الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستر في التربية الخاصة

واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية

دراسة ميدانية بولايتيي البيض و وهران

إعداد الطالبة **إشراف الدكتور:**

مالكي عبلة جلطي بشير

لجنة المناقشة:	**الرتبة**	**الصفة**
رومان محمد	أستاذ محاضر أ	رئيسا
جلطي بشير	أستاذ محاضرأ	معدا و مناقشا
بولجراف بختي	أستاذ محاضر أ	مناقشا
روريب الله محمد	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الدراسية:2014 - 2015

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع

إلى من كانا سببا في وجودي، وسهرا على تربيتي و حرسا على تعليمي و غرسا في كياني

حب الفضيلة و الاخلاق الكريمة الى الوالدين العزيزين.

إلى أفراد الاسرة الكريمة خاصة إلى أخواتي العزيزات: نعيمة ، عائشة و صليحة و إلى

زوجها مع تمنياتي لهما بحياة سعيدة.

و إلى كل صديقاتي و أصدقائي اللذين شجعوني على إتمام هذا العمل

كما لا أنسي زملائي الافاضل في قسم بعد التدرج

و إلى كل من ساهم في دعمي على مواصلتي مشواري الدراسي.

عبلة

كلمة شكر و عرفان

بسم الله الرحمان الرحيم و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين و على أله و صحبه

أجمعين

أشكر الله و أجزيه الثناء، رب السموات و الارض و ما بينهما، على توفيقه لنا

برحمته و قدرته إلى سبيل العلم و المعرفة.

و أتقدم بجزيل الشكر الى الاستاذ الدكتور"جلطي بشير"على تفضله بالإشراف

على بحثنا المتواضع، و الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة.

و لا ننسي أنتقدم بالشكر و العرفان إلى كل اساتذة علم النفس و علوم التربية،

و من ساهم منهم في هذا البحث بصفة خاصة.

و كذا أتقدم بكل الشكر لكل مدراء و معلمين الابتدائيات التي أنجزت فيها بحثي

بولايتي البيض و وهران.

و إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

ملخص البحث:

عنوان الدراسة واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و تمت هذه الدراسة ميدانيا في ولايتي البيض و وهران، هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على إتجاه المعلم نحو صعوبات التعلم، و تألفت عينة الدراسة من 187 معلم يعملون في 23 إبتدائية، طبقت عليهم إستمارة تم التحقق من صدقها و ثباتها.

إشكالية الدراسة:

ما هو واقع معرفة المعلم لصعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية؟ و يندرج تحتها عدة تساؤلات فرعية:

1. هل للمعلم دراية بالمفهوم العلمي لصعوبات التعلم؟
2. هل للمعلم دراية بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم ؟
3. هل ما يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم ؟
4. هل ما تقدمه المدرسة الجزائرية كافي للتكفل بذوي صعوبات التعلم في نظر المعلم؟

الفرضيات:

1.ليس للمعلم الجزائري فكرة علمية فيما يخص تعريف و تشخيص صعوبات التعلم.

2.يحيط المعلم بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

3.يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

4.المعلم راضي عن ما تقدمه المدرسة الجزائرية للتكفل بذوي صعوبات التعلم .

النتائج:

1. ليس لمعلم الجزائري فكرة علمية فيما يخص تعريف و تشخيص صعوبات التعلم.
2. لا يحيط المعلم بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.
3. لا يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.
4. المعلم غير راضي عن ما تقدمه المدرسة الجزائرية للتكفل بذوي صعوبات التعلم.

الفـــــــــهرس

الاهداء.....أ
شكر و عرفان.....ب
ملخص الدراسة.....ج
الفهرس.....ه
مقدمة.....01
أهمية الدراسة.....03
أهداف الدراسة.....04
الاشكالية.....05
الفرضيات.....05
المفاهيم الاجرائية.....06

الجانب النظري

الفصل الأول:صعوبات التعلم

تمهيد.....08
نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم.....08
حقائق هامة حول تاريخ صعوبات التعلم.....09
تعريف صعوبات التعلم.....12
محكات صعوبات التعلم.....14
نسبة انتشار صعوبات التعلم.....16
أسباب صعوبات التعلم.....20
أنواع صعوبات التعلم.....23
المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم.....32

الفصل الثاني: تشخيص صعوبات التعلم

تمهيد.....38
الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم.....38
قضايا و مشكلات الكشف عن ذوي صعوبات التعلم.....39

أسس و أساليب الكشف و التشخيص المبكر لذوي صعوبات... التعلم.....39
التشخيص ذوي صعوبات التعلم.....41
مستويات التقييم (التشخيص).....42
أغراض التشخيص.....42
الاعتبارات الواجب الاخذ بها قبل قرار البدء بعملية التشخيص.....44
أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم.....45
مجالات التشخيص الاساسية.....48
قياس و تشخيص القدرة البصرية.....48
قياس و تشخيص القدرة السمعية.....48
قياس و تشخيص القدرة العقلية.....50
قياس و تشخيص القدرة الادراكية.....54
قياس و تشخيص اللغة.....55
قياس و تشخيص السلوكية و النمو الانفعالي و الاجتماعي.....61
قياس و تشخيص الاداء الاكاديمي 63

الفصل الثالث: المدرسة الجزائرية و تشريعه

تمهيد.....70
التعليم في المرحلة الابتدائية.....70
تعريف المرحلة الابتدائية.....71
أهمية المراحلة الابتدائية.....71
خصائص النمو لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.....78
تكوين المعلمين و الاساتذة في الجزائر.....78
التعليم المكيف.....81
تعريف التعليم المكيف.....81
تطور مفهوم التعليم المكيف في الجزائر.....81
التشريع المدرسي.....83
معني التشريع المدرسي.....83
التشريع المدرسي و صعوبات التعلم.....83

الفصل الرابع البرامج و الاساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم

تمهيد.....86
البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم.....86
البرامج المعتمدة.....88
- برامج التدريب الذاتي.....88

- برامج الخطط التنظيمية.....89
التدريس الفعال للاطفال ذوي صعوبات التعلم.....89
- خصائص عناصر التدريس الفعال لاستراتيجيات التعلم.....89
- مواصفات التعليم الفعال.....90
العناصر الرئيسية المنتظمة في التدريس الفعال لطلبة ذوي صعوبات التعلم...90
- الخصائص الرئيسية للمدرسة الفعالة.....91
الاساليب العلاجية و التدريسية الفعالة لذي صعوبات التعلم.....92
أولا- العلاج التربوي.....92
أ - البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات القراءة.....93
1. أسلوب فيرنالد.....93
2. أسلوب القراءة المتعددة الحواس V K C T 93
3. طريقة أساس القراءة.....94
4. طريقة التأثير العصبية.....95
5. تدريبات هيج-كرك للقراءة العلاجية.....95
6. الطريقة الصوتية.....96
7. طريقة القراءة المبرمجة.....96
8. أسلوب جلنجهام.....97
ب - البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم في الرياضيات.....98
- المبادئ الرئيسة في التدريس العلاجي للرياضيات.....98
- محاور البرامج العلاجية في تدريس الرياضيات.....99
- أساليب تدريس الرياضيات.....99
1 - أسلوب تدريس المفاهيم.....99
2 - أسلوب تدريس العمليات الاساسية.....99
- البدائل التربوية المتاحة لمعالجة ذوي صعوبات التعلم.....101
- تصنيف الخيارات الممكنة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.....102
- ثانيا- العلاج المعرفي.....104
أ - أسلوب تحليل المهمة.....104
ب - أسلوب تشكيل السلوك.....105
ت - أسلوب تسلسل السلوك.....108
ث - أسلوب الحث.....108
ج - أسلوب التدريس المباشر"التدريس الموجه".....110
ح - النمذجة.....111

خ - تعليم الاقران.....113
د - استراتيجية تدريس الحواس المتعددة.....114
ذ - تكييف التعليم.....114
ر - التنظيم الذاتي.....114
- ثالثا- العلاج النفسي.....115
- رابعا- العلاج الطبي.....116
أ - العلاج بالعقاقير الطبية.....117
ب - العلاج بضبط البرنامج الغذائي.....117
ت - العلاج عن طريق الفيتامينات.....118

الجانب الميداني

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية

تمهيد.....119
الدراسة الاستطلاعية.....119
- ميدان الدراسة.....119
- العينة المستهدفة.....120
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء إجراء الدراسة...120
- منهج الدراسة.....120
عينة الدراسة.....121
المجال الزمني.....124
أدوات البحث.....124
الخصائص السيكومترية للاستمارة.....124
1 - الصدق.....124
2 - الثبات.....127

الفصل السادس:تحليل النتائج

تمهيد.....130
تحليل نتائج الاستمارة.....130
الجزء الاول: عينة الدراسة.....130
الجزء الثاني حالات صعوبات التعلم.....131
الجزء الثالث: الأبعاد.....133
1 - تحليل نتائج البعد العلمي.....133
2 - تحليل نتائج البعد البيداغوجي.....137

3 - تحليل نتائج البعد التشريعي.....142
4 - تحليل نتائج البعد العلاجي.....146
مناقشة النتائج.....151
التوصيات و الاقتراحات.....152
الخاتمة.....153
قائمة المصادر و المراجع.....155
الملاحق

مقدمة

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين التي حظيت باهتمام كبيرا من المتخصصين في علم النفس التربوي بصفة عامة، و التربية الخاصة على وجه الخصوص.و قد أصبح الموضوع مألوفا لدى جميع المختصين في هذا المجال، و ذالك من أجل تقديم الخدمات التربوية و البرامج العلاجية لهذه الفئة التي يتعرض أفرادها لصور مختلفة من المشكلات التي تقف عقبة في طرق تقدمهم العلمي و تحصيلهم الدراسي وبالضرورة فشلهم الدراسي.

تتصف صعوبات التعلم بالإعاقة الخفية و التي لا ترجع إلى عرض أو مرض واضح وظاهر، بل يعود لسبب خفي كامن عضويا كان أو غير ذالك. و لضمور هذه الأسباب تعتبر هذه الإعاقة شائكة، فيمكن أن نجد فردين لهم نفس الصعوبة و لكن تختلف لأسباب من فرد لأخر، و قد تكون هذه الصعوبة في مادة معينة و في المقابل تفوق في المواد الأخرى ، فكم من المشاهير و العلماء و العباقرة الذين تركوا بصمات خالدة ليومنا هذا كانوا في يوم من الأيام يعانون من صعوبات التعلم.

و الجدير بالذكر أن صعوبات التعلم قديمة قدم محاولات الإنسان لتعلم القراءة والكتابة و العد، فهي موجودة في كل العصور و في جميع الأعمار و تستوي في ذالك كل الطبقات الاجتماعية والسلالات البشرية . إلا أن تداوله في العلوم كان متأخرا قليلا حيث بدأ الاهتمام به طبيا في أواخر القرن التاسع عشر و ذالك للاعتقاد سائد أن سبب هذه الإعاقة عضوي نيرولوجي ، ثم توسعت النظرة إلى الأسباب لتتعدى إلى أخرى نفسية واجتماعية تاركتا المجال أمام علم النفس لدراستها و خاصة التربية الخاصة،

ورغم تضافر الجهود لدراسة هذه الإعاقة إلا أنه لا تزال هناك تساؤلات تثير الجدل، كمثال لا يوجد تعريف جامع مانع لصعوبات التعلم فهناك تنوع و اختلافات عديدة بينها إلا أنها تتقاطع في نقاط قارة وهي ما يحدد معني صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم هي تلك الإعاقة التي تسبب خلل في استخدام الفرد لواحدة أوأكثر من عملياته العقلية التي هي كالتالي: الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلات. وتظهر نتائج هذا الاختلال في تعلم هذا الفرد إما للقراءة أو الكتابة أو الحساب، ويعود سببه لخلل نيرولوجي في أحد مراكز الاستقبال أو التآزر أو التفكير أو الذاكرة، كما يمكن نسب هذه الإعاقة لأسباب نفسية أو بيئية، هناك شروط قارة لتصنيف الإعاقة ضمن صعوبات التعلم؛ كأن يكون مستوي الذكاء متوسط فما فوق، وأن لا يكون سبب فيها إعاقة حسية .

مما سبق يظهر جليا أهمية معرفة هذا الفرد من بين جماعة أقرانه وتميزه و معرفة نقاط قوته و ضعفه،و التشخيص في صعوبات التعلم هو من يوفر مثل هذه المعلومات،إلا أن هذا الأخير يواجه عقبات كبيرة في مدارسنا ، فالمعلم هو أول من يستطيع اكتشاف هذه الإعاقة عند تلاميذه. و لكن العدد الكبير في الأقسام و الظروف غير المساعدة للتعليم في المدرسة تعيق هذه العملية و تجعلها أكثر صعوبة من المتوقع، و لكن من المفترض تضافر جهود كل العاملين في المدرسة للتقديم خدمات تربوية مناسبة لهؤلاء الأشخاص ، فلا بد أن يتعاون المدير و المعلم و الأخصائي النفساني والبيداغوجي لاكتشاف هؤلاء و تقديم برامج تربوية مناسبة.

إن لذوي صعوبات التعلم صفات و مظاهر تميزهم عن غيرهم من أولائك العادين منها النشاط الجسمي أو اللفظي مفرط وقصر مدة الانتباه و التركيز و يستغرقون وقتا أكثر من الآخرين لإتمام واجب معين ، لا يخططون و مندفعون و يقومون باستجابات ليست في مكانها ، كما يعانون من سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية أو السمعية.و يعانون

من ضعف في فهم اللغة المقروءة أو المكتوبة،صعوبات في التهجئة، و إلى ما ذالك من المظاهر، و للأسف فإن هذه المظاهر تترجم من بعض على أنها كسل و قلة إهتمام أوأنها ضعف من قبل الهيئة التربوية و الأهل و هذا لقلة معرفة المحيط التربوي بمعني صعوبات التعلم ما يؤثر على التلميذ، فمن المهم توطيد علاقة التلميذ مع أسرته و معلمه و جماعة أقرانه لكي يستطيع تخطي هذه الصعوبة .

و سنتطرق في هذا البحث إلى واقع صعوبات التعلم في المجتمع المدرسي الجزائري، لمحاولة معرفة نقاط القوة و الضعف في ثقافة المجتمع التربوي لهذه الإعاقة خاصة المعلم،

و كذا معرفة الإجراءات المتخذة للعناية بهذه الفئة و ما طبيعة الخدمات المقدمة لهم وما هي التطلعات التي يتطلع لتحقيقها المدرسة الجزائرية في هذا المجال.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

1.معرفة واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و اتجاه المعلمين نحوها:إن من المهم معرفة الواقع التشريعي و التربوي للصعوبات التعلم، لكي نستطيع تقويم الوضع و بناء خلفية نظرية متينة لبناء برامج و مناهج خاصة لهذه الفئة تساعدهم على تخطي صعوباتهم والتخلص منها و لضمان تعليم أنسب تحترم فيه الفروق الفردية.

2.معرفة النظرة السائدة في المجتمع المدرسي لذوي صعوبات التعلم: من المعروف أن العلاقات التي يبنها الطفل في المدرسة مهمة جدا لنجاح العملية التعليمية، وبناء الأسس لحياة اجتماعية سوية، لاسيما إن كان هذا الطفل من ذوي صعوبات التعلم، فإن علاقته بالمجتمع المدرسي(خاصة المعلم) ترتكز على نظرة هذا المجتمع لصعوبات التعلم ،إذا

فإن معرفة النظرة السائدة و تقويمها في حالة ما إذا كانت خاطئة قد تساعد في تغلب الطفل على صعوباته.

3.محاولة معرفة مدى رضي المعلم عن التكفل بذوي صعوبات التعلم في الجزائر:
حين حديثنا حول صعوبات التعلم نحن نتحدث عن ما يقارب 7 % من التلاميذ في العالم وفي الجزائر، لا يعتبر هذا الرقم بقليل بل من الواضح أنه رقم كبير يجب العناية به بطرق تناسب القدرات العقلية لهذه الفئة، و لكن لابد من وجود صعوبات و مشكلات لإتمام هذه المهمة من بينها صعوبة التشخيص و صعوبة معرفة الفرق بين صعوبات التعلم و البطء في التعلم والتأخر الدراسي، و هذه المحاولة قد يكشف بعض نقاط الضعف التي لابد من تغيرها و قد يكشف أيضا عن نقاط قوة لابد من تعزيزها.

من خلال النقاط التالية يتجلى لنا أن أهمية البحث تكمن في:

1 - معرفة نظرة المعلم لواقع التكفل بذوي صعوبات التعلم تربويا و نفسيا واجتماعيا

2 - محاولة لاكتشاف الفكرة العلمية السائدة لدى المعلمين لذوي صعوبات التعلم

3 - معرفة نقاط القوة و الضعف في البرامج المعتمدة و كذا مدى الكفاءات المسخرة لخدمة هذه الفئة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلي :

1 - معرفة مدى إلمام المعلم بالمعني العلمي لصعوبات التعلم.

2 - معرفة مدى إحاطة المعلم بكل القوانين التي صدرت تخدم ذوي صعوبات التعلم في التشريع التربوي.

3 - معرفة الموقف الذي يتخذه المعلم الجزائري إتجاه التكفل بذوي صعوبات التعلم.

الإشكالية:

ما هو واقع معرفة المعلم لصعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية؟ و يندرج تحتها عدة تساؤلات فرعية:

1. هل للمعلم دراية بالمفهوم العلمي لصعوبات التعلم؟
2. هل للمعلم دراية بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم ؟
3. هل ما يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم ؟
4. هل ما تقدمه المدرسة الجزائرية كافي للتكفل بذوي صعوبات التعلم في نظر المعلم؟

الفرضيات:

1. للمعلم الجزائري فكرة علمية فيما يخص تعريف و تشخيص وأساليب العلاج لذوي صعوبات التعلم .
2. يحيط المعلم بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.
3. يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.
4. المعلم راضي عن ما تقدمه المدرسة الجزائرية للتكفل بذوي صعوبات التعلم .

المفاهيم الإجرائية :

ذوي صعوبات التعلم: هم تلاميذ لديهم نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط، أي لديهم نسبة ذكاء تساوي أو تفوق 75% بمقياس وكسلر للذكاء، لا يعانون من أية إعاقة عقلية أوجسمية أو انفعالية،و لا يعانون أية مشاكل إجتماعية، و لكن تحصيلهم الدراسي متدني، وأقل من مستوى التحصيل المتوقع منهم.

المدرسة :

هي مؤسسة ذات طابع تربوي اجتماعي، و تهتم بتكوين الفرد و تربيته، و بناء شخصية، تساهم في تزويده بمختلف القيم و المثل العليا، و إكسابه المعارف والمهارات التي تساعده في تطوير مجتمعه و تنميته علميا و ثقافيا و اقتصاديا و اجتماعيا وحضاريا و سلوكيا.

المدرسة الابتدائية:

هي مؤسسة تعليمية عمومية تظم الطور الأول و الثاني من التعليم الأساسي و هي مستقلة استقلالا يكاد يكون تاما عن المدرسة الاكمالية ما عدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي. (عبد الرحمن بن سالم، 2000)

المعلم:

يعتبر المعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية و هو الذي يختار الادوات و الوسائل و يصدر أحكاما و مقاييس من أعمال التلميذ. (علي أحيد 1997)

التربية:إنها جملة الافعال و الممارسات التي يحدثها كائن انساني بالغ على كائن انساني صغير قصد تنمية صفات معينة متجهة نحو غاية اكتساب من الاستعددات ما يمكن به مواجهة الحياة التي يعد لها.

الواقع: تعني به واقع ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية، من حيث المفهوم ، الامكانيات البشرية و العلاجية، التشريع و الآفاق.

الجانب النظـــري

الجانب الميداني

الجانب النظري

الفصل الأول

صعوبات التعلم تعريفها أسبابها و أنواعها

عناصر الفصل

تمهيد

-نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم.

-تعريف صعوبات التعلم.

-محكات صعوبات التعلم.

-نسبة انتشار صعوبات التعلم.

-أسباب صعوبات التعلم.

-أنواع صعوبات التعلم.

-المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم.

تمهيد: يعتبر مصطلح صعوبات التعلم الاكثر تعقيدا، و ذلك لتشابكه مع مصطلحات أخرى، كما أن تفسيره ليس بالأمر الهين خصوصا إذا لم يكن الفرق جليا بينه و بين التأخر الدراسي و بطء التعلم.

إذا أردنا إعطاء صعوبات التعلم مفهوما عاما ، نقول أنها إعاقة أو اضطراب في جانب أوأكثر من الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر، حل المشكلات. و تظهر أعراض هذا الاضطراب في النواحي الأكاديمية التي تشمل فهم اللغة و استخدامها، و التعبير بالكلام و الكتابة و الحساب. على أن لا يكون هذا الاضطراب ناجما عن إعاقة حسية كالإعاقة السمعية على سبيل المثال و أن لا تكون نسبة الذكاء لذي ذوي صعوبات التعلم اقل من المتوسط أي لا يعاني من تخلف عقلي و كذا لا تكون ناتجة عن حرمان مادي أو عاطفي (.أطفال الخليج، www .gulfkids.com)

نبذة تاريخية:

لقد اهتمت عدة مجالات بصعوبات التعلم ولا تزال، و نظرا لطبيعة هذا المفهوم كان لابد من اختلاف و تنوع البحوث لإثراء هذا المجال، إلا أن هذا الإثراء ارتبط بحقب زمنية معينة.

خلال القرن التاسع عشر _قبل 1900_ كان الاهتمام بمجال صعوبات التعلم طبيا، و خاصة عند علماء أمراض اللغة و الكلام ولم يكن للتربويين دور بارز، إلى بدايات القرن العشرين حيث برزت إسهامات مفيدة في المجال من طرف علماء النفس خاصة أولائك المهتمون بالتخلف العقلي .

أما فيما يخص التاريخ القديم فقد أستخدم قدماء المصريين أساسيات صعوبات التعلم، في ربطهم للإعاقة الكلامية بإصابات في الدماغ و الأضرار التي يتعرض لها المخ.

و في الستينيات من القرن الماضي ظهر مصطلح صعوبات التعلم و الجمعيات المتخصصة التي تهدف إلى إبراز المشكلة و تحسين الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين يواجهونها عند التعلم، مثل جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم . و في نهاية الستينيات أصبحت صعوبات التعلم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى و بخاصة مع صدور القانون الأمريكي 203,91.

أما السبعينيات فامتازت بظهور القانون العام 142.94 ،و الذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التى ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم و الخدمات الأخرى المساندة، و حددت أدوار المتخصصين و حقوق أسرهم، و كان لمجال صعوبات التعلم نصيب كبير كغيره من المجالات في التربية الخاصة نص عليه القانون .

كما يري العلماء مستقبلا زاهرا لهذا الميدان التربوي إذا تضافرت جهود المتخصصين في جميع الميادين التي تساهم في إيجاد معرفة أدق و أشمل عن الإنسان و خصائصه و ما يؤثر عليه من عوامل بيئية متنوعة. (أطفال الخليج، www .gulfkids.com)

<u>حقائق هامة حول تاريخ صعوبات التعلم ونشأته</u>:

1) لقد كانت سنة (1960) بداية تحول جديد إذ بدأ التربويون بالاهتمام الواضح تجاه الأطفال الذين لا يستطيعون التعلم بصورة مناسبة لا تتفق وإمكاناتهم العقلية، وقد قام العلماء والباحثون بوضع العديد من المفاهيم لوصف مثل هؤلاء الأطفال مثل مفهوم: المعاقون تربويا ، أطفال ذوي صعوبات في اللغة ، أطفال معاقون إدراكيا، أطفال ذوي صعوبات التعلم.

2) في عام (1962) ظهر مفهوم صعوبات التعلم ظهورا محدودا على يد العالم (كيرك) وذلك في كتاباته التي كانت تدور حول التربية الخاصة.

<u>كيرك:</u> أستاذ علم النفس متفرغ بجامعة أريزونا قام بتطوير اختبارات على القدرات النفس لغوية، حيث قام بإجراء تكامل بين نظريات بروكا و ويرنك في اللغة والنواحي العصبية مع نموذج أوزجود في تجهيز المعلومات (وهو نموذج يربط بين العمليات الخاصة بالاستقبال والتعبير والتنظيم وعملية الاتصال وهي العمليات التي تتم من خلال السمع أوالرؤيا ويتم التعبير عنها من خلال الكلام أو الحركة. قام هذا العالم بتصميم نموذج لتطوير البرامج العلاجية والذي ساهم إلى درجة كبيرة في معرفتنا حول فئة "صعوبات التعلم".

منذ تاريخ (1962) بدأت بعض الولايات في أمريكا تسن قوانين شرعية بشأن التوجه لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على الرغم من أن خصائص هؤلاء الطلاب متباينة بشكل كبير.

3) في عام (1963) أصبح مجال صعوبات التعلم أحد المجالات التي أخذت مكان الصدارة في ولاية شيكاغو حيث اقترح مجموعة من الآباء بعقد مؤتمر لبحث واستكشاف مشكلات الأطفال ذوي الإعاقات الإدراكية بحضور العالم "كيرك" والذي وضح بدوره التصنيفات الأساسية لمجال تعريف صعوبات التعلم وهي:

- الأسباب الطبية لتعريف صعوبات التعلم.
- النماذج السلوكية لتعريف صعوبات التعلم.

في هذا المؤتمر أعلن "صموئيل كيرك" تأكيده على استخدام مصطلح صعوبات التعلم بدلا من بقية المصطلحات السائدة في ذلك الحين "عسر القراءة – صعوبات القراءة – الإعاقة الإدراكية – الإصابات الدماغية البسيطة ...الخ".

لأنه مصطلح تربوي بحت ينظر له من الوجهة التربوية لا من الوجهة السببية كما ينظر له علماء الطب. وقد أعلن الحاضرين ارتياحهم لهذا المصطلح فتمت الموافقة عليه.

4) في عام (1968) ظهر تعريف لذوي صعوبات التعلم ، وظهرت إحصائية تقريبية لهم قاربت المليون إلى مليوني طفل يعانون من صعوبات التعلم ، وتم إصدار أول مجلة متخصصة في مجال صعوبات التعلم.

5) نلاحظ من التطور التاريخي السابق ما يلي:

- أن مجال صعوبات التعلم كان تطورا طبيعيا للانسلاخ من الاندماج والتشابك للبحوث والدراسات التي أجريت في مجال التخلف العقلي.
- تأثر مجال صعوبات التعلم بالنماذج السلوكية المهتمة بمجال الإدراك البصري والحركي – البصري.

- لقد بدأ مفهوم صعوبات التعلم يطفو على السطح للاستخدام العلمي منذ بداية 1960 عندما أدرك المختصون أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تواجههم مشكلات في أكثر من مهارة وفي أكثر من مجال.

- في سنة (1975) استطاع الكونغرس الأمريكي أن يصدر القانون 142 / 94 وذلك بشأن توفير الظروف الملائمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارها إحدى فئات التربية الخاصة. نص على ما يلي:

- أن صعوبات التعلم حقيقة وليست ضعف في الدراسة.

- أن صعوبات التعلم إعاقة من الإعاقات.

- أن صعوبات التعلم تحدث للشخص بغض النظر عن قدرته في الحواس.

- أن صعوبات التعلم ليست إصابة دماغية فهو افتراض بني على المظاهر الخارجية وعن طريق ذلك درست من خلال الإصابة الدماغية.

- أن صعوبات التعلم تكمن في اضطراب في معالجة المعلومات في الدماغ.

- أن ذوي صعوبات التعلم قدراته طبيعية

- أن صعوبات التعلم قد تظهر لدى الإعاقات الأخرى ولكن ليست سببها.

- أن نسبة إصابة الذكور والإناث بصعوبات التعلم متساوية.

تعريف صعوبات التعلم

تعددت تعاريف مصطلح صعوبات التعلم و من ّأهمها:

1-التعريف الاتحادي (دائرة التربية الأمريكية 1988):

صعوبات التعلم هي اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم و استخدام اللغة المحكية و المكتوبة.و من أعراضها عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أوالتحدث أو القراءة أو الكتابة أو إنجاز العمليات الحسابية ،و قد تكون عن إعاقات إدراكية أوإصابات دماغية أو عن قصور دماغي طفيف أو صعوبات اللغة ،ولا تكون هذه الصعوبة ناتجة عن التخلف العقلي أو الانفعالي أو الحرمان الثقافي و البيئي و المادي.(سعيد حسني،2002)

2-تعريف الجمعية الأمريكية الوطنية للصعوبات التعلم:

الصعوبات التعليمية : اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحد أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها شفهيا، أو كتابيا ، أوالتهجئة ،أو الحساب ،أو التفكير. و يعود سببها إلى سوء في أداء الجهاز العصبي المركزي. (محمود أحمد، 2010)

3-تعريف كيرك 1969:

يشير كيرك إلى وجود أطفال لديهم صعوبات تعلميه ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية، التي لها علاقة بالفهم اللغة الشفوية و المنطوقة أو المكتوبة و لها أعراض تتمثل في الانتباه و التفكير و القراءة أو الكتابة و التهجئة و العمليات الحسابية بحيث لا تشمل الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية و السمعية أو البصرية أوالحركية على الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم.(سعيد حسني، 2002)

مما سبق نستنتج أن صعوبات التعلم مصطلح عام توصف به تلك المجموعة من التلاميذ التي لا يتناسب تحصيلهم الدراسي مع مستوي قدراتهم العقلية، و تظهر هذه الصعوبة في العمليات التالية الفهم أو التفكير، الإدراك، الانتباه، القراءة، الكتابة، التهجئة، النطق، إجراءات العمليات الحسابية، أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، و يستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية و المضطربون إنفعاليا و المصابون بأمراض و عيوب السمع والبصر و ذوي الإعاقة المتعددة، حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها.

يستخلص من تعاريف السابقة لصعوبات التعلم ما يلي:

-إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى.

-مستوي ذكاء عادي يساوي أو يفوق 75%.

-مستمرة مع الفرد طيلة حياته.

-ليست نتيجة لإعاقات أخرى .

-لها أسباب نيرولوجيا و أسباب بيئية.

-تكون نمائية أو أكاديمية أو هما معا .

-لدى ذوي صعوبات التعلم صعوبات الإدراك و التفاعل الاجتماعي.

-صعوبات التعلم ليست بسبب وجود مشاكل عاطفية أو اجتماعية أو اقتصادية.

-الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون كذالك من بعض المشاكل المشابهة مثل اضطراب نقص الانتباه و فرط الحركة .

-قد ترتبط هذه الصعوبات بفئة الموهوبين.

بالنظر الى هذه التعريفات يظهر لنا جليا نقاط الاختلاف بينها، كما تظهر نقاط التقاطع و هي محكات صعوبات التعلم. (أطفال الخليج، www .gulfkids.com)

محكات صعوبات التعلم:

محك التباعد(التباين):

يمكن تعريف التباعد بالانحراف الدال و الملموس بين مستوى ذكاء المتعلم و استعداداته الدراسية و قدراته العقلية من ناحية، و تحصيله الأكاديمي العام و النوعي من ناحية أخري، في ظل المدخلات التدريسية العادية الكافية و الملائمة. و تعدد نماذج التباعد المستخدمة ومعادلاتها الكمية و هي على النحو التالي:

1. التباعد القائم بين التحصيل الدراسي و المعايير المحلية أو الوطنية.
2. التباعد القائم بين التحصيل الدراسي و متوسط الأقران داخل الصف.
3. التباعد القائم بين التحصيل الدراسي و الاستعدادات و القدرات و الذكاء العام.
4. التباعد بين الأداء على مقاييس القدرات أو الذكاء أو تجهيز و معالجة المعلومات.

(محمود أحمد2010)

ويشير التباين عموما إلى وجود فرق بين إمكانات المتعلم العقلية و تحصيله الفعلي عند وجود تدريس فعال، ويقدر التباين بين التحصيل المتوقع و التحصيل الفعلي عادة على أساس العمر الفعلي للمتعلم و المستوى العقلي، و يبدو هذا التباعد واضحا في نمو العديد من الوظائف النفسية (الانتباه، الإدراك، التفكير، التذكر ، حل المشكلات) و الوظائف اللغوية في مستوى المدرسة و ما قبل المدرسة. .(سعيد حسني، 2002)

محك الاستبعاد:

يشير هذا المحك إلى استبعاد أن تكون الصعوبة التعليمية ناتجة عن الإعاقة العقلية أوالحركية أو السمعية أو البصرية، و تنص التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم صراحة على أن فئة الصعوبة التعليمية ينبغي ألا تتضمن طلبة ذوي مشكلات تعليمية هي أساسا نتيجة إعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو حرمان بيئي، أو ثقافي، أو اقتصادي (الوفقي 1998)

محك التربية الخاصة:

يقصد بهذا المحك أنه لا يمكن تعليم ذوي الصعوبات التعليمية بالطرق العادية و بالأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين، بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق ووسائل خاصة تمكنتم من الاستفادة من طاقاتهم لأقصى درجة ممكنة . و بكلمات أخرى فإن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين، فضلا عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين، و إنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث التشخيص و التصنيف و التعليم، يختلف عن الفئات السابقة. (محمود أحمد 2009)

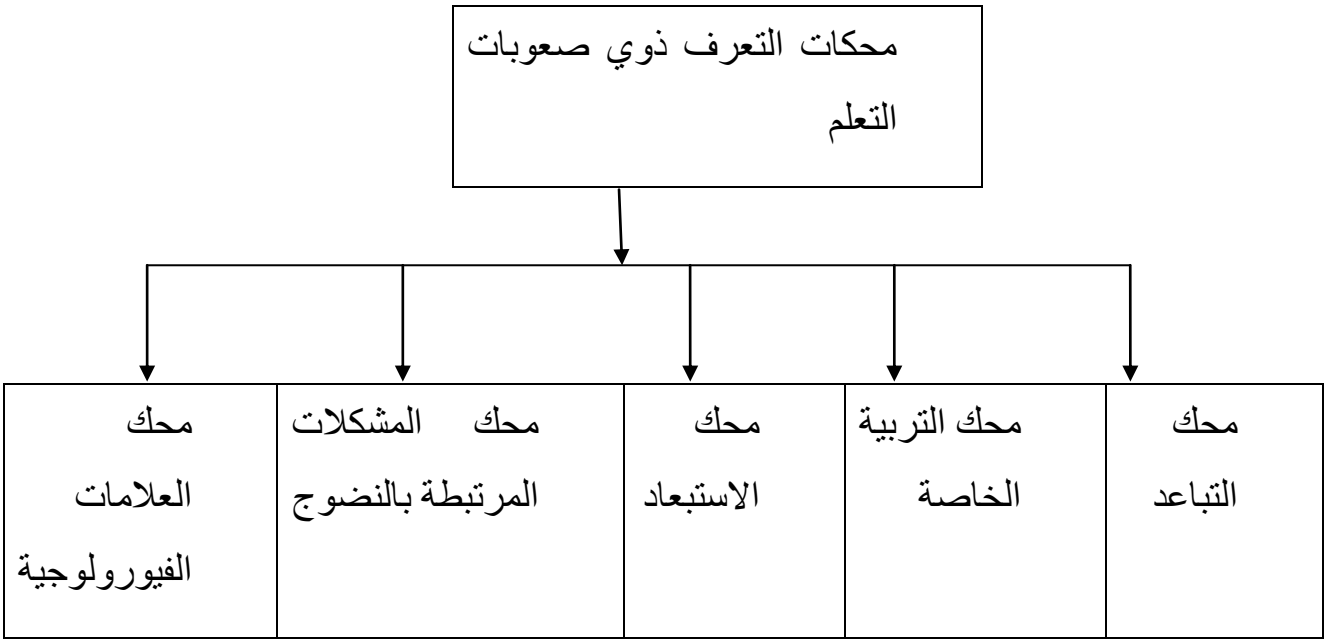
محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

حيث نجد معدلات النمو تختلف من متعلم لأخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئية لعمليات التعلم. فما هو معروف أن المتعلمين الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث، مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التميز بين الحروف الهجائية قراءة و كتابة مما يعوق تعلمهم اللغة. ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان القصور يرجع لعوامل وراثية أوتكوينية أو بيئية ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية و القدرة على التحصيل. (محمود أحمد 2009)

محك العلامات الفيزولوجية:

حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ، الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي (تكميل الفكرة)، و ينعكس الاضطراب البسيط في الوظائف المخ في الاضطراب الإدراكية (البصري و السمعي و المكاني ، النشاط الزائد و الاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي).

ومن الجدير بالذكر أن الاضطرابات في الوظائف المخية تنعكس سلبيا على العمليات العقلية، مما يعوق اكتساب الخبرات التربوية و تطبيقها و الاستفادة منها بل يؤدي إلى قصور في النمو الانفعالي و الاجتماعي و نمو الشخصية العامة. (محمود أحمد 2009)



1)محكات التعرف على الصعوبة التعليمة (محمود أحمد 2009)

<u>نسبة انتشار صعوبات التعلم:</u>

من الأهمية بمكان معرفة الأرقام الخاصة بانتشار صعوبات التعلم وذالك لتخطيط برامج تربوية و توزيعها بشكل عادل حسب جغرافيتها و تمويلها، و تختلف التقديرات حول نسبة الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية اختلافا كبيرا جدا، و ذالك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة ، و بسبب هذا الغموض و عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص, ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم 1 % ، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى 20 %,إلا أن النسبة المعتمدة عموما هي 2% 3%.(الخطيب 1998)

كما تشير التقديرات إلى أن الأعداد الطلبة الذكور ذوي بصعوبة التعلم يفوق أعداد الإناث اللواتي يعانين من صعوبات التعلم بما يقارب الضعفين إلى ثلاث أضعاف، و أسباب هذا الاختلاف ليست له علاقة بالقدرات العقلية و إنما يعود إلى العوامل التي أدت إلى ارتفاع النسبة لدى الذكور أكثر من الإناث كالعوامل الطبية، فزيادة وزن الذكر في الولادة أكثر من

الإناث يجعله عرضة لعسر في الولادة، و تكرار الإصابات قد يؤدي إلى خلل، ، و كذالك عوامل اجتماعية و جميع هذه العوامل تزيد من صعوبة التعلم لدى الذكور أكثر الإناث.

ترتفع نسبة الاطفال من ذوي صعوبات التعلم كلما انتشرت الحروب و ازداد تدني المستوي المعيشي و انتشر المرض. وقد وصل عدد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلى 150 مليون طفلا في العالم. أي نسبتهم إلى العادين 10-12% وهذه النسبة في ارتفاع بدل أن تتناقص مع تطور العلم، لكن الأطماع الاقتصادية و الاستيلاء على ثروات الشعوب و تفشي الفساد في الاستيلاء على مصادر الثروات في العالم ليسيطر عليها قلة من الأفراد و يحرم من عائداتها الأعداد الكبيرة فيسود الفقر و نقص الغذاء و الدواء و يزداد عدد هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى الحروب التي تشمل الأطفال و المناطق الآهلة بالسكان المدنين و تعرضهم لأضرار الحروب. جميع هذه الأسباب أدت إلى تزايد أعداد ذوي صعوبات التعلم بشكل كبير و سريع.(محمود أحمد 2009)

و في محاولة معرفة نسبة شيوع صعوبات التعلم في البيئات العربية ظهرت عدة بحوث أهمها واحدة لفتحي الزيات 1989 في المجتمع السعودي، على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الثالث الابتدائي حتى الأول المتوسط بلغ قوامها344 تلميذ، و قد كانت النتيجة كالتالي:

- صعوبات الادراك و الفهم و الذاكرة: 22 %.
- صعوبات القراءة و التهجئة و الكتابة 20،6 %.
- صعوبات الانجاز و الدافعية 19،6 %.
- صعوبات النمط العام 17،7 %.
- الصعوبات الانفعالية 14،3 %.

و قد أوضحت دراسة أحمد عود 1988 أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس الابتدائي بلغت 52.24 % و ذلك على عينة قوامها 245 تلميذ

وتلميذة كما أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة 54.9 % و في الفهم والإستعاب 57.9 % و في الحصيلة اللغوية و التعبيرية 68،16 %على هذه العينة.

و في دولة الإمارات أوضحت نتائج دراسة فيصل الزراد 1991 أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية 13،4 % في عينة تلاميذ تفوق 500 تلميذ، و أما في قطر فقد أجرى أنور رياض 1992 دراسة لتحديد الصعوبات التعليمية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ووجدها تقارب 40 % في القراءة، 39 % في الدافعية و الانجاز، و 31 % في الذاكرة و الانتباه أما الانفعالية فبلغت نسبتها 6 %.

أما في عمان فدرس زكريا توفيق 1993 هذه الظاهرة ووجد أن نسبة شيوع صعوبات لتعلم للذكور بلغت 12 % و لدى الاناث 9،3 %.

و يذكر كمال أبو سماحة 1995 أن نسبة انتشار الصعوبات في التعليم تتراوح بين 15-20 % من مجموع الطلاب المقدمين في المدارس الحكومية في الأردن.(محمود عوض الله سالم)

الفرق بين ذوي صعوبات التعلم, بطيئو التعلم, المتأخرون دراسيا.:

الجوانب	ذوي صعوبات التعلم	بطيئو التعلم	المتأخرون دراسيا
التحصيل الدراسي	- منخفض في الرياضيات القراءة الإملاء و كل ما له علاقة - تباين واضح بين درجات المواد	- منخفض في جميع المواد - يبدع في النواحي المهنية على عكس الأكاديمية	- منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح - إذا زال سبب القصور زالت المشكلة
سبب تدني التحصيل	- اضطراب في العمليات العقلية - خلل في الجهاز العصبي	- انخفاض معامل الذكاء - أسباب وراثية لما قبل الولادة و بعدها	- مشاكل في الأسرة - حرمان مادي أو اجتماعي - مشاكل في التربية
القدرة العقلية	لا يقل معامل ذكائه عن 90 درجة	معامل الذكاء بين 70-84 درجة	لا يقل معامل الذكاء عن 90 درجة
المظاهر السلوكية	- نشاط زائد - عدم	- مشاكل في السلوك التكيفي	- سلوكيات غير مرغوبة

	الاستمرار في مهمة - تشتت و الاندفاعية	-تميز في المهارات المهنية	- إحباط دائم -عدم تقبل التوجهات
الخدمات المقدمة	- التعليم العلاجي -غرف المصادر - الدمج -علاج طبي	-دمج مع تعديلات في المنهاج - تهيئته للانخراط في المجال المهني	- إشراف المختص النفسي مع المعلم و ولي الأمر - تقديم طريقة للتعامل
التطور النمائي	-اضطرابات في العمليات النفسية	مشاكل نمائية و أي سلوك له علاقة بالقدرات العقلية	لا يوجد لديه مشاكل نمائية واضحة

2)جدول الفرق بين صعوبات التعلم و التأخر الدراسي و بطء التعلم

<u>أسباب صعوبات التعلم:</u>

يمكن تلخيص الأسباب في المجالات التالية:

<u>1)الأسباب الفسيولوجية (وظائف الأعضاء):</u>

إن دور الوراثة بما فيه من جينات سائدة مسؤولة عن مشاكل النطق مثل الديسلكسيا، على سبيل المثال فإذا كان عند الوالدين صعوبة في تعلم القراءة، فإن مسألة وجود صعوبات تعليمية لدى الأطفال سيكون أمرا واردا، و تشير الدراسات بأن التوائم المتطابقة لديهم صعوبات التعلم

إذا كان والديهم لديهم صعوبات التعلم، بينما لا تظهر هذه الصعوبات عند التوائم الذين يولدون من بيضتين مختلفتين حتى لو كان الأبوين يعانون من صعوبات التعلم.(سعيد حسني2002)

كما أن التلف الدماغي المكتسب هو أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم و يعود إلى الأسباب التالية:

ا)**أسباب ما قبل الولادة:**

1. التدخين و تناول الخمور و بعض العقاقير:

معظم الأدوية التي تتناولها الأم أثناء فترة الحمل تصل إلى الجنين مباشرة، و لهذا فإن استخدام الأم للسجائر و الكحوليات و بعض العقاقير أثناء الحمل قد يكون له أثر مدمر على الجنين ، و قد أكد العلماء أن الأمهات الحاملات المدخنات يلدن أطفالهن أقل وزنا من الطبيعي (أقل من 2.5 كيلوغرام) و هذا يجعلهم عرضة للكثير من المخاطر من بينها صعوبات التعلم. كذالك فإن تناول الكحول أثناء الحمل يؤدي إلى أثار على الطفل في التعلم و الانتباه و الذاكرة و القدرة على حل المشكلات و هذا ما يسمي المتلازمة الكحولية.

