الجمهورية الجزائرية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي

تخصص : تربية علاجية

من طرف الطالبة : شريفي صورية

الموضوع :

تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم

-دراسة ميدانية بولاية عنابة-

بتاريخ :2016/04/18 أمام اللجنة المتكونة من :

تغليت صلاح الدين	أستاذ محاضر – أ –	جامعة سطيف 2	رئيسا
بوفولة بوخميس	أستاذ محاضر – أ –	جامعة عنابة	مشرفا
شرفي محمد الصغير	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف 2	ممتحنا
بن فليس خديجة	أستاذ محاضر – أ –	جامعة باتنة	ممتحنا
خالد عبد السلام	أستاذ محاضر – أ –	جامعة سطيف 2	ممتحنا

السنة الدراسية : 2015/2014

UNIVERSITE SETIF2

شكـر و عرفان

أحمـد الله و أشـكره علـى توفيقـه و عونـه لـي لإتمـام هـذا البحـث المتواضـع ، و أتقـدم بجزيـل الشـكر و العرفـان لأسـتاذي الفاضـل **بـــوفولة بـــوخميس** علـى نصـائحه و توجيهاته القيمة التي رافقتني خلال مرحلة إشرافه على مذكرتي .

كـذلك أتقـدم بالشـكر إلـى الأسـاتذة الكـرام أعضـاء لجنـة المناقشـة علـى قبـولهم تقيـيم هـذه المذكرة .

كمـا لا يفـوتني شـكر كـل مـن قـدم لـي يـد العـون مـن قريـب أو مـن بعيـد و سـاهم فـي إنجاح هذا البحث .

و شكرا...

فـهرس المحتويـات

الموضوع	الصفحة
مقدمـة	أ- ج
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي	
1- الإشكـالية	**2**
2- فرضيـات الـدراسة	**7**
3- أهـداف الـدراسة	**7**
4- أهميـة الـدراسة	**7**
5- التعريف بمصطلحات الدراسة	**7**
6- الدراسات السابقة	**21**
1-6 البحوث و الدراسات التي تناولت البحث في التدريب و بناء البرامج التدريبية	**21**
2-6 الدراسات التي تناولت البحث في موضوع المعلم و جوانب إعداده	**25**
3-6الدراسات التي تناولت البحث في صعوبات التعلم	**28**
4-6 : الدراسات التي تناولت البحث في التعليم المكيف	**29**
الفصل الأول : التدريب و بناء البرامج التدريبية	
1- العلاقة بين التدريب والتعليم	**36**
2- أهمية التدريب في المؤسسة	**38**

3- أهداف التدريب	**39**
4- أنواع التدريب	**41**
5- طرق التدريب	**41**
6- نظام التدريب	**45**
7- مبادئ التدريب	**48**
8- خطوات بناء البرنامج التدريبي	**51**
9- تدريب المعلمين المبني على أساس المقاربة بالكفايات	**56**
الفصل الثاني : صعوبـات التعلم	
1- نشأة و تطور مفهوم صعوبات التعلم	**73**
2- تصنيف صعوبات التعلم	**83**
3- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	**99**
4- أسباب صعوبات التعلم	**104**
5- تشخيص صعوبات التعلم	**111**
6- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم	**116**
7- تفسير صعوبات التعلم (المقاربات)	**118**
8- العلاجات	**127**
9- نماذج للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل صعوبات التعلم الأكاديمة	**132**
الفصل الثالث : المعلم	
1-إعداد و تكوين المعلمين	**141**
2-العوامل والمبررات العلمية والمهنية التي توجب تدريب المعلمين	**141**

3-الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين	**146**
4-تكوين المعلمين في المدرسة الابتدائية في الجزائر	**170**
5-معلم ذوي صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف)	**173**
6-مهام معلم ذوي صعوبات التعلم	**174**
7-الإعداد التربوي و المهني لمعلمي صعوبات التعلم	**177**
الفصل الـرابـع : التعليم المكيف	
1- نشأة التعليم المكيف	**183**
2- أهداف التعليم المكيف	**184**
3- تنظيم التعليم المكيف	**185**
4- أسلوب التدريس في قسم التعليم المكيف	**191**
5- تنظيم قسم التعليم المكيف	**192**
6- التقويم و التعليم العلاجي	**197**
7- شروط إعادة إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي	**198**
8- واقع التعليم المكيف في الجزائر	**198**
9- مشكلات في طريق قسم التعليم المكيف	**203**
10- توجيهات عامة و مقترحات	**205**
الجانب التطبيقي	
الفصل الـخامس : الاجراءات المنـهجية للـدراسة	
1-الدراسة الاستطلاعية و مدى استفادة الباحث منها	**215**
2-منهج الدراسة	**216**

