكلمات إلى حروف)، وفي حين كان المظهر الثاني للطلبة الصفين الثالث والرابع، الكتابة (تحليل الكلمات إلى مقاطع)، في حين المظهر الثاني قراءة الكلمات قراءة سليمة وأقل هذه المظاهر قراءة الكلمات مع حروف المد والتمييز لفظا بين الحروف المتشابهة بالشكل والصوت.

بينت نتائج دراستنا الحالية أن مستوى صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع، بحيث تتفق مع دراسة الزيات (1998)، أسفرت على وجود صعوبات في الكتابة بنسبة 20.6%، بحيث كشفت الدراسات والبحوث العلمية أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية وإدراك العلاقات المكانية، ومن جانب آخر أشارت البحوث في مجال الجهاز العصبي إلى حدوث أي خلل أو اضطراب في هذا الجهاز لدى التلميذ يؤدي إلى قصور أو خلل في الوظائف المعرفية، الادراكية، اللغوية، الأكاديمية، ومهارة الكتابة كالتآزر الحسحركي، واستخدام اليد والأصابع وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات.

كما بينت نتائج هذه الفرضية أن مستوى صعوبات تعلم الحساب للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة معمرية (2005)، خلصت أن صعوبات التعلم الأكاديمية في مجال الحساب، بحيث توصلت نتائج الدراسة إلى أن صعوبات تعلم الحساب جاءت في المرتبة الأولى.

بينت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع بشكل دال إحصائيا، بحيث نجد دراسة صديقي (2012) تتفق مع دراستنا الحالية في أهم صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام

المدمجة بالمدارس الابتدائية التي يعاني منها التلاميذ المدمجين بصعوبات تعلم الحساب التي احتلت المرتبة الأولى، صعوبات تعلم القراءة تليها المرتبة الثانية، صعوبات تعلم الكتابة في المرتبة الثالثة، فحسب البحوث العلمية توصلت إلى أن التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية بحيث تظهر لديهم سلوكات لا تتلاءم مع قدراتهم ومهاراتهم، مما تؤثر على تحصيلهم الدراسي.

وفي الأخير دلت النتائج المتوصل إليها من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة أن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا هي الحساب بحيث تتفق هذه الدراسة الحالية مع دراسة معمرية (2005)، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن من بين صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا هي صعوبات تعلم الحساب، في حين دراسة معمرية (2004)لا تتفق مع دراستنا الحالية، بحيث أظهرت نتائج الدراسة بأن صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا هي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تليها الحساب، فحسب ما توصل إليه الباحثون أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب يعانون من اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي كالذاكرة العاملة.

3- استنتاج عام:

تهدف دراستنا الحالية صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة، صعوبات الكتابة، صعوبات الحساب) وأكثرها انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي، وبعد صياغة فرضيات البحث واختيارها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها وعرضها وتفسيرها إلى الجانب النظري والدراسات سالفة الذكر، وهذا بعد تطبيق قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية للباحث معمرية (2005)، على عينة تقدر (79) تلميذا وتلميذة للسنة الرابعة ابتدائي للتعليم المكيف وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- مستوى صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.
- مستوى صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.

- مستوى صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع.
- مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي مرتفع بشكل دال إحصائيا.
- صعوبات التعلم الأكاديمية الأكثر انتشارا لدى تلاميذ التعليم المكيف للسنة الرابعة ابتدائي هي الحساب.

فيما يلي نقدم بعض الاقتراحات التي من شأنها أن تثري البحث في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية منها:

- توسيع مجال الدراسات لصعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل التعليمية المختلفة (التعليم الابتدائي، المتوسط، الثانوي).

- تطوير الخطط التربوية العلاجية لصعوبات التعلم الأكاديمية وبناء خطط خاصة لعلاجها.

- إيجاد نوع من التعاون بين الوزارة والجهات المختصة في تدريب المعلمين على الكيفية الملائمة للتعامل مع تلاميذ التعليم المكيف من خلال دورات تدريبية وتعريفية.

وفي الأخير تبقى نتائج يمكن القول أن هذه الدراسة حاولت الإلمام بمختلف جوانب البحث قدر المستطاع، ولهذا نعتبر هذا الموضوع نقطة بداية أو انطلاق البحوث الأخرى في هذا المجال.

المراجع

المراجع :

1-المراجع باللغة العربية :

1- الحاج، محمود أحمد عبد الكريم. (2010). **الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية: *المفهوم، التشخيص، العلاج***. عمان: دار اليازوري.

2- الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **صعوبات التعلم و الأسس النظرية والتشخيصية و*العلاجية***. جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

3- السرطاوي، زيدان. (1988). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الرياض: مكتبات الصفحات الذهبية.

4- العدل، محمد. (2011). **صعوبات التعلم و التدريس العلاجي**. الجزائر: دار الكتاب الحديث.

5- المنشور رقم 025/ م.ت/84: **متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيف** الصادر بتاريخ 07 جوان 1984 : من مديرية التعليم- مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني.

6- المنشور رقم 053/م.ت.ا/85/20 **توقيت التعليم المكيف.** الصادر في **09 أكتوبر1985** لمديرية التعليم الأساسي –المديرية الفرعية للتعليم المتخصص.

7- المنشور رقم 1548/م.ت/83/20: **التعليم المكيف** (حملة استكشافية للأطفال الغير المتكيفين)المؤرخ في **16 ابريل1983** : الصادر من مديرية التعليم –مديرية الخدمات الاجتماعية- مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني.

8- المنشور رقم 82/194 **:إجراءات خاصة بفتح أقسام التعليم** المؤرخ في 10أكتوبر1982 الصادر من مديرية التعليم –مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني.

9- المنشور رقم 10/2.0.0/202: **إعادة تنظيم التعليم المكيف.** المؤرخ في 08 جويلية 2010 الصادر من مديرية التعليم الأساسي.

10- المنشور رقم 24/م.ت.م/94: **تنظيم التعليم المكيف / الصادر في 29 جانفي1994**من مديرية التنظيم المدرسي.

11- المنشور رقم 433 /و.ت/ا.ع/2001: **الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسي**. المؤرخ في 09ماي2001 الصادر من الأمانة العامة.

12- المنشور رقم 596/ا.ع/88: **تنظيم التعليم المكيف. الصادر في 13 ديسمبر1988 من وزارة التربية والتكوين**

13- المنشور رقم1061/ و.ت/م.د/96: **التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية** الخاصة. المؤرخ في 08أكتوبر1996 الصادر من وزارة التربية الوطنية.

14- المنشور رقم 92/122/111: **أقسام التعليم المكيف. الصادر في 29 ابريل 1992** من مديرية التعليم الأساسي نيابة المديرية للتعليم المتخصص- نيابة المديرية لمقاييس سير المؤسسات. سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية **(مشروع وثيقة عمل)** في النشرة الرسمية للتربية الوطنية 2012.

15- منظمة اليونسيف (2004) وزارة التربية الوطنية**. دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم.**

16- بشقة، سماح. (2008). **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية.** رسالة الماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي مدرسي: جامعة الحاج لخضر باتنة.

17- بوفلاح، كريمة. (2007). **دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**. رسالة ماجيستير غير منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي: جامعة الجزائر.

18- حمزة، أحمد عبد الكريم.(2008). **سيكولوجية عسر القراءة**. عمان: دار الثقافة.

19- الصباح سليمان سهير. (2012). **صعوبات التعلم في القراءة والكتابة بين تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعلمية، جامعة القدس فلسطين،** المجلد1، (132)، 34-35.

20- عونية، صوالحة. (2017). **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر بالمدرسة الأردنية في ضوء بعض المتغيرات (دراسة تشخيصية)،** مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر جامعة عمان الأهلية، الأردن، المجلد 1، (167)، 282.

21- ديمون، أني. (2006). **ديسليكسيا الأطفال:** ***اضطراب اللغة عند الأطفال.*** (ترجمة إيناس صادق الراعي) دبي: المجلس الأعلى للثقافة.

22- صديقي، نوال. (2012). **أهم صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ الأقسام المدمجة بالمدارس الابتدائية.** مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. ولاية الجزائر العاصمة. المجلد 5، (4)، 212-229.

23- طيري، نادية. (2015). **العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري وصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.** رسالة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم: جامعة محمد خيضر بسكرة.

24- عبد الناصر، أنيس. (2003). **الصعوبات الخاصة في التعلم :** ***الأسس النظرية والتشخيصية***. الإسكندرية: دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.

25- عميرة، صلاح. (2005). **صعوبات التعلم القراءة والكتابة :** ***التشخيص والعلاج.*** الكويت : مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

26- عوض الله سالم، محمود. (2006). **صعوبات التعلم:** ***التشخيص والعلاج.*** الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

27- فهيم، مصطفى. (2001). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة : *التشخيص والعلاج.*** القاهرة: دار الفكر العربي.