2. مشاكل أثناء فترة الحمل:

تحدث أثناء الحمل مضاعفات للجنين تسبب له في الكثير من الأحيان صعوبات التعلم، فتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا مثلا يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي .

التعرض للأشعة أيضا يؤدي إلى تلف في الخلايا و كثيرا ما تكون عصبية. و كذا جفاف المشيمة أو النزيف يشكلان نفس الخطر.

ب)**أسباب أثناء الولادة :**

عندا ولادة الطفل تحدث مشاكل من شأنها إتلاف الخلايا العصبية و بالتالي صعوبات التعلم، فالتواء الحبل السري علي الجنين يؤدي إلى إتلاف بعض الخلايا، و كذالك النقص المفاجئ للأوكسجين مما يؤدي إلى إعاقة في عمل المخ .

ج)**أسباب بعد الولادة:**

مثل انخفاض الوزن و الحوادث التي قد تصيب الدماغ بضرر. التلوث البيئي فهنا مواد مثل الرصاص و الكانديوم تلوث البيئة و تؤثر على الجهاز العصبي .(سعيد حسني، 2002)

2)الأسباب النفسية و العقلية : و تتمثل فيما يلي

1. اضطراب في الوظائف النفسية الأساسية التالية:
1. الإدراك الحسي.
2. الفهم.
3. الذاكرة.
4. المهارات الحركية.
5. تنظيم الأفكار .
6. ضعف الذاكرة قصيرة المدى .
7. القدرة على التكيف.

2. اضطرابات في الوظائف العقلية:

و تظهر هذه الاضطرابات على شكل تدني في مفهوم الذات و النشاط الزائد و عدم القدرة على إنجاز و التشتت و التهور و الإلحاح و حدة الطبع و سرعة الانفعال.

3)الأسباب التربوية : و تشمل ما يلي

- المناهج الموحدة.
- اختلاف طرق التدريس.
- عدم جاهزية غرفة الصف لحاجات الطالب التعليمية.
- نقص مهارات المعلمين التدريبية.
- توقعات الأهل و المعلمين التدريبية.

4)الأسباب الاجتماعية:

- الضغوط الأسرية و اتجاهات المربيين السلبية.
- سوء المعاملة و أساليب التنشئة الاجتماعية غير السوية.
- الضغوط الاجتماعية من الأسرة وجماعة الأقران.
- عدم القدرة على بناء صداقات.(الوفقي، 1998)

أنواع صعوبات التعلم

من الممكن تصنيف صعوبات التعلم إلى:

1 - صعوبات تعلم نمائية :

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية و العمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب و توافقها الشخصي و الاجتماعي و المهني، و تشمل صعوبات (الانتباه – الإدراك – التفكير – التذكر- حل المشكلات) و من الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم و بدونه لا يحدث الإدراك و ما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم، و ما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة و غيرها. و تنقسم هذه الصعوبات إلى التالي:

أ)اضطرابات الانتباه:

تعريف الانتباه:

يعرف بوسنير و بوس (1971) الانتباه على أنه تهيئ عقلي معرفي انتقائي اتجاه موضوع الانتباه، و هو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية، أو تركيز الجهد العقلي والأنشطة العقلية المعرفية المرتبطة به على المثيرات الحسية و الأحداث العقلية. تعددت تعريفات الانتباه و لكن اتفقت على أنه توجيه الطاقة العقلية إلى أمر محسوس أو معقول بدافع إرادي أو غير إرادي، و هو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين أو انه نزوع لإشباع الشعور بأكبر مدى يمكن من معرفة الموضوع الخارجي وهو قدرة المتعلم على حصر و تركيز حواسه في مثير داخلي أو خارجي. .(سلمان عبد الواحد 2010)

مفهوم صعوبة الانتباه:

هو ضعف القدرة على التركيز و القابلية لتشتت و ضعف المثابرة و صعوبة نقل الانتباه من مثير إلى أخر، أو من مهمة إلى مهمة، و ينشر هذا الاضطراب بنسبة 20% من إجمالي الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات في التعلم حيث يصبح هؤلاء غير قادرين على تركيز انتباههم.

أشكال صعوبات الانتباه:

1. نقص الانتباه
2. قابلية التشتت
3. قصور الانتباه الانتقائي
4. الثبوت
5. الاندفاعية
6. فرط النشاط

و هناك أيضا العديد من الأعراض الثانوية لاضطراب الانتباه عند الأطفال و تتمثل فيما يلي:

1. انخفاض التحصيل الدراسي
2. ضعف العلاقات مع الآخرين
3. مشكلات التواصل
4. انخفاض مفهوم الذات
5. اضطرابات المزاج
6. صعوبات في التناسق (سلمان عبد الواحد2010)

ب)اضطراب الإدراك:

الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء و الأشخاص، و المواقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها و تفسيرها و صياغتها في كليات ذات معني و الاضطراب في الإدراك بشكل عام يؤدي إلى ضعف و تشويش في الإدراك البصري و السمعي و اللمسي. (محمود أحمد 2010)

و تنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

1 - صعوبات في الإدراك البصري:

يعانون هؤلاء المتعلمين من مشكلات في ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، و علاقتهم بأنفسهم بطريقة ثابتة و قابلة للتنبؤ، و يمكن أن يري الأشياء مزدوجة و مشوشة، كما يمكن أن تكون هناك مشكلات في الحكم حجم على الأشياء.كما قد يعانون من مشكلة في الذاكرة البصرية. (محمود أحمد 2010)

2 - صعوبات في الإدراك السمعي:

يعانون هؤلاء المتعلمين من مشكلات في ترجمة ما يسمعون و بالتالي قد تتأخر استجابتهم إن لم تنعدم، و قد يخلط المتعلمين بين الكلمات إضافة إلى ذالك لا يربط بين الأصوات أو يمكن أن يخلط بينها، و يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية فقد لا يستطيع إعادة الجملة التي قيلت له بنفس الترتيب . (محمود أحمد 2010)

3 - صعوبات في الإدراك الحركي و التآزر العام:

يعانون هؤلاء المتعلمين من مشكلات في ترجمة المعلومات الحسية و صعوبة في التحكم في الحركة حيث أن التعلم هنا لا يدرك جسمه بطريقة ثابتة مما يصنع مشاكل في التعلم.

ج)اضطرابات الذاكرة:

التذكر هو قدرة المتعلم على استرجاع الخبرات المتعلمة بعد تنظيمها و تخزينها. وتنشأ صعوبة التعلم نتيجة عدة عوامل أبرزها تلك المشكلات في العمليات العقلية السابقة له مثل الانتباه و الإدراك . (محمود أحمد 2010)

د)اضطراب التفكير:

يحدث نتيجة السيطرة العناصر العقلية مثل الدوافع و الخيال على عملية التفكير مما يؤدي بالطالب إلى عدم القدرة عن التعبير عن الأفكار بمجرد تكوينها ولا يستمر التفكير في مجرى أو سياق متسلسل و متصل و لا يرتبط الأفكار منطقيا مع بعضها البعض.(محمود أحمد 2010)

قد يحتاج هؤلاء المتعلمين لوقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل أن يقوموا بالاستجابة, فهم يعانون من ضعف في التفكير المجرد، يعاني أيضا هؤلاء من عدم القدرة على التركيز والصلابة و القصور في تنظيم الوقت، كما أنهم قد يعانون من صعوبات في تطبيق ما يتعلمون.

ه)صعوبات حل المشكلات:

تعد حل المشكلات أحد أهم العمليات العقلية ، و قد عرفها مالين 1979 على أنها عملية البحث خلال شبكة لخطوات الحل الممكنة بين الموقف الأصلي و الهدف الذي لا يكون من السهل الوصول إليه.

و تمر عملية حل المشكلات بعدة خطوات و هي كتالي:

1-تحديد المشكلة.

2-تعريف المشكلة و تمثيلها .

3-بناء إستراتيجية لحل المشكلة.

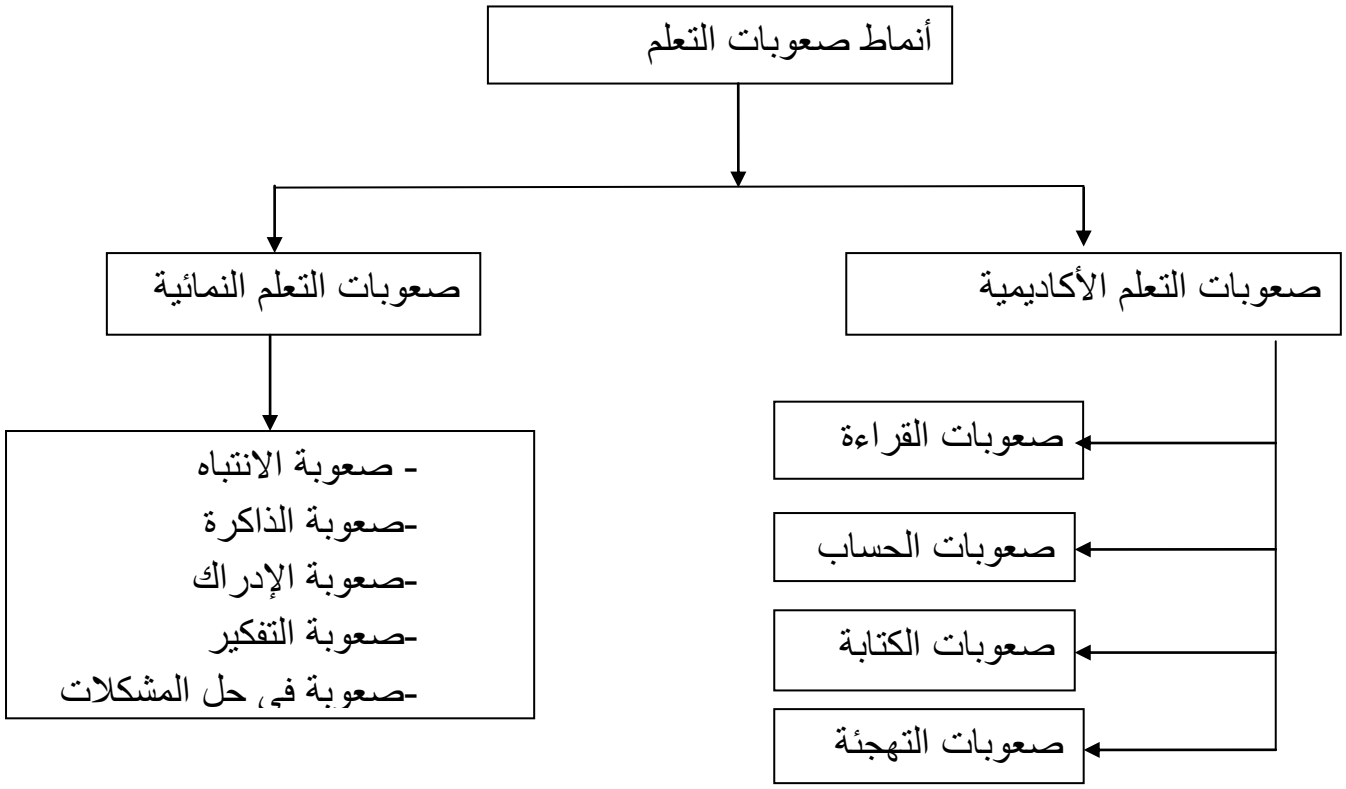
4-تنظيم المعلومات.

5-توزيع المصادر.

6-المراقبة.

7-التقويم.

و أي مشكلة لأي أحد هذه المراحل تؤدي إلى فشل حل المشكلات . (محمود أحمد2010)



3)شكل يوضح أنماط صعوبات التعلم. (محمود أحمد2010)

<u>صعوبات تعلم أكاديمية :</u>

وهي تتعلق بصعوبات القراءة و الكتابة و الحساب و هي نتيجة و محصلة لصعوبات التعلم النمائية أو عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك المواد يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل و التعليمية التالية.

و تشمل هذه الصعوبات التالي:

<u>أولا:الصعوبات الخاصة بالقراءة:</u>

هي صعوبات تعلم القراءة و ما يتصل بها من المهارات كالتهجئة الصحيحة و التعبير عن الأفكار كتابة. و هذا يؤثر على ذوي التعليم في المدارس العادية و لا يظهر لديهم أي تأخر و تراجع في المواضيع الدراسية الأخرى، هناك عدة عوامل يمكن أن تسهم في العجز القرائي منها العوامل الجسمية نفسية ،البيئية الاجتماعية ،أو عوامل صحية ،والفروق الفردية.

أسباب صعوبات القراءة:

توصلت البحوث التربوية الحديثة إلى تحديد عدد من الفرضيات توضح الأسباب المؤيد إلى صعوبات في القراءة و من هذه الفرضيات ما يلي:

فرضية الخلل الصوتي: و التي تشير إلى أن اختلال مهارات الوعي الصوتي الناجم عن تلف في منطقة اللغة في الدماغ، يؤدي هذا الخلل إلي ضعف في القدرة على إدراك العلاقات المتبادلة بين الصورة و الصوت، و التي تشكل الأساس الذي يقوم عليه تعلم الطفل للقراءة.

فرضية خلل المغنطة الخلوية: حيث يكون الطفل أقل حساسية للأمواج الضوئية، فيترتب علي ذالك صعوبات في القدرة على القراءة.

فرضية الخلل المخيخي: حيث يؤدي وجود خلل في المخيخ إلى ضعف في اكتساب مهارات القراءة.

فرضية الخلل المضاعف: حيث تصنف هذه الفرضية ذوي صعوبات القراءة إلى ثلاث أنماط فرعية واحد يتألف من ذوي الخلل الصوتي فقط و الثاني من خلل في سرعة التسمية و الثالث يرجع إلى العاملين معا و يمثل أقصى حالات القصور القرائي، حيث لا يسمح خلل المعالجة الصوتية و الخلل في سرعة التسمية إلا بفرص محدودة للتعويض.(محمود أحمد2010)

أنماط صعوبات التعلم القراءة:

هناك عدة أشكال و أنماط و أنواع لصعوبات التعلم القراءة كما تالي:

1 - صعوبات تميز الكلمات البصرية.
2 - صعوبة تسمية الحروف.
3 - صعوبة الربط بين الحرف و صوته.
4 - صعوبة التوصيل بين الحروف و الكلمات.
5 - صعوبة تحليل الكلمات الجديدة .
6 - صعوبة القدرة على الوحدات الصوتية للكلمة.
7 - صعوبة نطق الوحدات الصوتية.
8 - صعوبة التميز السمعي.

9 - صعوبة تتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار.

أما من الناحية الإكلينيكية فيمكن تقسيم صعوبات القراءة:

1 - صعوبات القراءة الإنتباهية

2 - صعوبات القراءة الإهمالية

3 - القراءة حرفا بحرف

4 - صعوبات القراءة العميقة

5 - صعوبات القراءة الشكلية

6 - صعوبات القراءة السطحية (كيرك و كافنت، 1988)

ثانيا: **الصعوبات الخاصة بالكتابة:**

يدعى القصور التصور أو عدم الانسجام بين البصر و الحركة، و تعد الكتابة عملية بالغة التعقيد، إذ لا توجد منطقة واحدة في الدماغ مسؤولة عن أدائها و هذا ما يستوجب اشتراك أكثر من منطقة دماغية لأداء هذه العملية، و الكتابة كمفهوم هي إحدى قنوات التواصل الإنساني التي تعتمد على استخدام قواعد اللغة و المهارة في عرض المكتوب. و تسبقها في اكتساب مهارات الإستعاب و التحدث و القراءة. و يشتمل مفهوم الكتابة على ثلاث جوانب و هي:

1 - **التعبير التحريري:** هو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه من الأفكار و المعاني بلغة سليمة و أفكار مرتبطة.

2 - **الإملاء**: هو قدرة الفرد على رسم الحرف بشكل صحيح بعد تحويلها من كونها أصوات.

3 - **الخط:** هو القدرة على رسم الحرف بشكل صحيح من حيث استدارة الحرف و زاويته بالأحرف الأخرى.(محمود أحمد2010)

يعاني ذو صعوبات الكتابية من العجز في أداء المهام الكتابية، سواء تمثل ذالك العجز في التعبير التحريري أو الإملاء أو الخط و هذا العجز لا يعود لإعاقة ما و عدم الخبرة الخطية، وقلة التدريب.

أنماط صعوبات الكتابة:

1 - المهارات الأولية.

2 - كتابة الحروف.

3 - كتابة الحروف متصلة مع بعضها بعضا.

4 - استخدام اليد اليسري.

ثالثا- **الصعوبات الخاصة التهجئة :**

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، ويمكن النظر إلى أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات:

1 - القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.

2 - القدرة على تهجئة الكلمات التي تشمل على جذور و لواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضا.

3 - القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.

4 - القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافا كبيرا و التي تشكل صعوبة للطلبة أيضا. (كيرك و كالفنت،1988)

تعتبر صعوبات التهجئة مؤشرا على وجود اضطرابات لغوية أكثر دقة من وجود مشكلات في القراءة، و ذالك لعدم وجود طرق تساعد على التغلب على مشكلات التهجئة -يقول ليرنز1985- إن بوسع الطلبة الإفادة من السياق و التركيب اللغوي في التغلب على بعض صعوبات القراءة، و لكن ليس هناك ما يساعد على التغلب على مشكلات التهجئة، وفي الواقع تتطلب عملية التهجئة من الطالب القدرة على تميز و استذكار و إعادة إنتاج مجموعة من الحروف بترتيب معين.(محمود أحمد2010)

عوامل صعوبات التهجئة

إذا لم يتعلم الطفل التهجئة أو أنه ارتكب أخطاء هجائية كبيرة بعد أن تم تقديم تعليم عادي له فإن ذلك يستدعي إثارة اهتمام كل من المدرسين والأهل، حيث يحتاروا فيما إذا كان سبب ذلك القصور عائداً إلى التدريس نفسه أو لصعوبات نمائية جعلت تعلمه للتهجئة قاصرا مقارنة بالأطفال العاديين . وبناء عليه فإنه من الهام الأخذ في الاعتبار أية أوضاع أو ظروف يمكن أن تساهم في عدم قدرة الطفل على تعلم التهجئة . وفيما يلي ستتم مناقشة بعض العوامل الجسمية، والبيئية، والنمائية التي يبدوا أنها تعيق تحسن أو تعلم التهجئة .

العوامل البيئية والتحفيزية :

قد تتضمن هذه العوامل التي تعيق التعلم في التهجئة عدم كفاية عملية التدريس التي تناسب نواحي القصور والضعف لدى الطفل، والاعتبارات المنزلية المعطاة لقيمة النجاح الأكاديمي، وضعف الرغبة لدى الطفل في تعلم التهجئة وقد تسهل عملية تشجيع الطفل للتهجئة من خلال الأنشطة المحفزة لنجاح الطفل، والأنشطة المعززة لتحصيله وكذلك تطوير الإجراءات التي تساعد الطفل على تقييم أدائه .(السرطاوي و آخرين، 2001)

الذاكرة البصرية :

إن المقومات الأساسية في تهجئة الكلمات غير العادية تكمن في رؤية تلك الكلمات، وذلك من أجل تذكرها بصرياً في حالة إزالتها من أمام الطفل، وكذلك في القدرة على إعادة كتابتها دون النظر إليها. وفي المراحل اللاحقة يستطيع الطفل كتابة الكلمة، والنظر إليها والتذكر فيما إذا كان ذلك صحيحاً أم لا. ويعاني الأطفال الذين لديهم صعوبات تذكر بصرية شديدة من مشكلات تعليمية في تهجئة الكلمات غير العادية. إن عملية تهجئة الكلمة تتطلب تذكر أصوات تلك الكلمة. إن تعلم العلاقة بين الصوت والرمز يتطلب ذاكرة بصرية للأحرف وذاكرة سمعية للأصوات.

العجز في الإدراك :

لقد درس " روشل " (1958) كلاً من الطلبة الأقوياء والضعاف في عملية التهجئة ووجد أن التميز البصري والسمعي يرتبطان بشكل قوي بالقدرة عليها ، وقد لاحظ بأن التميز البصري يرتبط بالتهجئة أكثر من التميز السمعي . وهما في نفس الوقت يعتمدان على بعضهما البعض فيما يقومان به من التعرف على الكلمات . .(السرطاوي و آخرين، 2001)

لقد ركز هوجز (1966) على قضية الخبرات التي تعتمد على الحواس المتعددة وأهميتها أكثر من الخبرة التي تعتمد على حاسة واحدة حيث أوضح بأن " الطفل الذي يتعلم تهجئة الكلمة باستخدام حواس السمع ، والبصر، واللمس يعتبر في موقف جيد عند محاولة إعادة تهجئة تلك الكلمة عند الحاجة إليها في عملية الكتابة، وذلك لأنه يستخدم حواسه تلك بشكل جماعي أو انفرادي من أجل مساعدة ذاكرته في إنتاج تلك الكلمة ".

الكلام والنطق :

يميل الأطفال الذين يعانون من مشكلات لفظية إلى الخطأ في تهجئة الكلمات وذلك لأنهم يخطئون في لفظها " فيرنس " (1956) .

وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يتغلبون على صعوبات اللفظ لديهم في الفصل الثاني الابتدائي فإن بعضهم تبقى لديه مشكلة اللفظ في مراحل صفية لاحقة (السرطاوي و آخرين، 2001)

المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم:

تظهر صعوبات التعلم على عدة مجالات و هي كالتالي:

- **المجال المعرفي:**

1 - تأويل المدركات البيئية بشكل مختلف

2 - عدم قدرة الفرد ذو صعوبات التعلم على التفريق بين المعلومات الأساسية في مجال الإدراك.

3 - التسرع في اتخاذ القرارات و بشكل غير صائب.

4 - الاندفاع المسؤول عن التدني التحصيلي .

5 - خلل في الإدراك البصري السمعي.

6 - مشكلات في الانتباه الانتقائي.

7 - عدم القدرة على استمرار في أداء المهمة، و الانتقال إلى مهمة أخرى بسبب التشتت والنشاط الزائد و الانسحاب.

8 - يتصرف قبل أن يفكر.

9 - يقفز من نشاط لأخر.

10 ضعف الذاكرة.

11 عدم القدرة على استرجاع بالرغم من استيعاب المادة السابقة.

12 احتفاظ الذاكرة بالمعلومات قصيرة المدى.

13 تذكر أشياء ليس لها معنى.

14 عدم القدرة على التذكر بشكل متسلسل.

15 إن هؤلاء الطلبة لديهم عزو خارجي لأسباب الفشل حيث يرجعون أسباب الفشل للوالدين و المعلمين.

16 لدهم صعوبة في مهارة حل المشكلات و اتخاذ القرار و صعوبات في المهنة واستغلال أوقات الفراغ.

17 -عدم القدرة على تعلم الكلمات التي تبين العلاقات بين الجمل و الكلمات التي لها أكثر من معني.

18 عدم القدرة على استكمال المعني لأنهم لا يقدرون على ربط ما يسمعونه بالمهارات المعرفية و الحركية.

19 عدم القدرة على استرجاع الكلمات لغايات استخدامها بشكل تلقائي.

20 عدم القدرة على تقليد الأصوات.

21 اضطرابات في مخارج الحروف الساكنة و يأخذ ذالك إما حذف الحرف، أو ابدال الحروف، تشويه الحروف.

22 حذف بعض الكلمات و استبدالها بكلمات غير مناسبة و تشويه نظام تتابع الكلمات وأشياء الجمل و استخدام قواعد غير صحيحة.

23 صعوبة في استخدام حروف الجر و أزمنة الفعل و صيغ الجمل.

24 مشاكل في ترتيب الجملة الأمر الذي يؤدي إلى سوء فهم المعاني.

25 عدم القدرة على استرجاع كلمات معينة بشكل فوري و تلقائي.

26 صعوبة في البحث عن كلمة لها أثر كبير على معني الجملة.

27 صعوبة في الاتصال مع الآخرين.

28 عدم القدرة على تقديم توضيحات على قضية غامضة.

29 صعوبة في مجال اللغة المركبة.

30 عدم القدرة على اكتساب المهارات القرائية الضرورية.

31 عدم القدرة على التميز بين الحروف المتعددة و الكلمات و بين أشكال الحروف المتقاربة.

32 عدم القدرة على التميز بين أصوات الألفاظ.

33 عدم القدرة على جمع حروف تشكل كلمة واحدة.

34 عدم القدرة على استخدام استراتيجيات التذكر بشكل عفوي.

35 عدم القدرة على تذكر أصوات الحروف و من ثم دمج الحروف في كلمة واحدة.

36 كتابة الحروف من اليسار إلى اليمين.

37 عدم القدرة على تحليل الكلمة إلى مكوناتها الأصلية بشكل عفوي و سريع.

38 صعوبة في فهم معاني الكلمات و الفقرات.

39 صعوبة في تذكر سلسلة من الأحداث.

40 عدم القدرة على إصدار الأحكام.

41 عدم إدراك ما بين السطور(صعوبة في الاستنتاج).

42 - عدم القدرة على إصدار الأحكام.

43 عيوب الكتابة مثل المحي (الكشط) الضغط على القلم.

44 عدم انتظام حجم الحروف وسعة المسافة بين الكلمات.

45 سوء التهجئة. (سعيد حسني2002)

- **المجال اللغوي**: و يشمل التالي:

1 - مشاكل في فهم اللغة الاستقبالية.

2 - مشاكل في اللغة التعبيرية.

3 - الإجابة بكلمة واحدة على سؤال بسبب عدم قدرتهم على التعبير.

4 - أخطاء تركيبية و نحوية.

5 - حذف بعض الكلمات من الجملة.

6 - إضافة كلمات غير مطلوب.

7 - عدم تسلسل الجملة بدقة.

8 - صعوبة في بناء جملة مفيدة.

9 - الإطالة و الالتفاف حول الفكرة.

10 التلعثم و البطء في الكلام الشفهي.

11 القصور في وصف الأشياء و الصور و الخبرات.

12 عدم القدرة على الاشتراك في محادثات مألوفة.

13 استخدام الإشارات بشكل متكرر للدلالة على الجواب الصحيح.

14 حذف أو إضافة بعض الأصوات.

15 بطء الكلام و عدم كفايته.

16 اضطرابات في الحديث الفردي الداخلي مع النفس.

17 عدم القدرة على تحويل الخبرات إلى رموز لفظية.

18 صعوبات في فهم الرموز اللفظية.

19 يسمعون ما يقال و لكن لا يفهمون المعاني.

20 عدم القدرة على ربط الأسماء بموضوعاتها.

21 تكرار كلمات و جمل لا معني لها.

22 صعوبة في تفسير اللغة البيئية.

23 عدم القدرة على تحديد أصوات اللغة المختلفة و تحديد مصدرها و الإصغاء لها.

24 عدم القدرة على التجريد و القدرة على استيعاب ما هو مادي. (سعيد حسني2002)

- **المجال الاجتماعي**: و يشمل ما يلي:

1 - يعاني ذوي صعوبات التعلم من مشاعر الإحباط و التوتر و الاكتئاب و الغضب لذالك يتدنى تحصيلهم الدراسي نتيجة عدم مقدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مفيدة مع الآخرين.

2 - لديهم مشاعر سلبية نحو قيمهم الذاتية.

3 - لديهم معتقدات تحط من قدرتهم على التحصيل نتيجة الفشل المستمر.

4 - يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية.

5 - التباطؤ في النشاط الاجتماعي.

6 - الانسحاب الاجتماعي.

7 - عدم تحمل المسؤولية.

8 - مفهوم ذات متدني .

9 - سلوكيات فوضوية و مشاغبة في الصف .

10 العدوان و الشجار مع الآخرين لأسباب تافهة و ذالك نتيجة للفشل للدراسي.

11 عدم الثقة بالنفس نتيجة الاتكالية.

12 الاهتمام بالسلوك غير المنتج.

13 إحساسهم بالغباوة بسبب الفشل المستمر.

14 المثرثرة الشديدة التي تعيق الاستيعاب.

15 صعوبة في تتبع التعليمات.

16 عصي على الضبط.

17 عنيد. (سعيد حسني2002)

- **المجال الحركي**: و يشمل ما يلي:

1 - صعوبة في المهارات الدقيقة و الكبيرة و الإدراكية الحركية.

2 - الارتباك في المشي و التعثر بالأشياء.

3 - تدني مهارات الرسم و الكتابة و القص.

4 - عدم وجود مهارات التناسق بين اليدين و العين (التآزر الحركي البصري). (سعيد حسني2002)

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى أهم تعريفات صعوبات التعلم مع نبذة تاريخية لهذا الاضطراب و نسبة إنتشاره، و تطرقت الباحثة أيضا لمحكات و أسباب و أنواع صعوبات التعلم، كما ذكرت أهم المظاهر العامة لذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثانـي

تشخيص صعوبات التعلم

عناصر الفصل:

تمهيد

- الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم
- قضايا و مشكلات الكشف عن ذوي صعوبات التعلم
- أسس و أساليب الكشف و التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم
- التشخيص ذوي صعوبات التعلم
- مستويات التقييم (التشخيص)
- أغراض التشخيص
- الاعتبارات الواجب الاخذ بها قبل قرار البدء بعملية التشخيص
- أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم
- مجالات التشخيص الاساسية
- قياس و تشخيص القدرة البصرية
- قياس و تشخيص القدرة السمعية
- قياس و تشخيص القدرة العقلية
- قياس و تشخيص القدرة الادراكية
- قياس و تشخيص السلوكية و النمو الانفعالي و الاجتماعي
- قياس و تشخيص الاداء الاكاديمي

تمهيد: إن تشخيص في صعوبات التعلم مهم جدا فبه نستطيع التفرقة بين الطالب العادي وذو صعوبات التعلم ،كما نستطيع معرفة نوع الصعوبة ودرجتها و كذا معرفة نقاط القوة والضعف لدي هذا الطفل، منما يسمح ببناء برنامج يتناسب مع قدراته العقلية و الأكاديمية ويساعده على التعلم و التغلب على صعوبته.

و يمر التشخيص بمراحل عديدة لكل منها دور في إتمام هذه العملية، و يقوم بهذا التشخيص خبير في التربية الخاصة ، الذي يوجه له الطفل بعد ملاحظة الأسرة و المعلم بوجود مشكل لديه، فيقوم الخبير بدوره و يحاول معرفة المشكل و مدى حدته ، و يقدم حلولا لهذا المشكل.

فيما يلي سنتعرف على التشخيص و خطواته و أساليبه، و لكن سنتطرق إلى ما يسمي بالكشف المبكر و مدي أهميته.

الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

يمكن القول بأن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم له أهمية كبرى، و ذالك لأسباب متعددة أشارت إليها الكثير من الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع، و قد دلت هذه الدراسات على ما يلي:

1. إن نسبة شفاء هؤلاء تتفاوت من صف إلى صف آخر فقد وجدت بعض الدراسات أنها تصل إلى 85 % في الصف الثاني الابتدائي بينما تتضاءل إلى 16% في الصف السادس أوحتى الخامس ابتدائي.
2. يؤثر الكشف المبكر على فاعلية البرامج المعدة لهؤلاء المتعلمين تأثيرا إيجابيا.
3. تعود أهمية الكشف المبكر أيضا إلى أن الصعوبات تستنفذ جزءا عظيما من طاقات الطفل العقلية و الانفعالية، حيث يبدو على الطفل مظاهر سوء التكيف الشخصي والاجتماعي و الانفعالي، و يكون أميل إلى الانطواء و الاكتئاب و الانسحاب و يكون صورة سالبة عن نفسه فهو يشعر دائما أنه اقل قبولا لدى مدرسيه و أقرانه. (تيسير مفلح كوافحة، 2007)

قضايا و مشكلات الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم:

ينطوي التحديد المبكر لذوي صعوبات التعلم على عدد من القضايا و المشكلات المتداخلة، والتي تلقى بظلالها على مجال صعوبات التعلم ومنها:

1. التباين في خطوط النمو و معدلاته و النضج و خصائصه، ينتظم جميع الأطفال العاديين و غير عادين.
2. إن تحديد التباعدات أو التباينات بين الأداءات الفعلية و الأداءات المتوقعة في ظل هذه التباينات يشكل إحدى الصعوبات التي تعترض عمليات التحديد.
3. تقف هذه الصعوبات و غيرها من العوامل الأخرى خلف مختلف قضايا التحديد المبكر ومشكلاته، و التي يجب أن توضع في الاعتبار عند تقويم نتائج التحديد المبكر والحكم على فاعليته.(الروسان فاروق، 1999)

أسس و أساليب الكشف و التشخيص المبكر لذوي صعوبات التعلم:

اتجهت معظم الدراسات و البحوث التي أجريت في مجال صعوبات التعلم إلى اهتمام بقضايا التنبؤ، و أساليب الكشف المبكر عن ذوي الصعوبات.

و كان المؤشر الأحادي الأعظم استقطابا لمداخل هذه الدراسات و البحوث هو انخفاض التحصيل الدراسي الفعلي عن المتوقع. و قد ترتب على ذالك ما يلي:

1. الاهتمام بذوي التحصيل المنخفض أو المتأخرين دراسيا، و ذوي التفريط التحصيلي، أكثر من الاهتمام بفئات أخرى مثل: المعوقين انفعاليا، وذوي صعوبات التعلم.
2. انصب التحديد المبكر على الأطفال الذين ينطبق عليهم تعريف صعوبات التعلم.

و مع تنامي الجهود المبذولة من قبل الباحثين حول قضايا التنبؤ و أساليب الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات التعلم من ناحية، و إلحاح هذه القضايا الضاغطة على تطورات المجال والبحث فيه من ناحية أخرى، أن تباينت تكنيكات التنبؤ و أساليب الكشف والتشخيص المبكرين لصعوبات التعلم . و مع تباينها يمكن تصنيفها في ثلاث فئات تصنيفية هي:

1. بطاريات الاختبارات
2. الأدوات أو الاختبار الفردية
3. تقويم و أحكام المدرسي

1) <u>بطاريات الاختبارات:</u>.

يتم تطبيق هذه البطاريات فرديا أو جماعيا خلال جلسة واحدة أو عدة جلسات. و يتطلب تطبيق هذه البطاريات وقتا و جهدا أكبر، كما أنها تحتاج إلى مهارات متميزة في التطبيق والتفسير النتائج.

<u>عيوب بطاريات الاختبارات:</u>

1. قامت باديان 1988 بدراسة تبعية للقيمة التنبؤية لعدد من بطاريات الاختبارات المستخدمة في التشخيص و الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم، حيث توصلت إلى انخفاض قيمتها التنبؤية في الكشف عن ذوي الصعوبات، كما أن الاختبارات الفرعية لها تتباين في هذه القيمة.
2. بينما كانت القيمة التنبؤية للاختبارات اللغوية عالية، كانت هذه القيمة لاختبارات المهارات الحركية البصرية منخفضة.
3. ارتفاع تكلفتها، و الوقت و الجهد المستنفذ في إعدادها و تطبيقها و تفسير نتائجها.

2) <u>الأدوات و الاختبارات الفردية:</u>

اعتمدت معظم الدراسات و البحوث التنبؤية على استخدام الأدوات و الاختبارات الفردية كمنبئات. وهذه الأدوات أو الاختبارات مصنفة إلى:

1. اختبارات الاستعداد
2. اختبارات الذكاء
3. اختبارات لغوية
4. اختبارات إدراكية حركية .

التشخيص في ذوي صعوبات التعلم:

يعني التشخيص في اللغة إضفاء قيمة على شيء أو أمر أو شخص تبعا لدرجة توافقه مع غرض منشود، و التشخيص في هذا المعني يستند إلى القياس و يتجاوزه إلى معنى أشمل إذ يقف القياس عند حدود المعطيات التي تم قياسها أو تحديد أوصافها على أساس الغرض المنتظر استشاره فيه.

و حين نحصر أنفسنا بالميدان التربوي نجد أن التقييم أو التشخيص يتضمن قبل كل شيء تحديد الأهداف التربوية المنشودة ثم دراسة مدى تقدم التلميذ نحو تحقيق هذه الأهداف، والتعبير عن النتائج هذه الدراسة بالأرقام أو بالأوصاف ثم إجراءات مقارنات و موازيات بالاستناد إلى معايير عمرية أو وصفية و أخيرا استصدار أحكام على مقدار الجهد المبذول من التلاميذ (عريفج و زملاءه، 2002)

و يعرف مهرنز 1975 التقييم أو التشخيص على أنه العملية التي يحكم فيها عن المظاهر السلوكية و مدى قربها أو بعدها من المعايير الخاصة بها، كما يعتبر هاول و زملائه 1979 التشخيص على أنه شكل من أشكال التقييم و هو مصطلح مستعار من العلوم الطبية، ويستخدم بشكل خاص في ميدان التربية الخاصة لأغراض الحكم على السلوك في الفئات الخاصة، كوصف الأفراد الموهوبين أو عاديين أو معوقين عقليا بناء على نسب ذكائهم، كما يصف الأفراد ذوي الإعاقة البصرية و السمعية بناءا على أدائهم على المقاييس الخاصة بصعوبات التعلم. (الروسان،1999).

إن الشخص المخول بقياس صعوبات التعلم هو خبير التربية الخاصة، حيث يحول اليه الطالب ذوي صعوبات التعلم من قبل المعلمين أو الأولياء. و يهدف القياس الى تحديد مجالات الصعوبات و تحديد أسبابها و من ثم وضع البرنامج العلاجي المناسب و يجب أن نأخذ عملية القياس و التشخيص بعين الاعتبار.

1. إعداد تقرير عن قدرات الطالب الأكاديمية للتعرف على التباين بين تحصيله الأكاديمي الحالي و المتوقع.
2. إعداد تقرير عن مهارات الطفل في مجال القراءة والكتابة.

3. إعداد تقرير عن جوانب القوة و الضعف في تعلمه و في مجال استقبال المعلومات وارسالها و الإستعاب.
4. البحث عن أسباب صعوبة التعلم لدى الطفل.
5. وضع الفرضيات التشخيصية المناسبة في ضوء المعلومات المجمعة عن حالته.
6. وضع سياسة علاجية تتناسب مع مستوى و نوع الصعوبة الدراسية.(سعيد حسني العزة، 2002)

مستويات التقييم (التشخيص):

للتشخيص أربعة مستويات تختلف فيما بينها في الغابة و الاستخدام نلخصها بما يلي:

القياس الاسمي (التصنيفي): و قد أعد لغايات التصنيف كأن نصف الجنس إلى الذكر أو أنثي، و لا يوجد لهذا المستوى من القياس أي مدلول كمي و يمكن فيه استخدام إحصائيات قليلة مثل معرفة الإعداد أو النسب المئوية.

القياس الترتيبي: و هنا يوجد ترتيب إما تصاعدي أو تنازلي لكنه لا يعطي الفروق، و إحصائيات هذا المستوى من القياس أيضا بسيطة فيمكن من خلاله حساب الوسيط و الرتبة المئوية .وفي مستوى من القياس الرتبي و القياس الاسمي لا توجد نقطة بداية (أي لا يوجد صفر مطلق أو افتراضي)

القياس الفئوي: و ما يميز هذا القياس عن غيره وجود الصفر الافتراضي و الذي يعني انعدام السمة،كما ان فترات هذا القياس متساوية (10، 20، 30.....)

القياس النسبي: و هو أرقي أنواع المقاييس، و الصفر في هذا المقياس هو صفر حقيقي أي انعدام السمة مثل الطول و الوزن و درجة الحرارة.(أسامة محمد و زملائه 2010)

أغراض التشخيص:

يسهل التقييم عملية اتخاذ القرارات التي عادة ما تبني على مجموعة من المعلومات المتنوعة و هناك خمسة قرارات تتطلب هذه المعلومات المتنوعة

1. **قرار الإحالة / التحويل:** و يتم في هذه المرحلة تحويل الطالب إلى عدة أطراف أو جهات للحصول على معلومات و نتائج أكثر دقة، فالتقييم هو عمل فريق متعدد التخصصات و ليس عمل فردي.
2. **قرار المسح/ الكشف:** و يتم إجراء مسح للطلبة بهدف تحديد المتأخرين عن أقرانهم في مجال أو أكثر، و ذلك من أجل إجراء التقييم الشامل و التدريب اللازمين و يتم ذلك عادة عن طريق أدوات أو اختبارات خاصة تسمح بإجراء مقارنات بين هذه الفئة من الطلبة ونظرائهم الذين يشابهونهم في العمر و الخبرات الثقافية و الاجتماعية.
3. **قرار التصنيف:** حيث يقيم الطلبة في العادة لأغراض إدراية باللجوء إلى اختبارات تميز الذين يعانون من إعاقات أو صعوبات تعليمية عن غيرهم كما أنه يمكن تمييز الذين يواجهون نفس الصعوبات من الفئة نفسها.
4. **قرار التخطيط التعليمي:** حيث تقدم بيانات التقييم فائدة كبيرة للمربيين في الميدان التربوي في تخطيط البرامج التي تساعد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، و تساعدهم على التحصيل الأكاديمي و التكيف النفسي و ذلك من خلال تحديد جوانب القوة لدى الطالب والمتمثلة في المهارات التي أتقنها، و تحديد جوانب الضعف و المتمثلة في المهارات التي لا يتقنها ، و هذا يساعد في عملية تزويد الطالب بتدريس العلاجي، و ينبغي الإشارة إلى أن قراري الكشف و التصنيف غير كافيين وحديهما لإجراء عملية التخطيط اللازم لوضع برامج علاجية ملائمة و تنفيذها.

قرار الحكم على تقدم الطالب: عند تطبيق البرنامج الذي تم بناءه لا بد من تحديد مدى نجاعته و فعاليته لذا لا بد من معرفة مدي تأثير هذا البرامج على تقدم الطالب .(أسامة محمد وزملائه 2010)

الاعتبارات الواجب الأخذ بها قبل قرار البدء بعملية التشخيص:

قبل البدء بعملية التقييم لابد من مراعاة البنود القانونية و الأخلاقية التالية:

1. الحصول على موافقة ولى أمر الطالب مع ضرورة أن تكون هذه الموافقة خطية وعلى نموذج خاص يوقع عليه ولي أمر الطالب.
2. ينبغي أن يعمل القائمون على التشخيص يروح الفريق الواحد مع التأكيد على ينتمي أعضاء الفريق الواحد لاختصاصات متعددة (معلم الصف، المرشد الطلابي أو المرشد الاجتماعي، معالج النطق، الطبيب، المدير.....) مما ينتج عنه الإحاطة بجوانب حياة الطفل و حاجاته إلى درجة كبيرة.
3. بما أن التعامل مع الطفل يتم من خلال فريق متعدد الاختصاصات فهذا يستوجب تقييم جميع الجوانب المتعلقة بالصعوبات المتوقعة عند الطالب.
4. ينبغي تنويع أساليب ووسائل التقييم و عدم الاعتماد على اختيار أو أداة تقييم واحدة لكي يتحقق الهدف الاسمي و هو الإحاطة بمعظم جوانب صعوبة الطالب و حاجاته.
5. ضرورة تطبيق الاختبارات على الطالب بمفرده من قبل فاحص واحد و الابتعاد عن التطبيق الجمعي، و ذلك لمرعاة خصوصية الطالب و للحصول على المعلومات موثوق بها.
6. ضرورة أن تكون لغة الاختبارات مناسبة للغة المفحوص و أن تكون مواد الاختبارات والتشخيص مستقاة من خبرات الطفل الأساسية و طريقة تواصله ما لم يكن ذلك متعذرا.
7. ينبغي أن تتصف الاختبارات أو أدوات التشخيص المطبقة بالصدق، أي أن تقيس ما وضعت لقياسه.
8. يجب أن لا يكون التشخيص أو أداة التشخيص و متحيزة لعرق أو ثقافة. (السرطاوي، 2001)

أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

هناك أساليب عديدة للتشخيص أفرزتها الأبحاث التربوية ذات فاعلية و نجاعة، و لها فائدة مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم و هي كالتالي:

أولا: التقييم المباشر

يرتبط هذا التقييم بالمنهاج الدراسي مباشرة، و هو أحد البدائل التي لاقت مؤخرا قبولا من المختصين، و تبني اختبارات الأداء في التقييم على مكونات المنهاج و موضوعاته فمثلا يمكن أن يطلب من الطالب أن يقرأ من الكتاب المدرسي لمدة زمنية معينة يحددها المعلم وذلك لتقييم صحة قراءته ثم مقارنتها بقراءة طلاب أخرين من نفس الصف، و يتميز هذا النوع من التقييم بالسرعة و تقديم معلومات محددة حول الكيفية التي يختلف فيها الطالب عن أقرانه.