3-حدود الدراسة	**216**
3-1الحدود المكانية	**217**
3-2 الحدود الزمنية	**217**
3-3 الحدود البشرية (العينة)	**218**
4-الأدوات	**219**
4-1 الملاحظة	**219**
4-2 المقابلة	**219**
4-3 برنامج تدريبي لمعلمي التعليم المكيف	**219**
4-3-1 تقديم البرنامج	**219**
4-3-2 الإطار النظري للبرنامج	**226**
4-3-3 أهداف البرنامج	**221**
4-3-4 محتوى البرنامج	**226**
4-3-5 الخصائص السيكومترية للبرنامج	**228**
4-3-6 النتائج	**230**
4-3-7 الأنشطة و الوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج	**231**
الفصل السادس نتائج الدراسة	
نتائج الدراسة ، التوصيات والمقترحات	
1- تصميم البرنامج	**230**
2- مناقشة النتائج و تحليلها في ضوء أهداف البحث و فرضياته	**376**
3- التحليل العام للدراسة	**380**

الخاتمة	**382**
التوصيات والمقترحات	**383**
ملخص الدراسة باللغة العربية	**385**
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	**387**
المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مراحل تطور مجال صعوبات التعلم طبقا لنمط العجز	74
02	نموذج مقترح للتكفل بصعوبات القراءة	132
03	نموذج مقترح للتكفل بصعوبات الكتابة	133
04	نموذج مقترح للتكفل بصعوبات الحساب	134
05	معايير إعادة إدماج التلميذ في القسم العادي	198
06	التوزيع الزمني العام للبرنامج التدريبي	222
07	الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأقسام العادية	227
08	الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم المكيف	228
09	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي من حيث البناء و المحتوى و المضمون	229
10	نسبة اتفاق الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي من حيث البناء و المحتوى و المضمون	230

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	دورة النشاط العقلي المعرفي	96
02	مخطط المعالجة التربوية السلوكية	123
03	كيفية التعامل مع حالات صعوبات التعلم	196
04	سير عملية التعليم العلاجي	197
05	تكييف المنهاج الدراسي لذوي صعوبات التعلم	206
06	أبعاد المنهاج المكيف	210

مقدمة

يرجع الاهتمام بصعوبات التعلم عند تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية إلى ملاحظة تدني مستوى الأداء التحصيلي لدى البعض منهم مقارنة مع أقرانهم في نفس السنة الدراسية . رغم أنّ لديهم الاستعدادات والقدرات التي تسمح لهم بالسير في بناء تعلماتهم بصفة عادية و هذا التراجع في مجال التعلم المدرسي يبقى مستمر رغم الجهود المبذولة من طرف معلم القسم.

إن خطورة هذه الصعوبات تكمن في كونها خفية . فالمتعلمين الذين يعانون منها عادة ما يكونون أسوياء ولا يلاحظ عليهم المدرس أي مظهر سلوكي شاذ يستوجب تقديم مساعدة بيداغوجية خاصة بحيث لايجد المعلم ما يقدمه لهؤلاء المتعلمين سوى نعتهم بالتخلف و باللامبالاة والكسل. و تؤدي هذه الممارسات في معظم الحالات إلى الرسوب والفشل المدرسي. خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي الذي هو المرحلة القاعدية من التعلم حيث يؤثر مستوى الاكتساب فيها على المراحل الأخرى. (دليل المعالجة البيداغوجية في التعليم الإبتدائي،2008)

لا يفوتنا في هذا المجال ما أفرزته الدراسات السيكولوجية والبيداغوجية من مؤشرات تدل على أهمية الفروق بين المتعلمين فيما يتعلق بحاجاتهم النفسية والتعلمية، وأساليبهم المعرفية والتحفيزية، وبالتالي مدى الصلة بين الاستجابة لتلك الحاجات والتمايزات من جهة، وفعالية التعليم أي دور المعلم في مردودية العملية التعليمية من جهة أخرى.

إن المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية ويتوقف إلى حد كبير نجاحها عليه ، و إن مما يزيد أدواره تعقيدا، هو تباين مستويات التلاميذ في الصف الواحد، وهذا يتطلب منه تنويع الطرائق والتقنيات البيداغوجية استجابة لحاجات المتعلمين

النوعية ، ومراجعة أساليب التقويم لتحديد مظاهر صعوبات التعلم لديهم، واستنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود .

تكمن قدرة المدرسة في إعداد التلميذ للمستقبل ، وهي مدعوة إلى أن تنقل إلى طلابها الرغبة في التعلم، و اكتساب القدرة على تعلم كيف يتعلمون، بالتركيز على المعلم والاهتمام بدوره الفعال كمصدر أساسي من مصادر المعرفة . ويترتب على الأدوار الجديدة للمعلم، ضرورة توافر عدد من الخصائص والمواصفات التي تمكنه من أداء أدواره بالشكل المطلوب كالفهم الجيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم، و فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدراتهم واستعداداتهم للتعلم. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،2000) .