28- قدى، سومية. (2010). **صعوبات التعلم الأكاديمية قراءة كتابة حساب في المرحلة الابتدائية. دراسة مسحية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته: جامعة مستغانم.

29- كامل، محمد علي. (2005). **المرشد النفسي التربوي: *مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم.*** القاهرة: مكتبة ابن سينا للطبع والتوزيع.

30- كريمان، بدير. (2006). **التعلم الايجابي و صعوبات التعلم *: رؤية تربوية نفسية معاصرة.*** القاهرة: عالم الكتب.

31- مثقال، القاسم وجمال، مصطفى. (2000). **الاضطرابات السلوكية.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

32- مفلح، كوافحة. (2003). **مقدمة في التربية الخاصة.** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

33- ملحم سامي، محمد. (2002) . ***صعوبات التعلم.*** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

34- ملحم سامي، محمد. (2004). **صعوبات التعلم.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

35- مديرية التربية الوطنية. (1999) :التعليم **المكيف: *الواقع والآفاق.*** يوم دراسي. تلمسان: مديرية التربية الوطنية.

المراجع باللغة الأجنبية:

36- Lafon, R. (2001). Vocabulaire de psychopédagogie et des psychiatries de l’enfant. Paris: Quardrige.

الملاحق

ملحق رقم (1): قائمة تقدير صعوبات التعلم الاكاديمية في المرحلة الابتدائية .
للأستاذ بشير معمرية .

التعليمة :

الاستاذ الفاضل ، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تستخدم هذه القائمة في جمع المعلومات والبيانات عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية حتى يتم التعرف عليهم و تقديم البيانات الشخصية الخاصة بهم.

ونحن نعتقد أن المعلمين أقدر الناس على تقديم درجة وحدة تلك المشكلات عند الأطفال على أساس أنهم أكثر الناس تفاعلا مع هؤلاء الأطفال في المواقف المدرسية المختلفة ، لذا فإننا نأمل حسن تعاونكم معنا لغرض البحث العلمي .

يرجى تقدير مدى وجود مشكلات صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب) في هذه القائمة على النحو التالي (**نعم ،لا**) .

وذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب أمام كل عبارة .

ونشكركم على حسن تعاونكم .

ملحق رقم (1): قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية للأستاذ بشير معمرية

اسم ولقب التلميذ:

السن: ☐ **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: سنة رابعة

الرقم	نوع الصعوبة	وجود الصعوبة	
		نعم	لا
	صعوبات في القراءة		
1	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة.		
2	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص.		
3	يبطئ في قراءته الصامتة.		
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك.		
4	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه.		
5	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد، جديد.		
6	يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية.		
7	يحذف حروفا من الكلمة أثناء القراءة الجهرية.		
8	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية.		
9	يضيف حروفا إلى الكلمات أثناء القراءة الجهرية.		
10	يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية.		
11	يبدل كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.		
12	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية.		

13	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل: حرب بدلا من بحر.		
14	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية.		
	صعوبات في الكتابة		
15	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ظ.		
16	تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل: ب، ت، ث أو ج، ح، خ.		
17	ينسى كتابة كلمات عندما تملي عليه.		
18	يكتب كلمات غير كاملة.		
19	لا ينقط الحروف أثناء الكتابة.		
20	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم.		
21	يبطأ في الكتابة.		
22	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة.		
23	يكتب بخط رديء.		
24	لا يتتبع السطر أثناء الكتابة.		
25	ينسى بعض الحروف عندما يكتب كلمات.		
26	يرتكب أخطاء عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتاب.		
	صعوبات في الحساب		
27	يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.		
28	لا يستطيع كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم.		
29	يصعب عليه حل المسائل الحسابية (كالجمع والطرح والضرب والقسمة).		
30	يصعب عليه فهم المسائل الرياضية أثناء الدرس.		

31	يصعب عليه السير في عدة خطوات متسلسلة لحل مشكلة.		
32	يصعب عليه التمييز بين الرموز الرياضية مثلا: >، <.		
33	يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل: (2، 5) (6، 9).		
34	لا يستطيع التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان.		
35	يصعب عليه تطبيق قواعد الحساب مثل (تطبيق قاعدة حساب مساحة المثلث).		
36	يصعب عليه التمييز بين (إشارة "+" و(إشارة "–"وإشارة "=").		