و ينتج هذا التقييم للمدرس - كونه يرتبط بمحتوي المنهاج- التوفيق بين طريقة التدريس و قدرات الطالب الحالية و من ثم تحديد مجالات تكييف المنهاج المطلوبة. .(أسامة البطاينة وزملائهّ،2010)

ثانيا: التقييم المعتمد على المنهاج:

يستخدم التقييم المعتمد على المنهاج المحتوي الحقيقي لحجرة الصف حيث تتم ملاحظة سلوكيات الطالب في فترة زمنية متقاربة أو متباعدة، و من ثم مقارنة بيانات الطالب مع بيانات زملائه لتحديد مستوى تحسين الأداء و تحديد مجالات التدخل العلاجي.

يستطيع المدرسون – مع بعض التدريب – إجراء هذه التقييمات مما يتيح المجال أمام اختصاصي علم النفس و التربية الخاصة و يساعدهم في قضاء أطول فترة ممكنة في التدخل العلاجي. و تمكن هذه الإجراءات البسيطة من تمييز الطلاب الذين يظهرون قدرة على الاستفادة من تكييف المنهاج، و ؤلئك الذين يعانون من صعوبات التعلم و ذلك بسبب قلة

سرعة أدائهم عما هو متوقع منهم هذا بالإضافة إلى إمكانية مراقبة تحسن الأداء بالنسبة للأهداف المرسومة عن طريق استخدام الرسوم البيانية. .(أسامة البطاينة و زملائهّ،2010)

ثالثا: تحليل المهام:

يقيم هذا الأسلوب مدى إتقان الطالب للمهارات الثانوية عن طريق تحليل الأهداف التعليمية المعقدة إلى عناصرها الفرعية المتعلقة بها، و في هذه الطريقة يتم تحديد مستوى أدائه الحالي للطالب كأن يكون مستوى أدائه مثلا أنه يستطيع قراءة الحروف الهجائية منفصلة و مشكولة، و كذلك يتم تحديد المهارة التالية التي يجب تدريسها و التي لا يتقنها الطالب كأن تكون مثلا قراءة الحروف متصلة و مشكولة، و من الممكن أن تزودنا الملاحظة المنظمة للطالب داخل الغرفة الصفية بمعلومات عما يجب تدريسه للطالب و الكيفية التي يجب تعليم المهمات الأكاديمية و السلوكية بها. .(أسامة البطاينة و زملائهّ،2010)

رابعا: التقييم الديناميكي:

و يأخذ هذا التقييم صيغة (اختبار – تدخل – اختبار)، حيث يلاحظ المعلم أداء الطالب في مختلف المواقف الصفية فيخرج بفرضيات تتعلق بالأمور التي تسهل النجاح مثل تفسير الأسلوب أوتقديم إشارات تربط المعلومات الجديدة مع معلومات الطالب السابقة، أو تقليل مشتتات الانتباه أوتقديم تغذية راجعة تصحيحية أو المساعدة على الانتباه الذاتي، و من الفرضيات أيضا ما يتعلق بمعيقات نجاح الطالب، كالتسرع في عرض المادة الدراسية أواستخدام طريقة التعلم الإكتشافي، أو الإكثار من الكتابة و الإملائية و غيرها من الفرضيات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف.

و بعد وضع الفرضيات يتم التأكد من صحتها عن طريق تكييف و تجهيز الموقف التعليمي لتتلاءم مع الفرضيات التي تسهل النجاح، فمثلا لتحسين استيعاب الطالب لقصة ما يستمع الطفل للفاحص و هو يقرأ القصة – بدلا من أن يقرأها بنفسه- و بعد ذلك يجيب عن الأسئلة التي يطرحها المعلم ، و كذالك يمكن إجراء تعديلات في الموقف التعليمي لتحسين أسلوب الطالب في التعلم إذ يمكن مثلا استخدام الانتباه الموجه مثل الإشارة إلى كل كلمة عند القراءة، أو تعليم التعبير الذاتي مثل التفكير بصوت مرتفع أو تعزيز الدافعية مثل إعطاء

درجات أو صور تشجيعية، فإذا تحسن الأداء فعلا يتم إدخال المعوقات التي كانت موجودة سابقا لبحث فيما إذا كانت ستؤثرعلى أداء الطفل من جديد أم لا، و من المهم أن نتذكر أن التعديلات المقررة لموقف تعليمي ما مثل النجاح في الدراسات الاجتماعية قد لا تكون ملائمة للطفل نفسه في موافق تعليمية أخرى مثل حل واجب في مادة العلوم، و قد لا تكون التعديلات التي كانت مناسبة لأحد الأطفال ملائمة لطالب أخر في الموقف التعليمي نفسه. (أسامة البطاينة و زملائهّ،2010)

خامسا: الاختبارات معيارية المرجع

و يقوم الاختبار معياري المرجع على تشخيص أداء الطالب و مقارنة نتائجه بنتائج أقرانه من نفس العمر في المهارة المقيسة بنفس الاختبار و ذلك لتحديد موقع الطفل بين أقرانه، تعتبر الاختبارات معيارية المرجع مفيدة في عملية صناعة القرار يجب أن تتصف بما يلي:

الثبات: يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نتائج متماثلة إذا تمت إعادته في نفس الظروف على مجموعة واحدة عدة مرات و هناك عدة طرق لحسابه:

1. طريقة الاختبار و إعادة الاختبار.
2. طريقة الصور المتكافئة.
3. التجزئة النصفية.

الصدق: و يقصد بصدق الاختبار أن الاختبار ما وضع لقياسه،و هناك عدة طرق للتحقق من صدق الاختبار و هي:

1. صدق المحتوى.
2. صدق المحك.
3. صدق البناء. .(أسامة البطاينة و زملائهّ،2010)

سادسا:الاختبارات محكية المرجع:

يركز الاختبار محكي المرجع على تقييم أداء الطالب نفسه أكثر من مرة و مقارنة النتائج بعضها ببعض، و تظهر فائدة هذه الاختبارات في تحديد ما سيتم تدريسه لاحقا.

و من الواضح أن الاختبارات محكية المرجع ستكون مفيدة جدا في زيادة كفاية الخطط التعليمية الفردية، و في تقييم أداء الطالب عندما تتماشى عناصر الاختبار مع الأهداف الاستراتيجيات التي تم تدريسها ضمن المنهاج المدرسي. (أسامة البطاينة و زملائهّ،2010)

مجالات التشخيص الأساسية:

أولا**: قياس و تشخيص القدرة البصرية:**

إن أول مجال من مجالات التقييم ينبغي أن يكون للقدرات الحسية (البصر، السمع)، إن الأفراد ذوى المشكلات البصرية يظهرون أعراضا تدل بطريقة ما على صعوبة في القدرة على الإبصار مقارنة مع الطفل العادي الذي لا يعاني من مشاكل بصرية ومن تلك الأعراض.

- تقريب أو إبعاد المادة المكتوبة من العينين.
- تغطية إحدى العينين عند القراءة أو النظر للأشياء القريبة أو البعيدة.
- الشعور بالصداع عند القراءة.
- القفز من بعض السطور أو الكلمات أثناء القراءة.
- فرك العينين أو احمرارهما.

و عادة ما يتم قياس و تشخيص القدرة البصرية المعروفة بلوحة سنلن.

أما الطريقة الحديثة فتتمثل في قياس وتشخيص القدرة البصرية لدى الاختصاصي البصري و الذي يسمى ، حيث يحدد الاختصاصي البصري نوع ومدى المشكلة البصرية وذلك باستخدام الأجهزة الفنية الحديثة في القياس وتشخيص القدرة البصرية. (الروسان 1999)

ثانيا: **قياس و تشخيص القدرة السمعية**:

تعتبر وظيفة السمع التي تقوم بها الأذن من الوظائف الرئيسة و المهمة للكائن البشري، ويمكن قياس و تشخيص القدرة السمعية وفق عدد من الطرق أو الأساليب حيث تقسم تلك الطرق إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: و تمثل الطرق التقليدية في قياس القدرة السمعية و منها طريقة مناداة الطفل باسمه و طريقة دقات الساعة.

المجموعة الثانية: و تمثل الطرق العلمية الحديثة في قياس و تشخيص القدرة السمعية، و غالبا ما يقوم بإجراء تلك الطرق اختصاصي في المجال، و يطلق عليه مصطلح Audiologist و عند قيامه بعمله يحدد الاختصاصي درجة أو عتبة القدرة السمعية بوحدات هيرتز - هي عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية - و بوحدات ديسبل – تعبر عن شدة الصوت – حيث يقوم الاختصاصي بقياس القدرة السمعية للفرد بوضع سماعات الاذن على أذني المفحوص و كل أذن على حدى، و يعرض على المفحوص أصواتا ذات ذبذبات تتراوح بين 125 – 8000 وحدة هيرتز و ذات شدة تتراوح بين 0 -110 وحدة ديسبل، و على ضوء ذالك يقرر الفاحص مدى سماع المفحوص للأصوات ذات الذبذبات والشدة المتدرجة.

و يبين الجدول التالي درجات القدرة السمعية لدى كل فئة من فئات القدرة السمعية مقاسه بوحدات الديسبل.

درجات القدرة السمعية	وحدات ديسبل
السمع العادي	db 20 – 0
الإعاقة السمعية البسيطة	db40 – 20
الإعاقة السمعية المتوسطة	db70 – 40
الإعاقة السمعية الشديدة	db90 – 70
الإعاقة السمعية الشديدة جدا	أكثر من db92

3)جدول يبين درجة ديسبل لكل فئة سمعية (الروسان، 1999)

و برجوع لتعريف صعوبة التعلم نجد أنه قد ركز علي ضرورة استبعاد الإعاقات الحسية من فئة صعوبة التعلم، فلما تعود الصعوبات القرائية مثلا لدى أحدى الطلاب إلى المشكلات البصرية أو سمعية و ليس إلى قصور في الوظائف المسؤولة عن القراءة في الدماغ، فأن معالجة المشكلات البصرية باستخدام النظارات الطبية أو معالجة المشكلة السمعية باستخدام سماعة الأذن تؤدي إلى التغلب علي صعوبة القراءة التي سببها فقط مثل تلك المشكلات الحسية.

ثالثا: **قياس و تشخيص القدرة العقلية (الذكاء):**

اختلف العلماء في مفهوم الذكاء فيما أن كانت قدرة عقلية عامة أو مجموعة قدرات مستقلة، ويختلفون أيضا في تعريفه فهناك من يري أنه القدرة على التفكير المجرد و هناك من يراه بأنه قدرة الفرد على الاستجابة بنجاح لحل المشكلات الإدراكية و المعرفية و اللفظية، وهناك من يراه بأنه القدرة على التغلب على مشاكل البيئة و تنظيم و إعداد الأفكار و الأعمال.

و قد ذهب البعض إلي وضع تصنيفات للذكاء فميز ثروندايك (1927) ثلاث أنواع للذكاء:

أ- الذكاء المحسوس : و هو القدرة على فهم الأشياء و التعامل معها كمهارات التعرف على الحرف و التطبيقات العملية و مهارة الفك و التركيب، و قدرة الربط.

ب- الذكاء المجرد: و هو القدرة على فهم الرموز اللفظية و الرياضية و التعامل معها.

ج- الذكاء الاجتماعي: و هو القدرة على فهم الأشخاص و التعامل معهم.

لكن ما يجب أن نؤكده هنا هو أن الذكاء في مفهومه العام عبارة عن محصلة لمجموعة من القدرات الأخرى، أي أن ذكاء فرد معين هو عبارة عن درجته الكلية على مجموعة من الاختبارات التي تقيس مجموعة من القدرات. (عبد الحفيظ مقدم 1992)

سنستعرض الآن بعض اختبارات الذكاء الشائعة الاستخدام و التي برهنت فاعليتها و صدقها كاختبار بينيه و وكسلر.

اختبار ستانفورد بنيه:

وضع بنيه أول اختبار شاع استعماله في سنة 1905، و تضمنت هذه الصورة الأولى من30 سؤالا تقيس ذكاء الأطفال، و تدور هذه الأسئلة حول مواضيع مثل التمييز بين قطعة خشب وقطعة شكولاطة، تكرار ثلاثة أرقام ، تكرار جملة رسم أشكال من الذاكرة، بيان أوجه الشبه و غير ذالك.

قام بنيه بتعديل اختباره في عام 1908 حيث أعاد ترتيب الأسئلة حسب مستويات الأعمار وأضاف أسئلة جديدة رأى أنها أكثر دلالة في قياس الذكاء و بدأ يحسب نتائج الاختبار حسب ما سماه بالعمر العقلي و الذي يعبر عن مستوى الذكاء، وفي سنة 1911 أجري تعديلات أخر على الاختبار حيث أعاد ترتيب الأسئلة و وحد عددها في كل مستوى عمري فجعله 5 أسئلة لمستوى 15 سنة و 5 أسئلة لمستوى الرشد، و هكذا أصبح الاختبار يتكون من 54 سؤالا. (عبد الحفيظ مقدم 1992)

إن أسئلة الاختبار تختلف من مستوى إلى أخر، حيث أن أغلبية الأسئلة في السنوات الأولى محسوسة تتصل بالصور و النماذج، و في المستويات الأعلى تميل غلى التجريد و تكون متصلة.

عمل العديد من الباحثين على ترجمة هذا الاختبار إلى عدة لغات، فقد نقله للعربية لويس كامل مليكة و محمد عبد السلام أحمد، و في الولايات المتحدة أشرف تيرمان بجامعة استتانفورد-بنيه، و بعد ذلك أجرى تيرمان و ميرل عدة تعديلات على هذه الصورة أخرها كان خلال السنة الدراسية لسنة 1971/ 1972، حيث استخرجت معايير من عينة تتكون من 2100 مفحوص أمريكي، و تتضمن فقرات هذا الاختبار محتويات متنوعة كالفهم اللغوي، القدرة العددية، أدراك التشابه و الاختلاف التمييز بين الجمال و القبح ، تذكر الإعداد ، بناء المكعبات .....إلخ.

و هذه الفقرات لم تنظم حسب أنواعها و إنما توزعت على مستوى الأعمار، و يبدأ أول مستوي من عاميين و نصف ثم ثلاثة سنوات و هكذا حتي سن خمس سنوات ثم يستمر كل مستوي لمدة عام إبتداءا من 6 سنوات. .(عبد الحفيظ مقدم، 1992)

تطبيق الاختبار:

يتطلب تطبيق هذا الاختبار حوالي 30- 40 دقيقة بالنسبة للأطفال الصغار، و حوالي ساعة ونصف بالنسبة للراشدين، كما أنه يتطلب فاحصا مدربا يستطيع أن يعامل المفحوص بلباقة تضمن سلامة أدائه العقلي، فالفحص يبدأ أولا بالترحيب بالمفحوص و تهيئة للاختبار، ثم بسأله عن عمره الزمني و يتأكد من ذلك بواسطة البطاقة الشخصية أو غيرها و بعدها يبدأ بتوجيه الأسئلة من الاختبار التي هي مخصصة لعمر أدنى بسنة أو سنتين عن العمر الزمني للمفحوص فإذا نجح المفحوص في هذه الأسئلة يتابع معه في العمر القاعدي، و إذا نجح المفحوص (كلها أو بعضها) تسأله عن فقرات العمر الأعلى و هكذا حتى يتوقف تماما عن الإجابة الصحيحة. و بعد ذالك يعمل الفاحص على حساب درجات المفحوص و استخراج نسبة الذكاء بقسم العمر العقلي على العمر الزمني ثم تضرب في 100.

تمثل نسبة الذكاء 100 متوسط الذكاء العادي، و كلما زادت عن القيمة دل على ارتفاع في الذكاء، و كلما انخفضت عن 100 دل ذلك على الضعف العقلي و الجدول التالي يبين لنا توزيع نسب الذكاء الانحرافة لمقياس ستانفورد-بنيه.

نسبة الذكاء الانحرافية	دلالة النسبة	النسبة المئوية للحالات
64 -52	تخلف عقلي	1.2
76-68	ضعف عقلي	5.2
88-86	تحت الوسط	16
112-100	متوسط	54.7
124-112	فوق الوسط	16
148-124	متفوق في الذكاء	6.5

فوق 148	عبقري	0.1

5)جدول توزيع نسب الذكاء حسب اختبار ستانفورد-بنيه (عبد الحفيظ مقدم، 1992)

اختبار وكسلر:

وضع وكسلر سنة 1939 اختبار فرديا لقياس ذكاء الكبار ، عرف بمقياس وكسلر-بلفير . تم تقنينه على أفراد تتراوح أعمارهم بين 10 سنوات و 70 سنة و يحتوي هذا الاختبار على جزئيين، الجزء الأول لفظي و الثاني أدائي، و كل منهما يتضمن عددا من الاختبارات كما هو موضح أدناه.

الجزء الأول	الجزء الأدائي
1 - المعلومات العامة	7- تكميل الصور
2 - الفهم العام	8- ترتيب الصور
3 - الاستدلال الحسابي	9- تجميع الأشياء
4 - إعادة الأرقام	10- رسم المكعبات
5 - المتشابهات	11- رموز الأرقام
6 - المفردات	

6)أبعاد اختبار وكسلر (عبد الحفيظ مقدم، 1992)

إن هذا الاختبار سهل التطبيق، و يحصل المفحوص على درجة منفصلة في كل اختبار جزئي، يتم تحويلها إلى درجة معيارية، و يمكن الحصول على ثلاثة نسب للذكاء من جدول المعايير و هي:

1. نسبة ذكاء لفظية (ناتجة عن اختبارات الستة الأولى)

2. نسبة ذكاء أدائية (ناتجة عن الاختبارات الخمسة الأخيرة)
3. نسبة ذكاء كلية ناتجة عن الاختبارات كلها

يختلف اختبار وكسلر عن اختبار ستانفورد-بنيه فيما يلي:

1. أن فقراته ملائمة للكبار أكثر من فقرات اختبار بنييه
2. استغني وكسلر على مستويات العمر و قسم الاختبار إلى فروع.
3. تقدر نسبة الذكاء من الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الاختبار مباشرة دون الحاجة إلى العمر العقلي.
4. يقيس نوعيين من نسب الذكاء يعتمد أحدهما على الناحية اللفظية و الأخرى على الناحية الأدائية.

و في عام 1955 نشر و كسلر اختبار (W A I S) و الذي يعتبر مراجعة للاختبار الاول حيث استبدل بعض المفردات و نظم التعليمات الخاصة بتطبيقه و تصحيحه، كما أن هذا الوجه الجديد للاختبار يعتبر أكثر تمثيلا لسكان الولايات المتحدة حيث أن عينة التقنين شملت 1700 مفحوص من 24 منطقة موزعة في مختلف الولايات.(عبد الحفيظ مقدم، 1992)

رابعا : **قياس و تشخيص القدرات الإدراكية**:

يهدف قياس و تشخيص القدرات الإدراكية الى معرفة مدى فهم الفرد و تفسيره للمعلومات التي تطرق حواسه و كيفية استجابته لها. و تنقسم المهارات الإدراكية إلى أربعة أقسام هي:

1. المهارات الإدراكية البصرية.
2. المهارات الإدراكية السمعية.
3. المهارات الإدراكية الحركية.
4. مهارات الانتباه.

و يهدف تقييم الطالب في هذه الجوانب إلى التعرف لمواطن القوة و الضعف في المعالجة الحسية و معالجة المعلومات، و يمكن أن يساعد فرق التقييم، و يمكن أن يساعد فريق التشخيص في تحديد ذلك من خلال معرفة أفضل طريقة يتعلم بها الطفل.

ان القدرات الإدراكية لدي الفرد تلعب دورا أساسيا في تفسير الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطلبة، غير أن تقييم هذه الجوانب الإدراكية يزيد من فهم حالة الفرد ووصفه بشكل عام، فعند التشخيص ينبغي أن نتأكد من أن الصعوبات الإدراكية الظاهرة لدي الطالب ليست نتيجة لقصور بصري أو سمعي و بالتالي لا بد من إجراء فحص البصر و السمع للتأكد من سلامتهما كما جاءا سابقا، و ذلك قبل تقييم القدرة الإدراكية. (أسامة محمد و زملائه، 2010)

ظهرت مجموعة من الاختبارات من خلالها يتم قياس القدرات الإدراكية البصرية و السمعية و الحركية و من أهمها:

1 - <u>اختبار فروستج للإدراك البصري(1961):</u>

طورت ماريان فروستج و زملائها اختبارا لتقييم الإدراك البصري و الذي شاع استخدامه خلال السبعينيات. كما أشارت البيانات التي حصلت عليها فروستج بأن كثيرا من الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات العصبية لديهم عجز في المناطق الإدراك البصرية و طورت فروستج وهورن عام (1964) برنامجا لعلاج الخلل في وظائف الإدراك التي حددت من خلال مقياس الإدراك البصري. (أسامة محمد و زملائه، 2010)

و لقد حذرت فروستج بأن درجات الاختبار لا يمكن أن تظهر بها وحدها خصائص الطفل و حاجاته، فأخطاء الاختبار و انخفاض الدرجات قد يساء تفسيرها أو قد تتأثر بأسباب متعددة مثل التخمين أو القلق أو عدم فهم التعليمات، لذا رأت فروستج بأن البرامج المناسبة لا يمكن تبديلها وتطويرها ما لم يتم معرفة و فهم أثار العوامل المتمثلة بالتعلم السابق، البيئة الاجتماعية، الاهتمامات ، الاتجاهات ، و القدرات ، و الصعوبات لكل حالة على حدى ، ومازالت هذه الفلسفة تكتسب أهمية خاصة في تشخيص صعوبات التعلم حتى الوقت الحاضر . و يتألف اختبار فروستج من (57) فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية:

1. اختبار التكامل البصري الحركي: و يتألف من 16 فقرة متدرجة الصعوبة.
2. اختبار التمييز بين الشكل و الأرضية: و يتألف من 8 فقرات متدرجة الصعوبة.
3. اختبار ثبات الشكل: و يتألف من 17 فقرة متدرجة الصعوبة.
4. اختبار موقع الشكل: و يتألف من 8 فقرات متدرجة الصعوبة.

5. اختبار العلاقات المكانية: و يتألف من 8 فقرات متدرجة الصعوبة.

و يصلح اختبار فروستج للأطفال في الفئات العمرية و خاصة في مرحلة رياض الأطفال و الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية (3-8 سنوات) و يتراوح تطبيق المقياس ما بين (30-40) دقيقة في الحالات التطبيق الفردي، ومن (40-60) دقيقة في حالات التطبيق الجماعي. و يحتاج تصحيحية لزمن مقداره بين(10-15) دقيقة. و قد توفرت في هذا الاختبار دلالات صدق و ثبات جيدة، و هو يتمتع بجوانب قوة كما أن له بعض مظاهر ضعف.

2 - اختبار الإدراك البصري الحركي: و الذي طوره روند و هاميل (1972)

3 - اختبار بندر للإدراك البصري الحركي الكلي (1968).

4 - اختبار بيري- بكتنيكا التطوري للتكامل البصري الحركي(1967)

5 - اختبار التكامل البصري الحركي.

6 - اختبار مهارات التحليل البصري.

7 - اختبار التداعي البصري الحركي. (أسامة محمد و زملائه، 2010)

لا يقتصر تشخيص القدرات الإدراكية على الجانب البصري بل لا بد من تشخيص الإدراك السمعي، فكما أشارت الدراسات فإن قدرات الإدراك السمعي تأتي في المرتبة الثانية بعد الذكاء في المساهمة في نجاح في عملية القراءة، حيث أن القدرة على التحليل و التسلسل وتذكر المثيرات السمعية تعتبر أساسية للنجاح في مهارات القرائية، فكلما ازدادت مهارة الطفل في تحليل الكلمات إلى أصوات مكونة لها . و لا يدرك كثير من ذوي صعوبات القراءة البنية الصوتية للغة المحكية سواء كانت على مستوى الكلمة أم الجملة.

يستطيع معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلم تمييز الأصوات سمعيا، ولو أنهم لم يملكوا هذه القدرة لما استطاعوا النطق بشكل صحيح عند استخدامهم اللغة المحكية، و إنما غالبا ما يعاني هؤلاء الطلاب من صعوبات في تحليل الجملة إلى كلماتها المكونة منها و تحليل الكلمات غلى مقاطعها، والمقاطع إلى أصوات مفردة إذ أن فهم الطفل لكيفية تقسيم الكلمات إلى جزئيات أصغر يؤثر وبشكل كبير على اكتسابه لعملية القراءة.

و لقد ظهرت مجموعة من الاختبارات و المقاييس لتشخيص القدرات الإدراكية السمعية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية و الأطفال ذوي صعوبات التعلم منها:

اختبار ويبمان للتمييز السمعي بين الأصوات المتجانسة: و يصلح هذا الاختبار لتشخيص قدرات التمييز السمعي للفئات العمرية (5-8 سنوات) و يستغرق تطبيقه من5 إلى 10 دقائق، ويتألف من 40 زوجا من الكلمات التي لا معني لها، منها 30 زوجا تختلف في واحد من الأصوات المتجانسة، و العشرة الباقيين لا تختلف في الأصوات بل وضعت للتمويه من أجل ضمان صدق في استجابة المفحوص، و يشترط في تطبيق هذا الاختبار عدم رؤية المفحوص شفاه الفاحص و هو ينطق بهذه الأزواج ، و عند إجابة المفحوص الصحيحة يعطي علامة واحدة، و تكون العلامة الكلية على الاختبار 30 علامة ، ثم يتم تحويل هذه العلامة الخام إلى علامات معيارية بالرجوع إلى جدول خاصة.

و بالإضافة إلى هذا الاختبار هناك ثلاثة اختبارات أخري طورها الكيلاني و الوفقي عام 1987 و هي:

1 - اختبار مهارات التحليل السمعية.

2 - اختبار سعة الذاكرة السمعية.

3- اختبار الذاكرة السمعية التتابعية. (أسامة محمد و زملائه، 2010)

خامسا: **قياس و تشخيص اللغة:**

تعتبر اللغة وسيلة من وسائل الاتصال الاجتماعي، و خاصة في التعبير عن الذات و فهم الآخرين، و وسيلة هامة من وسائل النمو العقلي، و المعرفي، و الانفعالي، و تعرف اللغة بأنها نظام من الرموز التي تمثل المعاني المختلفة و المتفق عليها، و التي تسير وفق قواعد معينة.

و تنقسم اللغة من حيث طبيعتها إلى مظهرين رئيسين هما: اللغة غير اللفظية و التي يعبر عنها باللغة الاستقبالية و اللغة اللفظية و التي يعبر عنها باللغة المنطوقة أو المكتوبة، أو ما يقال لها اللغة التعبيرية. (الروسان، 1999)

يتأثر النمو اللغوي عند الطفل بعدد من العوامل أهمها : القدرة العقلية العامة و سلامة الأجهزة الحسية (السمع و البصر) و سلامة جهاز النطق ، و كذالك العوامل المتعلقة بترتيب الطفل في الأسرة، و الظروف الاقتصادية و الاجتماعية و دور وسائل الإعلان. (الروسان، 1999)

و من بين العوامل السابقة تعتبر القدرة العقلية العامة أهم تلك العوامل، إذ يتميز الأطفال الأكثر ذكاء بعدد من المظاهر النمو اللغوي مقارنة مع الأطفال العاديين أو المعوقين عقليا، وتظهر الكلمة الأولى لدى الطفل العادي في عمر السنة ، في حين تظهر لدي الطفل المعاق عقليا في نهاية السنة الثالثة من عمره تقريبا، و تعتبر الاضطرابات اللغوية مظاهر واضحة لدى الأطفال المعوقين عقليا، لذا يعتبر قياسها و تشخيصها عملا مهما للعاملين في هذا المجال لأغراض إعداد الخطط والبرامج التربوية الفردية للمعوقين عقليا (الروسان، 1999)

يوجد عدد من الأساليب المقننة لقياس القدرة اللغوية و الكلامية، حيث تقدم هذه الأساليب نظرة شاملة لتوظيف اللغة لدى الفرد بينما تقيس أساليب أخري العناصر المحددة للأداء اللغوي، ومن المهم أن ندرك أن الاختبارات المعيارية غير دقيقة في تحديد تفاصيل ضعف التواصل الوظيفي المستمر للغة، لذلك ينبغي أن يتضمن التقييم اللغوي السليم الحصول على عينة لغوية تتمثل في استخدام الطفل للغة في موقف تواصل حقيقي، و يأتي ذالك من خلال إجراء حوار غير رسمي مع الطفل أو مشاهدة الطفل عند تفاعله لفظيا مع أقرانه أو الاستعانة بأشخاص ذوي علاقة مباشرة بالطفل كالوالدين أو المعلم، و ذلك بسؤالهم عن جوانب لغوية معينة تتعلق بطفلهم، و تقع مسؤولية الحصول على عينة لغوية على الأخصائي النطق كونه صاحب العلاقة المباشرة في مسألة علاج المشكلات النطقية . (أسامه محمد وزملاؤه،2010)

و هناك ثلاث طرق يمكن من خلالها تشخيص الاضطرابات اللغوية و هي:

1 - **الطرق النفسية و منها**:

1 1 الاختبارات معيارية المرجع: و في هذه الاختبارات يتم تشخيص الأداء اللغوي للطفل، ثم تحويلها علامته الخام إلى علامات قياسية يقارن على ضوئها أداء ه بأداء الأطفال الذين يماثلونه في العمر، و من أهم الاختبارات اللغوية المعيارية مقياس الينوى للقدرات السيكولغوية الذي ظهر عام1961 و يهدف لقياس و تشخيص مظاهر الاستقبال و التعبير اللغوي وخاصة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

1 2 الاختبارات محكية المرجع: و يتم في هذه الاختبارات تشخيص مظاهر الأداء اللغوي للطفل أكثر من مرة ثم تقارن نتائجها ببعضها البعض، أي نقارن أداء الطفل الحالي بأدائه في المرات السابقة ، و في هذا الإطار يمكن مقارنة الأداء اللغوي للطفل كما تم تشخيصه من قبل الوالدين أو المعلم، بأدائه اللغوي المقاس من قبل اختصاصي اللغة. (أسامة و زملاؤه (2010

2 - **الطريقة الوصفية:**

و في هذه الطريقة يقوم الفاحص بإجراء محادثة مع الطالب من أجل الحصول على البيانات صادقة عن لغته، لذا ينبغي أن تكون المحادثة شاملة متنوعة بحيث تغطي مختلف جوانب اللغة، وعلى الفاحص أن يعد لجلسة التشخيص إعداد كافيا، فيجب عليه أن يجمع المعلومات الكافية عن الطالب، مثل معرفة الموضوعات و الأشياء التي يحبها أو يكرهها، والموضوعات التي يجب التحدث فيها أو التي يجب أ يحجم عنها، ليس هذا فحسب بل على الفاحص أن يبني علاقة ثقة مع المفحوص بحيث يشعره بأنه يحبه و يتقبله كما هو، و بعد ذالك يبدأ التشخيص بتحديد الأهداف المراد قياسها، ثم اختيار الوسيلة المناسبة ، فمثلا لو أن الفاحص اختار موضوع الحديث الفواكه فيستعين بصور لفواكه و حروف و غلى ما ذالك..... و لا بد للفاحص من اختيار عدد من الوسائل المختلفة لضمان صدق الاختبار.

تعتبر الطريقة الوصفية جيدة لأنها تعطي تصورا عاما للغة كأداة للتواصل، كما أنها تتيح للفاحص خلق مواقف مشابهة لمواقف الطفل في حياته اليومية، و مع ذلك لا تخلو هذه

الطريقة من العيوب ، فهي تتطلب فاحصا لديه خبرات لغوية جيدة و مهارات محادثة قوية، كما أن هذه الطريقة تحتاج لوقت طويل كونها تقتضي جمع معلومات لغوية شاملة عن الطفل، كما أنها لا تتصف بصفات الاختبار الجيد كونه يصعب اعادة الملاحظة بنفس الطريقة، و كون أن هناك متغيرات شخصية تلعب دورا فيها كالدافعية و العوامل الانفعالية والظروف النفسية المختلفة. (أسامة وزملاؤه 2010)

3 - **الطريقة التكاملية**:

و تقوم هذه الطريقة على الجمع بين الطرق النفسية و الطرق الوصفية، و فيها تستخدم عدد من الوسائل أو أدوات التشخيص كالاستبانة، و الملاحظة، و الاختبارات الرسمية، فيمكن أن تقدم الاستبانة للوالدين أو للمدرسين لملأها بالمعلومات الخاصة بالطفل ، و بعد ذلك تحلل البيانات التي تتضمنها الاستبانة من قبل اختصاصي اللغة أو المعالج أما الملاحظة فينبغي أن تكون شاملة لسلوكيات الطفل اللغوية و غير اللغوية و أن يتم فيها الحديث عن نشاطات وألعاب مختلفة، و هنا ينبغي أن تؤخذ فيها الجوانب اللغوية التالية:

1 - **شكل اللغة:** لتشخيص شكل اللغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ينبغي على الفاحص الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل لدى الطفل عدد كاف من المفردات تمكنه من التعبير عما يريد؟ و هل ينطقها بشكل صحيح؟
- هل يستخدم الطفل الكلمات بشكل صحيح و يوظفها؟
- هل يتجنب الطفل الكلمات ذات المقاطع الطويلة؟
- هل يميز الطفل الكلمات المترادفة و المتضادة؟
- هل يتحدث الطفل بجمل تامة؟
- ما عدد الكلمات التي يتكون منها الجمل التي يستخدمها الطفل؟
- هل يراعي الطفل القواعد النحوية في الجملة؟
- هل يدرك الطفل العلاقات التي تربط الجمل؟
- هل يوظف الطفل الاستفهام و النفي في الجملة؟
- هل يستخدم الطفل علامات الترقيم في الجملة؟

2 - **فهم المعنى**: و لتشخيص الفاحص لمدى فهم الطفل للمعني عليه كذلك أن يجيب عن الاسئلة التالية:

- هل يفهم الطفل معاني الكلمات التي يقرؤها أو يسمعها؟
- هل يفهم الطفل الجمل و العلاقات التي يربطها؟
- هل يجيب الطفل عن أسئلة الفاحص بالإجابة المطلوبة؟

3 - **استخدام اللغة:** ينبغي على الفاحص أن يلاحظ ما يلي:

- ملاحظة قدرة الطفل على استخدام اللغة بما يقتضي.
- ملاحظة قدرة الطفل على إتقان مهارة المحادثة.
- ملاحظة قدرة الطفل على أخذ الأدوار و المبادرة.
- ملاحظة مدي التزام الطفل و فهمه لاختلافات الكلام،كإلقاء التحية و الاستئذان والكلام المهذب، و طرح الاسئلة في الاوقات المناسبة، و كذالك تناسب نوع الكلام مع الفئة العمرية التي يتخاطب معها.

4 - **التتابع**: و هنا يطلب من الفاحص ملاحظة قدرة الطفل على ربط الاحداث حسب تتابعها الزمني، و على قدرة الطفل في التعبير عن الماضي و الحاضر بشكل صحيح. (أسامة وزملاؤه 2010)

سادسا: **قياس و تشخيص السلوك و النمو الانفعالي و الاجتماعي:**

بالإضافة إلى مجالات التشخيص التي تم التطرق لها لا بد من معرفة ما مدي صحة الطفل الانفعالية و الاجتماعية و سلامة نموه في الناحيتين ، فهناك الكثير من السلوكيات التي تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم حتي في توفر نسبة ذكاء عادية كعدم الانتباه أو فرط النشاط أو العدوان أوالعصيان اللفظي و إلى ما ذاك من السلوكيات الغير سوية .

فعندما يكون سلوك الطفل مؤثرا في أدائه المدرسي أو في علاقاته بالآخرين أو عندما يكون سلوكه غريبا أو شاذا وخطيرا ويظهر الطالب غير متكيف مع بيئته عندها تظهر الحالة إلى تقييم سلوك هذا الطالب من حيث معرفة وقت ظهور السلوك وعدد مرات حدوثه ومدى استمراريته والظروف التي تسبقه وتلحق به و أسبابه.

وتنتج السلوكيات السلبية أو غير الكيفية عن أسباب مختلفة فقد يكون أحد الأطفال مشتت داخل الصف بسبب اضطراب في الانتباه وقد ي السلوكي ملاحظة الظهر طفل أخر آخر نفس الأعراض و لكن بسبب اضطراب عقلي وقد يعزي السلوك نفسه لطفل آخر لعوامل بيئية كانفصال والديه وقد يكون بسبب هذا السلوك أسلوب التدريس وقد يعود السبب لمشكلات في البيئية الصفية أوالمدرسية وغيرها من الأسباب. .(أسامة محمد، 2010)

و من هنا فان عملية التقييم يجب أن تركز علي معرفة أسباب السلوك غير ملائم حيث أن تحديد مثل هذه الأسباب يلعب دورا مهما في تحديد مدى أهلية الطالب للحصول علي خدمات التربية الخاصة مما يؤثر في طبيعة القرارات المتعلقة بتدخلات العلاجية و القرارات التربوية.

وينبغي أن تتضمن التقييم السلوكي أساليب متعددة و أن يتم في بيئات متنوعة مثلا لغرفة الصفية وملعب المدرسة والمنزل وكذلك في أوقات مختلفة خلال اليوم ومن الجوانب المهمة في التقييم و ملاحظة السلوك و تسجيله و اختيار أفضل الأماكن لملاحظته إلى جانب إيجاد وسائل فعالة و واضحة لتحليل النتائج، و يعتبر إجراء المقابلات وسيلة مفيدة لجمع المعلومات عن سلوك الطفل، كما يفيد رأي الوالدين أيضا في إعطاء صورة واضحة عبر تاريخ صعوبات الطفل و شكل تطورها، كما يمكن أيضا أن يكون الطفل نفسه مصدرا قيما للمعلومات.

و تتضمن عملية قياس و تشخيص الاضطرابات الانفعالية عددا من المراحل منها مرحلة التعرف المبدئي و السريع على الأطفال المضطربين انفعاليا، و غالبا ما تتم هذه المرحلة من قبل الآباء و الأمهات و المعلمين و المعلمات، ثم مرحلة التعرف الدقيق إلى الأطفال المضطربين انفعاليا، و ذلك بعدة طرق كاستخدام مقاييس التقدير و من أمثالها مقياس بيركس لتقدير السلوك، و بالإضافة لمقاييس التقدير يمكن الاعتماد على المقاييس الاسقاطية مثل مقياس بقع الحبر لروشارخ و مقياس رسم الرجل لجودإنف هاريس و المقاييس الشخصية كمقياس أيزنك. (أسامة محمد، 2010)

سابعا: قياس و تشخيص الأداء الأكاديمي:

يتناول التشخيص هنا كيفية أداء الطفل في المهارات الأكاديمية الأساسية كالقراءة، و الحساب، و الكتابة، و عادة ما يتم تشخيص الأداء الأكاديمي بطريقة فردية و من ثم يقارن أداء الطالب في المهارة المقاسة بأداء زملائه لمعرفة موقعة النسبي بينهم، لما لهذا الأمر من أهمية في التخطيط لعملية التدريس. و سنتناول تشخيص جوانب الأداء الأكاديمي (القراءة، والرياضيات، و الكتابة) كلا على حدة. .(أسامة محمد، 2010)

1 - قياس و تشخيص القراءة:

تختلف أنماط صعوبات القراءة من شخص إلى أخر نظرا لاختلاف نوعها و حجمها عند الشخص و لذلك هي بحاجة إلى تشخيص دقيق و واضح حتى يتمكن المعلم من التعامل معها و معالجته.

أول خطوات التشخيص يبدأ من غرفة الصف و من خلال ملاحظة معلم الصف لقراءة الطالب و التي تلفت نظرة نظرا لتكرار حدوثها و التي تتم في العادة خلال دروس القراءة اليومية، إن وقوف الطالب أثناء القراءة عند الكلمة دون أن يتكلم بشيء هذا يعني أنه غير قادر على ربط أصوات الحروف معا لتكون كلمة بالتالي جملا أو أنهم لم يتعلموا قراءة الكلمة عن طريق أصواتها و مقاطعها، أو أنهم غير قادرين على الاستفادة من منبهات السياق و التي تساعد أحيانا على قراءة الكلمات و الجمل، إن مثل هؤلاء الأطفال في الغالب يركزون على تفسير الرموز دون الانتقال إلى المعنى المراد من هذه الكلمات و الجمل مما يجعل قراءتهم غير مجدية و لا تحقق غايات القراءة، و قد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة عند الإبدال أو التكرار أو عكس الحروف أو القراءة السريعة أو القراءة البطيئة كلمة و نقص الفهم و التي يمكن للمعلم ملاحظتها خلال الغرفة الصفية.

و في المرحلة الثانية مرحلة التشخيص وفق اختبارات مقننة و غير مقننة و التي تأخذ عدة أشكال و صور حيث يقوم المعلم بتطبيقها، ثم رصد الأخطاء التي يرتكبها الطالب أثناء القراءة و من بين هذه الاختبارات، اختبارات القراءة الجهرية حيث يتم اختبار نص من مستوى عمر الطالب أو أكثر بقليل ثم الطلب إليه قراءة النص قراءة جهرية و المعلم يستمع

لهذه القراءة، و يدون ملاحظاته على النسخة الثانية من نص القراءة و يكتب الكلمات التي قرأها الطالب قراءة خاطئة كما قرأها فوق الكلمة الأصلية و بعد إتمام عملية القراءة يقوم المعلم برصد هذه الأخطاء و تصنيفها و عدها و التي تعطي مؤشرا لنوع الأخطاء التي يرتكبها من إبدال أو حذف أو إضافة أو توقف أو تكرار قراءة الكلمة أو قراءة الكلمة معكوسة. (أسامة محمد، 2010)

و هناك طريقة أخرى هي اختبار القراءة الصامتة حيث يعطي الطالب نصا من مستوى عمره ثم يطلب إليه قراءة صامتة ثم يطرح عليه المعلم عددا من الأسئلة يستطيع المعلم من خلالها معرفة ما فهمه الطالب من النص.