لقد جاءت المعالجة البيداغوجية " كفعل تربوي تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للتعلم ، إذ أنها تهدف إلى تسهيل تعلمات المتعلمين الذين يحتاجون في لحظة ما إلى تدخل فارقي لمسايرة مجموع متعلمي القسم بنفس الوتيرة "*،من خلال بعض النشاطات التي تشكل هذا النوع من التدخل بحيث يكون مضمونها من نفس سياق التعلمات التي تجرى في القسم العادي، فهي ترتكز على تشخيص واضح للصعوبات و الأسباب التي أدت إلى ظهورها، هذا النوع من المعالجة أطلق عليه النظام التربوي الجزائري إسم التعليم المكيف . (دليل المعالجة البيداغوجية في التعليم الإبتدائي،2008)

و هذا ما سنحاول تسليط الضوء عليه من خلال فصول هذا البحث التي تناولت موضوع المعلم لا سيما معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (**معلم التعليم المكيف**) ، و إعداد البرامج التدريبية خاصة تلك الموجهة للمعلمين من خلال تحديد إحتياجاتهم التدريبية ، و صولا إلى تجربة التعليم المكيف في الجزائر و

واقـع المعلمـين العـاملين بهـذا المجـال فـي غيـاب التأهيـل الأكـاديمي و البـرامج المكيفـة الموجهة خصيصا لتلاميذ هذه الفئة .

ومن ثمة سوف نحاول من خلال نتائج هذه الدراسة اقتراح " تصور لبرنامج تـدريبي لمعلمـي التعلـيم المكيـف (الطـور الأول مـن التعلـيم الإبتـدائي) دراسـة ميدانية بولاية عنابة ".

الجانب النظري

الفصل التمهيدي

الفصـل التمـهيدي

الإشكــالية و منطلقـاتها

1- الإشكـالية

2- فرضيات الدراسة

3- أهـداف الـدراسة

4- أهميـة الـدراسـة

5- التعريف بمصطلحـات الدراسة

6- الـدراسات السابقـة

1- الإشكـالية :

يـدين العـالم للمفكـرين مـن أبنائـه، بكـل مـا أحـرزه مـن تقـدم فـي العلـوم والفنـون و الآداب ، ومـا توصـل إليـه مـن حضـارة إنسـانية شـامخة . وفـي ظـل هـذا التقـدم الحضـاري المطـرد ، تتسـابق المجتمعـات فـي جميـع الميـادين ، ووسـيلتها فـي ذلـك اسـتثمار كـل طاقاتهـا وإمكاناتهـا وثرواتهـا ، وعلـى رأسـها الثـروة البشـرية ، فهـي المحـرك لكـل القـوى الأخـرى ، وبـدونها تصـبح الثـروات والإمكانـات الأخـرى عديمـة القيمـة ، فـالبترول والمعـادن موجـودة فـي بـاطن الأرض منـذ آلاف السـنين ، والشـمس موجـودة منـذ بـدء الخليقـة . ولـم تتحـول هـذه المصـادر إلـى تلـك الطاقـة الهائلـة التـي تـدور بهـا عجلـة التكنولوجيـا إلا عنـدما وُجِـدَ الإنسـان القـادر علـى اكتشـافها واسـتغلالها ، ولـم يكـن ذلـك وليـد الصـدفة ، ولكـن نتيجـة لإعمـال الفكـر والجهـد الـذي بذلـه الإنسـان بشـكل منـتظم ومحسـوب ، إلـى الحـد الـذي جعـل التقـدم العلمـي فـي الوقـت الحـالي لا يحـدث كـل فتـرة – كمـا كـان مـن قبـل – وإنمـا كـل يـوم هنـاك جديـد ، يضـيفه الإبداع العقلي للإنسان ، من أجل تطوير الحياة الإنسانية ، وتحقيق التقدم والرخـاء

إن الهـدف الأعلـى مـن التربيـة هـو تنميـة التفكيـر بجميـع أشـكاله لـدى كـل فـرد ، ومـن هنـا يتعـاظم دور المؤسسـة التربويـة فـي إعـداد أفـراد قـادرين علـى حـل المشـكلات غيـر المتوقعـة ، ولـديهم القـدرة علـى التفكيـر فـي بـدائل متعـددة ومتنوعـة للمواقـف المتجددة .

هـذه الحقيقـة تبـدو واضـحة فـي كـل الكتابـات التـي تعرضـت لوظيفـة التربيـة بـدءً مـن "ديـوي" ، إلـى "سـكنر" ، "بياجيـه" ، "أريكسـون" و"فرويـل" ، وغيـرهم... لأن المهـم أن يـتعلم التلاميـذ كيـف يتعلمـون وإذا لـم يتعلمـوا هـذا أثنـاء التحـاقهم بالمـدارس ، فـيمكن أن نتساءل كيف يتسنى لهم أن يستمروا في التعلم بعدها ؟!

يعتبر المعلم أحد العناصر الأساسية لعملية التعليم و التعلم، فبدون معلم مؤهل أكاديمياً ومتدربٍ مهنياً ، يعي دوره الكبير والشامل في ظل الانفجار المعرفي الهائل و عصر العولمة والاتصالات والتقنية العالية ،لا يمكن أن تلقى المؤسسة التعليمية نفس المنتوج الأكاديمي الذي تطمح إليه، فقد أصبحت هناك ضرورة ملحة إلى معلم يتطور باستمرار متماشياً مع روح العصر، إلى معلمٍ يلبي حاجات الطالب والمجتمع.

إن مهنة المعلم عظيمة لأنه الشخص الذي يقوم بعملية التعليم المنهجية , والتي تمر بها معظم فئات المجتمع. إن للمعلم رسالة هي الأسمى, وتأثيره هو الأبلغ والأجدى، فهو الذي يشكل العقول والثقافات من خلال هندسة العقل البشري، وتحديد القيم والتوجهات, ورسم إطار مستقبل الأمة عن طريق أبناءها.

فرسالة المعلم تعتبر لبنة هامة في المنظومة التعليمية، و تقع على عاتقه مسئوليات كبيرة ، تحتم عليه هيكلة التعليم وتوسيع نطاقه باستخدام طرق و وسائل تدريس متنوعة بهدف إيصال الطالب إلى قدر من المعرفة يمكنه من مواكبة عصره.

إن تبليغ هذه الرسالة من طرف المعلمين تتطلب جهداً كبيراً في تنمية معلوماتهم لاكتساب مهارات متنوعة ، من هنا تنامت الحاجة لتدريب المعلمين لمواكبة التغييرات والمستجدات المتلاحقة، ولتحقيق ذلك تتبني بعض الدول مفهوم " التعلم مدى الحياة " , هذا المفهوم الذي جعل المعلم منتجاً مهنياً للمعرفة ، و في الوقت نفسه مطوراً باستمرار لكفاياته و مهاراته المهنية.

لذلك اهتمت الدول المتقدمة منها والنامية على حد سواء بمسألة إعداد المعلمين وتكوينهم قبل الخدمة وأثناءها ، وتقويم أدائهم للتدريس وفقا لمعايير و محكات علمية دقيقة ، فالجودة في التعليم تتوقف على جودة الأداء عند المعلم

ومدى إتقانه لكفايات ومهارات التدريس اللازمة . و يؤكد التربويون على ضرورة إعداد المعلم نظريا وعمليا وبصورة مستمرة مع متابعة نموه المهني داخل المدرسة ، وتحديد الكفايات العلمية والأدائية المطلوبة ، و تصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات وتطويرها وتسخيرها للعملية التربوية بمختلف جوانبها. كما يرى هؤلاء أن أهداف التنمية المهنية للمعلمين لا تتحقق إلا بتحديد الكفايات اللازمة لهم ، واحتياجاتهم التربوية ووضع آليات العمل الفعال التي تساعد على تشخيص مستويات أداءهم وتأهيلهم بصورة مستمرة وذلك لاستيعاب المستجدات العلمية والتربوية والتقنية.

من هنا تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بأهمية إعداد المعلم في ضوء التحولات والاتجاهات الحديثة نتيجة لما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنام في الاتجاهات التقنية والعلمية كما تأثر الفكر التربوي بها مما أثر بدوره على عمليتي التعليم والتعلم.

يرى " جون ديوي " أن على نظام التربية أن يعمل على غربلة الأفراد واكتشاف ما يصلحون له من أعمال وإعداد الوسائل التي تعين لكل فرد العمل الذي تؤهله له طبيعته في الحياة . فمع المتطلبات الحديثة التي عرفها هذا القرن وتطورات المناهج والبرامج والوسائل التعليمية التي تتماشى و المتغيرات السريعة في مجال المعرفة ، كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية وتعديلها بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها لدى المتعلمين بحيث تنمي قدراتهم و مكتسباتهم و كفاءاتهم العلمية.

و لطالما كانت الفروق الفردية لدى المتعلمين مبدأ أساسي في عمليتي التعليم و التعلم ، فمهمة التربية هي توفير فرص تربوية متساوية لجميع الأفراد من أجل نمو أفضل، و تمثل هذه المهمة تحديا كبيرا لجميع المسؤولين لأن التلاميذ غير متساويين في ذكائهم العام، و لا في قدراتهم ، و لا في قابليتهم للتعلم ، كما

تختلف حاجاتهم التعليمية و التربوية عبر مراحل النمو المختلفة ، لذا لا يمكن تأمين فرص متساوية للتعليم بمناهج دراسية واحدة ، و طرائق تعليم و تعلم واحدة .

لقد حاولت المدرسة الجزائرية أن تساير هذا التطور في الفكر التربوي ، لذى عملت على الاستفادة من بيداغوجية الإدماج والعلاج التربوي منذ تطبيق نظام المدرسة الأساسية عام 1982 ، حيث أسست أقسام للتعليم المكيف في بعض المدارس الابتدائية (كانت البداية في 8 ولايات و هي : الطارف ، عنابة ، المسيلة، الجزائر ، بومرداس ، تيبازا، سعيدة و الأغواط) . و ذلك وفق شروط مادية وتربوية خاصة كتوفر الحجرات و المرافق الضرورية وتوفر المعلم المتخصص . فالمناشير الوزارية تتحدث بشكل واضح أن التعليم المكيف يتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي عميق أو بلغة أكثر أكاديمية يعانون من صعوبات في التعلم .

من هنا كانت أهمية وجود معلم كفء قادر على تنويع الطرائق و الأساليب البيداغوجية للتعامل مع مختلف أنواع صعوبات التعلم و بمختلف أشكالها لدى تلاميذه ، ويعد هذا اتجاهاً عالمياً يستهدف تطوير إعداد المعلم .

لقد بذلت جهود عديدة منذ زمن ولا تزال تبذل حتى الآن لوضع قوائم للكفايات المطلوبة والتي يجب أن يتمكن منها المعلم المختص في صعوبات التعلم .