و يمكن استخدام أسلوب الإغلاق في القراءة حيث يعطي الطالب نصا من مستوي عمره و يطلب إليه أن يقرأه جيدا ثم بعد ذلك يعطي إليه النص، و قد حذف منه بعض الكلمات على أن توضع هذه الكلمات مبعثرة في أسفل النص ثم يأخذ الطفل بقراءتها، و أثناء القراءة يقوم بإكمال الكلمات المحذوفة من بين القائمة المعروضة عليه أسفل النص ثم يصحح المعلم النص و يرصد عليه كذلك قدرة الطالب القرائية.(أسامة محمد، 2010)

و من بين طرق التي يمكن استخدامها في تشخيص صعوبات القراءة كذلك طريقة إعادة السرد، حيث يقوم المعلم بقراءة قصة من مستوى عمر المستمع ، و بعد الانتهاء من قراءتها يطلب من الطالب إعادة طرح القصة على المعلم و يقوم هذا الأخير برصد عرض الطالب للقصة و يمكن له طرح الأسئلة على الطالب تدور حول أحداث القصة و أفكارها وأشخاصها و عناصرها و من خلالها يمكن تحديد الأخطاء التي يرتكبها الطالب في القراءة و التي قد تقيس مرحلة متقدمة من الإستعاب القرائي. (السرطاوي و السرطاوي،1988)

إن كل هذه الوسائل المستخدمة لغايات تشخيص أخطاء القراءة تمكن المعلم من التعرف إلى نقاط القوة و الضعف لديه و التي تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع الخطة العلاجية حيث تعزز مناطق القوة لتساعده في التغلب على صعوبات القرائية و العمل على معالجة نقاط الضعف لديه، و يمكن تصنيف المستوي القرائي للطالب بعد إجراء عمليات التشخيص في ثلاث مستويات:

المستوى الأول: المستوى الاستقلالي و هو قدرة الطالب على القراءة بمستوى صفة و عمره بمستوى اتقاني يصل 100 بالمائة.

المستوى الثاني: المستوى التعليمي و هو قدرة الطالب على القراءة بمستوى صفه و عمره مع بعض المساعدة بنسبة إتقان تصل 75 بالمائة تقريبا.

المستوى الثالث: المستوي الإحباطي أو الإخفاق و يقصد به قراءة الطالب النص المقدم إليه بمستوى صفة و عمره بصعوبة واضحة و بنسبة إتقان 50 بالمائة أو أقل . (السرطاوي والسرطاوي، 1988)

تشخيص صعوبات الكتابة:

من المعلوم أن الكتابة تحوى ثلاث مهارات هامة: التعبير الكتابي و التهجئة (الإملاء) والكتابة اليدوية (الخط) لذلك تتطلب عمليات تشخيص صعوبات الكتابة النظر على هذه المهارات كل على حدة عند التشخيص لأن كلا منها مهارة مستقلة تتكامل هذه المهارات معا لنكون لنا الكتابة أو ما يسمي التعبير الكتابي.

و يغلب تشخيص أخطاء الكتابة عادة من خلال اختبارات غير مقننة تتبع من ملاحظة المعلم لأداء الطالب، و ترجع صعوبة إعداد اختبارات مقننة غلى تباين الأنشطة التي تعد معيارا أساسيا لتقويم مهارات الكتابة و التي تشمل الدقة و السرعة و مقروئية الكتابة و الوضوح والمظهر الجمالي للخط و خصائصه. (الزيات 1998)

و يمكن في هذه المرحلة الأولى و من خلال الاختبارات التي يجريها المعلم داخل الغرفة الصفية للطالب أو تحليل أعمال الطلاب الكتابية الوقوف على جوانب الضعف التي يعانيها الطالب و التي تعد مؤشرا على صعوبة تعلم الكتابة لديه و يمكن أن تكون نتائج تحليل أخطاء الطالب أكثر دقة من غيرها لان الأخطاء عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم الكتابي لا تحدث بصورة عشوائية فلو كانت كذلك لما تكرر حدوثها بنفس الطريقة في كل مرة و إنما تتصف هذه الأخطاء بثبات و وقوعها، و ينبغي على المعلم أثناء تحليله لأعمال الطالب و اختيارية التأكد من أن الطالب يستخدم قواعد محددة في التهجئة أم أنه يكتب بصورة عشوائية مثل قواعد كتابة الهمزة أول الكلمة أو وسطها أو أخرها فهي تأخذ في كل مرة صورا متعددة وفقا

لحركتها و حركة الحرف الذي قبلها فمعرفة الطالب بهذه القواعد تساعده على الكتابة السليمة في المواقف المشابهة. (الوفقي،2001)

كما يتطلب من المعلم معرفة أنماط الأخطاء التي يرتكبها فبعض الكلمات تأخذ صورة قاعدة في كتابتها في حين تأخذ بعض الكلمات حالات خاصة في كتابتها لا يمكن تعميمها على غيرها من الكلمات مثل (لكن، حينئذ، طه، هؤلاء،إلا،.....) فحصر المعلم للأخطاء التي يرتكبها الطالب عند الكتابة تمكنه من التعرف إلى جوانب ضعف الطالب كما تمكنه من وضع الخطط العلاجية التي تمكنه من معالجة مثل هذه الأخطاء. (الوفقي،2001)

إن حجم الأخطاء التي يستطيع المعلم حصرها قد تكون محصورة أو أكثر بحجم الصعوبة التي يعانيها الطالب فقد تكمن جوانب القصور في الإخفاق في معرفة قواعد الكتابة أو التمييز بين الأصوات المتشابهة أو عدم القدرة على التفريق بين النون و التنوين أو بين الألف الممدودة و المقصورة أو همزة الوصل و القطع أو واو الفعل أو واو الجماعة و الألف التي تلحقها أو عدم القدرة على التفريق ما بين التاء المربوطة و المبسوطة أو هل يقدم الطالب عند الكتابة بعض الحروف على غيرها كل هذه الأخطاء و غيرها بمقدور المعلم ملاحظتها من خلال تحليل أعمال الطالب و التي تعد تشخيصا مهما في حياته. (الوفقي،2001)

و يمكن بعد إتمام عملية تحليل أخطاء التهجئة إجراء مقابلة للطالب و تفيد هذه المقابلة عادة في التعريف الى الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب عند تذكر التهجئة حيث يمكن بعدها تعليم الطالب الإستراتيجية الصحيحة التي تساعده على التهجئة الصحيحة.

أما في مجال الخط اليدوي فيعد الخط اليدوي مهارة هامة في حياة الفرد لارتباطها في كثير من المهام التي يقوم بها من أعمال كتابية سواء أكانت هذه الأعمال كتابية تعبيرية عن الأفكار و العواطف أم كانت تعبيرا وظيفيا عند الحاجة إلى مستلزمات الحياة اليومية مثل طلب المقابلة أوالإجازة و المعاملات الرسمية أو كانت هذه الكتابة واجبات مدرسية أو اختبارات، فالخط الجميل المقروء يسهل أمام القارئ سرعة التعرف الى موضوعات الكتابة بسهولة ومن تبرز مشكلات الطلاب الذين يواجهون مشكلات الطلاب الذين يواجهون مشكلات في الخط اليدوي، حيث نجدهم لا يرغبون في الكتابة نظرا لرداءة الخط لديهم و تنعكس هذه حتى

على نتائجهم المدرسية، حيث تؤثر على علاماتهم نظرا للصورة المشوشة في ذهن المعلم عن هذه الكتابة و لذلك نجد الكثير من هؤلاء الأطفال يكرهون الكتابة اليدوية، على الرغم من توفر الآلات الطابعة الحديثة التي قد تريحهم من هذه المشكلات إلا أنه مع ذلك كله لا يمكن الاستغناء عن الخط اليدوي، فالفرد يحتاج إلى كتابة الملاحظات في بعض القاعات أوالغرف الصيفية أو في الشارع. (الوفقي،2001)

و يمكن تشخيص أنماط صعوبات الخط اليدوي من خلال تحليل أعمال الطلبة اليومية والملاحظة بدقة للطالب أثناء الكتابة، و يمكن القول أن نتائج الملاحظات في هذا الجانب قد استطاع حصر بعض مظاهر صعوبات الخط اليدوي و التي برزت على صورة طريقة قبضة الطفل للقلم أو حركة الذراعين أو الإدراك البصري للمسافات أو الكتابة بسرعة كبيرة أو الكتابة بحروف صغيرة وقد يقصد من ذلك إخفاء ضعفه في الخط اليدوي أو قد تكون هذه الصعوبة ناجمة عن ضعف في العضلات الدقيقة للأصابع مما يسمح له بالسيطرة على القلم بصورة صحيحة ، أو عكس الحروف عند الكتابة أو الكتابة المعكوسة كأن يكتب الكلمة من أخرها بدلا من أولها و يمكن الإشارة هنا إلى أن تحسين الخط عند ذوي صعوبات تعلم الكتابة لا ينبغي أن يكون أحيانا بمستوي الأسوياء لكونها مهارة و المهارة تختلف من شخص إلى أخر حني عند العاديين و إنما المهم في ذلك هو جعل إمكانية كتابية أن تكون قابلة للقراءة بيسر. (الوفقي،2001)

من خلال الاطلاع على أعمال التلاميذ و التي يمكن أن تبرز بصورة أخطاء نحوية و صرفية أو نقص في المفردات أو سوء استخدام علامات الترقيم أو التشويش في الأفكار فقد لا تكون مرتبطة أو مشكلات في تحرير و كتابة النسخ النهائية و التي قد ترجع إلى مشكلات في المهارات الميكانيكية مثل الإملاء و الترقيم و الخط اليدوي أو يواجهون مشكلات في كتابة مسوداتهم الأولى عند الكتابة. (الوفقي،2001)

و يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال تدريب الطلاب على اختيار الموضوع المراد الكتابة به، و الذي ينبغي أن يكون ضمن قدراتهم مما يعرفونه أو من هواياتهم و نشاطاتهم ، فقد يعطي الطفل مدة عشر دقائق للتفكير بالموضوع و جمع الأفكار، ثم نأخذ بمحاورته حول

هذه الأفكار و إفساح الحال أمامه أن تكون العبارات من ألفاظه ونعود الطالب الكتابة حول نفس الموضوع لأكثر من مرة لأنها قد تساعده في تطوير الأفكار و المفردات و خلال ذلك نعمل على تفتيق ذهن الطالب من خلال طرح أسئلة تثير التفكير حول الموضوع مع مرعاة أن تكون منظمة ومتسلسلة حتى يتدرب الطفل على التنظيم الأفكار مما يسهل عليه مهمة القراءة، و بعدها نبدأ بتوجيه الطلبة نحو كتابة المسودة، بعد إجراء الخطوات السابقة حيث تصبح الأفكار لديه سهلة وواضحة ثم تبدأ بعد انتهاء عملية الكتابة الأولية مراجعة ما كتبه الطالب بقصد التقديم و التأخير في الأفكار و استبعاد كل ما هو غير مناسب و تعديل الأخطاء النحوية و الصرفية. ثم ندرب الطالب على تكرار عملية المراجعة حتى يبرز الموضوع بصورته النهائية و لدفع الطالب نحو إعادة المحاولة لتحقيق النجاح نعمل على نشر ما كتبه الطالب تعزيزا له كان موضع على لوحة المدرسة أو غرفة الصف أو الإشارة إلى بعض العبارات التي استخدمها مما يدفع الطالب نحو الرغبة في تكرار عملية الكتابة و التي في النهاية تحسن تعبيره الكتابي. (الوفقي 2001)

تشخيص القدرة الرياضية:

ينبغي أن يتضمن تشخيص الأداء الأكاديمي للطالب تشخيصيا للقدرات الرياضية، حيث من الممكن أن يبدأ التقييم بتحليل عينات حقيقية من أعمال الطالب، و تحديد فيما إذا كانت أخطاءه تتبع نمطا معينا.

و من المفيد استخدام أساليب التقييم المعتمدة على المنهاج الدراسي، و تحليل الموقف التعليمي للوقوف على مشكلات الطالب المحددة، هذا إلى جانب إجراء مقابلة مع الطالب وتكليفه بحل مشكلة معينة، و توضيح خطوات عملية الحل مما يساعد في الوقوف على قدرة الطالب على التفكير، و من المهم إجراء أكثر من مقابلة لتجنب الخروج بنتائج متسرعة عن طبيعة صعوبات الطالب ، و من ناحية أخرى يمكن توظيف الملاحظة لدراسة سلوك الطالب من خلال الوظائف الكتابية، و الكتابة على السبورة ، و من خلال المناقشات الصفية.

و من أهم المهارات الرياضية التي يجب أن يشتمل عليها التقييم ما يلي: مهارة العد، المهارات الأساسية الأربع (الجمع، الطرح،الضرب و القسمة) ، و المسائل اللفظية

الحسابية، و المعرفة بالقيم النقدية، و المعرفة بالمنزلة الحسابية، و القياس، و المعرفة بالكسور العشرية (جمع، طرح،قسمة و ضرب) و معرفة الزمن..... و غيرها من المهارات التي تشتمل عليها المناهج الدراسية للصفوف الأساسية و الإعدادية .(أسامة محمد و زملاؤه،2010)

إن معرفة الداء نصف الدواء من هنا نعتبر أن من أهم المراحل التي يمر بها ذوي صعوبات التعلم هو تشخيص هذه الصعوبة، و إدراك نقاط القوة و الضعف عند هذا الفرد، و يعتبر أيضا من أهمية بمكان في عملية التصنيف و الترتيب.

الفصل الثالث

المدرسة الجزائرية و تشريعها

تمهيد

-التعليم في المرحلة الابتدائية

-تعريف المرحلة الابتدائية

-أهمية المراحلة الابتدائية

-خصائص النمو لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية

-تكوين المعلمين و الاساتذة في الجزائر

-التعليم المكيف

-تعريف التعليم المكيف

-تطور مفهوم التعليم المكيف في الجزائر

-التشريع المدرسي

-معني التشريع المدرسي

-التشريع التربوي و صعوبات التعلم

تمهيد: تعتبر التربية من أكثر المجالات إثارة للاهتمام و الجدل نظرا لدورها الحساس في بناء مستقبل أي أمة، فرجل الغد هو طفل اليوم إذا قدمنا له خدمات تربوية فعالة سنحصل على فرد فعال في المجتمع، ولا يخفي أن للمدرسة الابتدائية الدور الأكبر في بناء هذا الفرد ذالك لحساسية الفترة العمرية التي تميز هذه المرحلة، و إذا أرادت الجزائر الحصول على هذا النوع من الأفراد فلا بد لها من الاهتمام بالتربية عامة والمدرسة الابتدائية على وجه الخصوص.

و لخدمة بحثنا هذا لا بد من التطرق للتعليم في الجزائر بصفة عامة و للمدرسة الابتدائية بصفة خاصة، كما لا بد من التطرق لخصائص أطفال هذه المدرسة، و كذا لابد من التحدث أيضا عن التشريع المدرسي في الجزائر و عن أهم ما جاء فيه لخدمة الأفراد ذوي صعوبات التعلم أو ما يطلق عليه التعليم المكيف، و كذا يجب طرح أهم الأرقام التي تصف المدرسة الجزائرية إحصائيا للتعرف عليها أكثر و كل هذا سيأتي في هذا الفصل .

التعليم في المرحلة الابتدائية:

تنظر الدول المتقدمة للمرحلة الابتدائية على أنها مرحلة أساسية لتربية النشء و تأهيلهم للتوافق مع المجتمع و التفاعل معه، و بقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع، و من هنا تعتبر هذه المرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة لمجتمع حيث أنها مرحلة البيئة الثانية بعد الأسرة.

المدرسة الابتدائية:

هي مؤسسة تعليمية عمومية تظم الطور الأول من التعليم و هي مستقلة استقلالا يكاد يكون تاما عن المدرسة الإكمالية ما عدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي. (عبد الرحمن بن سالم، 2000)

و حسب الإحصائيات لوزارة التربية الوطنية للسنة الدراسية 2009-2010 بلغ عدد المدارس الابتدائية بلغ 117730 مدرسة، و يعمل فيها 15082 موظف و إداري، و يدرس فيها 143397 معلم، و يتمدرس بها 3309212 تلميذ. (وكبيديا)

تعريف المرحلة الابتدائية:

تعرف المرحلة الابتدائية بأنها ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تمييز، و يسمح لهم هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذ رغبوا في ذلك، أو بدخول حياة عملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع.

و يضاف إلى ذلك أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، و هي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعها و تزودهم بالأساسيات من الاتجاهات السليمة و الخبرات و المعلومات و المهارات.

إذا و مما سبق إذا كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية و متينة يعود ذلك بالخير على المراحل التالية لها. (محمود فتوح، 2014)

أهمية المرحلة الابتدائية:

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية حيث أنها مرحلة بداية القراءة و الكتابة وهما أساس العلم و التعليم.

- تعد المدرسة الابتدائية مرحلة التكوين الشخصي و الفكري و بناء المهارات والمعلومات للطالب أو الطالبة

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الإلزامي للطالب بل تعتبر حاليا من مسلمات المجتمع و التي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع و من جميع فئاته.

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين الوطني للطالب و انتمائه للمجتمع المحلى خاصة و المجتمع الدولي بصفة عامة.

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين العاطفي و العلاقات الاجتماعية و كيفية تكوينها و صيانتها و إن البيئة التي يعيش فيها ميدان للمصالح المشتركة و المواطنة الصالحة.

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تكوين الحقوق التي له و الحقوق التي عليه بل يعتبر هذا الهدف الاسمى للمدرسة الحديثة خاصة الابتدائية حيث أنها تقتصر على المعلومات و المعرفة بل لا بد أن تحقق التوافق الاجتماعي و الانفعالي بالإضافة للتحصيل العلمي. (محمود فتوح، 2014)

خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

يلتحق التلاميذ بالمدرسة الابتدائية عند بلوغهم سن السادسة في معظم دول العالم، وهو المتبع في الجزائر، و يقضي التلميذ فيها خمس سنوات في حالة نجاحه، يكتسب فيها الكثير من الاتجاهات و السلوكات و العادات، كما يتميز بخصائص من النمو العقلي والاجتماعي والجسمي تتطلب من المربيين مراعاتها في التعامل معه ،لذالك لابد للمعلم أن يعرف خصائص نمو التلميذ في المرحلة الابتدائية و احتياجاتهم، و استعداداتهم، وقدراتهم. ليستطيع المساهم في تعديل سلوك التلميذ سويا كان أو ذو صعوبات التعلم. والخصائص كالتالي:

خصائص النمو الجسمي:

- تعد أهم مظاهر النمو الجسمي لدى الطفل في هذه المرحلة، أن النسب الجسمية تصبح قريبة الشبه من الراشد، فتشتد و تقوى العظام عن ذي قبل، و تستطيل الأطراف ويتزايد النمو العضلي.

- يشهد الطول زيادة مقدارها 5 % في نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول.

- يشهد الوزن زيادة تصل إلى 10 % في السنة و يلاحظ أن الإناث يملن إلى الزيادة قليلا في الطول و الوزن مقارنة بالذكور.

خصائص النمو الحركي:

- زيادة واضحة في القوة و الطاقة.

- يميل إلى العمل و يود أن يصنع شيئا لنفسه.

- تظهر فروق بين الجنسين ليس فقط في مهارات اللعب ،و لكن في مستوى اكتمال هذه المهارات فيتفوق الاناث على الذكور في المهارات التي تشتمل على العضلات الدقيقة مثل الرسم و الخياطة ،بينما يتفوق الذكور في المهارات التي تشتمل على العضلات الغليظة مثل اللعب بالكرة و الجري ،و قفز على الحواجز أي أن الذكور يميلون الى النشاط المتسم بالعنف ،بينما تميل الاناث الى النشاط المتسم بالهدوء ،و هذا بالإضافة الى أنهن أكثر سمنة من الذكور. و من الانشطة التي تساعد على تصريف الطاقة المتدفقة لدى الاطفال في هذه المرحلة ،الانشطة الرياضية مثل كرة القدم و القفز ،و التي يتخذ منها دليلا على نمو الاتساق الحركي.

- يتمكن بعض الأطفال في نهايته هذه المرحلة من التدريب على استعمال بعض الآلات الموسيقية.

- سيطرة تامة على الكتابة و ينتقل الطفل في الكتابة من خط النسخ إلى خط الرقعة. (عزيز سمارة، عصام النمر، 1999)

يجب استغلال قدرات الطفل في هذه المرحلة في التدريب على المهارات الحركية، والاهتمام أكثر بالتعليم عن طريق الممارسة و التطبيق، كذا لا بد من تشجيع الطفل على تنويع نشاطهم الحركي و توجيهه إلى ما يفيد.

خصائص النمو اللغوي:

- تنمو مهارة القراءة، و يحب الطفل القراءة بصفة عامة، و يزيد إتقان الطفل للخبرات و المهارات اللغوية و يظهر الطفل الفهم و الاستماع الفني و التذوق الأدبي لما يقرأ.

- يدرك الطفل التباين و الاختلاف القائم بين الكلمات، و أيضا يدرك التماثل و التشابه اللغوي.

- يتمكن من إدراك معاني المجردات مثل الصدق ، الكذب، الأمانة ، الحرية.

- تزداد المفردات لدى الطفل و يزداد فهمه لها.

العوامل المؤثرة في النمو اللغوي:

1 - العلاقات الأسرية : فمثلا الطفل الوحيد أو الأول يتمتع بمستوى لغوي أعلى من الطفل الذي يعيش مع عدد من الإخوة و السبب هو الاهتمام الأم و الأب قد يؤدي إلى تنبيه الطفل إلى استخدام الألفاظ و ربطها مع ما يناسبها من معاني، كما أن نمط العلاقات السائد في الأسرة يلعب دورا كبيرا في تحديد المستوى اللغوي للأطفال.

2 - سلامة الأعضاء المتعلقة بالنمو اللغوي: مثل الحنجرة و اللسان و الشفتان وأعضاء السمع و البصر و المراكز المخية المسؤولة عن اللغة.

3 - الصحة العامة للطفل.

4 - الذكاء: تحديد القدرة العقلية للطفل درجة اتقانية للغة فالأكثر ذكاءا يستعملون اللغة في وقت أبكر و بمهارة أعلى.

5 - جنس الطفل: تتفوق البنات على الأولاد في النمو اللغوي

6 - المستوى الثقافي و الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة.

7 - الخلط بين العامية و الفصحى.

8 - وسائل الإعلام.

9 - الحكايات و القصص.(عزيز سمارة، عصام النمر، 1999)

خصائص النمو العقلي:

في مرحلة الطفولة الوسطى (الصفوف المبكرة) يكون النمو العقلي سريعا، و يتعلم الطفل المهارات الأساسية في الكتابة و لقراءة و الحساب، و يتحول التذكر الآلي إلى التذكر و الفهم و تزداد قدرة الطفل على حفظ و الانتباه، إلا أنه لا يستطيع أن يركز على موضوع واحد لفترة زمنية طويلة خصوصا في سن السابعة، و مع تقدمه في العمر يتحول التفكير من تفكير حسي إلى تفكير مجرد، و يغلب عليه التعميم السريع، كما ينمو التفكير الناقد لديه، و هو ما يجعله يمارس نقد الآخرين و يكون حساسا لنقدهم، كذلك ينمو حب الاستطلاع عند الطفل خصوصا إذا كانت مشاعر المعلم نحوه إيجابية ومحاذيرهم لسلوكه قليلة، كما يميل إلى الاستماع إلى الحكايات و مشاهدة التلفاز والاستماع للراديو، كما يبدو الطفل مهتما بالنكت و الطرائف التي يسمعها (زهران، 1999)

و تتميز ذاكرة الطفل بقوتها، و هو ما يجعلها يعتمد عليها أكثر من التفكير.

و في مرحلة الطفولة المتأخرة (من سن التاسعة إلى سن الثانية عشر) يتسارع نمو الذكاء ، الذاكرة، و تنمو مهارة القراءة حيث يتمكن الطفل من قراءة الجرائد و ما يجذب اهتمامه و شغفه، كما تتضح قدراته على الابتكار تدريجيا من خلال بعض الصفات كالذكاء، الخيال، حب الاستطلاع، الحماس، و الاندفاع، و التسلط و يستمر التفكير المجرد في النمو بدرجة تمكنه من التقييم و ملاحظة الفروق الفردية، كما يزداد الانتباه في مدته وحدته، وكذالك تزداد القدرة على التركيز المنظم، و هو ما يجعله على استعداد لدراسة المناهج الأكثر تعقيدا و تقدما، كما يزداد حب الاطلاع لديه، و يتحري النقد الموجه اليه في أسلوبه، كما تكون لديه القدرة على نقد ذاته (زهران، 1999)

و يمكن تلخيص هذه الخصائص في النقاط التالية:

- يستطيع التعامل مع عدة متغيرات في وقت واحد، و يتضح هذا على سبيل المثال من التعامل مع الزمان و المكان معا أو السرعة و المسافة.

- تتضح تدريجيا القدرة على الابتكار.

- يزداد مدى الانتباه و مدته و حدته.

- يتسارع نمو الذكاء عند الطفل حتى سن الثانية عشر، و في منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل.

- تنمو الذاكرة نمو سريع و يكون التذكر عن طريق الفهم، يصبح الأطفال في عمر التاسعة و العاشرة قادرون على تحليل و إجراء المقارنات و كذلك تصنيف الأحداث والموضوعات والخبرات ، كما يستطعون في سن الحادية عشر إيجاد التشابه بين أكثر من ثلاث أشياء .

- تزداد القدرة على تعلم و نمو المفاهيم كالصواب و الخطأ.

- يزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تعقيدا.

- يزداد لديه حب الاستطلاع، و يتحمس لمعرفة الكثير.

خصائص النمو المعرفي:

خصائص المرحلة حدس و الإلهام من سن الرابعة حتى السابعة

1 - **التفكير الارواحي:** و يعني إعطاء الحياة للأشياء الجامدة، فالطفل يسقط نفس على الكون المحيط به، و يفسر كل شيء على شاكلته.

2 - **التمركز حول الذات**: يدرك الطفل العالم من وجهة نظره الخاصة.

3 - **مشكلة الاحتفاظ**: إذ إن أهم إنجاز بالنسبة للطفل من الناحية المعرفية بالنسبة لبياجيه هو تكوين مفاهيم ثانية مستقرة في مواجهة التغيير المستمر الذي يحدث في البيئة. (عزيز سمارة، عصام النمر،1999)

خصائص المرحلة الإجرائية من سن السابعة إلى الحادية عشر

ومن وجهة بياجيه بداية التفكير الحقيقي و هنا يبدأ الطفل على استخدام الاستنتاجات بحل المشكلات المحسوسة، إذ يتعلم التقديرات و التقريبات، و يتمكن من استخدام مفاهيم مثل الحجم و الوزن و الطول، و يتمكن أيضا من تصنيف الأشياء تبعا لحجمها. (عزيز سمارة، عصام النمر،1999)

العوامل المؤثرة على النمو المعرفي:

1 - الخلفية الاجتماعية و الثقافية للأسرة على النمو العقلي للطفل (أسلوب الوالدين في التربية)

2 - المدرسة.

3 - وسائل الإعلام. (عزيز سمارة، عصام النمر،1999)

خصائص النمو الاجتماعي:

- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار مما يؤدي إلى اكتسابه معاييرهم و اتجاهاتهم و قيمتهم، و نجد أن الطفل يحب صحبة والديه و يفخر بهما.

- تنمو فردية الطفل و حبه للخصوصية و شعوره بفردية الغير.

- يتأثر الطفل في هذه المرحلة بالحالة الاجتماعية و الاقتصادية للأسرة، و بالجو المدرسي و قبوله الاجتماعي من عدمه، و كذلك يتأثر بالنجاح و الرسوب.

- يبتعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الأخر، و تكون اتجاهات الذكور نحو الإناث أكثر موضوعية و حيادا من اتجاهات الإناث نحو الذكور، و يرجع غلبة الطابع الانفعالي على اتجاهات الإناث نحو الذكور إلى شعورهن بالضيق نتيجة لعدم تساويهم مع الذكور في مقدار الحرية المسموحة لهم، بالإضافة إلى النضج الجنسي المبكر للإناث يجعلهن يشعرن بأنهن أكثر نضجا من الناحية الاجتماعية بمقارنتهن بالذكور من نفس السن،

- يزداد الشعور بالمسؤولية و القدرة على الضبط الذاتي للسلوك. (اسماعيل محمد،1997)

خصائص النمو الانفعالي:

- تنمو الاتجاهات الوجدانية لدى الطفل.

- يميز الطفل بين الانفعال الايجابي و السلبي في مجتمعه.

- يحاط الطفل ببعض مصادر القلق و الصراع، و يستغرق في أحلام اليقظة.

- تقل مظاهر الثورة الخارجية، و يتعلم الطفل كيف يتنازل.

- و تتمثل أهم انفعالات هذه المرحلة فيما يلي:

- الخوف.

- الغضب.

- القلق.

-الغيرة. (اسماعيل محمد،1997)

خصائص النمو الديني و الأخلاقي:

- يميز الطفل الشعور الديني حيث يتأثر بالبيئة الاجتماعية.

- تتسع أفاق الطفل فيربط بين الله و بين ذاته و العالم.

- يعرف الطفل أن الدين يجمع جماعة كبيرة، و أن هناك جماعات أخرى تتبع أديان أخرى.

- يتجه الشعور الديني لدى الطفل نحو البساطة و الوحدة و يقترب من المنطق و العقل. (اسماعيل محمد،1997)

و بما أن المعلم هو المتعامل الاول في المدرسة مع هذا الطفل الذي تم وصف نموه، فلابد له من تكوين خاص ليتعرف على كيفية التدريس و التربية في هذه المرحلة.

تكوين المعلمين المدرسة الابتدائية في الجزائر:

لقد أولى الأمر المتضمن تنظيم التربية و التكوين في الجزائر عناية بتكوين المعلمين و الأساتذة حيث تنص المادة 49 على ما يلي: "التكوين عملية مستمرة لجميع المربيين على جميع المستويات، و مهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة و اكتساب أعلى مستوى من الكفاءة و الثقافة و الوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي".

يتم تكوين معلمي التعليم الابتدائي و أساتذة التعليم ألإكمالي بعد حصولهم على شهادة البكالوريا، و ذلك في المعاهد التكنولوجية للتربية. و يختلف مدة التكوين بالنسبة لمعلمي الابتدائي و المقدر بسنتين، و فيما يخص أساتذة التعليم الإكمالي ثلاث سنوات إلى أربع ، أما أساتذة التعليم الثانوي فخمس سنوات في جميع التخصصات و تأخذ هذه التكوينات في المدارس العليا للأساتذة.

في إطار السياسة الجديدة للتكوين فإن المؤسسات الجامعية هي التي تتولى تكوين جميع أنماط المعلمين و الأساتذة لمدة تتراوح بين ثلاث إلى خمس سنوات حسب مراحل التعليم، ويشترط في الملتحقين بهذه المؤسسات الحصول على شهادة البكالوريا. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2008)

و تساهم في هذا لتكوين عدة مؤسسات من أهمها:

1-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية:

و تتمثل مهامه في :

انجاز الدراسات التشخيصية بهدف تحيين و تكييف برامج التكوين المتخصص مع متطلبات الإصلاح.

تنظيم الملتقيات و الأيام الدراسية من اجل التشجيع على كسب خبرات جديدة وتوسيع مجال التبادل التربوي البيداغوجي (جامعات، و معاهد التكوين،.....) و تعميم الاستفادة من خبرة المتخصصين التابعين للمنظمات الدولية (اليونسكو، الاليسكو، الاتحاد الأوروبي)

إعداد الدعائم المتعددة الوسائط لتسهيل عملية إدخال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة في برامج التكوين، و كذا تكوين مستخدمي التربية في ميدان الإعلام الآلي. (بوبكر بن بوزيد)

2-المركز الوطني لإدماج الإبداع التربوي و تطوير تكنولوجيات الإعلام و التربية:

و هو بمثابة هيئة وطنية للدراسات و البحث و الاستشارة و إعداد و نشر التجديدات التربوية و التكنولوجيات الجديدة في الإعلام و الاتصال في ميدان التربية.

" و قد أنشئ هذا المركز بمرسوم رئاسي رقم 03-471 مؤرخ في 02 نوفمبر 2003 وقد بدأ عمله الفعلي منذ جوان 2005" (بوبكر بن بوزيد)

1 - المعهد الوطني للبحث في التربية:

و تمثلت مهامه على الشكل التالي:

- المصادقة على الوسائل التعليمية و اعتمادها.
- التكوين في ميدان المصادقة و اعتماد الوسائل التعليمية.

تقويم الامتحانات الوطنية الرسمية: نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط، شهادة البكالوريا.

تقييم الكتب المدرسية الصادرة بعد الإصلاح التربوي.

دراسات و بحوث.

2 - المركز الوطني للتوثيق التربوي:

و يقوم هذا المركز بمساعدة المربيين لتمكينهم من التوسيع في معارفهم العملية وتحسين مستواهم الأدائي التربوي. (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2008)

و لخدمة فئة معينة من التلاميذ أبت المدرسة الجزائرية إلا أن تضع تحت تصرفهم أقسام خاصة تساعدهم على إستدراك نقصهم مما يساهم في رفه الانتاجية التعليمية لديهم، وهو ما يدعى باقسام التعليم المكيف توضع تحت إشراف معلمين متكونين في المجال.

تعريف التعليم المكيف:

يطلق مصطلح التعليم المكيف في الجزائر على النظام التعليمي الذي يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات تعليمية ويخضعون للعلاج التربوي/النفسي في أقسام تدعى أقسام التعليم المكيف، وتمنحهم برامج تعليمية مكيفة وتعليما نوعيا ومتميزا يراعي صعوبات التعلم لديهم، معتمدا في ذلك على البيداغوجية الفارقية التي تسمح لهم بتجاوز صعوباتهم، وبالتالي إعادة إدماجهم في الأقسام العادية لمتابعة مسارهم الدراسي بانتظام في المستوى الأعلى في السنة الدراسية الموالية.

موقع أقسام التعليم المكيف:

تفتح أقسام التعليم المكيف حسب الحاجة والإمكانات على مستوى مدرسة ابتدائية أومجموعة من المدارس الابتدائية أو على مستوى مقاطعة تفتيشية للتعليم الابتدائية.

عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف :

إن عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف يكون ما بين 10 إلى 15 تلميذ.

التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيف:

يوجه إلى أقسام التعليم المكيف التلاميذ الراسبون في نهاية السنة الثانية ابتدائي، الذين يتعذر عليهم إعادة السنة مع التلاميذ العاديين. نظرا للصعوبات التعليمية التي تواجههم طوال مرحلة الطور الأول (السنتان الأولى والثانية ابتدائي).

ضبط قائمة التلاميذ:

تتولى اللجنة الطبية النفسية التربوية (لجنة الاستكشاف) على مستوى المقاطعة التفتيشية تحديد قائمة التلاميذ الموجهين إلى قسم التعليم المكيف بعد دراسة ملفات التلاميذ الذين رشحهم الفريق التربوي بالمدرسة للانضمام إلى قسم التعليم المكيف.

نشاطات التعليم في القسم المكيف :

يتلقى التلاميذ المنتسبون إلى قسم التعليم المكيف تعليما علاجيا فرديا، بعد تشخيص صعوبات التعلم لدى كل تلميذ على حدى، وتركز الأنشطة التعليمية على اللغات الأساسية، وعلى تنمية مهارات التعبير الشفوي والكتابة والقواعد والحساب التي تتضمنها مناهج السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي، أما المواد الأخرى، فيتم تناولها أيضا لمعالجة الصعوبات المعرفية والهيكلية لدى التلميذ، ليكونوا في نهاية السنة الدراسية متحكمين في الكفاءات التي تمكنهم من الارتقاء إلى السنة الثالثة ابتدائي ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية.(المنشور رقم 229/ و.ت.و / أ.ع المؤرخ في 18 مارس 2010) www.m-education.gov.dz موقع التربية الوطنية.

تطور مفهوم التعليم المكيف في الجزائر:

المرحلة الاولى(1982-1983):

كان يعرف قانونيا كالتالي:

هو تعليم موجه بالدرجة الاولى الى تلاميذ الذين يعانون من تأخر ضخم يشمل مختلف المواد المدرسية خلال سنتين من التعليم و هذا رغم التعليم الاستدراكي، و قد صدرت مناشير وزارية نظمت هذا النوع من التعليم سنة 1981، و كان فتح قسم مكيف في أي

مؤسسة مرتبط بوجود معلم متخصص مكون الذي كون في المعهد التكنولوجي للتربية، و قوم هذا المعلم بمهمة التشخيص و إختيار التلاميذ من أقسام السنة الثالثة برفقة لجنة تقنية تابعة لمركز التوجيه المدرسي أو لجنة طبية نفسية تربوية ولائية، و يقوم هذا المعلم بتطبيق مناهج تربوية مكيفة.

المرحلة الثانية (1985-1993):

و قد عرف التعليم المكيف في هذه الحقبة أنه نوع من التعليم العلاجي يوجه الى تلاميذ أظهروا عجزا عميقا و التحصيل الدراسي(أنشطة التعليم الاساسية) بسبب ظروف إجتماعية أونفسية أو صحية أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون دراسيا، إستلزم التشريع أن يكون القسم في مؤسسة تتوفر بها امكانيات مادية كافية وموقع جغرافي مناسب، وكذا استوجب فتح أقسام عبر المناطق الحضرية الكبرى، تقوم لجنة طبية نفسية بيداغوجية على مستوى كل مقاطعة تربوية بإختيار التلاميذ المنخرطين في هذا القسم من أقسام السنة الثانية، يشرف على تعليمهم معلم متخصص و معلم عادي، و يكون الحجم الساعي لهؤلاء التلاميذ 27 ساعة أسبوعيا، كما أنه لم يحدد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيف، فالبرنامج الفعلي ينطلق من الصعوبات التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها و إزالتها.

المرحلة الثالثة (من 1994):

و يعرف التعليم المكيف على أنه منح التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شامل وعميق تعليما خاصا يسمح لهم بتدارك النقص البين و الملاحظة عليهم نتيجة ظروف اجتماعية أو نفسية، أثرت سلبا على مسارهم الدراسي، ثم إعادتهم الى الاقسام العادية بعد فترة من الرعاية المركزة، و قد نظمت هذا النوع من التعليم المادة رقم 85 من القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية حيث أقرت هذه المادة فتح قسم التعليم المكيف في كل مقاطعة تفتيشية، تقوم لجنة الاستكشاف على مستوي كل مقاطعة تفتيشية بإختيار تلاميذ هذه الاقسام، يقوم

بالاشراف عليهم معلم عادي كفء و مهتم ومعلم مختص، كما يعطى الحجم الاكبر من التوقيت الى مواد التعلم الاساسية. ماجاء سابقا كان الحصيلة للملتقي الوطني للتعليم المكيف الذي أقيم في مستغانم 2013.

جاء سابقا بعض المواد من التشريع المدرسي إذن لابد لنا أن نتطرق لما يسمى بالتشريع التربوي معناه وأهدافه ، كما يجب علينا أن نعرف ما سطر في هذا الموضوع لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

التشريع المدرسي :

التشريع المدرسي موضوع واسع و متعدد العناصر و الأطراف، و يتميز بالتغيير و التحديث، ليواكب تطور بعض جوانب التربية منذ الاستقلال إلى اليوم، و يهدف تزويد المؤسسات التعليمية بأدوات العمل الضرورية التي من شأنها أن تساهم في خلق ظروف العمل الملائمة و الضرورية لأداء النشاط التربوي في مؤسسات التربية و التكوين، وتوفير الشروط المعنوية للعمل من أجل تحقيق الأهداف.

لذالك سعت وزارة التربية الوطنية الى جمع كل النصوص التنظيمية في شكل سلسلة من كتيبات تتضمن كل منها محورا من محاور التشريع المدرسي، تساعد المؤسسات على السير المحكم، و الاطلاع بوظيفتها على الوجه الأكمل تحقيقا للعرض و انجاز للمقاصد.

و تجدر الإشارة إلى أن العنصر البشري هو المورد الأساسي للنصوص التشريعية، وتكمن أهميته فيما يضفيه على النص التشريعي من قيمة إنسانية أثناء التطبيق. .(سند تكويني، التشريع المدرسي، 2004)

معنى التشريع المدرسي:

التشريع المدرسي هو مجموعة من المراسيم و النصوص و القوانين و القرارات والمقررات الصادرة عن مختلف السلطات المسؤولة في البلاد، و الخاصة بقطاع التربية والتكوين. .(سند تكويني، التشريع المدرسي، 2004)

أقسام التشريع المدرسي:

ينقسم التشريع لمدرسي إلى عدة أقسام نوجزها فيما يلي:

- قسم خاص بتنظيم التربية و التعليم و التكوين، و تحدده الأمرية الصادرة بتاريخ 1979/04/19. المتضمنة تنظيم المصالح المركزية للوزارة و المؤسسات التعليمية والثقافية والتكوينية.
- أحكام تنظيمية تتعلق بحماية المؤسسات ، و تنظيم سيرها.....إلخ.
- قسم خاص بالموظفين في ميدان التربية و التكوين و ابتداء من توظيفهم إلى التقاعد، كما تشمل القرارات التي تحدد مهام و صلاحيات موظفي التأطير و التعليم و التوجيه والحراسة ومصالح الاقتصاد.
- قسم خاص بالتلاميذ و تتضمن القرارات المتعلقة بمواطنة التلاميذ، و مسك الملف المدرسي ، و شروط تحويل التلاميذ إلى مؤسسات أخر، و منع العقاب البدني.
- أحكام خاصة بالمجالس : تشمل القرارات التي تتضمن إنشاء و تنظيم مختلف المجالس البيداغوجية و التربوية و الإدارية. (سند تكويني، التشريع المدرسي، 2004)

أما في ما جاء في التشريع التربوي عن ما يخص ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر المنشور الوزاري رقم 194 المؤرخ في :/ 10/10/1982م أول منشور منظم للتعليم المكيف و ينص على أن شروط فتح أقسام التعليم المكيف وهي:

1-الشروط الإدارية:

أ ـ تعطى الأولوية لفتح قسم متخصص إلى المدرسة التي اشتغل فيها المعلم المتخصص

ب ـ عند إمكانية فتح قسمين يستحسن فتحهما في مدرسة واحدة حتى يتبادل المعلمان المتخصصان خبرتهما.

2- الشروط التربوية:

أ ـ أن فتح قسم التعليم المكيف مرهون بوجود معلم متخصص تلقى تكوينا في هذا المجال.غير أن المنشور الوزاري رقم 24 المؤرخ في 29/01/1994 يعدل هذا الشرط وفق ما يأتي ": اعتبارا للعدد المحدود لأقسام التعليم المكيف بسبب قلة توفر المعلمين

المكونين لهذا النوع من التعليم وهو شرط أساسي في فتح القسم المتخصص ،ونظرا للحاجة المتزايدة لهذا النوع من التعليم ، فإنه وبصفة استثنائية يمكن الاستعانة بمعلمي المدرسة الأساسية والراغبين في العمل مع هذه الفئة من التلاميذ"

.ب ـ يجب أن يتراوح عدد تلاميذ قسم التعليم المكيف بين 15 و 18 تلميذ على أن لا يتجاوز في كل الأحوال 20 عشرون تلميذا.

ج ـ أن يكون التلاميذ المعنيون والذين لهم الأولوية هم تلاميذ السنة الثالثة أساسي ولابأس إن امتد إلى أقسام السنة الرابعة والخامسة ابتدائي الذين يعانون من تأخر دراسي مخيف، ويضيف المنشور الوزاري رقم 1548 المؤرخ في 16 أبريل 1983 توضيحا في هذه النقطة بخصوص نوعية التلاميذ المعنيين بعملية الكشف لهذا التعليم ويقول :

أولوية عملية الكشف موجهة إلى الأطفال الذين يعانون من تأخر إجمالي في جميع المواد خلال سنتين دراسيتين من التعليم الأساسي.