و لعل حركة إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس المقاربة بالكفايات التعليمية من أبرز الإنجازات التربوية المعاصرة ؛ حيث يعمل برنامج إعداد المعلم المبني على أساس هذه المقاربة ، على إيجاد علاقة بين برامج الإعداد وبين المهام والمسؤوليات التي سوف يواجهها المعلم والمهارات التي يجب أن يملكها أثناء أدائه لأدواره التعليمية في الميدان .

ذلك ما سعت إليه المنظومة التربوية بالجزائر طيلة السنوات الفارطة , لكن في ظل هذا التطور و التطوير في المناهج الدراسية و منهجيات التدريس، هل نجد

المعلم الجزائري مكون فعلا للتعامل مع فئة التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم لما لهذه الفئة من خصائص سلوكية ، النفسية ، أكاديمية و معرفية ، أم أنه يحتاج إلى تدريب يساعد على فهم هذه الخصائص و يكسب الأدوات البيداغوجية اللازمة التي تساعده على التعامل مع هذه الفئة و مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لها ؟

و في هذا الصدد تناولت العديد من الدراسات موضوع صعوبات التعلم من عدة جوانب سواء كانت الدراسات وصفية أو تجريبية ، كما أن موضوع التدريب أو التكوين ليس بالجديد فقد تناولته أيضا العديد من الدراسات النظرية و العملية غير أنه و في حدود علم الباحثة لم يتناول موضوع تدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم (معلمي التعليم المكيف) في أي دراسة سابقة على الأقل في الجزائر .

و من هنا كان المنطلق و سوف نحاول في هذه الدراسة بعث " " **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم – دراسة ميدانية بولاية عنابة** – "، و هذا ما يستدعينا لفتح ملف التعليم المكيف و المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف ، عن مدى معرفتهم لخصوصيات فئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، و عن مدى اكتسابهم لمهارات التعامل معهم و مع البرامج التعليمية الموجهة لهذه الفئة هذا من جهة و من جهة أخرى لا يفوتنا طرح التساؤل حول مدى التناسق في العمل بين معلم التعليم المكيف و معلم القسم العادي للتكفل بهؤلاء التلاميذ و مدى تحكم المعلم العادي في أداة الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من بين التلاميذ العاديين لأنه لا يفوتنا الذكر أن التلميذ يتلقى المعالجة التربوية في القسم المكيف ثم يعاد إدماجه على فترات في القسم العادي حيث تكون عمليتي التقويم و المتابعة .

وعليه تتحدد إشكالية هذه الدراسة في **التساؤلات** التالية :

1- ما هي الخصائص السيكومترية و التربوية لبرنامج تدريب معلمي التعليم المكيف (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) حتي يمكنهم التكفل بتلاميذ هذه الفئة ؟

2- ما هي الخطوات المنهجية لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) ؟

2- فرضيات الدراسة :

و تقع تحت هذه التساؤلات الفرضيات التالية :

- **الفرضية الأولى** : يتمتع البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الصدق** .
- **الفرضية الثانية** : يتمتع البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الثبات** .

3- أهداف الدراسة :

و عل ذلك نسعى في هذا البحث إلى تحقيق ما يلي :

1ـ إيضاح الخصائص السيكومترية و التربوية لبرنامج تدريب معلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي).

2- إبراز الخطوات اللازمة لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي).

4- أهمية الدراسة : تتمثل أهمية هذه الدراسة خاصة في :

- دفع البحث العلمي في مجال صعوبات التعلم و تحفيز الباحثين على إجراء دراسات حول المتغيرات المتعلقة بالموضوع و إثراؤها من جوانب أخرى .

5- التعريف بمصطلحات الدراسة :

5- 1 - المعلم l'enseignant:

- **لغة** : اسم فاعل مشتق من الفعل علم ، يعلم علم والعلم بدوره هو الإدراك الواثق المتخصص في مادة قيمة أو خبرة ، ومنه فالمعلم فرد يمتلك علما ويستطيع في نفس الوقت تطويره لدى الآخرين كالتلاميذ والطلاب ، ومن يحتاج إليه من حوله من أسرة ورفقاء .
- **اصطلاحا** : المعلم هو من يقوم بتربية وتعليم المتعلم وذلك بتوجيه مجموعة الخبرات التي اكتسبها إلى المتعلم وذلك بطرق ووسائل بسيطة تجعل هذا الأخير يتقبل ذلك بسهولة ، إذن فالمعلم هو اللبنة الأساسية لعملية التعليم . (نعمة أنطوان . المنجد الأبجدي 1967.),

❖ **تعار يف أخرى:**

- **تعريف كوبر 1999**: إن المعلمين هم الأشخاص الذين لديهم وظائف ومهام مهنية أساسية هي مساعدة الآخرين على التعلم والتطور بطرق جديدة .
- **تعريف عبد السلام آدم** : المعلم هو من يحاول بشخصيته أن يتحقق بأن التلاميذ يكسبون العادات و الاتجاهات بشكل عام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام المسندة إليهم و بالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتطرقون إلى المواقف التي يتعرضون لها و كيف يحرزون النجاح و التقدم في سلوكا تهم الاجتماعية . (بن عبدي آمن و آخرون،2011/2010 ، ص 53).

❖ **التعريف الإجرائي للمعلم** : هو العامل الرئيسي في تهيئة الجو المناسب في توجيه التلاميذ و إرشادهم في المواقف التعليمية ,و هو ليس مجرد ملقن ,بل موجه يرشد و يفهم خصائص تلاميذه و حاجاتهم, ويساعدهم على تنمية ما يمكن من

قدرات للإسهام في النجاح في الحياة,و هو اقرب أفراد الأسرة المدرسية للتلميذ و المقصود في هذا التعريف هو معلم المدرسة الإبتدائية.

5- 2- التدريب Training :

لقد تعددت واختلفت تعاريف المفكرين للتدريب كل حسب وجهة نظره ومن بين هذه التعاريف :

1 - "التدريب نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات و المهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في العمل". (صلاح الدين عبد الباقي، 2002، ص 208)

2 - "التدريب إجراء منظم من شأنه أن يزيد من المعلومات ، ومهارات الإنسان لتحقيق هدف معين".(مصطفى نجيب شاوش ، 1996 ، ص 232)

3 - وفي تعريف آخر: "التدريب هو عملية تعلم، تتضمن اكتساب مهارات، ومفاهيم و قواعد، أو اتجاهات لزيادة وتحسين الأداء" . (راوية محمد حسن ، 2000/1999 ، ص 167)

❖ لقد اختلفت هذه التعاريف في تحديد طبيعة التدريب ، إلا أنها أوضحت محور التدريب وهم الأفراد، وهدفه تحسين أدائهم ، كما أن له بعد مستقبلي .

وهناك تعاريف أخرى منها :

- " التدريب عبارة عن الخبرات المنظمة التي تستخدم لتنمية المعلومات و المهارات والاتجاهات التي يعتنقها العاملون في المنشأة، فهي عملية تهدف إلى تغيير سلوك واتجاهات الفرد من النمط الذي اتخذه لنفسه، إلى نمط آخر تعتقد الإدارة أنه أكثر ارتباطا مع أهداف المنشأة ". (عبد الهادي الجوهري و آخرون ،2001 ، ص 167)

- وفي تعريف آخر للتدريب: " عملية منظمة مستمرة، محورها الفرد في مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية ، لمقابلة احتياجات محددة " حالية

أو مستقبلية " ، يتطلبها الفرد و العمل الذي يؤديه و المؤسسة التي يعمل فيها و المجتمع الكبير". (حسين يرقي، 1996/1995 ، ص 6)

❖ **التعريف الإجرائي للتدريب** : " التدريب عملية منظمة و مستمرة محوره الأساسي هو الفرد و هو عملية واقعية ، هادفة و شاملة حيث توضع البرامج التدريبية وفق احتياجات المؤسسة لتحسين الكفاية الإنتاجية و جعل العامل أكثر فعالية ".

➢ **الفرق بين الاعداد ، التأهيل ، التدريب، إعادة التدريب و التكوين :**

يستخدم التربويون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة كمفهوم الإعداد Préparation، ومفهوم التأهيل Qualification، ومفهوم التدريب Training، ومفهوم التكوين Formation. وكثيراً ما اختلطت تلك المفاهيم عند البعض فتطابق مفهوم التكوين مع مفهوم الإعداد وأحياناً مع مفهوم التأهيل، ودفعاً لأي التباس في الاستخدام تناولت السطور التالية شرحاً لهذه المفاهيم بغية تحديدها والتعريف بها:

أ / – **<u>الإعداد Préparation</u>** : لغةٌ جاء من كلمة " أعد" أو" هيأ " أو" جهز "، وجاء من كلمة الاستعداد للأمر أو التهيؤ له. ومن هذا المنطلق يعني " إعداد المعلمين" في مؤسسات وكليات إعداد المعلمين التهيؤ للتدريس والاستعداد له.

و يتّضح من التعريف التالي أن الإعداد صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسّسات تربوية متخصّصة مثل كليات التربية. وبهذا المعنى يعدّ الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسّسته التعليمية قبل الخدمة.

ب / – **<u>التأهيل Qualification</u>** : لغةٌ جاء من كلمة " أهل " أو"استحق" أو"أصلح"،" وتأهيل"تعني الاستحقاق للأمر والصلاحية له. ومن هذه المنطلق يعني

"تأهيل المعلمين " في مؤسّسات وكليات إعداد المعلمين الصلاحية للتعليم والاستحقاق له.

وهنا يقتصر التأهيل على الإعداد التربوي فقط حيث يكون الطالب المعلم قد أعدّ أكاديميا في إحدى الكليات بحسب تخصّصه العلمي، ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية ليتزوّد بالمعارف التربوية والنفسية ويمارس التربية العملية ويستخدم التقنيات التربوية وكلّ ما يتطلبه التأهيل التربوي وذلك لتحسين نوعية الأداء.

ج / - **التدريب LeTraining**: جاء من كلمة "درب" أي عود ومرن، و"تدرب" تعني تعود وتمرن أي اعتاد، و يقصد به أيضا التحضير المهني للمعلمين . وعادة ما يبدأ بعد الانتهاء كلية من الإعداد . كما قد يتم القيام به في نهاية مرحلة الإعداد وفيه يتم التركيز على اكساب المعلمين مهارات التدريس كاملة ويكون عادة في المحيط المهني (محيط العمل الحقيقي).