و منشور عام1982 جاء فيه ما يلي:

المحافظة على الاتصال بالتلاميذ العاديين، كما جاء في المنشور 194 82 والمناشير المكملة له، أن وزارة التربية الوطنية قد حاولت من خلال التعليم المكيف الاهتمام بنوعين من التلاميذ المتأخرين دراسيا هما:

أ ـ **ذوي التأخر البسيط والجزئي (بطء التعلم)** :ويعني كل طفل يجد صعوبة في ملائمة نفسه للمناهج المدرسية بسبب قصور بسيط في ذكائه أو في قدرته على الانتباه أي وجود تأخر ملاحظ، مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التأخر. ويعالج عن طريق حصص الاستدراك والدعم وملائمة الدروس.

ب ـ **ذوي التأخر الشامل والعميق(صعوبة التعلم):** ويعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو أداة ، ويعالج عن طريق التربية العلاجية أو ما يسمى بالتعليم المكيف.

والقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم:08-04 و المؤرخ في:2008/01/23، يكفل لذوي الاحتياجات الخاصة الذين يظهر عليهم تأخر طفيف في التحصيل الدراسي الحق

في مواصلة تعليمهم الابتدائي عن طريق منحهم تعليما مكيفا، وإدراج المعالجة البيداغوجية في الأقسام العادية للحد من تفاقم صعوبات التعلم وتراكمها. وقد أكد وزير التربية الوطنية يوم(2009/09/26) بأن هذا النوع من التعليم من شأنه أن يساعد هؤلاء التلاميذ على تدارك التأخر المسجل لمتابعة دراستهم في الأقسام العادية للمؤسسات التربوية أما الأطفال، أما المعاقين ذهنيا الذين يعانون من إعاقة عميقة فتتولى وزارتا العمل والتشغيل والضمان الاجتماعي والتضامن الوطني التكفل بهم.

و رغم هذه القرارات فإنه في سنة 2000/2001 لم يتوفر التعليم المكيف سوى في 28 ولاية فقط، والى غاية 2011م لم تعمم الأقسام الخاصة ولم يعلن عن الاكتفاء من المعلمين المختصين. (التعلم المكيف في الجزائر)

جاء في هذا الفصل أهم خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية و تكوين معلمين و كذا التعليم المكيف، و كذا نبذة عن التشريع المدرسي و أهم ما جاء فيه لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الرابع

البرامج و الاساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم

عناصر الفصل:

تمهيد

- البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم
- البرامج المعتمدة
- برامج التدريب الذاتي
- برامج الخطط التنظيمية
- التدريس الفعال للاطفال ذوي صعوبات التعلم
- خصائص عناصر التدريس الفعال لاستراتيجيات التعلم
- موصفات التعليم الفعال
- العناصر الرئيسية المنتظمة في التدريس الفعال لطلبة ذوي صعوبات التعلم
- الخصائص الرئيسية للمدرسة الفعالة
- الاساليب العلاجية و التدريسية الفعالة لذي صعوبات التعلم

أولا- العلاج التربوي

- ثانيا- العلاج المعرفي
- ثالثا- العلاج النفسي
- رابعا- العلاج الطبي.

تمهيد: من المعروف أن الإعاقة قد تحد من قدرة الطفل على التعلم، مما يستوجب تزويده ببرامج تربوية خاصة تتضمن توظيف وسائل تعليمية و أدوات و أساليب مكيفة ومعدلة، هذا و قد أكد كل من كيرك و جلاجر أن وجود الإعاقة لدى الفرد قد تقرض واحد أو أكثر من الإجراءات التالية:

- تعديل محتوى التدريس.
- تغيير الأهداف التعليمية.
- تغيير البيئة التعليمية.(فؤاد عيد، مصطفى نوري 2012)

و عند الحديث عن الأساليب التدريسية في التربية الخاصة بشكل عام، فإنه لا بد من الإشارة إلى الحقائق التالية :

1. ليس ثمة طريقة أو نمط تعليمي أو تنظيم بيئي أو أدوات أو وسائل تناسب جميع الأطفال المعوقين في غرفة الصف.
2. تتنوع البيئات التربوية (البدائل التربوية) أكثر للطلبة المعوقين.
3. تؤثر شدة و نوع الإعاقة في تخطيط التدريس و اختيار المكان التربوي.
4. يعتبر التدريس عديم الفاعلية إذا لم يكن السلوك تحت السيطرة.
5. تؤثر الفلسفة التربوية التي يتبناها المعلم نحو الأفراد المعوقين على نوع واستراتيجيات التدريس التي يستخدمها (الحديدي 1997)

البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

تقدم البرامج التربوية من خلال:

1. مراكز التربية الخاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
2. الصفوف الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.
3. غرف المصادر.
4. دمج الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية في المدارس العادية

هذا و يعتبر البرامج التربوية الفردية هو الأساس في تلك البرامج. و من أهم العوامل التي تساعد في إنجاح البرامج التربوية لذوي صعوبات التعلم:

-التحكم بالوضع الفيزيائي لغرفة الصف.

-تحديد عدد المهام المطلوبة.

-تحديد مستوى صعوبات المهام.

-تحديد طرق الاتصال بين الطفل و المدرس.(خولة أحمد2004)

و على الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصة متنوعة إلا أنها عموما تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحي التشخيصي العلاجي ، و يتضمن هذا المنحى **الخطوات التالية**:

1. **تقيم التلميذ**: قبل البدء بالعملية التدريسية يقوم المعلم بتقييم أداء التلميذ حيث يجمع المعلومات عنه مستخدما الملاحظة المباشرة أُو الاختبارات الرسمية المعروفة .
2. **التخطيط للتدريس** :بناء على المعلومات التي تم جمعها عن أداء التلميذ توضع الخطط التدريسية لتنفذ من خلال الخطة التعليمية الفردية للطالب.
3. **تنفيذ الخطة التدريسية**: حيث توضع الخطة التدريسية موضع التنفيذ وتوظف الأساليب التعليمية لتنفيذها،و هذه الأساليب قد تشمل التعليم المباشر (نموذج تحليل المهارات) أو التعليم المباشر (نموذج تدريب العمليات)
4. **تقييم فاعلية التدريس**: و بعد الانتهاء من تنفيذ الخطة التدريسية يتم تقييم آراء التلميذ ثانية لمعرفة مدى التقدم الذي حدث في أدائه و ذلك على ضوء المعايير التي اعتمادها في الخطة.

و بشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليمية المستندة إلى المنحى التشخيصي العلاجي إلى نموذجين رئيسيين هما:

-نموذج تدريب العمليات.

-نموذج تدريب المهارات، و يشار إليه أحيانا بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، و مما يجدر ذكره أن البحوث العملية تقدم أدلة قوية على فاعلية هذا الأسلوب(الخطيب و الحديدي،2003)

البرامج المعتمدة:

بعد تشخيص الطفل واعتباره بأنه من ذوي صعوبات التعلم يحول على التربية الخاصة. فيضع له فريق عمل مختص برنامج تربويا فرديا للوصول إلى أهداف فردية محددة لحالته، أما البرامج المعتمدة فهي:

1. برنامج التدريب الذاتي.
2. برنامج الخطط التنظمية.
3. برنامج التدريب المباشر.
4. بعض البرامج السلوكية الاخرى.

برامج التدريب الذاتي:

1 - **برامج التفكير بصوت عال:** و يعتمد على التفكير المتسلسل للوصول إلى النتيجة الصحيحة و عند إعطاء الطالب أي عمل (تركيب صور مقطعة، حل لغز محير، قراءة نص). يجب عليه أن يتوصل إلى الهدف من خلال المراحل التالية:

ما المشكلة؟ كيف أحلها؟ هل أستعمل خطي؟ كيف كان أدائي؟.

2 - **برامج التنظيم الذاتي**:هذه الطريقة تساعده على مكافأة نفسه عند الوصول إلى الهدف، و ترتكز هذه الطريقة على المراحل التالية:

أفكر، أخطط، أقرأ- أحل-أكتب ، أكافئ نفسي.

3 - **برنامج حل المسائل**: يعتمد هذا البرنامج على طريقة تعليم الطالب حل مسائل حسابية بعد المرور بالمراحل التالية:

قراءة المسألة، وضع دائرة حول رقم، وضع خط تحت كل فعل.

رسم المسألة بجمع الفعل و الرقم، كتابة الجملة الحسابية، حل المسألة.(خولة أحمد2004)

برنامج الخطط التنظيمية:

و هي خطط تساعد الطالب على تذكر الكلمات أو الأحرف أو الجمل من خلال ربطها بصورة حسية ملموسة أو رموز لافتة أو ربطها بعبارة معينة.

برنامج التدريب المباشر:

يرتكز هذا البرنامج على تغيير سلوك معين لا تفكير معين عند الطالب، و يعتمد على تحليل المهمة، يبدأ بتغيير سلوك بسيط تم الانتقال إلى سلوك أصعب و يعتمد هذا البرنامج على أسلوب مكافأة لتشجيع الطالب في الوصول إلى الهدف.

بعض البرامج السلوكية الأخرى:

من الأمثلة عليها:

-برنامج تعليم المفاهيم بشكل فردي و مختص بالحاسوب.

-البرنامج الإدراكي الحركي(يركز على التمييز البصري من خلال التدريب على الاتجاهات و الرموز).

-البرنامج اللغوي الفونولوجي (يركز على التمييز السمعي بين الاحرف و الكلمات واستيعاب معني الكلمات و الجمل).

-البرنامج الحسي (يركز على تحسس الطالب للأحرف و الأرقام والرموز ليكتشف اتجاهات صحيحة) . (خولة أحمد2004)

التدريس الفعال للأطفال ذوي الصعوبات التعليمة:

أولا: خصائص عناصر التدريس الفعال لاستراتيجيات التعلم

1. تقييم استراتيجيات التعلم التي يستخدمها الطالب قبل البدء بتدريبه لمعرفة حاجاته التعليمية.
2. اختيار إستراتيجية التدريس الملائمة للطالب.
3. استثارة دافعية الطالب لتعلم الإستراتيجية.
4. قيام المعلم بنمذجة الإستراتيجية و توضيحها.

5. إتاحة الفرصة للطالب لتنفيذ الإستراتيجية و توجيهه أثناء عملية التنفيذ.
6. تزويد الطالب بالتغذية الراجعة التصحيحية.
7. تدريب الطالب على تعميم استخدام الإستراتيجية التي تعملها إلى مواقف ومهام جديدة .(فؤاد عيد، مصطفي النوري2012)

ثانيا: مواصفات التعليم الفعال

1. تقديم مراجعة مختصرة للمادة التعليمية السابقة في بداية الحصة الدراسية.
2. توضيح أهداف الحصة منذ البداية.
3. تقديم المعلومات الجديدة في خطوات صغيرة و إعطاء الطلبة الوقت الكافي للممارسة بعد كل خطوة.
4. إعطاء تعليمات تفصيلية و تفسيرات واضحة.
5. تشجيع الطلبة على المشاركة النشطة في التعلم.
6. طرح عدد كبير من الأسئلة و التحقق من فهم الطلبة للمعلومات.
7. توجيه الطلبة أثناء الممارسة الأولية.
8. تقديم تغذية راجعة تصحيحية بشكل منظم.
9. تقديم تعليمات واضحة للطلبة عن التمارين و الأنشطة التي ينفذونها و متابعة أداءهم قدر المستطاع .(فؤاد عيد، مصطفي النوري2012)

ثالثا: العناصر الرئيسية المتضمنة في التدريس الفعال لطلبة ذوي صعوبات التعلم

1. عرض المهمات التعليمية بشكل متسلسل(تحليل المهارات و تقديم تعليمات والتوجيهات خطوة بخطوة)
2. التكرار و التمرين (التقييم اليومي، الممارسة المتكررة، و المراجعة المتسلسلة).
3. تعلم طرق طرح الأسئلة.

4. التحكم بمستوى صعوبة المهمة التعليمية (البدء بالمهمة السهلة ثم الصعبة ثم الأصعب).
5. استخدم التكنولوجيا (الحاسوب و الوسائط المتعددة).
6. التعليم في مجموعات صغيرة.
7. نمذجة المعلم لمهارات حل المشكلات.
8. تذكير الطلبة و حثهم على استخدام الاستراتيجيات المعرفية و التنظيمية المناسبة. (فؤاد عيد، مصطفي النوري2012)

رابعا: الخصائص الرئيسية للمدرسة الفعالة

1. وضوح الأهداف.
2. التزام الكوادر.
3. قوة القيادة.
4. ارتفاع التوقعات.
5. التعرف المبكر على ذوي الصعوبات.
6. التواصل الفعال.
7. كفاية الوقت المخصص للتعلم الأكاديمي.
8. المناخ الصفي الإيجابي.
9. المتابعة المتكررة لتقدم الطالب.
10. التدريس المباشر.
11. مشاركة أولياء الأمور.
12. المناهج الدراسية المرنة و الملائمة.
13. الأوضاع التربوية الملائمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.(فؤاد عيد، مصطفي النوري2012)

الأساليب العلاجية و التدريسية الفعالة لذوي صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم حالة يصعب التخلص منها تماما، و لكن يمكن الحد من آثارها، ونظر لوجود المنحى الطبي و كذالك النفسي الذي يتعاطى مع مشكلة صعوبات التعلم بكلمة علاج، و بما أن برامج الرعاية و التربية و التعليم تقتصر على ميدان التربية والتأهيل، هذا و قد تنوعت طرق و أساليب العلاج ما بين العلاج الطبي و العلاج النفسي، إلى العلاج التربوي السلوكي، تبعا للتخصصات المختلفة للمهتمين بهذه الفئة من الأفراد حيث تنوعت ما بين:

1. العلاج التربوي
2. العلاج المعرفي السلوكي
3. العلاجي النفسي
4. العلاج الطبي

أولا : **العلاج التربوي**

هناك عدة إستراتيجيات علاجية تربوية يمكن توظيفها بفعالية مع ذوي صعوبات التعلم و من أهمها:

1. التدريب القائم على تحليل المهمة و تبسيطها.
2. التدريب القائم على العمليات النمائية النفسية.
3. التدريب القائم على تحليل مهمة و تبسيطها و العمليات النمائية النفسية (السرطاوي و السرطاوي 1988)

هذا من جهة و من جهة أخري نجد في العديد من المراجع تنوع شديد في البرامج العلاجية الأكاديمية التي تعني بالقراءة و الكتابة و الحساب، و فيما يلي سنذكر عدد منها:

أ - **البرامج العلاجية لذوي صعوبات القراءة و الكتابة:**

1 - **أسلوب فيرنالد:fironald**

تختار المفردات من القصص التي تملأ على التلميذ و تعلم كل كلمة كوحدة كاملة، ومن ثم يكتب الطالب الكلمة لتطوير معرفة و إدراك الكلمة.

يتكون هذا الأسلوب من أربع مراحل كالتالي:

في المرحلة الأولى يختار المعلم كلمة و يكتبها بقلم ملون و بحروف كبيرة، و من ثم يتابع الطالب الكلمة ملامسا الورقة مع ذكر كل جزء من الكلمة بصوت مرتفع، تكرر هذه العملية حتى يتمكن الطالب من كتابة الكلمة دون النظر إلى النموذج، و في حالة ارتكب الطالب خطأ ما عند تتبعه الكلمة يجب أن يبدأ مرة أخرى على أساس أن الكلمة تكتب كوحدة كاملة.

في المرحلة الثانية يطلب من الطالب تتبع كل كلمة.

في المرحلة الثالثة يتعلم الطالب كلمات جديدة ، و ذالك بالنظر إلى الكلمات المطبوعة إذ يقرؤها لنفسه قبل كتابتها، و هكذا يتعلم مباشرة من الكلمة المطبوعة، و في هذه المرحلة قد يبدأ الطالب القراءة من الكتب.

و في المرحلة الرابعة و الأخيرة يصبح الطالب قادرا على إدراك الكلمات الجديدة بسبب تشابهها أو تشابه بعض أجزائها مع بعض الكلمات.(خولة أحمد 2005)

2 - **أسلوب القراءة المتعدد الحواس (V K C T)**

هذا الأسلوب مبني على أساس أن يقدم للتلاميذ محتوى الدرس بنماذج عدة من خلال المثيرات الحركية و اللمسية من النماذج السمعية و البصرية.

يشار إلى البرامج متعددة الحواس بكلمة (V K C T) و تمثل (Visual- Auditory- Kineshetic- Tactile) و تعني بالترتيب البصرية- السمعية- الحركية- اللمسية. لزيادة الإثارة اللمسية و الحركية تستخدم الحروف البارزة والحروف المفرغة عند تعليم كلمة في الأسلوب(V K C T) فإنه على الطلبة:

1. مشاهدة الكلمة .
2. الاستماع إلى المعلم و هو ينطق الكلمة.
3. نطق الطلبة للكلمة.
4. الاستماع إلى أنفسهم و هم ينطقون في الكلمة.
5. الشعور بحركة لعضلاتهم و هم ينطقون الكلمة.
6. ملامسة السطح المقروء. (خولة أحمد 2005)

3 - **طريقة أساس القراءة**:

و هي مجموعة متتابعة من نصوص القراءة و المواد المكملة لها مثل كتب التمارين والبطاقات و اختبارات التحصيل ووضع التلميذ في الصف المناسب ووجود الأفلام أيضا.

يصف دليل المعلم الهدف من البرامج، كما و يمدنا بخطط تعليمية محددة و باقتراحات لنشاطات تنمية المهارات (تنمية مهارات جديدة و المهارات المثيرة لدافعية الطلاب والمحفزة لها) و أسئلة لفحص مدى استيعاب نص القراءة، و هي تبدأ سهلة تزداد صعوباتها تدريجيا إلى أن تصل الصف الثامن و هي تبني على خبرات الطفل العامة و اهتماماتها.

و قد تركز سلسة القراءة الأساسية على الطريقة المركزة على الرمز، و تقدم هذه السلسة مهارات قرائية في إدراك الكلمة و الإستعاب كما تعمل السلسلة على ضبط و مراقبة المفردات من مستوى إلى المستوى الذي يليه.

هذا و يزود كتاب القراءة الذي يرافقه دليل المعلم و كتاب التمارين للطالب نشاطات مختلفة تساعد في:

1. تعلم مهارات العرف على الكلمة (بما فيها الأصوات و إدراكها) و كذلك زيادة معدل القراءة. و هناك ميزات عديدة لطريقة أساس القراءة.
2. كتب القراءة موجهة لتدريب الطلاب على استيعاب و هي متدرجة من السهولة إلى الصعوبة حتى تصل إلى الصف الثامن.
3. يقدم دليل المعلم اقتراحات و نشاطات و خطوات تفصيلية لطريقة التدريس.

4. تتطور مهارات القراءة بطريقة نظامية تتابعية.

7. تضم السلسة مفردات أساسية و تتكرر في سياق الدروس لتعزيز الطلاب. (خولة أحمد 2005)

4 - **طريقة التأثير العصبية**:

طورت هذه الطريقة لتعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة في القراءة، وهي مبنية على النظرية التي تقول يستطيع الطالب أن يتعلم عند سماع صوته و صوت أخر، يقوم المعلم في القراءة بشكل سريع و بصوت مرتفع، ويجب تشجيع التلميذ على السير مع المعلم في القراءة و أن لا يهتم كثيرا بالأخطاء، و عندما يصل الطالب إلى متابعة القراءة الجهرية، يستطيع المعلم خفض صوته و القراءة بشكل أقل سرعة، كما يقوم الطالب بتتبع الكلمات المقروءة بإصبعه، و يجب ملاحظة أنه لابد على المعلم أن يبدأ بمستوى أقرانه في القراءة.

ترتكز هذه الطريقة على الترميز السريع، و قد تكون فعالة مع الأطفال في سن العشرة سنوات أو أكبر من ذالك و تتكون مادة القراءة من عبارات و فقرات.

أخيرا تنطلق هذه الطريقة من ثلاث مبادئ رئيسية و هي:

1. التعبير الشفوي.
2. الطلاقة.
8. ثقة الطالب بنفسه في قدرته على القراءة. (خولة أحمد 2005)

5 - **تدريبات هيج ـ كيرك للقراءة العلاجيةHIDJ-krik :**

لقد تم تطوير هذه التدريبات و التمارين للأطفال المتخلفين عقليا من فئة القابلين للتعلم في مدرسة ميتشغن الأمريكية، فقد تم تطوير نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة باستخدام المبادئ التي تعرف الآن بالتعليم المبرمج، كما و قد استخدم هذا النظام قديما.

9. ولعل هذا النظام الصوتي المبرمج ليس طريقة لتدريس جميع الأطفال موضوع القراءة. يسير خطوة بخطوة من أجل تطوير الاستقلالية في قراءة الكلمات. (خولة أحمد 2005)

6 - الطريقة الصوتية

تعلم الطريقة الصوتية إدراك الكلمة من خلال الرابط بين الحروف و صوته، بعد تعلم حروف العلة الساكنة، و ذلك يدمج الأصوات بالكلمات.

قد يستخدم المعلمون الطريقة التركيبية أو الطريقة التحليلية لتعليم الأصوات، تعليم أصوات الحروف كأجزاء متكاملة لكلمة لذلك على الطفل أن يتعلم كلمات جديدة على أساس مكونات أو عناصر صوتية مشابهة للكلمات المألوفة. بالتأكيد على إدراك الكلمة، تساعد الصوتيات الطفل على ربط الأصوات بالحروف المطبوعة و تقود الى الاستقلالية في الكشف عن كلمات جديدة، ومع ذلك هناك ميزات سلبية أو سيئات للطريقة الصوتية:

قد تكون التركيز على لفظ الكلمات على حساب الإستيعاب.

قد يرتبك الطالب بسبب الكلمات المستثناة من القواعد الصوتية.

10. بعد تعلم أصواتا منفردة (معزولة) قد يجد الطالب صعوبة في مزج الأصوات لتكون كلمات كاملة. (خولة أحمد 2005)

7 - طريقة القراءة المبرمجة:

يمكن تقديم القراءة المبرمجة إما في كتاب التمارين الخاص بالطالب أو في أداء المعلم، و تصميم المواد بحيث يتمكن الطالب من تعلمها بنفسه و تصحيحها ذاتيا.

تقدم مادة الموضوع بخطوات صغيرة ضمن تتابع منطقي منظم، حيث يجيب الطالب على السؤال ثم يقوم الطالب نفسه بالتصحيح و معرفة ما إذا كان الجواب صحيحا أم لا، و قد تكون الإجابات على شكل الإجابة بصح أو خطأ، أو الإجابة على أسئلة الاختبار من متعدد، أو على شكل تكملة الجملة و ذلك بوضع الحروف الناقصة في تلك الكلمة.

في جميع المواد المبرمجة يتلقى الطالب تغذية راجعة ضمن كتب العمل أو التدريبات، و غالبا ما تكون الإجابات في هوامش الكتاب، أما في الكمبيوتر فإن ضوءا أو صوتا يمكن أن يعطي التغذية الراجعة كما و يمكن أن يظهر الجوانب على الشاشة. (خولة أحمد 2005)

8 - أسلوب جلنجهام GLENGHAM:

هذا الأسلوب مبني على تعليم صوت الحرف للطالب باستخدام أسلوب متعدد الحواس، فتقدم الحروف ضمن كلمات تعتبر مفاتيح لتعليم هذه الحروف و يتعلم كيف يمزجها ويكون كلمات ، و عندما يذكر المعلم كلمة فعلى الطالب أن يقوم بالتالي:

تكرار الكلمة.

تسمية الحروف.

كتابة الحروف.

كتابة الحروف أثناء نطقها.

يقوم بقراءة الكلمة التي تكتبها.

يركز أسلوب جلنجهام على التكرار و التدريب حيث يتم تعليم مهارات التهجئة والكتابة وذلك بربطها بمهارة القراءة.

يتضمن المواد التعليمية لأسلوب جلنجهام كلمات صوتية و قصص قصيرة، هذا الأسلوب يعتمد على التركيب (القواعد) اعتماد كبيرا، و يحتاج إلى خمسة دروس أسبوعيا لمدة سنتين على الأقل .

واجبات التهجئة الفورية هي أيضا جزء من هذا الأسلوب فبينما يقوم الطالب بكتابة الحروف، فإن الطلبة الآخرين يلفظون صوت الكلمة و صوت الحرف.

إجراءات التدريس جامدة.

الأسلوب تنقصه النشاطات المشوقة و ذات المعنى.

هذا الأسلوب لا يركز على الاستيعاب.

و مع ذلك فإنه من الممكن استخدامه مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات القراءة. (خولة أحمد 2005)

ب- البرامج المستخدمة لطلبة صعوبات التعلم في الرياضيات:

بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم تعتبر اللغة و القراءة أحد جوانب القوة لديهم، و لكن قد يكون تعلم الرياضيات أو التعلم الكمي هو المشكلة الرئيسية لديهم، و كان تعريف صعوبات التعلم قد أشار إلى هذه المشكلة بشكل واضح.

المشكلات الشائعة للطلاب ذوي صعوبات التعلم و التي تؤثر على أدائهم في الرياضيات:

1 - مشكلات الإدراك البصري.
2 - مشكلات في الإدراك السمعي.
3 - مشكلات في الجانب الحركي.
4 - مشكلات في الذاكرة.
5 - مشكلات الانتباه.
6 - مشكلات في اللغة الاستقبالية.
7 - مشكلات في اللغة التعبيرية. (خولة أحمد 2005)

المبادئ الرئيسية في التدريس العلاجي للرياضيات:

1 - توفير الاستعداد لتعليم الرياضيات.
2 - الانتقال من المحسوس إلى المجرد.
3 - إتاحة الفرصة للطالب للتدريس و المراجعة.
4 - تعليم الطلبة التعميم إلى مواقف أخرى.
5 - الأخذ بعين الاعتبار جوانب القوة و الضعف لدى الطالب. (خولة أحمد 2005)

تنطلق البرامج العلاجية في تدريس الرياضيات من محورين:

المحور الأول: التدريب على القدرة.

المحور الثاني: التدريب على المهارة.

و من خلال هذين المحورين تنطلق الأساليب العلاجية التي تعتمد غالبا على ثلاثة أساليب:

1 - أسلوب تدريس المفاهيم.

2 - أسلوب تدريس العمليات الأساسية.

3 - أسلوب حل المسائل (حل المشكلة). (خولة أحمد 2005)

الأسلوب الأول: تدريس المفاهيم:

1 - **ألعاب التصنيف**: أعط الطالب أشياء تختلف عن بعضها بخاصية واحدة كاللون مثلا أحضر صندوقين و أطلب من الطلبة تصنيف هذه الأشياء حسب لونها، مثلا المكعبات الحمراء في الصندوق و الزرقاء في الصندوق الأخر.

2 - **المطابقة و الترتيب**: إن الخطوة الأولى في تطوير الفرد لمفاهيم الأرقام هي قدرته على التعرف على شيء أو شكل واحد.

3 - **ألعاب النمط**: أحضر للطفل سلسلة معينة تسير وفق نمط معين مثلا باستخدام الخرز نضع للطفل نمط خرزة حمراء و بعدها بيضاء ثم الحمراء ثم بيضاء و يطلب منه المواصلة على هذا النمط. (خولة أحمد 2005)

الاسلوب الثاني: أسلوب تدريس العمليات الأساسية

1– مهارة الجمع:

إن معرفة الطالب بحقائق الجمع ستزوده بالأساس الجوهري لتعلم المهارات الحسابية الأخرى، و الجمع هو طريقة مختصرة للعد ، لذا يجب أيتعلم الطلبة أن بإمكانهم اللجوء للعد إذا فشلوا في استخدام كل الطرق الأخرى للجمع، من الضروري أن يتعلم الطلبة

إشارة الجمع (+) و إشارة (=) و يدركوا معناها و لتعليم الجمع نستخدم أولا أشياء محسوسة (كالمكعبات) ثم شبه محسوسة و أخيرا الأرقام المجردة.

2- مهارة الطرح:

بعد أن يتقن الطلبة مهارة الجمع أعراض المهارة التالية و هي الطرح، علم الطفل الإشارة الجديدة (-) أو المدلول اللفظي لها (نأخذ من) ضع مجموعة أشياء أمام الطالب مثلا (6) مكعبات و خذ من هذه المجموعة عددا معينا مثلا (4 مكعبات) و اسأله كم تبقى؟

3 – مهارة الضرب:

معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم و الذين يواجهون مشكلات في العمليات الحسابية غالبا ما يعانون من مشكلات في حقائق الضرب و في هذه الحالات سيكون من المستحيل تعلم هؤلاء الطلبة لمهارة القسمة، إن عملية الضرب هي طريقة مختصرة للجمع فبدلا من جمع 2+2+2+2=8 يمكن تعلم الطفل 4x2=8.

و يشير الباحثين إلى أن مهارة الطرح لا يمكن اعتبارها تطلبا سابقا للضرب إذ يمكن للطلبة الذين يواجهون مشكلات في عملية الطرح أن يكون أداؤهم أفضل في عملية الضرب، يبدأ المعلم في العادة بتقديم إشارة (x) أو المدلول اللفظي لها نضرب و هناك طرق كثيرة تستخدم مع طلبة صعوبات التعلم منها استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات.

هناك مجموعة برامج تربوية لذوي صعوبات التعليمة لتطوير وظائف الدماغ الحسية- المعرفية الضرورية لنمو اللغة و معرفة القراءة و الكتابة و الرياضيات و هي:

- برنامج "Lips" للتهجئة و القراءة.
- برنامج "V-V" لفهم اللغة و التفكير.
- برنامج "Seeing Stars" للتهجئة و القراءة.
- برامج "On Cloud Nine" للرياضيات.(خولة أحمد 2005)

البدائل التربوية المتاحة لمعالجة صعوبات التعلم:

يمكن توفير أنماط عديدة من الخدمات التربوية لطلبة صعوبات التعلم، و تتخذ قرارات إحلالهم في البيئة التعليمية الأنسب بالاعتماد على المعلومات التشخيصية التي ثم جمعها مسبقا مع مرعاة أن تكون البيئة الأقل عزلا، و يصعب مع توافر خيارات الإحلال العديدة اختيار أفضلها، و فيما يلي بدائل الخدمات التربوية مرتبة من الأقل إلى الأكثر عزلا:

1 - الصف العادي: يعتبر الصف العادي هو الإحلال الأكثر أهمية، و يمضي الطالب في هذا الإحلال معظم اليوم مع أطفال آخرين من نفس عمره، و بذلك يوفر التفاعل بين الأفراد ذوي الصعوبات التعليمية و الأفراد العاديين في وضع أقل تقييدا، و من المأخذ عليه أنه قد لا يوفر التدريس الفردي.

2 – المعلم المستشار: و هو يعد دعم مباشر لمعلمي الصفوف العاديين الذين يوجد في صفوفهم طلاب ذوي صعوبات تعليمية، و تشغل الخدمات التي تقدم لهؤلاء المعلمين على التقييم التربوي، و تخطيط البرامج، و اختيار أو إعداد مواد التدريس الخاصة والتدريب على التعليم، و توفير مساعدة زيادة التواصل الفاعل مع الآباء، و مراقبة عامة للبرامج وعملية التقييم.

3 – الصف الخاص : يفضل عادة وضع ذوي صعوبات التعلم الشديدة في صفوف خاصة، حيث يمضون معظم اليوم الدراسي فيها، و هذا بديل يعتبر الأقل تقييدا لبعض الحالات الشديدة و هو يوفر ظروفا بيئية ضرورية لتلبية حاجاتهم، و يسمح بالتعليم الفردي، إلا أنه يمكن أن يسبب وصمة يتصف بها الطالب نتيجة وضعه في صف خاص، بالإضافة إلى أنه قد يشعر بالعزلة لفصله عن التلاميذ في الصفوف العادية.

4 – المدرسة الخاصة: يمضي فيها الطالب ذو صعوبات التعليمية يوما دراسيا كاملا، حيث يتاح فيها استخداما كاملا للمصادر المحددة، من الأشخاص المدربين، المكان يتسع لعدد كبير من حالات صعوبات التعلم المعتدلة و الشديدة،إلا أن هذا البديل لا يقدم

تفاعلات مع الآخرين العاديين خلال اليوم الدراسي.(فؤاد عيد، مصطفي النوري ،2012)

تصنيف الخيارات الممكنة للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

1 - أن يدمج الطالب في الصف العادي مع استخدام استراتيجيات علاجية مناسبة.

2 - أن يدمج الطالب في الصف العادي مع جدولة زمنية (بعض الأوقات) التي يسمح فيها لمعلم غرفة المصادر بالدخول إلى غرفة الصف لتقديم المساعدة الضرورية.

3 - غرفة المصادر.

4 - أي مجموعة من الإجراءات السابقة. (الوفقي 1996)

غرفة المصادر:

غرفة المصادر هي غرفة في المدرسة العادية يخرج الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الصف العادي إليها لتلتقي خدمات التربية الخاصة بواقع حصتين تقريبا في اليوم الدراسي الواحد و يعمل في غرفة المصادر معلم التربية الخاصة ،و يوجد في هذه الغرفة وسائل ومواد تعليمية مكيفة لتلبية الحاجات التعليمية الخاصة لذوي صعوبات التعلم، و يمكن أن نضيف بأنها ذلك الحيز المكاني الذي تجري فيه و تنطلق منه الخدمات التربوية المتخصصة فهو نظام تربوي يحتوي على برامج و وسائل متخصصة تكفل للتلميذ تربيته و تعليمه بشكل فردي يتناسب مع خصائصه و احتياجاته و قدراته في حين انها تفسح المجال أمامه ليتعلم في الفصل العادي مع أقرانه من الطلبة معظم وقته.

وهي غرفة يمضي فيها الطالب ذو صعوبات التعلم جزءا من اليوم الدراسي (45-60 دقيقة) مع معلم غرفة المصادر، و بذلك يكون قد وفر تدريسا فرديا في الحقول التي تظهر فيها المشكلة من خلال معلم مدرب خصيصا لهذه الغاية (إن هذا البديل يكون غير مناسب تماما لخدمة الطلبة ذوي صعوبات التعليمة الشديدة).

لا بد أن تكون المدرسة ذات إدارة ناضجة إبداعية، تبحث عن الجديد و تدعمه و لديها إمكانيات المساحة، و المعلمون المؤهلون و المتدربون، و الكوادر الأخرى للمساندة، كما يجب أن تتميز المدرسة بالإنسانية في العلاقات بين العاملين فيها.

الموقع: لا بد أن يكون الموقع بين الفصول التي تخدمها الغرفة أو قريب من الصفوف التي تخدمها الغرفة و من الضروري أن تكون معزولة و بعيدة عن قلب المدرسة.

المساحة: تكون واسعة، مجهزة بالأثاث المناسب، و الوسائل التعليمية، و الألعاب التربوية المناسبة و يلتحق بهذه الغرفة عدد من الطلاب من ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم يتراوح عددهم ما بين 20 و 25 طالبا.

الشكل الداخلي: يجب أن يكون منظرها و مظهرها جميلا و منظما و مرتبا بشكل جذاب و في حالة نظيفة.

الزويا التعليمية: هي عبارة عن مكان للاستذكار، في اداء الاعمال و الواجبات الفردية، بها منظر صغير مرسوم أو مثبت على الحائط، و إنارة ملائمة فوق هذا المنظر وكرسي مناسب لجلوس التلميذ، و كرسي أخر للمعلم عند الضرورة. و منها:

زاوية اللغة العربية.

زاوية الرياضيات.

زاوية الأنشطة.

زاوية الحاسوب.

المكتبة: تحتوي المكتبة على الكتب المدرسية، مراجع، قصص، كتب ثقافية، أشرطة كاسيت تعليمية مناسبة للطلبة الملتحقين بالغرفة.

ملفات الطلبة: هي ذات أهمية كبيرة من حيث إنها ترصد الطالب منذ دخوله الغرفة الى تخرجه منها من خلال ما يلاحظه المعلم أولا بأول عن مدي تحسن الطالب أو عدمه أوالتعديلات التي تلزم من حيث الوسائل و الاستراتيجيات و التقويم، و ما تحويه هذه الملفات من تقارير عن تقدم الطالب أو عدمه لذا يجب أن تكون هذه الملفات مكتملة من

حيث توافر جميع النماذج الخاصة بغرفة المصادر و أن تكون المعلومات مدونة في الملفات، و المتابعة لها أولا بأول حسب واجبات الغرفة.

مكان المعلم: من الضروري أن يتوفر للمعلم مكتب خاص، بحيث يسهل له متابعة كل ما يجري داخل الغرفة.

العمل الجماعي: للعمل الجماعي أهمية كبيرة في إبعاد الملل و الضجر و تشتت الانتباه عن التلاميذ و يفضل أن تكون هناك طاولات دائرية أو بيضاوية الشكل أو نصف دائرية.(فؤاد عيد، مصطفي النور2013)

ثانيا: العلاج المعرفي السلوكي:

يهدف إلى زيادة ممارسة سلوك مرغوب فيه، أو تشكيله، أو خفض سلوك غير مرغوب فيه، و يعتمد العلاج السلوكي على فنيات، و إجراءات خاصة يختلف استخدامها من حالة إلى أخرى تبعا لنوع السلوك المراد تعديله لدى الطفل، كما يؤكد هذا الأسلوب أن أخطاء التفكير الداخلية و العمليات المعرفية هي التي توجه انفعالات، و سلوكيات الأفراد، و إنه بإمكانهم أن يصححون العمليات المعرفية الخطأ إذ تلقوا العلاج المناسب.

و يمتاز العلاج السلوكي بسهولة تطبيق البرنامج من قبل الآباء و المعلمين في غرفة الصف و في البيت، كما يمتاز عن العلاج الطبي بعدم وجود آثار جانبية قد تنتج عن استخدام العقاقير.

فيما يلي نستعرض أهم الاستراتيجيات لتغلب على صعوبات التعلم:

أ - **أسلوب تحليل المهمة**:

يعتبر أسلوب تحليل المهمة أحد الأساليب المفيدة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإن هذا الأسلوب يشتمل على تجزئة المهمة إلى الخطوات الفرعية التي تتكون منها وترتيبها بشكل متسلسل، و بناء على ذلك فإن هذا الأسلوب يتضمن توجيه الطالب نحو تأدية المهمة خطوة خطوة، إلى أن ستطيع الطالب تأديتها بالكامل بنجاح و يقصد به

تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل إلى مهارات جزئية أبسط تكون فيما بينها المهارة الرئيسية ، ترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المراد تعلمها .

و يعتبر أسلوب تحليل المهارات من أنسب الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرف ذلك الأسلوب أنه يعمل فيه المعلم على تحليل المهمة التعليمية إلى عدد من مكوناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمي بالمهمات التعليمية الفرعية حيث تحدد نقطة البداية (المهمة الفرعية الأولى) ثم تحدد المهمات الفرعية التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي. (الروسان، 2000)

و هكذا فإن معظم أشكال السلوك التي يقوم بها الناس هي سلسلة من الاستجابات البسيطة المرتبطة ببعضها البعض بشكل وظيفي، و عند استخدام أسلوب تحليل مهمة يتم تجزئة السلوك إلى استجابات ترتيبا منطقيا بدءا بالاستجابة الثانية و ينتقل بعدها إلى استجابة الثالثة، و هكذا إلى أن يتعلم كل الاستجابات بشكل منطقي و سليم، و غالبا ما يستخدم هذا الأسلوب لاشتقاق أهداف أدائية يومية من الأهداف قصيرة المدى في البرنامج التربوي الفردي للطفل (الخطيب و الحديدي،2003)

و يطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمات التعليمية أن يتبع الخطوات التالية:

1 - تحديد الهدف.

2 - تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.

3 - تحديد الخطوات (المهمات) التعليمية التي تقع بين السلوك المدخلي للمتعلم و الهدف التعليمي (الهدف السلوكي). (الروسان، 1999)

ب - <u>أسلوب تشكيل السلوك</u>

التشكيل هو تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيا من السلوك النهائي المراد الوصول إلية، و يشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب و ذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حاليا

(السلوك الداخلي) إلى السلوك الذي يتوخي تحقيقه (السلوك النهائي). (الخطيب، 1992)

و يطلب من المعلم إتباع الخطوات التالية عند استخدامه لأسلوب تشكيل السلوك كأسلوب تعليمي:

1 - تحديد السلوك النهائي:

و يقصد بذلك تحديد السلوك النهائي أو الهدف النهائي المرغوب فيه من قبل المتعلم.

2 - تحديد السلوك المدخل للمتعلم:

و يقصد بذلك تحديد مستوي الأداء الحالي للمتعلم، و ذلك من خلال قياس مستوى الأداء الحالي أو ملاحظة سلوك الطفل الحالي قبل بداية التعلم، و ذلك من أجل تحديد نقطة البداية في تعلم الطفل للمهمة التعليمية.

3 - تحديد المعزز القوي و المناسب:

و يقصد بذلك أن يعمل المعلم على اختيار المعزز القوي المناسب و الذي يعمل على تعزيز السلوك المدخلي، و يعمل على تكراره، و إثارة دافعية المتعلم إلى أقصى حد ممكن حتى يتم تحقيق السلوك النهائي.

4 - تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرر:

و يقصد بذلك تعزيز السلوك المدخلي و ذلك بهدف حدوث السلوك الأولى بشكل متكرر، حتى يؤدي السلوك المدخلى إلى سلوك لاحق و الذي يقترب من السلوك النهائي.

5 - تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجيا من السلوك النهائي:

و يقصد بذلك أن يعمل المعلم على تعزيز السلوك التدريجي الذي يقترب من السلوك النهائي، حيث يعزز المعلم الخطوة الثانية، ثم الخطوة الثالثة، ثم الخطوة الربعة، و هكذا حتي يتم تحقيق السلوك النهائي.

6 - تعزيز السلوك النهائي كلما حدث:

و يقصد به تعزيز السلوك النهائي عندما يحدث، و كلما حدث، و يطلب من المعلم اختيار المعزز المناسب للسلوك النهائي.

7 - تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيرة:

و يقصد بذلك أن يعمل المعلم على استخدام نظام التعزيز الذي يقوم على أساس من التعزيز وفق جداول الزمن أو الاستجابة المتغيرة، و ذلك من أجل المحافظة على نشاط المتعلم و استمراريته في التعلم. (الروسان، 2000)

ج-أسلوب تسلسل السلوك:

يعد أسلوب تسلسل السلوك أسلوبا مكملا لتشكيل السلوك، و إذا كان أسلوب تشكيل السلوك يتعامل مع سلوك مكون من عدد من الاستجابات، فان أسلوب تسلسل السلوك يتعامل مع عدد من أشكال السلوك المتسلسلة و المكونة لسلوك عام مثل كتابة فصول كتاب، أوالحصول على درجة جامعية أو مدرسية، و تكون الأمثلة السابقة من عدد الحلقات المكونة منها كل واحدة، سلوك عام يتألف من عدد من الحلقات، حيث تمثل كل حلقة ،و المتصلة بالحلقة اللاحقة سلسلة من أشكال السلوك المتسلسلة المكونة في النهاية إعداد كتاب يتألف من عدد من الفصول أو الحلقات ، و الآمر كذلك في حالة الحصول علي درجة جامعية، و على ذلك يبدو الفرق واضحا بين كل من تشكيل السلوك، إذ يتعامل أسلوب تشكيل السلوك مع سلوك واحد يمكن تحليله إلى عدد من المهمات الفرعية، في يتعامل أسلوب تسلسل السلوك مع عدد من حلقات السلوك المترابطة لتشكل معا سلوكا عاما (الروسان 2000).

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات وهي عملية تهدف إلى:

- تحديد الخطوات اللازمة لتحقيق السلوك المستهدف.
- تحديد مستوى الأداء الحالي.