ويذهب علماء الإدارة إلى التفرقة بين نوعين من التدريب : **التدريب قبل دخول الخدمة** ويهدف إلى إكساب الفرد القدرة على استخدام المعلومات التي تلقاها في مراحل التعليم التي انتهي إليها فيما يسند إليه من عمل، وبمعني آخر تدريب الفرد على العمل قبل أن يصبح مسؤولاً عنه. أما **التدريب أثناء الخدمة** ويعني تدريب الفرد على العمل الذي يُباشره طوال مدة خدمته منذ تعيينه لأول مرة حتى تاريخ تركه الخدمة. (هندسة البرامج ،المعهد الجهوي للتكوين المهني و التمهين ، عنابة ، 2007)

وبهذا المعنى يصبح التدريب عملية مستمرة لمهارات المعلم الأدائية وتنمية لمعلوماته وقدراته في إطار محتوى فكري وإكسابه طرائق تدريس جديدة تتوافق مع التحديات التربوية ومتوافقة مع الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تراعي الفروق الفردية وتكشف المواهب وتسهم في إثرائها ورعايتها. (أحمد عطية أحمد. 1426هـ).

د /- إعادة التدريب : يستعمل هذا المصطلح عند انتقال الفرد إلى وظيفة جديدة، نظرا لضرورة إلمامه ببعض المعلومات المتخصصة، التي سوف يحتاجها في الوظيفة الجديدة، كما أن هذه العملية تستهدف أحيانا ترقية الأفراد و ضرورة إتقانهم لفنيات وتقنيات جديدة، أدخلت على طرق وأساليب العمل.(Sekiou L , 1993, p 313)

ر /- التكوين La Formation :لا يختلف مدلول التكوين عن مدلول التدريب ، ماعدا أن الأول يعني كل أوجه التعلم التي يتلقاها الفرد من قيم ومهارات وثقافات وأفكار ومعلومات عامة، أما الثاني يسري مفهومه على التعلم أيضا لكن في نطاق مهنة معينة، باعتبار ارتباطها بالجانب العملي، لذلك فمن ناحية واقعية، فان التدريب هو الأكثر استخداما، من قبل القطاع الإنتاجي بصورة عامة. (طرطار ، أحمد ، 1993، ص 88) .

5-3 - البرنامج Le Programme :

تعرف الباحثة البرنامج **إجرائيـاً** بأنه عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية والأنشطة المقترحة والممارسات العملية المصممة بهدف مساعدة وتدريب المعلمين لرفع آدائهم و تنمية مهاراتهم و اكسابهم معارف و استراتيجيات التكفل بتلاميذهم من ذوي صعوبات التعلم .

5-4- صعوبات التعلم Les difficultés d'apprentissage:

هناك عدة تعريفات لصعوبات التعلم ، فقد أورد "محمود عوض الله سالم"مجموعة من التعاريف في كتابه "صعوبات التعلم ، التشخيص والعلاج" نذكر منها مايلي :

- **تعريف كيرك (Kirk)**: هي تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام و اللغة و القراءة و الكتابة و الحساب، أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ

أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية كما انه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أوالثقافية . (بوحوش ، زينب ، 2012)

هذا وقد حدد صاحب التعريف ثلاثة معايير للتعريف بالمصطلح وهي معيار التباين ومعيار الاستثناء ومعيار التربية الخاصة ، وسوف يتم التطرق إليها في عنصر محكات التشخيص لاحقا في فصل صعوبات التعلم .(محمد أرزقي بركان ، 2008) .

- **تعريف بيتمان (betman)** : يعرف بيتمان ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع و المستوى الفعلي، و سببها الاختلال الوظيفي للعصب المركزي و هي ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أوغياب الحواس.

و يختلف تعريف بيتمان عن كيرك في انه أضاف فكرة التفاوت بين الأداء الفعلي للطفل والأداء المتوقع منه ، كما ارجع بيتمان صعوبات التعلم إلى العوامل التي استثناها كيرك و هي التخلف العقلي و غياب الحواس و العوامل الثقافية و الوجدانية .

- **تعريف المجلس القومي المشترك لصعوبات التعلم** : في عام 1981 اجتمعت منظمات عاملة في مجال المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية و كونت فيما بينها ما يعرف "باللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم" * من اجل إقرار تعريف جديد لصعوبات التعلم . و قد جاء في التعريف الجديد ما يلي : " إن صعوبات التعلم ميدان شامل و يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطراب التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية و تعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد ، و يفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و إذا حدث و أن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة

أخرى مثل قصور في الحواس أو التخلف العقلي أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية أو طرق التدريس غير المناسبة فان صعوبات التعلم لا تكون ناتجة عن تأثير هذه الإعاقات ". غير أن هذا التعريف لم يحظ بموافقة جميع المنظمات بحيث رفضته اثنتان ووافقت عليه الباقي و بالتالي استمر العمل بتعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية كتعريف رسمي و يعود السبب في ذلك إلى أن التعريف لم يشمل جميع نواحي الفرد خاصة العمليات النفسية. (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، 2000).