و يعرف تحليل المهارات على أنه تجزئة المهمة على تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها و ترتيبها على شكل متسلسل اعتمادا على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة و بعد ترتيب الاستجابات يتم تعليم الاستجابة الأولى، ثم تأدية إحدى في الحلقات السلسلة ، و هذا ليس أمرا مستبعدا، لابد من العمل على تشكيلها، و في هذا النموذج يكون التركيز على المهمة التي سيؤديها الفرد لا على قدرته الداخلية، بمعنى آخر : تحليل المهارات يتعامل مع الاستجابات يمكن ملاحظتها و قياسها بشكل مباشر. (الخطيب، 2010)

إجراءات تسلسل السلوك:

يتطلب استخدام أسلوب تسلسل السلوك عددا من الإجراءات هي:

- تحديد الهدف النهائي أو السلوك النهائي لاستخدام هذا الأسلوب.
- تحليل الهدف النهائي إلى عدد من أشكال السلوك المتسلسلة والمترابطة معا في سلسلة تسمي سلسلة السلوك أو سلسلة الاستجابات المرتبطة معا في حلقات.
- تعزيز السلوك النهائي أو الاستجابة النهائية.
- صعوبة الانتقال من استجابة أو سلوك إلى أخر في سلسلة الاستجابات أو أشكال السلوك دون نجاح في الحلقة السابقة.

يمكن توظيف أسلوب تسلسل السلوك في العديد من مجالات الحياة، و كذلك في مجالات التدريس و منها مجالات تدريس و تدريب الطفل على المهارات الحركية العامة والدقيقة، و مهارات الحياة اليومية و المهارات اللغوية و غيرها من المهارات التعليمية. (الروسان، 2000)

د-أسلوب الحث:

يعرف أسلوب الحث على أنه: " ذلك الأسلوب الذي يتضمن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصة إذا اتبع الحث بالمعزز المناسب في بداية التعليم" (الخطيب، 2010)

فالحث هو إجراء يشتمل على استخدام المؤقت لمثيرات تمييزية إضافية بهدف زيادة احتمالية تأدية الفرد للسلوك المستهدف، و ذلك من اجل تمييزها عن المثيرات التمييزية المتوافرة أصلا في البيئة، فالمثيرات التمييزية المساندة لا تصاحب السلوك في العادة و انما يزودها للشخص شخص أخر لغاية معينة بمعنى أخر، فالحث في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معين و التلميح له بأنه سيعزز على ذلك السلوك. (الخطيب،و الحديدي 2003)

هذا و يوجد ثلاث أنواع من الحث هي:

1 - **الحث اللفظي:** و يقصد به تقديم المساعدة اللفظية التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه كأن تذكر المتعلم بما يجب عليه القيام به أو أن يجع على القيام بالمهارة.

2 - **الحث الإيمائي**: و يقصد به المساعدة الايجابية للمتعلم التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه ، كأن تنظر إلى شيء مطلوب تعلمه بعينيك أو تشير إليه من بعيد لتوجه انتباه المتعلم إلى ذلك السلوك المطلوب.

3 - **الحث الجسمي**:و يقصد به تقديم المساعدة الجسمية للمتعلم و التي تعمل على تحقيق السلوك المطلوب تعلمه، كأن تعمل على حمل يد الطفل و تساعده في الكتابة. (الروسان،2000)

و الحث إجراء ضروري و مفيد في محاولات التدريب الأولى، عندما يكون الهدف مساعدة الأشخاص العاديين على اكتساب سلوكيات جديدة ليس بمقدورهم تأديتها حاليا، أما إذا كان الشخص ضعيفا؛ فغالبا ما تكون هناك حاجة للحث لمدة أطول، بشكل متكرر أكثر خاصة إذا كان السلوك المستهدف من التدريب سلوكا معقدا، فالحث المتكرر سيؤدي إلى اعتماد الفرد عليه، فهو قد لا يقوم بتأدية السلوك إلا إذا تم تلقيه، ولهذا لا بد من العمل على إخفائه بأكبر سرعة ممكنة. (فؤاد عيد، مصطفي نوري، 2013)

ه-أسلوب التدريس المباشر "التعليم الموجه":

يعتبر التعليم المباشر أسلوبا للتعليم الفردي، و ذلك عندما يكون المربي بصدد تدريب مهارات أو سلوكيات أو مفاهيم محددة مثل تعليم العد من واحد على عشرة.

و يتضمن أسلوب التدريس المباشر خمسة إجراءات رئيسة هي:

1 – **وضع الأهداف بطريقة سلوكية**: بحيث يتم تحديد السلوك المطلوب أداؤه والشروط الضرورية لحدوث و المحك (المعيار) الذي يمكن بواسطته الحكم على ذلك السلوك.

2 – **تحليل المهمة المراد تعليمها:** فالهدف السلوكي يتضمن مهمات معينة على الطالب القيام بها ليحقق الهدف، و هذه المهمات يجب تحليلها إلى مهمات أصغر وهناك نوعان من التحليل:

- **الأول**: يقوم على أساس تجزئة المهمة إلى أجزائها الأساسية و الهدف النهائي هو أن يقوم الطالب بتأدية جميع الأجزاء مجتمعة.
- **الثاني**: يقوم على أساس تجزئة المهمة إلى مهمات أصغر، و ترتيب تلك المهمات في تسلسل حسب درجة صعوبتها بحيث تكون المهمة النهائية هي الهدف النهائي للسلوك.

3 – **تحديد الإجراءات التعليمية :** حيث إن تعليم ذوي صعوبات التعلم يتطلب تحديدا دقيقا للإجراءات التي يتبعها المربي.

و الإجراءات التعليمية وفق أسلوب التعليم المباشر هي:

- التعليم اللفظي.
- الوسائل التعليمية.
- الاستجابة المطلوبة.
- رد فعل المعلم للاستجابة.

4 – **تحديد أساليب التقييم:** حيث يجب على المربي قبل البدء في تعليم مهارة ما ان يحدد المتطلبات أو المهارات السابقة الواجب توافرها، و من ثم يقيم مستوى أداء الطالب لتلك المهارة و على ضوء ذلك التقييم يحدد المرحلة التي ستبدأ بتعليمها.

5 – **تحديد اجراءات التقييم** (الخطيب، 2010)

و-النمذجة:

يتأثر سلوك الفرد بملاحظة سلوك الآخرين، هذا و يتعلم الإنسان عددا من الأنماط السلوكية، مرغوبة كانت أو غير مرغوبة، من خلال ملاحظة الآخرين و تقليدهم، ويسمي التغيير في سلوك الفرد الذي ينتج عن ملاحظته لسلوك الآخرين بالنمذجة، كذلك تسمى عملية التعليم هذه بمسميات مختلفة منها: التعليم بالملاحظة، و التعليم الاجتماعي و التقليد و التعليم المتبادل، و قد تحدث النمذجة عفويا أو قد تكون نتيجة عملية هادفة و موجهة تشمل قيام نموذج بتأدية سلوك معين بهدف إيضاح ذلك لشخص آخر يطلب منه الملاحظة و التقليد، كذلك فالنمذجة عملية حتمية، فالأبناء يقلدون الآباء، و الطلاب يقلدون المعلمين، و المتعالجون يقلدون المعالجيين، و هكذا...

و يمكن تعريف النمذجة بأنها عملية تعلم تتضمن تقديم إيضاحات للمتعلم ليستفيد منها ويقلدها و لكي تنجح هذه العملية يقوم النموذج بمراعاة العوامل التالية: عمر المتدرب وقدراته و خبراته السابقة.

و للنمذجة مكان مهم في الاستراتيجيات العلاجية السلوكية و لها أسماء عديدة منها التعليم بالملاحظة، التقليد،....

مزايا النمذجة:

- تمكن الفرد من التعلم بأقل قدر ممكن من الاخطاء.
- تمكن الفرد من تعلم سلوكيات معقدة مثل: تعلم اللغة من خلال شريط فيديو متقن في تقديم نموذج يقدم الصورة و الصوت الجيدين.
- تساعد النمذجة على توفير الجهد، و الوقت شريطة أن يكون النموذج ملائما.
- تساعد النمذجة في تعديل الحكم الأخلاقي عند الفرد. (فؤاد عيد، مصطفي النوري،2012)

أهم الأهداف التي تسعى لتحقيقها النمذجة:

-زيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، إذا تم تعلم أشكالا جديدة من السلوك يزداد تكرارها لاحقا في موافق مماثلة خاصة إذا عززت.

-كف أشكال السلوك غير المرغوب فيها.

-تسهيل ظهور الأنموذج الذي يقوم بالسلوك بكل بساطة و سهولة دون خوف أو قلق. (الخطيب ،2010)

إجراءات أسلوب النمذجة:

يتضمن أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك عددا من الإجراءات التي لابد من توافرها و هي:

1 - السلوك النموذج.

2 - مكانة النموذج.

3 - تحديد جنس النموذج.

4 - مكافأة النموذج:

5 - الرغبة و القدرة على تقليد سلوك النموذج من قبل المتعلم. (الروسان، 2000)

العوامل التي تزيد فعالية النمذجة:

حتى تكون عملية النمذجة عملية فعالة فلا بد من مراعاة الأمور التالية:

-انتباه الملاحظ للنموذج.

-دافعية الملاحظ.

-مقدرة الملاحظ الجسدية على تقليد سلوك النموذج.

-مقدرة الملاحظ على الاستمرار بتأدية السلوك بعد اكتسابه. (فؤاد عيد، مصطفي النوري، 2012)

ز-تعليم الأقران:

إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموما و من ضمنها مجال صعوبات التعلم قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس، لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين و تدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الحاجات الخاصة و من ضمنهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إذا أن اختلاف الأفراد في قدراتهم و إمكانياتهم يفرض الحاجة الى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات و الاستعدادات، و يتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة و متنوعة، بالإضافة لاستراتيجيات تدريسية مبتكرة عند تدريس الطلبة مختلفي القدرات و ذوي الحاجات الخاصة.

و يعتبر التدريس بتوجيه الأقران من أساليب التوجيه في التربية و التدريس المصغر حيث يستخدمه المعلمون و الطلبة لتنمية قدراتهم المهنية معتمدين في ذلك على الاستثمار خبراتهم الذاتية و تبادل هذه الخبرات بصورة جيدة فيما بينهم في إطار من الثقة و الاحترام و المحبة، و ذلك من خلال قيام أحد الطلاب بالتدريس فيما يقوم الزميل الأخر بملاحظاته بهدف تقديم المساعدة له و توجيهه الذي يؤدي إلى تحسين أدائه، فهو توجيه يقدم الفرصة للطلاب لكي يعملوا معا متعاونين بصورة ايجابية لتحسين مهاراتهم و اتجاهاتهم التعليمية.

بعبارة أخري أسلوب تدريس الأقران يعني قيام المعلم بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من تمكن نصف التلاميذ على الأقل من إتقان المهارة المتضمنة في الموقف التعليمي ثم يتدرب التلاميذ على المهارات في ثنائيات بهدف انغماس التلاميذ في التعلم النشط مما يساعد على تشجيع التلاميذ على مساعدة كل منهم الأخر. (فؤاد عيد، مصطفي نوري،2012)

ح-إستراتيجية تدريب الحواس المتعددة:

يقصد هذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعينا بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس السمعية أوالبصرية ..... إلخ. و يرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابلية للتعلم عندما يستعمل أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. (فؤاد عيد، مصطفي نوري،2012)

ط-تكييف التعليم:

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض ذوي الحاجات الخاصة تكييف الأساليب التدريسية لتتلاءم مع طبيعة الفرد، كذلك تصميم وسائل و أدوات تعليمية خاصة أوتكييف وتعديل الوسائل التعليمية التقليدية.

يشير إلى أن تكييف التعليم يشمل الجوانب الأساسية التالية:

- تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال.
- تعديل معدل لسرعة في تقديم المحتوي الدراسي.
- توفير التعليم الإضافي.
- مراجعة المعلومات.

و من الأدوات و الوسائل التي قد تلزم تلك المخصصة للأطفال الذين لا يستعطون الكتابة باليد؛ لان ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابية، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لا إرادية غير منتظمة و هم بحاجة إلى أدوات خاصة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات مكيفة للتواصل مع الآخرين بطريق بديلة. (فؤاد عيد، مصطفي نوري،2012)

ي-التنظيم الذاتي:

تشيرعملية التدريب على التنظيم الذاتي إلى مجموعة من الأساليب المعرفية و السلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي العديد من

الأماكن و المواقف الخارجية، و يعني ذلك إيجاد أنماط سلوكية جديدة تمكن الفرد من التحكم بنفسه و بالتالي ينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك و العمليات المعرفية الوسيطة و نواتج السلوك بسبب كونها جميعا عمليات تتحكم بالسلوك.

و يعتبر برنامج تنظيم الذاتي أحد أشكال تعديل السلوك حيث يقوم هذا العلاج على أساس الافتراض بان الإنسان يستطيع ممارسة السيطرة على سلوكه و دوافعه، و هذا الافتراض يتعارض مع المبادئ السيكولوجية الأساسية، و التي ترى بأن المحيط هو الذي يفرض السيطرة و ليس الفرد نفسه.

و يعتبر التنظيم الذاتي أسلوبا يمكن استخدامه بنجاح مع الأطفال العاديين و الأطفال الموهوبين و الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية الانفعالية، و هو أسلوب فعال في علاج عدد من المشكلات السلوكية و الأكاديمية.

و قد وضعت مجموعة من الخصائص التي يتميز بها برنامج تنظيم الذات الفعال :

-تكون استراتيجيات تنظيم الذات فعالة أكثر إذا استخدمت كمجموعة ، لذلك يفضل استخدامها بشكل مجموعة وليس بشكل فردي.

-الثبات في استخدام الاستراتيجيات أمر اساسي و ضروري، و إذا لم تستخدم بشكل نظامي في فترات محددة، فإن فاعليتها ستكون محددة في إحداث تغييرات مهمة.

-من المهم وضع أهداف واقعية، و تقييم الدرجة التي يمكن أن تتحقق بها هذه الاهداف.

-استخدام التعزيز الذاتي، و هو عنصر مهم في برامج تنظيم الذات.

-الدعم البيئي مهم للمحافظة على التغييرات الناتجة من برامج التنظيم الذاتي. (فؤاد عيد، مصطفي نوري، 2012)

ثالثا: العلاج النفسي:

تؤكد دراسة داجنان و جاهودا 2006 أن علاج صعوبات التعلم أيسر بكثير من علاج الاضطرابات النفسية الناجمة عنه. بلغت نسبة المصابون بالوسواس القهري من البالغين ذوي صعوبات التعلم 2،5 %، و نسبة الاكتئاب 4 %، و يرجع هذه الاضطرابات لخبرات الفشل المؤلمة التي مروا بها خلال سنوات دراستهم، و من تدني

مفهوم الذات ، و من التشوهات المعرفية التي تصيب طريقة تفكيرهم ، و ضعف تواصلهم الاجتماعي.

وهناك عدد من الأساليب التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، باعتبارهم أطفال منبوذين و هي:

1 - إعادة دمج الطفل في جماعته : بمعنى أن ينظم هؤلاء الأطفال في جماعات أقل انتقادا و أكثر وفاقا، فلا يجلس المرفوض مع الرافض حتى يتسنى له أن يتقبل و يتعلم المهارات التواصلية.

2 - التكليف بأعمال جماعية.

3 - الحث على الاندماج التدريجي: و ذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بأن يعمل في جماعة صغيرة، حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.

4 - البحث في القدرات الخاصة فحتى التلميذ الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، زد على ذالك أنه كان التلميذ لعمل في نشاط محبب إليه، فإنه سوف يتعلم الثقة بالنفس و المكانة بين زملاءه.

5 - المناقشة: و ذلك بهدف تغيير العادات السيئة في السلوك إلى عادات حسنة.

6 - التدريب على المهارات: مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية، أوالتمثيل أوالأنشطة الجماعية.

7 - التوجيه الشخصي: و ذلك باقتراح بسيط على التلميذ، مما قد يعاونه في إيجاد الطريق إلى الانضمام إلى الجماعة، إذ يقتصر البعض على المعرفة أو الثقة بالنفس في تمكنهم من اختراق جماعته

رابعا: العلاج الطبي:

تحتاج بعض الحالات من ذوي صعوبات التعلم إلى التدخل الطبي كما في حالات ضعف التركيز و نقص الانتباه و فرط الحركة. و تتناول الأساليب الطبية بعض المظاهر ذات العلاقة بصعوبات التعلم و لا تتناول الصعوبة بحد ذاتها أي أساليب غير مباشرة فهي تعالج النشاط الزائد و تشتت الانتباه و الاندفاعية و الافتراض الأساسي

الذي تقوم عليه إجراءات العلاج هو أن صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الدماغ أو خلل بيوكيميائي في الجسم.

و يشتمل الاتجاه الطبي على أساليب متعددة أهمها:

أ - العلاج بالعقاقير الطبية:

حيث يستخدم هذا الأسلوب بشكل شائع في علاج حالات الإفراط في النشاط، إذ أن التقليل من النشاط الزائد يحسن من درجة استعداد الطفل للتعلم، و لقد وجد أن بعض العقاقير الطبية التي تعرف بأنها منشطات للبالغين ذات أثر عكسي على الأطفال مفرطي النشاط، أي أن تلك العقاقير من طفل لأخر، لذا من غير الممكن التعميم بأن عقارا ما ينفع في علاج مختلف الحالات، و من أشهر العقاقير المستخدمة في هذا المجال الريتالين و الديكسدرين و السايليرت. (فؤاد عيد، مصطفي نوري،2012)

ب - العلاج بضبط البرامج الغذائي:

يعتبر ضبط البرنامج الغذائي أسلوبا أخر من أساليب العلاج الطبية لصعوبات التعلم والذي ظهر في منتصف السبعينيات من القرن الماضي و يعتبر فينجولد صاحب هذا الأسلوب و يري أن المواد الملونة و الحافظة و مواد النكهة الصناعية التي تدخل في صناعة أغذية الأطفال أو حفظ المواد الغذائية المعلبة خاصة الفواكه و العصير وغيرها من المواد الكيماوية المضافة تزيد من حدة الإفراط في النشاط لدى الأطفال، و عليه يجب ضبط البرنامج الغذائي بحيث لا يشتمل على مثل هذه المواد الكيماوية، و ينادي فينجولد بالتقليل من استخدام هذه المواد في الصناعات الغذائية لمصلحة الجميع حيث إن أثارها السلبية لا تقتصر على ذوي صعوبات التعلم، و تتفق معظم المصادر بأن هذا الأسلوب في العلاج لازال يفتقر إلى السند العلمي المقبول. (فؤاد عيد، مصطفي نوري،2012)

ج- العلاج عن طريق الفيتامينات:

و يقوم هذا الأسلوب في العلاج على إعطاء الطفل جرعات من الفيتامينات على شكل أقراص أو شراب أو كبسولات، و ظهر هذا الأسلوب في العلاج في أوائل السبعينيات حيث كان يستخدم في علاج بعض حالات ذهان الطفولة، و يشير أنصار هذا الأسلوب إلى الجرعات الفيتامينات للأطفال ذوي صعوبات التعلم تظهر تحسنا في فترة انتباههم و خفضت من درجة الإفراط في النشاط . (فؤاد عيد، مصطفي نوري،2012)

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم البدائل التربوية التي تساعد طفل الصعوبة ، و كذا أهم البرامج التربوية التي لو إتبعت تحسن مستوى الطفل و ترفع تحصيله و لكن يبقي السؤال هل يحيط المعلم الجزائري بها علما؟

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

عناصر الفصل:

- تمهيد
- الدراسة الاستطلاعية
- ميدان الدراسة
- العينة المستهدفة
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء إجراء الدراسة
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- المجال الزمني
- أدوات البحث
- الخصائص السيكومترية للاستمارة

1 - الصدق

2 - الثبات

تمهيد: سنحاول التعرض في هذا الجانب الى واقع صعوبات التعلم عند المعلمين في المدرسة الجزائرية، و النظرة السائدة لهؤلاء عنها و ذلك من خلال استمارة ، محاولين معرفة مدى إحاطة المعلم بمعني مصطلح صعوبات التعلم و كذا بما سطر في التشريع التربوي في هذا المجال، و بذالك الإجابة على الاشكاليات.

و يتركز البحث على التالي:

1. مدى إحاطة المعلم بالمعني العلمي لصعوبات التعلم.
2. مدى إحاطته بالنصوص التشريعية لصعوبات التعلم.
3. مدى إحاطته بأساليب العلاج.

الدراسية الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول المراحل العملية في البحث، وهي ما يسبق إستعمال الفعلي لأداة القياس و ذالك ل:

- 1 التعرف على ميدان البحث
- 2 التعرف على العينة المستهدفة.
- 3 التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء التطبيق.
- 4 إختبار أدوات البحث من حيث الجودة و الفعالية
- 5 التأكد من شمولية الفقرات في الاستمارة لكل جوانب الموضوع
- 6 التأكد من مدى وضوح العبارات في الاستمارة.
- 7 التحقق من صدق و ثباة الاستمارة.

واتبعت الباحثة هنا المراحل المسجلة أعلاه حيث إحتكت أولا بميدان البحث.

ميدان الدراسة: تستهدف هذه الدراسة المدارس الابتدائية في الجزائر، و بالأخص المعلمين في هذه المدارس، و قد وجدت الباحثة بعض الارقام التي تحصر لها المجتمع الاصلي و هي كالتالي:

في الدخول المدرسي للسنة الجارية (2014-2015) كان عدد المدارس الابتدائية في الجزائر 18.273 مدرسة تنوعت بين حضرية و شبه حضرية و ريفية بنسب متفاوتة، يتمدرس فيها 3.929.427 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات إلى 14 سنة أي

بمتوسط بقترب من 215 تلميذ في المدرسة الواحدة. يشرف على تدريسهم 171471 معلم .

العينة المستهدفة: تكونت العينة من 187 معلم ولايتي البيض و وهران و يأتي وصف العينة بالتدقيق لاحقا.

التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء إجراء الدراسة:

1. العراقيل البيروقراطية.
2. صعوبة الوصول إلى معلومات من بعض المؤسسات التكوينية للمعلمين .
3. صعوبة الحصول على أرقام محددة لمجتمع الدراسة.
4. عدم تعاون بعض مدراء المدارس الابتدائية مع الباحثة.
5. تخوف بعض المعلمين من إدلاء الاجابات رغم عدم وجود الاسم و اللقب والولاية في الاستمارة.
6. الوقت الكبير الذي تطلبه بناء الاستمارة و تطبيقها.

وللتأكد من شمولية الاسئلة و امكانية فهمها تم بناؤها بإستشارة 17 معلم و أستاذ للتأكد لتحقيق ذالك، و بعد النقاش استخلصت 53 فقرة وضعتها الباحثة في استمارة و وزعت على 20 معلم للتأكد من صدقها بإستخدام معامل الارتباط الثنائي، ثم وزعت مرة أخرى بعد أن بقي فيها 47 على 50 معلم للتأكد من ثباتها بطريقة التجزئة النصفية كما سيبين لاحقا.

منهج الدراسة: إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي

المنهج الوصفي:

يرتكز هذا المنهج على وصف دقيق و تفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، و قد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية معينة.

و يهدف هذا المنهج إما لرصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أومضمونه، أو قد يكون هدف الاساسي تقويم وضع معين لأغراض عملية.

إن المنهج الوصفي هو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معينة و ذلك من اجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم من المعطيات الفعلية للظاهرة .

و تجدر الاشارة الى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى الى جمع بيانات كافية ودقيقة عن الظاهرة أو الموضوع الاجتماعي و تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي الى تعريف العوامل المكونة و المؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة.

أما مراحل هذا المنهج فتتلخص في مرحلتين أساسيتين الأولى و يطلق عليها مرحلة الاستطلاع و الثانية و يطلق عليها مرحلة الوصف الموضوعي، و تهدف المرحلة الاستطلاعية الى تكوين أطر نظرية يمكن اختيارها و ذلك بعد تحديد واضح لمشكلة الدراسة أو البحث موضوع الاهتمام. (محمد عبيدات، محمد أبو عصار، 1995)

عينة الدراسة:

بحكم طبعة موضوع البحث كان على الباحثة إختيار أنسب طريقة لإنتقاء العينة التي سيجري عليها البحث، و بعد مشاوراتها مع أهل الاختصاص توصلت لإختيار عينة عشوائية بسيطة، لتتأكد نوعا ما من تمثيل هذه العينة لمجتمع البحث،"يتطلب استخدام هذه الطريقة ضرورة حصر كامل العناصر التي يتكون منها مجتمع الدراسة الأصلي ومعرفتها، ليتم لاحقا الاختيار من بين تلك العناصر، فتتساوي فرص الظهور في العينة المختارة لكل فرد في المجتمع الاصلي، و يكون الاختيار بإعطاء أرقام متسلسلة لهذه العناصر وكتابتها في قصاصات و وضع كل القصاصات في وعاء، و انتقاء بالصدفة أرقام العناصر التي ستشكل العينة.

تتميز العينة العشوائية البسيطة ببساطة تطبيقها ، كما تتميز بأن نتائجها تكون قابلة للتعميم أكثر من غيرها على مجتمع الدراسي الاصلي إذا كان حجم العينة كبير نسبيا "(محمد عبيدات و محمد أبو عصار، 1995)

قامت الباحثة باختيار عينتها بالطريقة العشوائية البسيطة المعرفة أعلاه، فقد وضعت الباحثة بعض أسماء المدارس الابتدائية في ولايتي البيض و وهران، و لم تضعها كلها نظرا للعراقيل البيروقراطية التي وجهتها، و كذالك إستبعدت بعض المؤسسات الذي يعد الوصل اليها صعب، وضعت القصاصات في وعاء زجاجي داكن اللون، و تم إختيار 23 مؤسسة منها بطريقة عشوائية تماما، و كان هدف إختيار هذا الرقم هو تكوين عينة من المعلمين قدرها 230 معلم بإعطاء كل مؤسسة 10 إستمارات إلا أن هذا الهدف لم يتحقق للباحثة حيث إسترجع منهم 187 إستمارة فقط .

إذن فقد تكونت عينة البحث من 187 معلم ينتمون إلى 23 مؤسسة إبتدائية 14 منها في ولاية البيض و 9 منها في ولاية وهران.

و تنوعت هذه المؤسسات كالتالي:

- 18 إبتدائية حضرية
- 03 شبه حضرية
- 02 ابتدائية ريفية

المدرسة	حضرية	شبه حضرية	ريفية
حثيري يامينة	X		
عثمان بن عفان	X		
نور الطاهر	X		
الفتح	X		
النهضة	X		
مولود فرعون	X		
العمارة مولود	X		
الشهيد بن سعيد	X		
ابن بديس	X		
بوشريط	X		
النجاح	X		

مدرسة حاسي بونيف		X	
مدرسة المشرية الصغري			X
إبن خلدون	X		
جبارة البشير	X		
الامال	X		
إيدو عبد الرحمن	X		
إبتدائية سيدي طيفور		X	
إبتدائية سيدي غانم			X
مدرسة الابتدائية الخنساء		X	
لزرق بولنوار	X		
مدرسة حي خميستي	X		
بلعيد حسنية	X		

7)جدول يوضح المدارس التي تمت دراسها و نوعها

<u>توزيع أفراد العينة</u>:

تكونت العينة 187 معلم توزعوا كالتالي:

1. الجنس: 56.68% إناث و 43.32% ذكور.
2. تتراوح أعمار هؤلاء ما بين 26 سنة و 54 سنة
3. كانت الاقدمية كالتالي :أقل من 5 سنوات 18.71%

من 5 إلى 10 سنوات 14.97%

من 10 إلى 15 سنة 28.34%

من 15 إلى 20 سنة 23.52%

من 20 إلى 25 سنة 14.43%

4-كان مستواهم الدراسي كالتالي: خريج معهد المعلمين 28.34%

ليسانس 65.24%

شهادات عليا 6.41%

المجال الزمني: لقد تم إجراء هذا البحث من أوائل نوفمبر إلى أوائل ديسمبر 2014، إستغرق شهر.

أدوات البحث : تم الاستعانة في دراستنا هذه بتمرير استمارة على المعلمين بهدف الوقوف أكثر على نظرتهم لصعوبات التعلم ، و تضمنت هذه الاستمارة جانب للبيانات الشخصية لمعرفة جنس المعلم و عمره أقدميته و كذا مستواه الدراسي ثم جاء فيها خمسة أسئلة أولية حول عدد الحالات في القسم و كيفية التعرف عليها و كيفية التعامل معها و هي أسئلة اختر من متعدد ، و يأتي بعد ذالك 47 سؤال للإجابة بنعم أو لا أدري تمس الإشكاليات المطروحة، و تتكون هذه الاخيرة من أربع أبعاد، بعد علمي يخدم في معرفة مدى الاحاطة العلمية للمعلم في هذا الموضوع، و بعد بيداغوجي يبين الحقيقة البيداغوجية الكائنة في الواقع، بعد تشريعي يبين مدى معرفة المعلم للتشريع فيما يخص صعوبات التعلم و مدى رضاه عنها و عن تطبيقها، و البعد العلاجي يبين مدى معرفة المعلم للأساليب العلاجية ومدى إلتزامه بها.

البعد العلمي	البعد البيداغوجي	البعد التشريعي	البعد العلاجي
1-2-3-4-16-24-	5-6-18-19-20-	11-12-13-14-	7-8-9-10-17-21-
25-34-35-36-38	26-29-31-33-	15-22-23-30-	27-28-32-40-
	39-41-42-43	37-46-47	44-45

8)جدول يبين أرقام الاسئلة التابعة لكل بعد

الخصائص السيكومترية للإستمارة:

الصدق

يقصد بصدق مدى قياس الاختبار أو الاستمارة لما وضع لقياسه ، و إن فهم مضمون عملية التحقق من الصدق يحمل ثلاث معاني **أولها**: أنه إذا كان الاختبار سوف يستخدم في اتخاذ قرار حول الأفراد و الجماعات ، فلابد من دراسة كل البيانات المتوفرة قبل محاولة تفسير درجات الاختبار أو الاستمارة.

ثانيا: أنه عند استخدام الاختبار أو الاستمارة في عملية التنبؤ فإنه يجب أن يعين صدقه في الموقف النوعي الذي سوف يستخدم فيه كلما أمكن ذالك ، و هذا يتطلب دراسة خاصة في نفس الموقف الذي سيستخدم فيه الاختبار.

ثالثا: إذا كنا نستخدم الاختبار أو الاستمارة في المواقف العملية التي نتعامل فيها مع الافراد ، أو في البحوث البحتة التي تهدف إلى زيادة معلوماتنا النظرية عن الفروق الفردية، فإنه يجب أن نتذكر دائما أفكارنا عن ماهية السمات، و كذالك أفكارنا عن ما تقيسه الاستمارة، كما يجب أن تعدل إذا أتيح لنا الحصول على معلومات جديدة.

يعد الصدق أهم ما يجب أن يؤخذ في عين الاعتبار عند بناء أي اختبار أو استمارة ، وكذالك عند إستخدامها ، يلي ذلك في الأهمية الثبات. (ليونا أ. تايلر، 1998)

الاجراءات المتخذة للتأكد من صدق الاستمارة:

تمت عملية تحديد كل الفقرات و الابعاد التي تكونت منها الاستمارة في اتباع خطوات اولها التدقيق في الجانب النظري ، ثم عرضت هذه المجموعة من الفقرات على عدد من المعلمين و الاساتذة من تخصصات مختلفة، حيث تناقشت الباحثة مع هؤلاء حول لغة الاستمارة و وضوحها و بناءا على الملاحظات المقدمة من طرفهم قامت بإلغاء عدد لابأس به من الفقرات و ذلك لعدم وضوحها أو تكررها أو عدم ملائمتها، غير أن الباحثة أبت إلا أن تبقي على بعض الاسئلة المكررة بصغة مختلفة للتأكد من موضوعيتها و ثبات الإجابات، حيث تكونت النسخة الاولى من 63 سؤال و بقي منها 53 سؤال، هذا النقاش جعل الباحثة مطمئنة نسبيا مما يسمي بالصدق السطحي أوالشكلي، لأن مجموعة المعلمين و الاساتذة المكونة من 17 شخص أدلوا عن وضوح موضوع البحث من خلال الاستمارة كما أكدوا سهولة اللغة و إمكانية فهمها من طرف المعلم و هو الفرد المقصود من الدراسة.

صدق البناء:

لقد استخدمت الباحثة دلالات الترابطات الداخلية للدلالة على صدق بناء الاستمارة، وعلى الرغم من اعتبار الترابطات الداخلية في الكثير من الاحيان على أنها دلالة ثبات

ومؤشر على الاتساق الداخلي، إلا أنه يمكن اعتبارها دلالة صدق حيث أنه يمكن أن يفسر ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية أو درجة البعد الذي تقيسه على أن الفقرة ترتبط بالموضوع المراد قياسه، و في هذا الخصوص نشير إلى أنه إذا كان الأساس النظري الذي تقوم عليه الاستمارة يتصف بالوحدة و النقاء فإن الترابطات الداخلية بين درجة الفقرات والدرجة البعد الذي تقيسه تعتبر مؤشرا على الصدق الداخلي أو صدق البناء.

و بما أن الباحثة حددت تماما موضوع البحث و هو واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و خصت بحثها حول المعلم و مدى إطلاعه على هذا الاضطراب، و قسمت هذا الاطلاع إلى أربع أبعاد جلية واضحة، و هي البعد العلمي ، البعد البيداغوجي، البعد التشريعي، و البعد العلاجي، إعتبرت أن الترابط بين درجة كل افقرة و درجة البعد الذي تنتمي له مقياسا لصدق أداتها.

و من هنا قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بين درجة الفقرة و درجة البعد الذي تنتمي إليه و ذالك بهدف إستبعاد الفقرة التي لا تتمتع بدرجة إرتباط عالية.

و استعملت الباحثة معامل الارتباط الثنائي في حساب معامل صدق الفقرات، "يستعمل معامل الارتباط الثنائي لإيجاد مدى صدق بنود الاختبار و هذا بحساب العلاقة بين أحد البنود الاختبار و بين الاختبار الكلى أو البعد الذي ينتمي إليه، لضرورة الحساب يقسم الى فئتين كأن نميز بين نوعين من الجماعات التي طبق عليها الاختبار مثلا جماعة الناجحين و مجموعة الفاشلين، و يمكن أن نفترض أن الافراد يختلفون في جودة الاجابة لاجتياز معيار معين ، فالأفراد الذين يجتازون هذا المعيار يعتبرون ناجحين والذين يكون تحصيلهم أقل من المعيار يعتبرون فاشلين.

و لحساب معامل الارتباط الثنائي بين مجموع الكلي لدرجات الاختبار و أحد بنوده ونتبع الخطوات التالية:

1. نحسب متوسط الاختبار بالطريقة العادية المتبعة في حساب المتوسط من فئة الدرجات.

2. نحسب الانحراف المعياري للاختبار.

3. نحسب متوسط درجات افراد المجموعة الناجحة على مستوى الفقرات ويستعان بذالك التكرار.

4. نحسب نسبة التكرار للمجموعة الناجحة ط= عدد الناجحين فالفقرة / العدد الكلي

5.نحسب نسبة التكرارات للمجموعة الفاشلة بنفس الطريقة.

6.نحسب ارتفاع الإحداثي الذي يفصل بين النسبتين السابقتين و ذلك بالرجوع الى جداول مساحات المنحني الاعتدالي ، يبين ارتفاع العمود الذي يفصل بين نسبة تكرار المجموعة الناجحة و نسبة تكرار المجموعة الفاشلة .

7.نحسب معامل الارتباط الثنائي بتطبيق المعادلة التالية.

$$\text{رث} = \frac{\text{م ط} - \text{م}}{\text{ع}} \times \frac{\text{ط}}{\text{ص}}$$

حيث أن م ط= متوسط المجموعة الكلية.

م = متوسط درجات الاختبار الكلي.

ع = الانحراف المعياري.

ص = ارتفاع الاحداثي الذي يفضل نسبة تكرار المجموعة الناجحة و الفاشلة وبالتعويض. (عبد الحفيظ مقدم، 1992)

من خلال ما سبق قمنا بحساب قيمة معامل الارتباط لكل فقرة مع نتائج البعد الذي تنتمي إليه،

و استبعد منها عشرة فقرات كان معاملها غير عالي، حذفت منها 6 فقرات و بقي منها 47 فقرة فقط.

الثبات :

يتناول الثبات مدى تطابق درجات الافراد في المجموعة على إستمارة أو إختبار معين في كل مرة يعاد فيها اختبارهم

فالثبات يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار أوالاستمارة، و هذا يعني إلى أي مدى يعطي اختبار معين نفس النتائج في اجراءات متكررة لنفس الافراد، و للتأكد من ثبات استمارة أو إختبار ما لابد أن يكون قد أثبت صدقه مسبقا فالصدق يسبق الثبات.(فيصل عباس، 1996)

إستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل الثبات، "يطبق الاختبار أوالاستمارة كاملة على نفس المجموعة من الافراد تقسم –بعد ذلك- الاجابات على الاختبار إلى قسمين متكافئين.

ثم نحصل على درجة كل قسم حيث يصبح لكل جزء درجاته الخاصة، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على جزئي الاختبار لنحصل على درجة ثبات هذا الاختبار.

و قد نقوم بطريقة تقسيم الاختبار الى نصفين بالشكل الموالي: المجموعة الاولى تتكون من الاسئلة التي تحمل الارقام الفردية و المجموعة الثانية تحمل الارقام الزوجية " (فيصل عباس، 1996)

إعتمدت الباحثة على الطريقة سابقة الذكر أعلاه، فبعد تمرير الاستمارة على عينة أولية تكونت من 50 معلم و إسترجاعها، قامت الباحثة بتقسيم الاسئلة الى مجموعتين متكافئتين ، المجموعة الاولى تكونت من الاسئلة التي تحمل الارقام الفردية والمجموعة الثانية تكونت من الاسئلة التي تحمل الارقام الزوجية، و تنوه الباحثة هنا أنها قسمت أولا الاسئلة حسب الأبعاد ثم رقمتها فتعادلت في المجموعتين عدد الاسئلة من كل بعد، و تم حساب معامل الارتباط سبرمان بين تكرارات هذه الاسئلة و كانت المعادلة كالتالي:

$$رس = \frac{1 - 6 (مج ف2)}{ن (ن2-1)}$$

بعد حساب معامل الارتباط وجدت الباحثة أن معامل ثبات مقياسها يساوي 0.89 مما يبين أن الاستمارة ثابتة .

و بعد إثبات صدق و ثبات الاستمارة قامت الباحثة بتوزيع الاستمارة على العينة المستهدفة، ثم قامت بتحليل النتائج المتوصل إليها بالأسلوب الاحصائي الوصفي.

التكرار:يعرف التكرار بأنه عدد المرات التي تتكرر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا ما يتعلق بالجنس، المستوى الدراسي، سنوات الخبرة، و كذالك في أسئلة الاختبار من متعدد و يستخدم مع التكرارات النسبة المئوية لكل فئة التي تبين نسبة هذه الاخيرة الى المجموع الكلي، كما تستخدم أحيانا النسبة المئوية التراكمية، التي تبين مجموعات الفئات السابقة للمجموع الكلي. (محمد عبيدات، محمد أبو عصار، 1995)

بعد التأكد من النتائج قامت الباحثة من ضبطها في جداول مبين في الفصل المولى.

الفصل السادس

تحليل النتائج

تمهيد

- تحليل نتائج الاستمارة
- الجزء الاول: عينة الدراسة
- الجزء الثاني حالات صعوبات التعلم
- الجزء الثالث: الأبعاد

1 - تحليل نتائج البعد العلمي

2 - تحليل نتائج البعد البيداغوجي

3 - تحليل نتائج البعد التشريعي

4 - تحليل نتائج البعد العلاجي

- مناقشة النتائج
- التوصيات و الاقتراحات

تمهيد: هدفت هذا لمعرفة واقع من وقائع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية ، وهو نظرة و اتجاه المعلم الجزائري لصعوبات التعلم ،و لخدمة الاشكالية المطروحة قمنا بتمرير إستمارة تكونت من مجموعة أسئلة تنوعت من حيث الأسئلة ، كان الجزء الاول يهدف للتعرف على العينة من جنس و عمر و أقدمية و مستوي دراسي، والجزء الثاني كان حول عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و كيفية إكتشافهم، كما جاء فيه الاعراض الملاحظة على هذه الفئة و الطرق المتبعة للتعامل معها، ثم جاءت مجموعة أخري من فقرات لإجابة بنعم أو لا أو لا أدري عددها 47 فقرة، تضمنت أربع أبعاد و هي ما يخدم الفرضيات

بعد تطبيق الاستمار على 23 إبتدائية توزعت على ولايتي وهران و البيض في مدة شهر (نوفمبر 2014) كانت النتائج كالتالي:

الجزء الاول

عينة الدراسة: تكونت العينة من 187 معلم تراوحت أعمارهم بين 26 -54

و كان وصفها كالتالي:

تكونت العينة 187 معلم توزعوا كالتالي:

1. الجنس: 56.68% إناث و 43.32% ذكور.
2. تتراوح أعمار هؤلاء ما بين 26 سنة و 54 سنة
3. كانت الاقدمية كالتالي :أقل من 5 سنوات 18.71%

من 5 إلى 10 سنوات 14.97%

من 10 إلى 15 سنة 28.34%

من 15 إلى 20 سنة 23.52%

من 20 إلى 25 سنة 14.43%

4-كان مستواهم الدراسي كالتالي: خريج معهد المعلمين 28.34%

ليسانس 65.24%

شهادات عليا 6.41%

الجزء الثاني

السؤال الاول: هل لديك في القسم حالات صعوبات التعلم؟

كانت الاجابات عليه كالتالي: نعم 94.21% و لا 5.88%

من هذه النتيجة تبين وجود حالات يمكن أن تكون صعوبات التعلم.

السؤال الثاني: كم عدد هذه الحالات إذا وجدت؟

تتراوح الاجابات من 0 إلى 7 بمتوسط حسابي 2.68

السؤال الثالث: كيف اكتشفت هذه الحالات؟ وكانت الاجابة عليه بالاختيار من متعدد

1 - ملاحظتك الشخصية 58.82%
2 - ملاحظة الاسرة 35.29%
3 - الادارة 1.6 %
4 - لجنة مختصة 2.67 %

و من هذه النتائج نستخلص أن المعلم ألقي بأحكام شخصية فيمكن أن لا تكون الحالات الموجودة لديه صعوبات التعلم و تكون حالات إهمال أو تأخر دراسي أو يمكن أن يكون بطء في التعلم.

السؤال الرابع: ما هي أهم المظاهر التي تلاحظها على هؤلاء:

1 - كثرة الحركة و تشتت الانتباه 74.43 %
2 - الانطواء 58.43%
3 - عسر القراءة و الكتابة 56.32%
4 - تفاوت بين الذكاء و التحصيل 34.76%
5 - أخطاء بسيطة في الحساب 54.32%
6 - عدم الاهتمام 72.54%

و من خلال هذه النتائج يتجلى لنا الخلط الذي وقع فيه المعلم حين حكم على تلاميذه بصعوبات التعلم حيث أن 72.54% من المعلمين إختاروا عبارة عدم الاهتمام ما يدل على عدم موضوعية الاحكام التي أطلقوها مسبقا ،كما إختار 34.76% منهم فقط عبارة التفاوت بين الذكاء و التحصيل ، و من المعروف أن ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء عادي أومتفوق ، تبقي هذه الاحكام غير موضوعية لعدم وجود إختبارات ذكاء مقننة في المدارس.

السؤال الخامس: ما هي الاجراءات التي تتخذها في مثل هذه الحالات؟

1 - عزل التلميذ عن البقية 00%

2 - توجيهه و محاولة استدراك النقص 93.65%

3 - معاملته مثل التلاميذ الباقيين و عدم احترام الفرق 2.87%

4 - تدريسه بشكل فردي أو في مجموعة صغيرة في الساعات الاضافية 34.98%

5 - إهماله 00%

من خلال هذه النتائج نرى أن للمعلم الحس بالمسؤولية و ذلك لإختيار 93.65% من المعلمين التوجيه و استدراك النقص،و كذا عدم إختيار الإهمال كحل في هذه الحالات .

الجزء الثالث:

تكون الجزء الثالث من 47 فقرة إندرجت تحت أربع أبعاد.

البعد العلمي:

الفقرة الأولى: هل تعرف المعني العلمي لصعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%51.87	%25.13	%22.99

9) جدول يبين نتائج الفقرة الأولى

من خلال هذه النتائج يتبين لنا أن للمعلم ثقافة محدودة عن صعوبات التعلم و ذالك لأن 48.12% من المعلمين لا يعرفون المعني العلمي لصعوبات التعلم.

الفقرة الثانية: هل تعتقد أن سبب صعوبات التعلم قد يكون خلل في الجهاز العصبي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%42.78	%25.13	%32.08

10)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية

من خلال هذه النتائج تبين أن نسبة 57.21% من المعلمين لا يدركون حقيقة صعوبات التعلم فيسيولوجيا و هذا يدل على ضعف مصداقية الفكرة المكونة لديهم عن صعوبات التعلم.

الفقرة الثالثة: بنظرك هل يمكن أن تؤثر الظروف الاجتماعية و الاقتصادية على التلميذ فيما يخص التحصيل الاكاديمي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%75.40	%17.64	%6.95

11)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة

من خلال نتائج هذه الفقرة تبين أن للمعلم فكرة عن علم النفس التربوي ،أي أنه مهتم بالتحصيل الاكاديمي للتلميذ و يعرف ما هي العوامل المؤثرة فيه، إذ أجاب 75.40% على الفقرة بالإيجاب.

الفقرة الرابعة: هل تتعرف على هؤلاء التلاميذ بالفرق بين التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية للتلميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%43.85	%45.98	%10.16

12)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة

من خلال النتائج المتحصل عليها يظهر جليا العموض الذي تكتسيه صعوبات التعلم عند المعلم ، و ذالك لأن 56.14% لا يدركون أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عادية أو متفوقة.

الفقرة السادسة عشر:هل تم إخضاعكم لنوع من التكوين فيما هذه الحالات دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%74.86	%25.13	%00

13)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة عشر

تبين لنا النتائج أن 74.86% تم إخضاعهم لنوع من التكوين فيما يخص هؤلاء التلاميذ، خاصة من إلتحق بالعمل مؤخرا يظهر جليا الفرق بين من تم إخضاعه للتكوين ومن لم يتكون في علم النفس التربوي، تبقي المشكلة هنا هل المادة التي تعطي للمعلمين أثناء التكوين هل تخدم فئة ذوي صعوبات التعلم أو لا؟

الفقرة الرابعة و العشرين: بغض النظر عن ذوي صعوبات التعلم هل لديك فكرة عن علم النفس التربوي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%96.79	%3,21	%00

14)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة عشر

تبين لنا النتائج أن معظم المعلمين لديهم فكرة عن علم النفس التربوي، قد تتكون هذه الفكرة من تكوين أو من دراسات سابقة أو من ثقافة نفسية.

الفقرة الخامسة و العشرون: هل تحترم الفروق الفردية في طرق التدريس المستعملة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%75.93	%24.06	%00

15)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة و العشرون

تبين النتائج أن معظم المعلمين يحترمون الفروق الفردية في التدريس، و هذا يخدم بصفة خاصة ذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الرابعة و الثلاثون:هل يمكن لهذه الفئة التغلب على هذا الاضطراب؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%72.72	%10.16	%17,11

16)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة و الثلاثون

يبين النتائج أن معظم المعلمين لديهم فكرة نجاح ذوي صعوبات التعلم و لكن هذا لا ينفي عدم المعرفة العلمية لذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الخامسة و الثلاثون: هل هناك فرق بين ذوي صعوبات التعلم و ذوي بطء التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%41.14	%03.22	%55.61

17)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة و الثلاثون

يبين النتائج أغلبية المعلمين لديهم فكرة عن الفرق بين صعوبات التعلم و بطء التعلم مما يثبت الخلط الذي تحدثنا عنه مسبقا في الفقرة الاولى.

الفقرة السادسة و الثلاثون: هل هناك فرق بين صعوبات التعلم و ذوي التأخر الدراسي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%48.66	%2.13	%49.19

18)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة و الثلاثون

تبين النتائج أن مفهوم التأخر الدراسي يبدو مختلفا عن صعوبات التعلم بالنسبة للمعلمين، و ذالك لأن الاغلبية جاوبت بالايجاب .

الفقرة الثامنة و الثلاثون: لديك فكرة عن الجديد العلمي في التربية الخاصة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%25.66	%62.56	%11.76

19)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة و الثلاثون

تبين النتائج أن ثقافة المعلم في التربية الخاصة محدودة.

نتائج البعد الاول: تبين أن معرفة المعلم لمعني صعوبات التعلم العلمي محدودة، كما تبين ان تكوين المعلمين فيما يخص صعوبات التعلم قليل، رغم التجربة التي خضتها وزارة التربية مؤخرا لتكوين المعلمين الجدد قبل استلام مهامهم، و هذا ما ينفي الفرضية الاولى.

البعد البيداغوجي:

الفقرة الخامسة: هل يؤثر الصعوبة على علاقتك بالتلميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا ادري
النسبة	%10.16	%89.83	%00

20)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة

تبين هذه النتائج عدم تأثير هذه الصعوبات على علاقة التلميذ بالمعلم مما يساعد في العملية التعليمية و يساهم في تحسن هؤلاء التلاميذ اي أن للمعلم استعداد لخدمة هذه الفئة ولكن معرفته المحدود تحد دون ذالك.

الفقرة السادسة: هل يؤثر هذا التلميذ على بقية التلاميذ في الصف؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%43.85	%44.91	%10.16

21)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة

تبين هذه النتائج عن تضارب الاراء حول تأثير ذوي صعوبات التعلم على بقية القسم و من هنا تتضارب الاراء حول دمج هؤلاء في القسم العادي.

الفقرة الثامنة عشر: هل تعلم الاسرة في مثل الحالات بتشخيص أطفالهم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%25.66	%65.77	%8.55

22)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة عشر

تدل النتائج على عدم إلمام الاسرة بمعرفة حالة طفلها، بل تركيز الاسرة على التحصيل الاكاديمي، هذا الوضع لا يخدم العملية التعليمية، فإن علم الاسرة بوضع التلميذ مفيد جدا له.

الفقرة التاسعة عشر: هل هناك تنسيق في العمل بين المعلم و الاسرة في مثل هذه الحالات؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%27.27	%72.73	%00

23)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة عشر

تدل النتائج تدل على أن معظم الاسر لا تنسق مع المعلم في العمل على أبنائهم.

الفقرة العشرين: هل هناك مراقبة متواصلة من طرف الاسرة لحالات أطفال؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%18.18	%78.07	%3.74

24)جدول يبين نتائج الفقرة العشرين

تدل النتائج على أن معظم الاسر لا تتابع حالة أطفالهم بل يتابعون تحصيلهم الاكاديمي و حسب، و هذا لعدم وعي الاسرة لحالات صعوبات التعلم، و يعد وعي الاسرة لمثل هذه الاعراض مهما لتغلب هذا التلميذ على صعوبته.

الفقرة السادسة و العشرون: هل تستعمل التكنولوجيا في التدريس؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%83.95	%16.04	%00

25)**جدول يبين نتائج الفقرة السادسة و العشرون**

تدل النتائج على أن التكنولوجا بمعناها الالكتروني تدخل في العملية التعليمية، و هذا ما يساعد ذوي صعوبات التعلم على التغلب عليها.

الفقرة التاسعة و عشرين: هل عندك علم بأهم البرامج التعليمية الالكترونية الخاصة بذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%33.68	%14.97	%51.33

26)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة و العشرين

تدل النتائج على أن المعلم ليس له دراية كافية بالبرامج التعليمية التي تخدم ذوي صعوبات التعلم و ذالك لقلة معرفته بحقيقة صعوبات التعلم.

الفقرة الحادية و الثلاثون: هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على ذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%63.63	%15.50	%20.85

27)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية و الثلاثين

تدل النتائج على أن المعلم يوقن تماما أن عدد التلاميذ في القسم يؤثر بالسلب على ذوي صعوبات التعلم. وهذه المعلومة يمكن أن يكتسبها المعلم من الخبرة الشخصية.

الفقرة الثالثة و الثلاثين: هل هناك في المؤسسة التي تعمل بها أخصائي نفسي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%16.04	%83.95	%00

28)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة و الثلاثين

معظم المدارس الابتدائية ليس بها أخصائي نفسي لعدم وجود منسب مالي خاص به. و 16.04% منهم جاوب بالإيجاب يمكن أن يكون هذا الاخصائي يشغل منسب بالإدماج أوعقود ما قبل التشغيل.

الفقرة التاسعة و الثلاثون: هل تأيد فكرة دمج ذوي صعوبات التعلم مع الاطفال العادين؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%54.01	%45.98	%00

29)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة و الثلاثون

من خلال الاجابات تبين أن معظم المعلمين لا يؤيدون فكرة دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم العادي، أي أنهم يحبذون فكرة القسم الخاص.

الفقرة الحادية و الاربعون: هل تعتبر نفسك مسؤولا عن هذا التلميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%96.79	%00	%3.20

30)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية و الاربعون

تبين هذه النتائج أن الاغلية العظمي من المعلمين لديه حس المسؤولية نحو هذا التلميذ ما يشجعه على خدمته على أكمل وجه، تبقي المسألة هنا قلة معرفة المعلم بهذا الاضطراب.

الفقرة الثانية و الاربعون: هل أنت متقن في أداء مهامك حسب معرفتك؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%95.72	%00	%4.27

31)جدول يبين نتائج الثانية والاربعون

من خلال هذه النتائج نجد أن لمعظم المعلمين الثقة بأداءهم التربي داخل القسم، و لهذه الثقة الفضل في استعاب التلاميذ لكل الواردات عن المعلم. كما تفيد هذه الثقة ذوي صعوبات التعلم فبوجود معلم واثق من قدراته تتولد ثقة التلمذ بالمعلم مما يجعل تحصيله أفضل.

الفقرة الثالثة و الاربعون: تدرك أن معرفتك محدودة في هذا المجال؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%64.70	%24.06	%11.22

32)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة و الاربعون

تبين أغلبية الإجابات أن المعلم يدرك النقص الذي لديه فيما يخص معرفته بصعوبات التعلم. و هذا راجع لقلة تكوينات التي حصل عليها و كذالك لعدم اهتمام الوزارة بمثل هذه المواضيع.

نتائج البعد الثاني:

تبين معظم هذه النتائج أنه أن الواقع البيداغوجي في المدرسة الجزائرية لا يخدم ذوي صعوبات التعلم، رغم الحس المسؤول لدي المعلم إتجاه هذه الفئة مما يعطي الامل أن الوضع سيتحسن ما إذا تمكن المعلم من مصطلح صعوبات التعلم.

البعد التشريعي:

الفقرة الحادية عشر: هل يوجد منشورات وزارية تنظم العمل مع هذه الفئة داخل القسم كانت أو خارج القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا إدري
النسبة	%42.78	%25.13	%32.08

33)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية عشر

تبين النتائج أن المعلم لا يعي المنشورات الوزارية التي تنظم العمل داخل و خارج القسم فيما يخص صعوبات التعلم.

الفقرة الثانية عشر: هل يهتم التشريع التربوي بهذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%45.45	%3.74	%50.80

34)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية عشر

تبين النتائج أن المعلم لا يدرك أن التشريع المدرسي في الجزائر اهتم بذوي صعوبات التعلم بل و ليس لهم فكرة عن التشريع التربوي عامة، رغم وجود مواد تخدم ذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الثالثة عشر: هل تطبق كل المعلومات الموجودة في التشريع فيما يتعلق بصعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%12.83	%30.48	%56.68

35)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة عشر

تبين النتائج أن أغلب المعلمين الذين يعلمون ما سطر التشريع لذوي صعوبات التعلم لا يعتقدون أنها مطبقة في المدرسة الجزائرية، و البقية التي لا تعلم لا تدري ما إذا كانت مطبقة أو لا.

الفقرة الرابعة عشر: هل ما توفره المدرسة من خدمات كافية لخدمة هذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%11.76	%65.70	%23.52

36)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة عشر

تبين النتائج أن المعلم غير راضي عن الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الخامسة عشر: هل ما توفره المدرسة من ميزانية كافية لخدمة هذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%5.88	%75.93	%18.18

37)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة عشر

تبين من هذه النتائج أن أغلبية المعلمين غير راضيين عن الميزانية المسخرة لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الثانية و العشرين: هل تعرف كل القوانين التي سنت لخدمة هذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%43.31	%56.68	%00

37)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية و العشرين

تبين النتائج أنه ليس للاغلية من المعلمين علم بأهم القوانين التي سنت فيما يخص صعوبات التعلم.

الفقرة الثالثة و العشرون: حسب معرفتك لهذه القوانين هل هي مطبقة بشكل كلي في المدرسة الجزائرية؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%11.76	%22.45	%65.77

38)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة و العشرين

كان الهدف من هذه الفقرة المكررة بصيغة أخري التأكد من مصداقية المعلمين وكانت النتائج متقاربة إلي حد كبير و أدت لنفس النتيجة.

الفقرة الثلاثون: تعتقد عموما الخدمة المقدمة لذوي صعوبات التعلم كافية؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%39.57	%49.73	%10.69

39)جدول يبين نتائج الفقرة الثلاثون

تبين النتائج عدم رضي المعلمين عن الخدمة العامة المقدمة لذوي صعوبات التعلم، وقد ينبعث هذا الاحساس عن عدم رضي المعلم عن نفسه لعدم إحاطته الكافية عن ما يخص صعوبات التعلم.

الفقرة السابعة و الثلاثون: في التشريع خلط بين المفاهيم التالية صعوبات التعلم، التأخر الدراسي، بطء التعلم.

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%5.88	%8.55	%85.56

40)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة و الثلاثون

تبين هذه النتائج أن المعلم لا يدرك الالتباس الحاصل في التشريع التربوي الجزائري فيما يخص المصطلحات السابقة الذكر، و هذا العجز جاء من عدم إحاطة المعلم أصلا بالمفاهيم الثلاثة ، وكذا لعدم إطلاعه على التشريع التربوي.

الفقرة السادسة و الاربعون: هل لديك فكرة عن التشريع التربوي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%71.12	%28.87	%00

41)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة و الاربعون

تبين النتائج أن معظم المعلمين لديهم إطلاع على التشريع التربوي، كونه التشريع الذي ينظم عملهم يحدد واجباتهم و حقوقهم.

الفقرة السابعة و الاربعون: هل بوجد في المؤسسة قسم خاص بالتربية العلاجية والتعليم المكيف؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

42)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة و الاربعون

تبين النتائج أن كل المدارس التي تمت زيارتهم لا تحتوي على قسم خاص بالتربية العلاجية و التعليم المكيف.

نتائج البعد التشريعي: تبين نتائج البعد التشريعي أن المعلم لا يحيط علما بأهم المواد التشريعية جاءت لخدمة ذوي صعوبات التعلم، و القليل مهم العارفين بها غير راضيين عن تطبيقها في الميدان.

البعد العلاجي:

الفقرة السابعة: هل يوجد في المدرسة قسم خاص بذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

43)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة

كل المدارس التي تمت زيارتها لا تحتوي أقسام خاصة بالتربية العلاجية و التعليم المكيف. أي أن معظم المدارس تعتمد على دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم العادي.

الفقرة الثامنة: هل يوجد في المدرسة غرفة مصادر (و هي غرفة صغيرة فيها وسائل تربوية تساعد التلميذ من ذوي صعوبات التعلم على استدراك النقص) يساعد فيها معلم التربية الخاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

44)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة

كل المدارس لا تحتوي على غرف مصادر، بل لا يوجد في التشريع قانون أو مادة تقر بوجود غرفة مصادر في المدرسة سواء كان بها قسم خاص بالتربية العلاجية أو لا.

الفقرة التاسعة: هل يراقب المختص النفسي هذه الحالات في القسم و خارج القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%10.16	%54.01	%35.82

45)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة

من النتائج التالية أن المختص النفسي يتابع هذه الحالات نسبيا.

الفقرة العاشرة: هل بوجد في المدرسة معلم مختص في التربية الخاصة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

46)جدول يبين نتائج الفقرة العاشرة

و هذا لأن المدارس التي تمت زيارتها لا تحتوي على أقسام خاصة.

الفقرة السابعة عشر: هل هناك تنسيق بينك و بين المعلم المختص في التربية الخاصة فيما يخص تكييف المنهاج لذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

47)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة عشر

هذه النتيجة كانت متوقعة و ذالك لإنعدام معلم مختص في التربية الخاصة في المدارس التي تمت زيارتها.

الفقرة الحادية و العشرون: هل مناك مراقبة طبية خاصة لهؤلاء التلاميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%6.41	%68.44	%25.13

48)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية و العشرون

تدل النتائج على أنه توجد مرقبة طبية و لكن نادرة لذوي حالات صعوبات التعلم.

الفقرة السابعة و العشرون: لذوي صعوبات التعلم الحظ الاوفر من الساعات الاضافية لاستدراك النقص؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%91.44	%8.55	%00

49)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة و العشرون

تدل النتائج على أن معظم المعلمين يسخرون نسبة كبيرة من الساعات الاستدراكية لذوي صعوبات التعلم، و ذالك لعدم رضى المعلم عن النتائج الاكاديمية المتحصل عليها.

الفقرة الثامنة و العشرون: هل لديك الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%34.22	%65.77	%00

50)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة و العشرون

تدل النتائج على أن معظم المعلمين ليس لديهم إلمام بالاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الثانية و الثلاثون: يقوم المختص بإجراء إختبارات لإعطاء تشخيص رسمي لذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%04.81	%94.11	%1.06

51)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية و الثلاثون

تدل النتائج على عدم وجود الاحكام الرسمية على ذوي صعوبات التعلم و ذالك لقلة وجود لمختصين في القياس النفسي.

الفقرة الاربعون: هل تجرب استعمال إستراتيجيات العلاج لذوي صعوبات التعلم في تدريسك؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%29.41	%70.58	%00

52)جدول يبين نتائج الفقرة الاربعون

تدل النتائج أن نسبة لا بأس بها من المعلمين لا تطبق الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم، و ذلك لعدم درايته بها .

الفقرة الرابعة و الاربعون: هل تحث هؤولاء التلاميذ على استعمال كل الحواس في عملية التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%73.73	%25.20	%00

53)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة و الاربعون

تبين النتائج أن نسبة المعلمين الذين يحثون على إستعمال كل الحواس في العملية التعليمية كبيرة، و ذالك لتمكنهم من علم النفس التربوي.

الفقرة الخامسة و الاربعون: هل يعتبر الكمبيوتر أساسي في العملية التعليمية التي تقوم بها داخل القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%85.56	%14.43	%00

54)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة و الاربعون

تبين النتائج أن معظم المعلمين يعتبر الكمبيوتر أساسي في العملية التعليمية التي تقوم داخل القسم، و ذالك خدم ذوي صعوبات التعلم.

نتائج البعد العلاجي: تبين نتائج البعد العلاجي أن المعلم لا يحيط علما بالأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم، و لكن من خلال الاسئلة حول كيفية التدريس نلاحظ أن المعلم يبذل ما في وسعه من أجل تحصيل جيد للتلميذ، و هذا يعني أنه إذا كان المعلم محيطا بأساليب العلاج لكان الوضع تحسن.

مناقشة النتائج:

مناقشة الفرضية الاولى: ليس للمعلم الجزائري فكرة علمية فيما يخص تعريف وتشخيص وأساليب العلاج لذوي صعوبات التعلم.

من خلال النتائج المتحصل عليها من البعد العلمي ، نستنتج أن الفرضية الاولى صحيحة بنسبة 49.06%، رغم هذه النسبة يبقي مصطلح صعوبات التعلم غامض لنسبة لا بأس بها من المعلمين، فهم لا يحيطون بمعناها العلمي و بأسبابها و كيفية تشخيصها، وهذا راجع لقلة تكوينهم في هذا المجال و عدم إهتمام الجهات المسؤولة بالوضوع، مما جعله على الهامش.

مناقشة الفرضية الثانية: يحيط المعلم بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

من خلال نتائج المتحصل عليها في البعد التشريعي، نستنتج أن الفرضية الثانية خاطئة، فما يعرفه المعلم من التشريع التربوي هو الجزء الذي يخصه يسطر واجباته و يحدد حقوقه كمعلم، و لكن ثقافته محدودة فيما يخص ما شرعه القانون لذوي صعوبات التعلم وكذا بينت النتائج عدم رضى القلة التي تعرف عن التشريع لذوي صعوبات التعلم عن تطبيقها في الواقع و ذالك لنقص الاقسام الخاصة و عدم توفر الكفاءات التي تتكفل بمثل هذه الحالات .

مناقشة الفرضية الثالثة: يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

من خلال نتائج المتحصل عليها من البعد العلاجي تنفي تماما هذه الفرضية بل و هناك نقص في وعي المعلم للأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم و هذا لنقص التكوين رغم الجهد المبذول من طرف المعلم لإستدراك النقص عند هذه الفئة.

مناقشة الفرضية الرابعة: المعلم راضي عن ما تقدمه المدرسة الجزائرية للتكفل بذوي صعوبات التعلم.

إن نتائج البعد البيداغوجي تنفي الفرضية الرابعة، فالمعلم غير راضي عن التكفل بذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و ذلك لقلة الاقسام لخاصة و ندرة المختصين في هذا المجال.

التوصيات و الاقتراحات:

على ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة تبدو جلية التوصيات التي سنقترحها:

1 - ضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية لواقع التكفل بذوي صعوبات التعلم .

2 - الاهتمام أكثر بتكوين المعلمين حول ما يخص صعوبات التعلم.

3 - فتح الاقسام الخاصة لصعوبات التعلم.

4 - على أولياء التلاميذ الاهتمام بأطفالهم ذوي صعوبات التعلم.

5 - على المدرسة التنسيق مع أسر ذوي صعوبات التعلم.

6 - يجب تسخير كفاءات متعددة لخدمة هذه الفئة خاصة المختصين في علم النفس و التربية الخاصة.

الاقتراحات:

هناك مجموعة من المواضيع المقترحة لتوسيع البحث:

1 - واقع التكييف المناهج الدراسية لذوي صعوبات التعلم.

2 - دمج ذوي الاعاقات في المدرسة العادية.

3 - واقع التكفل بذوي التخلف العقلي الخفيف في الجزائر.

4 - التعليم المكيف و التربية العلاجية في الجزائر.

5 - تقويم البرامج التدريبية للمعلمين.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

عناصر الفصل:

- تمهيد
- الدراسة الاستطلاعية
- ميدان الدراسة
- العينة المستهدفة
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء إجراء الدراسة
- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- المجال الزمني
- أدوات البحث
- الخصائص السيكومترية للاستمارة

1 - الصدق

2 - الثبات

تمهيد: سنحاول التعرض في هذا الجانب الى واقع صعوبات التعلم عند المعلمين في المدرسة الجزائرية، و النظرة السائدة لهؤلاء عنها و ذلك من خلال استمارة ، محاولين معرفة مدى إحاطة المعلم بمعني مصطلح صعوبات التعلم و كذا بما سطر في التشريع التربوي في هذا المجال، و بذالك الإجابة على الاشكاليات.

و يتركز البحث على التالي:

1. مدى إحاطة المعلم بالمعني العلمي لصعوبات التعلم.
2. مدى إحاطته بالنصوص التشريعية لصعوبات التعلم.
3. مدى إحاطته بأساليب العلاج.

الدراسية الاستطلاعية: تعتبر الدراسة الاستطلاعية أول المراحل العملية في البحث، وهي ما يسبق إستعمال الفعلي لأداة القياس و ذالك ل:

- 1 التعرف على ميدان البحث
- 2 التعرف على العينة المستهدفة.
- 3 التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء التطبيق.
- 4 إختبار أدوات البحث من حيث الجودة و الفعالية
- 5 التأكد من شمولية الفقرات في الاستمارة لكل جوانب الموضوع
- 6 التأكد من مدى وضوح العبارات في الاستمارة.
- 7 التحقق من صدق و ثباة الاستمارة.

واتبعت الباحثة هنا المراحل المسجلة أعلاه حيث إحتكت أولا بميدان البحث.

ميدان الدراسة: تستهدف هذه الدراسة المدارس الابتدائية في الجزائر، و بالأخص المعلمين في هذه المدارس، و قد وجدت الباحثة بعض الارقام التي تحصر لها المجتمع الاصلي و هي كالتالي:

في الدخول المدرسي للسنة الجارية (2014-2015) كان عدد المدارس الابتدائية في الجزائر 18.273 مدرسة تنوعت بين حضرية و شبه حضرية و ريفية بنسب متفاوتة، يتمدرس فيها 3.929.427 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات إلى 14 سنة أي

بمتوسط بقترب من 215 تلميذ في المدرسة الواحدة. يشرف على تدريسهم 171471 معلم .

العينة المستهدفة: تكونت العينة من 187 معلم ولايتي البيض و وهران و يأتي وصف العينة بالتدقيق لاحقا.

التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تصادفنا أثناء إجراء الدراسة:

1. العراقيل البيروقراطية.
2. صعوبة الوصول إلى معلومات من بعض المؤسسات التكوينية للمعلمين .
3. صعوبة الحصول على أرقام محددة لمجتمع الدراسة.
4. عدم تعاون بعض مدراء المدارس الابتدائية مع الباحثة.
5. تخوف بعض المعلمين من إدلاء الاجابات رغم عدم وجود الاسم و اللقب والولاية في الاستمارة.
6. الوقت الكبير الذي تطلبه بناء الاستمارة و تطبيقها.

وللتأكد من شمولية الاسئلة و امكانية فهمها تم بناؤها بإستشارة 17 معلم و أستاذ للتأكد لتحقيق ذالك، و بعد النقاش استخلصت 53 فقرة وضعتها الباحثة في استمارة و وزعت على 20 معلم للتأكد من صدقها بإستخدام معامل الارتباط الثنائي، ثم وزعت مرة أخرى بعد أن بقي فيها 47 على 50 معلم للتأكد من ثباتها بطريقة التجزئة النصفية كما سيبين لاحقا.

منهج الدراسة: إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي

المنهج الوصفي:

يرتكز هذا المنهج على وصف دقيق و تفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، و قد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية معينة.

و يهدف هذا المنهج إما لرصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أومضمونه، أو قد يكون هدف الاساسي تقويم وضع معين لأغراض عملية.

إن المنهج الوصفي هو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معينة و ذلك من اجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم من المعطيات الفعلية للظاهرة .

و تجدر الاشارة الى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى الى جمع بيانات كافية ودقيقة عن الظاهرة أو الموضوع الاجتماعي و تحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي الى تعريف العوامل المكونة و المؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة.

أما مراحل هذا المنهج فتتلخص في مرحلتين أساسيتين الأولى و يطلق عليها مرحلة الاستطلاع و الثانية و يطلق عليها مرحلة الوصف الموضوعي، و تهدف المرحلة الاستطلاعية الى تكوين أطر نظرية يمكن اختيارها و ذلك بعد تحديد واضح لمشكلة الدراسة أو البحث موضوع الاهتمام. (محمد عبيدات، محمد أبو عصار، 1995)

عينة الدراسة:

بحكم طبعة موضوع البحث كان على الباحثة إختيار أنسب طريقة لإنتقاء العينة التي سيجري عليها البحث، و بعد مشاوراتها مع أهل الاختصاص توصلت لإختيار عينة عشوائية بسيطة، لتتأكد نوعا ما من تمثيل هذه العينة لمجتمع البحث،"يتطلب استخدام هذه الطريقة ضرورة حصر كامل العناصر التي يتكون منها مجتمع الدراسة الأصلي ومعرفتها، ليتم لاحقا الاختيار من بين تلك العناصر، فتتساوي فرص الظهور في العينة المختارة لكل فرد في المجتمع الاصلي، و يكون الاختيار بإعطاء أرقام متسلسلة لهذه العناصر وكتابتها في قصاصات و وضع كل القصاصات في وعاء، و انتقاء بالصدفة أرقام العناصر التي ستشكل العينة.

تتميز العينة العشوائية البسيطة ببساطة تطبيقها ، كما تتميز بأن نتائجها تكون قابلة للتعميم أكثر من غيرها على مجتمع الدراسي الاصلي إذا كان حجم العينة كبير نسبيا "(محمد عبيدات و محمد أبو عصار، 1995)

قامت الباحثة باختيار عينتها بالطريقة العشوائية البسيطة المعرفة أعلاه، فقد وضعت الباحثة بعض أسماء المدارس الابتدائية في ولايتي البيض و وهران، و لم تضعها كلها نظرا للعراقيل البيروقراطية التي وجهتها، و كذالك إستبعدت بعض المؤسسات الذي يعد الوصل اليها صعب، وضعت القصاصات في وعاء زجاجي داكن اللون، و تم إختيار 23 مؤسسة منها بطريقة عشوائية تماما، و كان هدف إختيار هذا الرقم هو تكوين عينة من المعلمين قدرها 230 معلم بإعطاء كل مؤسسة 10 إستمارات إلا أن هذا الهدف لم يتحقق للباحثة حيث إسترجع منهم 187 إستمارة فقط .

إذن فقد تكونت عينة البحث من 187 معلم ينتمون إلى 23 مؤسسة إبتدائية 14 منها في ولاية البيض و 9 منها في ولاية وهران.

و تنوعت هذه المؤسسات كالتالي:

- 18 إبتدائية حضرية
- 03 شبه حضرية
- 02 ابتدائية ريفية

المدرسة	حضرية	شبه حضرية	ريفية
حثيري يامينة	X		
عثمان بن عفان	X		
نور الطاهر	X		
الفتح	X		
النهضة	X		
مولود فرعون	X		
العمارة مولود	X		
الشهيد بن سعيد	X		
ابن بديس	X		
بوشريط	X		
النجاح	X		

مدرسة حاسي بونيف		X	
مدرسة المشرية الصغري			X
إبن خلدون	X		
جبارة البشير	X		
الامال	X		
إيدو عبد الرحمن	X		
إبتدائية سيدي طيفور		X	
إبتدائية سيدي غانم			X
مدرسة الابتدائية الخنساء		X	
لزرق بولنوار	X		
مدرسة حي خميستي	X		
بلعيد حسنية	X		

7)جدول يوضح المدارس التي تمت دراسها و نوعها

<u>توزيع أفراد العينة</u>:

تكونت العينة 187 معلم توزعوا كالتالي:

1. الجنس: 56.68% إناث و 43.32% ذكور.
2. تتراوح أعمار هؤلاء ما بين 26 سنة و 54 سنة
3. كانت الاقدمية كالتالي :أقل من 5 سنوات 18.71%

من 5 إلى 10 سنوات 14.97%

من 10 إلى 15 سنة 28.34%

من 15 إلى 20 سنة 23.52%

من 20 إلى 25 سنة 14.43%

4-كان مستواهم الدراسي كالتالي: خريج معهد المعلمين 28.34%

ليسانس 65.24%

شهادات عليا 6.41%

المجال الزمني: لقد تم إجراء هذا البحث من أوائل نوفمبر إلى أوائل ديسمبر 2014، إستغرق شهر.

أدوات البحث : تم الاستعانة في دراستنا هذه بتمرير استمارة على المعلمين بهدف الوقوف أكثر على نظرتهم لصعوبات التعلم ، و تضمنت هذه الاستمارة جانب للبيانات الشخصية لمعرفة جنس المعلم و عمره أقدميته و كذا مستواه الدراسي ثم جاء فيها خمسة أسئلة أولية حول عدد الحالات في القسم و كيفية التعرف عليها و كيفية التعامل معها و هي أسئلة اختر من متعدد ، و يأتي بعد ذالك 47 سؤال للإجابة بنعم أو لا أدري تمس الإشكاليات المطروحة، و تتكون هذه الاخيرة من أربع أبعاد، بعد علمي يخدم في معرفة مدى الاحاطة العلمية للمعلم في هذا الموضوع، و بعد بيداغوجي يبين الحقيقة البيداغوجية الكائنة في الواقع، بعد تشريعي يبين مدى معرفة المعلم للتشريع فيما يخص صعوبات التعلم و مدى رضاه عنها و عن تطبيقها، و البعد العلاجي يبين مدى معرفة المعلم للأساليب العلاجية ومدى إلتزامه بها.

البعد العلمي	البعد البيداغوجي	البعد التشريعي	البعد العلاجي
1-2-3-4-16-24-	5-6-18-19-20-	11-12-13-14-	7-8-9-10-17-21-
25-34-35-36-38	26-29-31-33-	15-22-23-30-	27-28-32-40-
	39-41-42-43	37-46-47	44-45

8)جدول يبين أرقام الاسئلة التابعة لكل بعد

الخصائص السيكومترية للإستمارة:

الصدق

يقصد بصدق مدى قياس الاختبار أو الاستمارة لما وضع لقياسه ، و إن فهم مضمون عملية التحقق من الصدق يحمل ثلاث معاني **أولها**: أنه إذا كان الاختبار سوف يستخدم في اتخاذ قرار حول الأفراد و الجماعات ، فلابد من دراسة كل البيانات المتوفرة قبل محاولة تفسير درجات الاختبار أو الاستمارة.

ثانيا: أنه عند استخدام الاختبار أو الاستمارة في عملية التنبؤ فإنه يجب أن يعين صدقه في الموقف النوعي الذي سوف يستخدم فيه كلما أمكن ذالك ، و هذا يتطلب دراسة خاصة في نفس الموقف الذي سيستخدم فيه الاختبار.

ثالثا: إذا كنا نستخدم الاختبار أو الاستمارة في المواقف العملية التي نتعامل فيها مع الافراد ، أو في البحوث البحتة التي تهدف إلى زيادة معلوماتنا النظرية عن الفروق الفردية، فإنه يجب أن نتذكر دائما أفكارنا عن ماهية السمات، و كذالك أفكارنا عن ما تقيسه الاستمارة، كما يجب أن تعدل إذا أتيح لنا الحصول على معلومات جديدة.

يعد الصدق أهم ما يجب أن يؤخذ في عين الاعتبار عند بناء أي اختبار أو استمارة ، وكذالك عند إستخدامها ، يلي ذلك في الأهمية الثبات. (ليونا أ. تايلر، 1998)

الاجراءات المتخذة للتأكد من صدق الاستمارة:

تمت عملية تحديد كل الفقرات و الابعاد التي تكونت منها الاستمارة في اتباع خطوات اولها التدقيق في الجانب النظري ، ثم عرضت هذه المجموعة من الفقرات على عدد من المعلمين و الاساتذة من تخصصات مختلفة، حيث تناقشت الباحثة مع هؤلاء حول لغة الاستمارة و وضوحها و بناءا على الملاحظات المقدمة من طرفهم قامت بإلغاء عدد لابأس به من الفقرات و ذلك لعدم وضوحها أو تكررها أو عدم ملائمتها، غير أن الباحثة أبت إلا أن تبقي على بعض الاسئلة المكررة بصغة مختلفة للتأكد من موضوعيتها و ثبات الإجابات، حيث تكونت النسخة الاولى من 63 سؤال و بقي منها 53 سؤال، هذا النقاش جعل الباحثة مطمئنة نسبيا مما يسمي بالصدق السطحي أوالشكلي، لأن مجموعة المعلمين و الاساتذة المكونة من 17 شخص أدلوا عن وضوح موضوع البحث من خلال الاستمارة كما أكدوا سهولة اللغة و إمكانية فهمها من طرف المعلم و هو الفرد المقصود من الدراسة.

صدق البناء:

لقد استخدمت الباحثة دلالات الترابطات الداخلية للدلالة على صدق بناء الاستمارة، وعلى الرغم من اعتبار الترابطات الداخلية في الكثير من الاحيان على أنها دلالة ثبات

ومؤشر على الاتساق الداخلي، إلا أنه يمكن اعتبارها دلالة صدق حيث أنه يمكن أن يفسر ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية أو درجة البعد الذي تقيسه على أن الفقرة ترتبط بالموضوع المراد قياسه، و في هذا الخصوص نشير إلى أنه إذا كان الأساس النظري الذي تقوم عليه الاستمارة يتصف بالوحدة و النقاء فإن الترابطات الداخلية بين درجة الفقرات والدرجة البعد الذي تقيسه تعتبر مؤشرا على الصدق الداخلي أو صدق البناء.

و بما أن الباحثة حددت تماما موضوع البحث و هو واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و خصت بحثها حول المعلم و مدى إطلاعه على هذا الاضطراب، و قسمت هذا الاطلاع إلى أربع أبعاد جلية واضحة، و هي البعد العلمي ، البعد البيداغوجي، البعد التشريعي، و البعد العلاجي، إعتبرت أن الترابط بين درجة كل افقرة و درجة البعد الذي تنتمي له مقياسا لصدق أداتها.

و من هنا قامت الباحثة بحساب معامل إرتباط بين درجة الفقرة و درجة البعد الذي تنتمي إليه و ذالك بهدف إستبعاد الفقرة التي لا تتمتع بدرجة إرتباط عالية.

و استعملت الباحثة معامل الارتباط الثنائي في حساب معامل صدق الفقرات، "يستعمل معامل الارتباط الثنائي لإيجاد مدى صدق بنود الاختبار و هذا بحساب العلاقة بين أحد البنود الاختبار و بين الاختبار الكلى أو البعد الذي ينتمي إليه، لضرورة الحساب يقسم الى فئتين كأن نميز بين نوعين من الجماعات التي طبق عليها الاختبار مثلا جماعة الناجحين و مجموعة الفاشلين، و يمكن أن نفترض أن الافراد يختلفون في جودة الاجابة لاجتياز معيار معين ، فالأفراد الذين يجتازون هذا المعيار يعتبرون ناجحين والذين يكون تحصيلهم أقل من المعيار يعتبرون فاشلين.

و لحساب معامل الارتباط الثنائي بين مجموع الكلي لدرجات الاختبار و أحد بنوده ونتبع الخطوات التالية:

1. نحسب متوسط الاختبار بالطريقة العادية المتبعة في حساب المتوسط من فئة الدرجات.

2. نحسب الانحراف المعياري للاختبار.

3. نحسب متوسط درجات افراد المجموعة الناجحة على مستوى الفقرات ويستعان بذالك التكرار.

4. نحسب نسبة التكرار للمجموعة الناجحة ط= عدد الناجحين فالفقرة / العدد الكلي

5.نحسب نسبة التكرارات للمجموعة الفاشلة بنفس الطريقة.

6.نحسب ارتفاع الإحداثي الذي يفصل بين النسبتين السابقتين و ذلك بالرجوع الى جداول مساحات المنحني الاعتدالي ، يبين ارتفاع العمود الذي يفصل بين نسبة تكرار المجموعة الناجحة و نسبة تكرار المجموعة الفاشلة .

7.نحسب معامل الارتباط الثنائي بتطبيق المعادلة التالية.

$$\text{رث} = \frac{\text{م ط} - \text{م}}{\text{ع}} \times \frac{\text{ط}}{\text{ص}}$$

حيث أن م ط= متوسط المجموعة الكلية.

م = متوسط درجات الاختبار الكلي.

ع = الانحراف المعياري.

ص = ارتفاع الاحداثي الذي يفضل نسبة تكرار المجموعة الناجحة و الفاشلة وبالتعويض. (عبد الحفيظ مقدم، 1992)

من خلال ما سبق قمنا بحساب قيمة معامل الارتباط لكل فقرة مع نتائج البعد الذي تنتمي إليه،

و استبعد منها عشرة فقرات كان معاملها غير عالي، حذفت منها 6 فقرات و بقي منها 47 فقرة فقط.

الثبات :

يتناول الثبات مدى تطابق درجات الافراد في المجموعة على إستمارة أو إختبار معين في كل مرة يعاد فيها اختبارهم

فالثبات يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار أوالاستمارة، و هذا يعني إلى أي مدى يعطي اختبار معين نفس النتائج في اجراءات متكررة لنفس الافراد، و للتأكد من ثبات استمارة أو إختبار ما لابد أن يكون قد أثبت صدقه مسبقا فالصدق يسبق الثبات.(فيصل عباس، 1996)

إستعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل الثبات، "يطبق الاختبار أوالاستمارة كاملة على نفس المجموعة من الافراد تقسم –بعد ذلك- الاجابات على الاختبار إلى قسمين متكافئين.

ثم نحصل على درجة كل قسم حيث يصبح لكل جزء درجاته الخاصة، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين الدرجات على جزئي الاختبار لنحصل على درجة ثبات هذا الاختبار.

و قد نقوم بطريقة تقسيم الاختبار الى نصفين بالشكل الموالي: المجموعة الاولى تتكون من الاسئلة التي تحمل الارقام الفردية و المجموعة الثانية تحمل الارقام الزوجية " (فيصل عباس، 1996)

إعتمدت الباحثة على الطريقة سابقة الذكر أعلاه، فبعد تمرير الاستمارة على عينة أولية تكونت من 50 معلم و إسترجاعها، قامت الباحثة بتقسيم الاسئلة الى مجموعتين متكافئتين ، المجموعة الاولى تكونت من الاسئلة التي تحمل الارقام الفردية والمجموعة الثانية تكونت من الاسئلة التي تحمل الارقام الزوجية، و تنوه الباحثة هنا أنها قسمت أولا الاسئلة حسب الأبعاد ثم رقمتها فتعادلت في المجموعتين عدد الاسئلة من كل بعد، و تم حساب معامل الارتباط سبرمان بين تكرارات هذه الاسئلة و كانت المعادلة كالتالي:

$$رس = \frac{1 - 6 (مج ف2)}{ن (ن2-1)}$$

بعد حساب معامل الارتباط وجدت الباحثة أن معامل ثبات مقياسها يساوي 0.89 مما يبين أن الاستمارة ثابتة .

و بعد إثبات صدق و ثبات الاستمارة قامت الباحثة بتوزيع الاستمارة على العينة المستهدفة، ثم قامت بتحليل النتائج المتوصل إليها بالأسلوب الاحصائي الوصفي.

التكرار:يعرف التكرار بأنه عدد المرات التي تتكرر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا ما يتعلق بالجنس، المستوى الدراسي، سنوات الخبرة، و كذالك في أسئلة الاختبار من متعدد و يستخدم مع التكرارات النسبة المئوية لكل فئة التي تبين نسبة هذه الاخيرة الى المجموع الكلي، كما تستخدم أحيانا النسبة المئوية التراكمية، التي تبين مجموعات الفئات السابقة للمجموع الكلي. (محمد عبيدات، محمد أبو عصار، 1995)

بعد التأكد من النتائج قامت الباحثة من ضبطها في جداول مبين في الفصل المولى.

الفصل السادس

تحليل النتائج

تمهيد

- تحليل نتائج الاستمارة
- الجزء الاول: عينة الدراسة
- الجزء الثاني حالات صعوبات التعلم
- الجزء الثالث: الأبعاد

1 - تحليل نتائج البعد العلمي

2 - تحليل نتائج البعد البيداغوجي

3 - تحليل نتائج البعد التشريعي

4 - تحليل نتائج البعد العلاجي

- مناقشة النتائج
- التوصيات و الاقتراحات

تمهيد: هدفت هذا لمعرفة واقع من وقائع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية ، وهو نظرة و اتجاه المعلم الجزائري لصعوبات التعلم ،و لخدمة الاشكالية المطروحة قمنا بتمرير إستمارة تكونت من مجموعة أسئلة تنوعت من حيث الأسئلة ، كان الجزء الاول يهدف للتعرف على العينة من جنس و عمر و أقدمية و مستوي دراسي، والجزء الثاني كان حول عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و كيفية إكتشافهم، كما جاء فيه الاعراض الملاحظة على هذه الفئة و الطرق المتبعة للتعامل معها، ثم جاءت مجموعة أخري من فقرات لإجابة بنعم أو لا أو لا أدري عددها 47 فقرة، تضمنت أربع أبعاد و هي ما يخدم الفرضيات

بعد تطبيق الاستمار على 23 إبتدائية توزعت على ولايتي وهران و البيض في مدة شهر (نوفمبر 2014) كانت النتائج كالتالي:

الجزء الاول

عينة الدراسة: تكونت العينة من 187 معلم تراوحت أعمارهم بين 26 -54

و كان وصفها كالتالي:

تكونت العينة 187 معلم توزعوا كالتالي:

1. الجنس: 56.68% إناث و 43.32% ذكور.
2. تتراوح أعمار هؤلاء ما بين 26 سنة و 54 سنة
3. كانت الاقدمية كالتالي :أقل من 5 سنوات 18.71%

من 5 إلى 10 سنوات 14.97%

من 10 إلى 15 سنة 28.34%

من 15 إلى 20 سنة 23.52%

من 20 إلى 25 سنة 14.43%

4-كان مستواهم الدراسي كالتالي: خريج معهد المعلمين 28.34%

ليسانس 65.24%

شهادات عليا 6.41%

الجزء الثاني

السؤال الاول: هل لديك في القسم حالات صعوبات التعلم؟

كانت الاجابات عليه كالتالي: نعم 94.21% و لا 5.88%

من هذه النتيجة تبين وجود حالات يمكن أن تكون صعوبات التعلم.

السؤال الثاني: كم عدد هذه الحالات إذا وجدت؟

تتراوح الاجابات من 0 إلى 7 بمتوسط حسابي 2.68

السؤال الثالث: كيف اكتشفت هذه الحالات؟ وكانت الاجابة عليه بالاختيار من متعدد

1 - ملاحظتك الشخصية 58.82%
2 - ملاحظة الاسرة 35.29%
3 - الادارة 1.6 %
4 - لجنة مختصة 2.67 %

و من هذه النتائج نستخلص أن المعلم ألقي بأحكام شخصية فيمكن أن لا تكون الحالات الموجودة لديه صعوبات التعلم و تكون حالات إهمال أو تأخر دراسي أو يمكن أن يكون بطء في التعلم.

السؤال الرابع: ما هي أهم المظاهر التي تلاحظها على هؤلاء:

1 - كثرة الحركة و تشتت الانتباه 74.43 %
2 - الانطواء 58.43%
3 - عسر القراءة و الكتابة 56.32%
4 - تفاوت بين الذكاء و التحصيل 34.76%
5 - أخطاء بسيطة في الحساب 54.32%
6 - عدم الاهتمام 72.54%

و من خلال هذه النتائج يتجلى لنا الخلط الذي وقع فيه المعلم حين حكم على تلاميذه بصعوبات التعلم حيث أن 72.54% من المعلمين إختاروا عبارة عدم الاهتمام ما يدل على عدم موضوعية الاحكام التي أطلقوها مسبقا ،كما إختار 34.76% منهم فقط عبارة التفاوت بين الذكاء و التحصيل ، و من المعروف أن ذوي صعوبات التعلم لديهم ذكاء عادي أومتفوق ، تبقي هذه الاحكام غير موضوعية لعدم وجود إختبارات ذكاء مقننة في المدارس.

السؤال الخامس: ما هي الاجراءات التي تتخذها في مثل هذه الحالات؟

1 - عزل التلميذ عن البقية 00%

2 - توجيهه و محاولة استدراك النقص 93.65%

3 - معاملته مثل التلاميذ الباقيين و عدم احترام الفرق 2.87%

4 - تدريسه بشكل فردي أو في مجموعة صغيرة في الساعات الاضافية 34.98%

5 - إهماله 00%

من خلال هذه النتائج نرى أن للمعلم الحس بالمسؤولية و ذلك لإختيار 93.65% من المعلمين التوجيه و استدراك النقص،و كذا عدم إختيار الإهمال كحل في هذه الحالات .

الجزء الثالث:

تكون الجزء الثالث من 47 فقرة إندرجت تحت أربع أبعاد.

البعد العلمي:

الفقرة الأولى: هل تعرف المعني العلمي لصعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%51.87	%25.13	%22.99

9) جدول يبين نتائج الفقرة الأولى

من خلال هذه النتائج يتبين لنا أن للمعلم ثقافة محدودة عن صعوبات التعلم و ذالك لأن 48.12% من المعلمين لا يعرفون المعني العلمي لصعوبات التعلم.

الفقرة الثانية: هل تعتقد أن سبب صعوبات التعلم قد يكون خلل في الجهاز العصبي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%42.78	%25.13	%32.08

10)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية

من خلال هذه النتائج تبين أن نسبة 57.21% من المعلمين لا يدركون حقيقة صعوبات التعلم فيسيولوجيا و هذا يدل على ضعف مصداقية الفكرة المكونة لديهم عن صعوبات التعلم.

الفقرة الثالثة: بنظرك هل يمكن أن تؤثر الظروف الاجتماعية و الاقتصادية على التلميذ فيما يخص التحصيل الاكاديمي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%75.40	%17.64	%6.95

11)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة

من خلال نتائج هذه الفقرة تبين أن للمعلم فكرة عن علم النفس التربوي ،أي أنه مهتم بالتحصيل الاكاديمي للتلميذ و يعرف ما هي العوامل المؤثرة فيه، إذ أجاب 75.40% على الفقرة بالإيجاب.

الفقرة الرابعة: هل تتعرف على هؤلاء التلاميذ بالفرق بين التحصيل الاكاديمي والقدرة العقلية للتلميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%43.85	%45.98	%10.16

12)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة

من خلال النتائج المتحصل عليها يظهر جليا العموض الذي تكتسيه صعوبات التعلم عند المعلم ، و ذالك لأن 56.14% لا يدركون أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية عادية أو متفوقة.

الفقرة السادسة عشر:هل تم إخضاعكم لنوع من التكوين فيما هذه الحالات دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%74.86	%25.13	%00

13)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة عشر

تبين لنا النتائج أن 74.86% تم إخضاعهم لنوع من التكوين فيما يخص هؤلاء التلاميذ، خاصة من إلتحق بالعمل مؤخرا يظهر جليا الفرق بين من تم إخضاعه للتكوين ومن لم يتكون في علم النفس التربوي، تبقي المشكلة هنا هل المادة التي تعطي للمعلمين أثناء التكوين هل تخدم فئة ذوي صعوبات التعلم أو لا؟

الفقرة الرابعة و العشرين: بغض النظر عن ذوي صعوبات التعلم هل لديك فكرة عن علم النفس التربوي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%96.79	%3,21	%00

14)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة عشر

تبين لنا النتائج أن معظم المعلمين لديهم فكرة عن علم النفس التربوي، قد تتكون هذه الفكرة من تكوين أو من دراسات سابقة أو من ثقافة نفسية.

الفقرة الخامسة و العشرون: هل تحترم الفروق الفردية في طرق التدريس المستعملة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%75.93	%24.06	%00

15)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة و العشرون

تبين النتائج أن معظم المعلمين يحترمون الفروق الفردية في التدريس، و هذا يخدم بصفة خاصة ذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الرابعة و الثلاثون:هل يمكن لهذه الفئة التغلب على هذا الاضطراب؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%72.72	%10.16	%17,11

16)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة و الثلاثون

يبين النتائج أن معظم المعلمين لديهم فكرة نجاح ذوي صعوبات التعلم و لكن هذا لا ينفي عدم المعرفة العلمية لذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الخامسة و الثلاثون: هل هناك فرق بين ذوي صعوبات التعلم و ذوي بطء التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%41.14	%03.22	%55.61

17)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة و الثلاثون

يبين النتائج أغلبية المعلمين لديهم فكرة عن الفرق بين صعوبات التعلم و بطء التعلم مما يثبت الخلط الذي تحدثنا عنه مسبقا في الفقرة الاولى.

الفقرة السادسة و الثلاثون: هل هناك فرق بين صعوبات التعلم و ذوي التأخر الدراسي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%48.66	%2.13	%49.19

18)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة و الثلاثون

تبين النتائج أن مفهوم التأخر الدراسي يبدو مختلفا عن صعوبات التعلم بالنسبة للمعلمين، و ذالك لأن الاغلبية جاوبت بالايجاب .

الفقرة الثامنة و الثلاثون: لديك فكرة عن الجديد العلمي في التربية الخاصة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%25.66	%62.56	%11.76

19)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة و الثلاثون

تبين النتائج أن ثقافة المعلم في التربية الخاصة محدودة.

نتائج البعد الاول: تبين أن معرفة المعلم لمعني صعوبات التعلم العلمي محدودة، كما تبين ان تكوين المعلمين فيما يخص صعوبات التعلم قليل، رغم التجربة التي خضتها وزارة التربية مؤخرا لتكوين المعلمين الجدد قبل استلام مهامهم، و هذا ما ينفي الفرضية الاولى.

البعد البيداغوجي:

الفقرة الخامسة: هل يؤثر الصعوبة على علاقتك بالتلميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا ادري
النسبة	%10.16	%89.83	%00

20)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة

تبين هذه النتائج عدم تأثير هذه الصعوبات على علاقة التلميذ بالمعلم مما يساعد في العملية التعليمية و يساهم في تحسن هؤلاء التلاميذ اي أن للمعلم استعداد لخدمة هذه الفئة ولكن معرفته المحدود تحد دون ذالك.

الفقرة السادسة: هل يؤثر هذا التلميذ على بقية التلاميذ في الصف؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%43.85	%44.91	%10.16

21)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة

تبين هذه النتائج عن تضارب الاراء حول تأثير ذوي صعوبات التعلم على بقية القسم و من هنا تتضارب الاراء حول دمج هؤلاء في القسم العادي.

الفقرة الثامنة عشر: هل تعلم الاسرة في مثل الحالات بتشخيص أطفالهم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%25.66	%65.77	%8.55

22)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة عشر

تدل النتائج على عدم إلمام الاسرة بمعرفة حالة طفلها، بل تركيز الاسرة على التحصيل الاكاديمي، هذا الوضع لا يخدم العملية التعليمية، فإن علم الاسرة بوضع التلميذ مفيد جدا له.

الفقرة التاسعة عشر: هل هناك تنسيق في العمل بين المعلم و الاسرة في مثل هذه الحالات؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%27.27	%72.73	%00

23)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة عشر

تدل النتائج تدل على أن معظم الاسر لا تنسق مع المعلم في العمل على أبنائهم.

الفقرة العشرين: هل هناك مراقبة متواصلة من طرف الاسرة لحالات أطفال؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%18.18	%78.07	%3.74

24)جدول يبين نتائج الفقرة العشرين

تدل النتائج على أن معظم الاسر لا تتابع حالة أطفالهم بل يتابعون تحصيلهم الاكاديمي و حسب، و هذا لعدم وعي الاسرة لحالات صعوبات التعلم، و يعد وعي الاسرة لمثل هذه الاعراض مهما لتغلب هذا التلميذ على صعوبته.

الفقرة السادسة و العشرون: هل تستعمل التكنولوجيا في التدريس؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%83.95	%16.04	%00

25)**جدول يبين نتائج الفقرة السادسة و العشرون**

تدل النتائج على أن التكنولوجا بمعناها الالكتروني تدخل في العملية التعليمية، و هذا ما يساعد ذوي صعوبات التعلم على التغلب عليها.

الفقرة التاسعة و عشرين: هل عندك علم بأهم البرامج التعليمية الالكترونية الخاصة بذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%33.68	%14.97	%51.33

26)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة و العشرين

تدل النتائج على أن المعلم ليس له دراية كافية بالبرامج التعليمية التي تخدم ذوي صعوبات التعلم و ذالك لقلة معرفته بحقيقة صعوبات التعلم.

الفقرة الحادية و الثلاثون: هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على ذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%63.63	%15.50	%20.85

27)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية و الثلاثين

تدل النتائج على أن المعلم يوقن تماما أن عدد التلاميذ في القسم يؤثر بالسلب على ذوي صعوبات التعلم. وهذه المعلومة يمكن أن يكتسبها المعلم من الخبرة الشخصية.

الفقرة الثالثة و الثلاثين: هل هناك في المؤسسة التي تعمل بها أخصائي نفسي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%16.04	%83.95	%00

28)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة و الثلاثين

معظم المدارس الابتدائية ليس بها أخصائي نفسي لعدم وجود منسب مالي خاص به. و 16.04% منهم جاوب بالإيجاب يمكن أن يكون هذا الاخصائي يشغل منسب بالإدماج أوعقود ما قبل التشغيل.

الفقرة التاسعة و الثلاثون: هل تأيد فكرة دمج ذوي صعوبات التعلم مع الاطفال العادين؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%54.01	%45.98	%00

29)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة و الثلاثون

من خلال الاجابات تبين أن معظم المعلمين لا يؤيدون فكرة دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم العادي، أي أنهم يحبذون فكرة القسم الخاص.

الفقرة الحادية و الاربعون: هل تعتبر نفسك مسؤولا عن هذا التلميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%96.79	%00	%3.20

30)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية و الاربعون

تبين هذه النتائج أن الاغلية العظمي من المعلمين لديه حس المسؤولية نحو هذا التلميذ ما يشجعه على خدمته على أكمل وجه، تبقي المسألة هنا قلة معرفة المعلم بهذا الاضطراب.

الفقرة الثانية و الاربعون: هل أنت متقن في أداء مهامك حسب معرفتك؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%95.72	%00	%4.27

31)جدول يبين نتائج الثانية والاربعون

من خلال هذه النتائج نجد أن لمعظم المعلمين الثقة بأداءهم التربي داخل القسم، و لهذه الثقة الفضل في استعاب التلاميذ لكل الواردات عن المعلم. كما تفيد هذه الثقة ذوي صعوبات التعلم فبوجود معلم واثق من قدراته تتولد ثقة التلمذ بالمعلم مما يجعل تحصيله أفضل.

الفقرة الثالثة و الاربعون: تدرك أن معرفتك محدودة في هذا المجال؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%64.70	%24.06	%11.22

32)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة و الاربعون

تبين أغلبية الإجابات أن المعلم يدرك النقص الذي لديه فيما يخص معرفته بصعوبات التعلم. و هذا راجع لقلة تكوينات التي حصل عليها و كذالك لعدم اهتمام الوزارة بمثل هذه المواضيع.

نتائج البعد الثاني:

تبين معظم هذه النتائج أنه أن الواقع البيداغوجي في المدرسة الجزائرية لا يخدم ذوي صعوبات التعلم، رغم الحس المسؤول لدي المعلم إتجاه هذه الفئة مما يعطي الامل أن الوضع سيتحسن ما إذا تمكن المعلم من مصطلح صعوبات التعلم.

البعد التشريعي:

الفقرة الحادية عشر: هل يوجد منشورات وزارية تنظم العمل مع هذه الفئة داخل القسم كانت أو خارج القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا إدري
النسبة	%42.78	%25.13	%32.08

33)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية عشر

تبين النتائج أن المعلم لا يعي المنشورات الوزارية التي تنظم العمل داخل و خارج القسم فيما يخص صعوبات التعلم.

الفقرة الثانية عشر: هل يهتم التشريع التربوي بهذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%45.45	%3.74	%50.80

34)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية عشر

تبين النتائج أن المعلم لا يدرك أن التشريع المدرسي في الجزائر اهتم بذوي صعوبات التعلم بل و ليس لهم فكرة عن التشريع التربوي عامة، رغم وجود مواد تخدم ذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الثالثة عشر: هل تطبق كل المعلومات الموجودة في التشريع فيما يتعلق بصعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%12.83	%30.48	%56.68

35)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة عشر

تبين النتائج أن أغلب المعلمين الذين يعلمون ما سطر التشريع لذوي صعوبات التعلم لا يعتقدون أنها مطبقة في المدرسة الجزائرية، و البقية التي لا تعلم لا تدري ما إذا كانت مطبقة أو لا.

الفقرة الرابعة عشر: هل ما توفره المدرسة من خدمات كافية لخدمة هذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%11.76	%65.70	%23.52

36)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة عشر

تبين النتائج أن المعلم غير راضي عن الخدمات المقدمة لذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الخامسة عشر: هل ما توفره المدرسة من ميزانية كافية لخدمة هذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%5.88	%75.93	%18.18

37)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة عشر

تبين من هذه النتائج أن أغلبية المعلمين غير راضيين عن الميزانية المسخرة لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الثانية و العشرين: هل تعرف كل القوانين التي سنت لخدمة هذه الفئة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%43.31	%56.68	%00

37)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية و العشرين

تبين النتائج أنه ليس للاغلية من المعلمين علم بأهم القوانين التي سنت فيما يخص صعوبات التعلم.

الفقرة الثالثة و العشرون: حسب معرفتك لهذه القوانين هل هي مطبقة بشكل كلي في المدرسة الجزائرية؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%11.76	%22.45	%65.77

38)جدول يبين نتائج الفقرة الثالثة و العشرين

كان الهدف من هذه الفقرة المكررة بصيغة أخري التأكد من مصداقية المعلمين وكانت النتائج متقاربة إلي حد كبير و أدت لنفس النتيجة.

الفقرة الثلاثون: تعتقد عموما الخدمة المقدمة لذوي صعوبات التعلم كافية؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%39.57	%49.73	%10.69

39)جدول يبين نتائج الفقرة الثلاثون

تبين النتائج عدم رضي المعلمين عن الخدمة العامة المقدمة لذوي صعوبات التعلم، وقد ينبعث هذا الاحساس عن عدم رضي المعلم عن نفسه لعدم إحاطته الكافية عن ما يخص صعوبات التعلم.

الفقرة السابعة و الثلاثون: في التشريع خلط بين المفاهيم التالية صعوبات التعلم، التأخر الدراسي، بطء التعلم.

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%5.88	%8.55	%85.56

40)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة و الثلاثون

تبين هذه النتائج أن المعلم لا يدرك الالتباس الحاصل في التشريع التربوي الجزائري فيما يخص المصطلحات السابقة الذكر، و هذا العجز جاء من عدم إحاطة المعلم أصلا بالمفاهيم الثلاثة ، وكذا لعدم إطلاعه على التشريع التربوي.

الفقرة السادسة و الاربعون: هل لديك فكرة عن التشريع التربوي؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%71.12	%28.87	%00

41)جدول يبين نتائج الفقرة السادسة و الاربعون

تبين النتائج أن معظم المعلمين لديهم إطلاع على التشريع التربوي، كونه التشريع الذي ينظم عملهم يحدد واجباتهم و حقوقهم.

الفقرة السابعة و الاربعون: هل بوجد في المؤسسة قسم خاص بالتربية العلاجية والتعليم المكيف؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

42)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة و الاربعون

تبين النتائج أن كل المدارس التي تمت زيارتهم لا تحتوي على قسم خاص بالتربية العلاجية و التعليم المكيف.

نتائج البعد التشريعي: تبين نتائج البعد التشريعي أن المعلم لا يحيط علما بأهم المواد التشريعية جاءت لخدمة ذوي صعوبات التعلم، و القليل مهم العارفين بها غير راضيين عن تطبيقها في الميدان.

البعد العلاجي:

الفقرة السابعة: هل يوجد في المدرسة قسم خاص بذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

43)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة

كل المدارس التي تمت زيارتها لا تحتوي أقسام خاصة بالتربية العلاجية و التعليم المكيف. أي أن معظم المدارس تعتمد على دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم العادي.

الفقرة الثامنة: هل يوجد في المدرسة غرفة مصادر (و هي غرفة صغيرة فيها وسائل تربوية تساعد التلميذ من ذوي صعوبات التعلم على استدراك النقص) يساعد فيها معلم التربية الخاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

44)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة

كل المدارس لا تحتوي على غرف مصادر، بل لا يوجد في التشريع قانون أو مادة تقر بوجود غرفة مصادر في المدرسة سواء كان بها قسم خاص بالتربية العلاجية أو لا.

الفقرة التاسعة: هل يراقب المختص النفسي هذه الحالات في القسم و خارج القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%10.16	%54.01	%35.82

45)جدول يبين نتائج الفقرة التاسعة

من النتائج التالية أن المختص النفسي يتابع هذه الحالات نسبيا.

الفقرة العاشرة: هل بوجد في المدرسة معلم مختص في التربية الخاصة؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

46)جدول يبين نتائج الفقرة العاشرة

و هذا لأن المدارس التي تمت زيارتها لا تحتوي على أقسام خاصة.

الفقرة السابعة عشر: هل هناك تنسيق بينك و بين المعلم المختص في التربية الخاصة فيما يخص تكييف المنهاج لذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%00	%100	%00

47)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة عشر

هذه النتيجة كانت متوقعة و ذالك لإنعدام معلم مختص في التربية الخاصة في المدارس التي تمت زيارتها.

الفقرة الحادية و العشرون: هل مناك مراقبة طبية خاصة لهؤلاء التلاميذ؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%6.41	%68.44	%25.13

48)جدول يبين نتائج الفقرة الحادية و العشرون

تدل النتائج على أنه توجد مرقبة طبية و لكن نادرة لذوي حالات صعوبات التعلم.

الفقرة السابعة و العشرون: لذوي صعوبات التعلم الحظ الاوفر من الساعات الاضافية لاستدراك النقص؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%91.44	%8.55	%00

49)جدول يبين نتائج الفقرة السابعة و العشرون

تدل النتائج على أن معظم المعلمين يسخرون نسبة كبيرة من الساعات الاستدراكية لذوي صعوبات التعلم، و ذالك لعدم رضى المعلم عن النتائج الاكاديمية المتحصل عليها.

الفقرة الثامنة و العشرون: هل لديك الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%34.22	%65.77	%00

50)جدول يبين نتائج الفقرة الثامنة و العشرون

تدل النتائج على أن معظم المعلمين ليس لديهم إلمام بالاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

الفقرة الثانية و الثلاثون: يقوم المختص بإجراء إختبارات لإعطاء تشخيص رسمي لذوي صعوبات التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%04.81	%94.11	%1.06

51)جدول يبين نتائج الفقرة الثانية و الثلاثون

تدل النتائج على عدم وجود الاحكام الرسمية على ذوي صعوبات التعلم و ذالك لقلة وجود لمختصين في القياس النفسي.

الفقرة الاربعون: هل تجرب استعمال إستراتيجيات العلاج لذوي صعوبات التعلم في تدريسك؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%29.41	%70.58	%00

52)جدول يبين نتائج الفقرة الاربعون

تدل النتائج أن نسبة لا بأس بها من المعلمين لا تطبق الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم، و ذلك لعدم درايته بها .

الفقرة الرابعة و الاربعون: هل تحث هؤولاء التلاميذ على استعمال كل الحواس في عملية التعلم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%73.73	%25.20	%00

53)جدول يبين نتائج الفقرة الرابعة و الاربعون

تبين النتائج أن نسبة المعلمين الذين يحثون على إستعمال كل الحواس في العملية التعليمية كبيرة، و ذالك لتمكنهم من علم النفس التربوي.

الفقرة الخامسة و الاربعون: هل يعتبر الكمبيوتر أساسي في العملية التعليمية التي تقوم بها داخل القسم؟

الاجابة	نعم	لا	لا أدري
النسبة	%85.56	%14.43	%00

54)جدول يبين نتائج الفقرة الخامسة و الاربعون

تبين النتائج أن معظم المعلمين يعتبر الكمبيوتر أساسي في العملية التعليمية التي تقوم داخل القسم، و ذالك خدم ذوي صعوبات التعلم.

نتائج البعد العلاجي: تبين نتائج البعد العلاجي أن المعلم لا يحيط علما بالأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم، و لكن من خلال الاسئلة حول كيفية التدريس نلاحظ أن المعلم يبذل ما في وسعه من أجل تحصيل جيد للتلميذ، و هذا يعني أنه إذا كان المعلم محيطا بأساليب العلاج لكان الوضع تحسن.

مناقشة النتائج:

مناقشة الفرضية الاولى: ليس للمعلم الجزائري فكرة علمية فيما يخص تعريف وتشخيص وأساليب العلاج لذوي صعوبات التعلم.

من خلال النتائج المتحصل عليها من البعد العلمي ، نستنتج أن الفرضية الاولى صحيحة بنسبة 49.06%، رغم هذه النسبة يبقي مصطلح صعوبات التعلم غامض لنسبة لا بأس بها من المعلمين، فهم لا يحيطون بمعناها العلمي و بأسبابها و كيفية تشخيصها، وهذا راجع لقلة تكوينهم في هذا المجال و عدم إهتمام الجهات المسؤولة بالوضوع، مما جعله على الهامش.

مناقشة الفرضية الثانية: يحيط المعلم بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.

من خلال نتائج المتحصل عليها في البعد التشريعي، نستنتج أن الفرضية الثانية خاطئة، فما يعرفه المعلم من التشريع التربوي هو الجزء الذي يخصه يسطر واجباته و يحدد حقوقه كمعلم، و لكن ثقافته محدودة فيما يخص ما شرعه القانون لذوي صعوبات التعلم وكذا بينت النتائج عدم رضى القلة التي تعرف عن التشريع لذوي صعوبات التعلم عن تطبيقها في الواقع و ذالك لنقص الاقسام الخاصة و عدم توفر الكفاءات التي تتكفل بمثل هذه الحالات .

مناقشة الفرضية الثالثة: يعرف المعلم الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم.

من خلال نتائج المتحصل عليها من البعد العلاجي تنفي تماما هذه الفرضية بل و هناك نقص في وعي المعلم للأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم و هذا لنقص التكوين رغم الجهد المبذول من طرف المعلم لإستدراك النقص عند هذه الفئة.

مناقشة الفرضية الرابعة: المعلم راضي عن ما تقدمه المدرسة الجزائرية للتكفل بذوي صعوبات التعلم.

إن نتائج البعد البيداغوجي تنفي الفرضية الرابعة، فالمعلم غير راضي عن التكفل بذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و ذلك لقلة الاقسام لخاصة و ندرة المختصين في هذا المجال.

التوصيات و الاقتراحات:

على ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة تبدو جلية التوصيات التي سنقترحها:

1 - ضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية لواقع التكفل بذوي صعوبات التعلم .

2 - الاهتمام أكثر بتكوين المعلمين حول ما يخص صعوبات التعلم.

3 - فتح الاقسام الخاصة لصعوبات التعلم.

4 - على أولياء التلاميذ الاهتمام بأطفالهم ذوي صعوبات التعلم.

5 - على المدرسة التنسيق مع أسر ذوي صعوبات التعلم.

6 - يجب تسخير كفاءات متعددة لخدمة هذه الفئة خاصة المختصين في علم النفس و التربية الخاصة.

الاقتراحات:

هناك مجموعة من المواضيع المقترحة لتوسيع البحث:

1 - واقع التكييف المناهج الدراسية لذوي صعوبات التعلم.

2 - دمج ذوي الاعاقات في المدرسة العادية.

3 - واقع التكفل بذوي التخلف العقلي الخفيف في الجزائر.

4 - التعليم المكيف و التربية العلاجية في الجزائر.

5 - تقويم البرامج التدريبية للمعلمين.

الخـــاتـــــمة

الخاتمة:

بعون الله و بحمده تم هذا البحث المتواضع، و أرجو من الله أن أكون قد وفقت في رصد و لو جانب صغير عن واقع فئة مهمشة في الاوساط التربوية، ألا و هي ذوي صعوبات التعلم.

فقد حاولت الباحثة في بحثها هذا إبراز الصورة الحقيقية التي يرى بها المعلم صعوبات التعلم، و بذلك تسليط الضوء على أكثر نقاط الضعف تأثيرا على تلك الفئة، فالمعلم دور مهم في العملية التعليمية و يعد المؤثر الاول على الطفل، فلا بد له أن يعرف حقيقة هذا الاضطراب و كل ما يخصه علميا ، تربويا و نفسيا، وإن لم يكن ذلك فسوف تكون النتائج سلبية وخيمة كما لا يخفي أن عدم إحاطة المعلم بالأساليب العلاج تعد من أكثر الاسباب المؤدية لفشل ذوي صعوبات التعلم أكاديميا.

لذا لا بد من أستدراك هذا الوضع و هذا لن يكون إلا بتوعية المعلم على حقيقة صعوبات التعلم،و عليه لابد له من دورات تكوينية يؤطرها مختصون في هذا المجال و كذا عليهم الاطلاع على أهم الكتب و المجلات التي تحدثت عن الموضوع لأنه يمس بالدرجة الاولى أبناءنا و يمس مستقبلهم.

كما لا بد للجهات المختصة إعطاء الموضوع حجمه، و توفير ما يكفي من موارد بشرية و مادية للتكفل بهذه الفئة و توفير المراقبة الطبية لها أيضا، و توفير أقسام خاصة

مرفقة بمناهج متميزة تتناسب مع صعوباتهم، و توفير الوسائل المادية و البشرية لخدمة هذه الشريحة.

ما يثلج الصدر مبادرة وزارة التربية و التعليم في السنة الجارية بإقتراح أسابيع تكوينية للمعلمين الجدد، ملأت برامجها بمفاهيم علم النفس التربوي ليتمكن المعلم من إستيعاب كل ما يحصل في القسم بيداغوجيا ، و مما جاء في هذه البرامج ما تعلق بصعوبات التعلم، لم يكن القدر الكافي و لكنها خطوة مبشرة و نتمنى كبيداغوجين تطوريها وترقيتها.

المراجـــــع

المراجع:

1. سعيد حسني، صعوبات التعلم، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الإردن، طبعة1، 2002.

2. محمود أحمد عبد الكريم الحاج، الصعوبات التعلمية (الإعاقة الخفية)، دار البازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن، 2010.

3. دانيال هلالاهان، جيمس كوفمان، جون لويد، مارجرت ويس، لإليزابيث مارتنيز،ت، عادل عبد الله، صعوبات التعلم، دار الفكر، عمان، الأردن، طبعة 1، 2007.

4. فتحي الزيات، صعوبات التعلم الإستراتيجيات التدريسية،دار النشر للجامعات، مصر، 2007.

5. الوقفي راضي، مقدمة في صعوبات التعلم، المركز الوطني لصعوبات التعلم، منشورات كلية الأميرة ثروت،عمان،1998.

6. جمال الخطيب،مني الحديدي،التدخل المبكر مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر ،عمان، الطبعة الأولى،1998.

7. تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة للنشر و التوزيع ،عمان، الاردن،2007 الطبعة الثالثة.

8. جمس و رونا، ت، صلاح الدين محمود علام، تقيم الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، دار الفكر ، عمان، الاردن، الطبعة الأولى،2010.

9. إيمان فؤاد كاشف، دمج الاطفال ذوي الحاجات الخاصة مع الاطفال العادين، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر،2008.

10. سيسل د.ميرسر،أن ر. ميرسر،ت، ابراهيم الزريقات، رضا الجمال، تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم ،دار الفكر ،عمان ،الاردن، 2008.

11. الحديدي مني، طرق و أساليب تعليم الطلبة ذوي المشكلات التعلمية، دورة التربية الخاصة المدرسة العصرية،17-07-1997.

12. الخطيب جمال، الحديدي منى، مناهج و أساليب التدريس في التربية الخاصة، دار الحنين، عمان، الاردن،2003.

13. السروطاوي زيدان، السرطاوي عبد العزيز،صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، 1988.

14. الروسان فاروق، أساليب القياس و التشخيص في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة و النشر ، عمان،1999.

15. أسامة محمد البطاينة، عبيدة عبد الكريم السبايلة، مالك أحمد الرشدان، عبد المجيد محمد الخطاطبة، صعوبات التعلم،دار الميسرة للتوزيع و النشر،عمان، الاردن، ط 4 ، 2010.

16. خولة أحمد يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة، دار الميسرة، عمان، الاردن،2005.

17. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، صعوبات التعلم الاجتماعية و الانفعالية، إيترك للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة، مصر، 2010.

18. فؤاد عيد الجوالدة، مصطفي نوري القمش، البرامج التربوية و الأساليب العلاجية لذوي صعوبات التعلم، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان ، الاردن، 2012.

19. عبد الحافيظ مقدم، الإختبارات و المقاييس النفسية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1992.

20. صبحي تيسير، رعاية ذوي الحاجات الخاصة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1994.

21. الروسان فاروق، دراسات و أبحاث في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، الطبعة1، 2000.

22. الروسان فاروق، سيكولوجية الاطفال غير عاديين (مقدمة في التربية الخاصة)، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة 5، 2001.

23. الخطيب جمال، تعديل سلوك الاطفال المعوقين (دليل الآباء و المعلمين)، دار الاشراق للنشر و التوزيع، عمان، 1992.

24. الخطيب جمال،تعديل السلوك الانساني، دار الفكر، عمان، الاردن، 2010.

25. سلمان عبد الواحد يوسف ابراهيم، سيكولوجية صعوبات التعلم، دار الوفاء لدنيا النشر و التوزيع، الاسكندرية، مصر، 2010،الطبعة الأولى.

26. اسماعيل محمد عماد الدين، الطفل من المهد الى الرشد، دار القلم، الكويت، 1997.

27. الريماوي محمد عودة، علم نفس الطفولة، دار الشروق، عمان، الاردن، 1998، الطعة الاولى،

28. سالم محمود عوض الله الشحات، مجدي محمد، احمد حسن عاشور، صعوبات التعلم التشخيص و العلاج، دار الفكر للطباعة و النشر،عمان ، الاردن، 2003، الطبعة الاولى.

29. عبد الهادي نبيا، النمو المعرفي عند الاطفال، دار وائل للنشر، عمان، الاردن، 2002.

30. عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، دار الهدى، الجزائر، 2004.

31. صفوت فرج، الذكاء ورسوم الاطفال، دار الثقافة ، القاهرة، مصر،1996.

32. ليونا، تايلر، ت، سعد عبد الرحمن، محمد عثمان نجاتي، الاختبارات والمقاييس، دار الشروق، القاهرة، مصر، 1998.

33. إجلال محمد السري، إختبار ذكاء الأطفال، دار علا للكتب، القاهرة ، مصر، 1982، الطبعة الثانية.

34. السيد علي سيد أحمد، فائقة محمد بدر، إضطربات الانتباه لدى الأطفال، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1999.

35. فوليت فؤاد ابراهيم، سعاد بسيوني، عبد الرحمان سيد سلمان، محمد محمود النحاس، بحوث و دراسات في سيكلوجية الاعاقة، مكتبة زهراء الشرق، مصر، 2004.

36. مصطفي حسن أحمد، الارشاد النفسي لأسر الاطفال غير العاديين، جامعة هين الشمس،مصر، 1996، الطبعة الاولى.

37. عبد العالي الحسماني، علم التربية و سيكلوجية الطفل ، الدار العربية للعلوم،مصر، 1996.

38. حامد زهران عبد السلام، علم نفس النمو: الطفولة و المراهقة، عالم الكتب، القاهرة ، مصر، 1999، الطبعة 5.

39. عزيز سمارة، عصام النمر، هشام الحيين، سيكلوجية الطفولة، دار الفكر للطباعة و النشر، الاردن، 1999، الطبعة الثالثة.

40. السرطاوي، زيدان، عبد العزيز، و خشان ، أيمن، أبو جودة، وائل، مدخل الى صعوبات التعلم، الاكاديمية التربية الخاصة، الرياض، 2001، الطبعة الاولى.

41. كيرك و كالفنت، ترجمة السرطاوي زيدان، السرطاوي عبد العزيز، صعوبات التعلم الاكاديمية و النمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، 1988.

الدراسات و البحوث:

1-محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعليم في المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، 2014.

2- محمود عوض الله سالم، صعوبات التعلم بين الواقع و المأمول، جامعة بنها.

3- حمدان محمود فضة، سلمان رجب سيد أحمد، العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم، المؤتمر العلمي الاول، جامعة بنها.

4- سند تكويني، التشريع المدرسي و القانون، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر، 2004.

5 – حمري حمد ، ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الاصلاح و الواقع، رسالة ماجستر، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر،2012.

6 – المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد01 ، الجزائر، 2008.

المواقع الالكترونية:

1 - www.m-education.gov.dz

2 - www.radioalgerie.dz

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين أما بعد:

أتقدم لكم بهذه المجموعة من الأسئلة لهدف تقيمها من طرفكم لتأكيد مدي صدق فقراتها و فعاليتها في خدمة هذا البحث و هو واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائر الابتدائية و كانت الإشكاليات كالتالي:

الإشكالية:

ما هو واقع صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية؟ و يندرج تحتها عدة تساؤلات فرعية:

1. هل يعرف المعلم المعنى العلمي لصعوبات التعلم؟
2. هل يحيط المجتمع التربوي (الإداريين و المعلمين) بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم؟
3. هل ما تقدمه المدرسة الجزائرية كافي للتكفل بذوي صعوبات التعلم؟

الفرضيات:

1. للمعلم الجزائري فكرة علمية فيما يخص تعريف و تشخيص وأساليب العلاج لذوي صعوبات التعلم .
2. يحيط المجتمع التربوي (الإداريين و المعلمين) بما سطر في التشريع التربوي لخدمة ذوي صعوبات التعلم.
3. ما تقدمه المدرسة الجزائرية كافي للتكفل بذوي صعوبات التعلم .

نرجو من سيادتكم الرأي السديد و الزيادة المفيدة و شكرا.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

السلام عليكم ورحمة الله :

أخي المعلم أختي المعلمة أمامك مجموعة من الأسئلة لهدف دراسة واقع ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية و هو موضوع بحث لنيل شهادة الماجستير، في هذا الغرض المرجو منكم الإجابة على الأسئلة بوضوح و إفادتنا برأيكم و شكرا.

البيانات الشخصية: أجب على الأسئلة التالية:

الجنس: ذكر ☐ أنثي ☐

العمر:.....

سنوات العمل: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى10 سنوات ☐

من 10 إلى 15 سنة ☐ من 15 إلى 20 سنة ☐

من 20 إلى25 سنة ☐

المستوي الدراسي: خريج معهد المعلمين ☐

خريج جامعة ليسانس ☐

شهادات عليا ☐

أجب عن الفقرات التالية باختيار العبارة الأنسب:

1) هل لديك في القسم حالات صعوبات التعلم؟ نعم لا

2) كيف تم التعرف عليها عن طريق:
   1) الاسرة
   2) الطبيب
   3) ملاحظتك الشخصية
   4) الاخصائي النفسي
3) كم عدد هذه الحالات في حالة وجودها؟
4) كيف تتعرف على هذه الحالات

2)ما هي أهم المظاهر التي تلاحظها فيهم:

1. كثرة الحركة و تشتت الانتباه
2. الإنطواء
3. عسر القراءة و الكتابة
4. تفاوت بين ذكائه و تحصيله
5. عدم الاهتمام

3)ما هي أهم الإجراءات التي تتخذها في مثل هذه الحالات:

1. عزل التلميذ لتأثيره على بقية الطلبة
2. توجيهه و محاولة استدراك النقص
3. معاملته مثل التلاميذ الباقيين و عدم احترام الفرق
4. تدريسه بشكل فردي في ساعات إضافية
5. إهماله

***أجب على* العبارات التالية بنعم أولا**:

السؤال	نعم	لا	لا أدري
1- هل تعرف المعنى العلمي لصعوبات التعلم ؟			
2- هل تعتقد أن سبب صعوبات التعلم قد يكون خلل في الجهاز العصبي؟			
3- بنظرك هل يمكن أن تؤثر الظروف البيئية و الاجتماعية و الاقتصادية على التلميذ فيما يخص التحصيل الأكاديمي؟			
4- هل تتعرف على هؤلاء التلاميذ بالفرق بين التحصيل الأكاديمي و القدرة العقلية لهذا التلميذ؟			
5- هل تؤثر هذه الصعوبات على علاقتك بالتلميذ؟			

6- هل يؤثر هذا التلميذ على بقية التلاميذ في الصف؟			
7- هل يوجد في المدرسة قسم خاص بذوي صعوبات التعلم؟			
8-هل يوجد في المدرسة غرفة مصادر(هي غرفة صغيرة فيها وسائل تربوية تساعد التلميذ من ذوي صعوبات التعلم على استدراك النقص) يساعد فيها معلم التربية الخاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟			
9- هل يراقب المختص النفسي هذه الحالات في القسم و خارج القسم؟			
10- هل يوجد في المدرسة معلم مختص بالتربية الخاصة؟			
11- هل يوجد منشورات وزارية تنظم العمل مع هذه الفئة داخل القسم كانت أو خارج القسم؟			
12-هل يهتم التشريع التربوي بهذه الفئة؟			
13- هل تطبق كل التعليمات الموجودة في التشريع فيما يتعلق بصعوبات التعلم؟			
14- هل ما توفره المدرسة من خدمات كافية لخدمة هذه الفئة؟			
15- هل ما توفره المدرسة من ميزانية كافية لخدمة هذه الفئة؟			
16-هل تم إخضاعكم نوع من التكوين فيما يخص هذه الحالات في حالات دمج ذوي صعوبات التعلم في القسم العادي؟			
17-هل هناك تنسيق بينك و بين المعلم المختص في التربية الخاصة فيما يخص تكييف المنهاج لذوي صعوبات التعلم؟			
18- هل تعلم الأسرة في مثل هذه الحالات بتشخيص أطفالهم؟			
19- هل هناك تنسيق في العمل بين المعلم و الأسرة في مثل هذه الحالات؟			
20- هل هناك مراقبة متواصلة من طرف الأسرة لحالات أطفال؟			
21- هل هناك مراقبة طبية خاصة لهؤلاء التلاميذ؟			
22- هل تعرف كل القوانين التي سنت لخدمة هذه الفئة؟			
23- حسب معرفتك لهذه القوانين هل هي مطبقة بشكل كلي في المدرسة الجزائرية؟			
24- بغض النظر عن ذوي صعوبات التعلم هل لديك فكرة عن علم النفس التربوي؟			
25- هل تحترم الفروق الفردية في طرق التدريس المستعملة؟			
26- هل تستعمل التكنولوجيا في التدريس؟			
27- لذوي صعوبات التعلم الحظ الأوفر من الساعات الإضافية لاستدراك النقص؟			
28- هل لديك فكرة عن الاستراتيجيات العلاجية لذوي صعوبات التعلم؟			
29- هل عندك علم بأهم البرامج التعليمية الالكترونية الخاصة بذوي صعوبات التعلم؟			
30- تعتقد عموما الخدمة المقدمة لذوي صعوبات التعلم كافية؟			

31- هل يؤثر عدد التلاميذ في القسم على ذوي صعوبات التعلم؟			
32- يقوم المختص بإجراء اختبارات لإعطاء تشخيص رسمي لذوي صعوبات التعلم؟			
33- هل هناك في المؤسسة التي تعمل بها أخصائي نفسي؟			
34-هل يمكن لهذه الفئة التغلب على هذه الإضطراب؟			
35- هل هناك فرق بين ذوي صعوبات التعلم و ذوي بطء التعلم؟			
36- هل هناك فرق بين صعوبات التعلم و ذوي التأخر الدراسي؟			
37- في التشريع خلط بين المفاهيم الثلاثة السابقة الذكر.			
38- لديك فكرة عن الجديد العلمي في التربية الخاصة؟			
39- هل تأيد فكرة دمج ذوي صعوبات التعلم مع الاطفال العادين؟			
40-هل تجرب استعمال هذه الإستراتيجيات في تدريسك؟			
41- هل تعتبر نفسك مسؤولا عن هذا التلميذ؟			
42- هل أنت متقن في أداء مهامك حسب معرفتك؟			
43- تدرك أن معرفتك محدودة في هذا المجال؟			
44- هل تحث هؤولا التلاميذ على استعمال كل الحواس في عملية التعلم؟			
45- هل يعتبر الكمبيوتر أساسي في العملية التعليمية التي تقوم بها داخل القسم؟			
46- هل لديك فكرة عن التشريع التربوي؟			
47- هل يوجد في المؤسسة قسم خاص بالتربية العلاجية و التعليم المكيف؟			