- **مفهوم صعوبات التعلم في القانون الفدرالي للتربية الخاصة :**

"صعوبات التعلم تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الادراكية، وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية. لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساسا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي".

- **تعريف مركز دراسات و بحوث المعوقين (أطفال الخليج) :**

يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها " اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم و استخدام اللغة المكتوبة أو

***هذه المنظمات هي:**

- – الجمعية الأمريكية للكلام و اللغة و السمع
- – جمعية الأطفال و الراشدين ذوي صعوبات التعلم
- – مجلس صعوبات التعلم قسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل
- – جمعية القراءة الدولية
- – جمعية اورتن للقراءة

المنطوقة و التي تبدو على شكل اضطرابات فيما يلي : الاستماع ، التفكير ،الكتابة، الرياضيات و التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات". (ملحم ، سامي محمد ، 2002).

تعريف كليمنتس : يشير مصطلح " التلف الوظيفي المخي البسيط إلى التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم قريبا من المتوسط أو درجة متوسطة أو أعلى من

- المتوسط مع وجود اضطرابات خاصة في التعلم أو في السلوك تتراوح ما بين خفيفة إلى حادة . و قد تظهر هذه الاضطرابات بأشكال مختلفة بقصور في الإدراك و في تكوين المفاهيم و في اللغة و في التذكر و ضبط الانتباه و في الوظائف الحركية ".(http://fac.ksu.edu.sa)
- **تعريف مايكل باست:** " هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم و تحدث في أي سن و تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي و قد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية".

لقد ركز كل من كليمنتس و باست على التعريف انطلاقا من الأسباب مستخدما مسميات مثل الإصابات الدماغية أو التلف الوظيفي للمخ البسيط أو خلل في وظائف الجهاز العصبي. و هذا ما جعل هذه الفئة من التلاميذ يطلق عليها اسم ذوي التلف الوظيفي للمخ و ليس ذوي صعوبات التعلم .

كما نجد أن تعريف " كليمنتس" شمل الأطفال ذوي الذكاء العام القريب من المتوسط و فوق المتوسط و استبعد فقط الأطفال ذوي الذكاء المنخفض في حين أن تعريف"مايكل باست" لم يضع حدودا للذكاء و لم يحظ أي من المصطلحين – التلف الوظيفي المخي البسيط – و– اضطراب في الجهاز العصبي – بالقبول من

طرف قطاعات واسعة و خاصة التربويين الذين بررروا ذلك بان المسميات الطبية غير مفيدة في المعالجات التربوية ، و من ناحية أخرى فقد ركز كيرك على مظاهر السلوك و هي " تخلف أو اضطراب ".

من خلال كل هذه التعاريف نستنتج أن صعوبات التعلم مجال معقد و يصعب تحديد تعريف دقيق له ، وذلك باختلاف وجهات النظر فالاتجاه الطبي ينظر إليه على أنه متعلق باضطرابات المخ المختلفة و الاتجاه التربوي ركز على العمليات العقلية و ظروف التمدرس بصفة عامة. وهو ما يعني أن صعوبات التعلم هي تدني مستوى التحصيل من حيث المبدأ لأسباب كثيرة طبية ، تربوية ، اجتماعية ، اقتصادية ، ثقافية .....الخ .

و لعل ما يبرر هذا الاستنتاج أيضا وجهة نظر أحمد محمد الزعبي في قوله :" يبدو انه لا وجود لاتفاق بين الباحثين في مجال صعوبات التعلم على وجود تعريف محدد لهذه الفئة و السبب يعود إلى أن صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة في الأعراض كما يشتركون مع المعوقين عقليا بدرجة بسيطة و مع المضطربين سلوكيا في كثير من الخصائص العامة ". (جمال مثقال ،2000).

- **التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم** : إن صعوبة التعلم ناتجة عن أضطراب على مستوى الإنتباه ، الإدراك و الذاكرة بعيدا عن الإعاقة بكل أنواعها و أشكالها . و هي تظهر على شكل مشكلات إنفعالية و سلوكية ، تكون مصحوبة بعدة مظاهر أهمها قدرة الطفل على اكتساب اللغة المكتوبة و المطوقة و هذا ما يؤثر على مستوى تحصيله الدراسي. (http://fac.ksu.edu.sa)

5-5- الكفاية La Competence:

لغوياً : هي الاستغناء عن الغير ، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف : إذا حصل به الاستغناء عن غيره ، والكفاف مقدار حاجته عن حاجته زيادة أو نقصاناً . (المعزي ، أحمد ، 2000).

إصطلاحا : هي قدرة المعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك ، والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدد ، بحيث ترتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه . (أحمد سالم ، 1996) .

تعاريف أخرى :

- هي " مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية ، والوجدانية ، والنفس حركية " . (رشدي طعيمة 1999).
- الكفاية الوظيفية بأنها " عبارة أو جملة تصف فرع القدرة أو المهارة التي سيحصل عليها المعلم ، ولها تأثير مباشر على تعلم التلاميذ ، و هي القدرة على استعمال مهارة خاصة ، أو عدة مهارات وظيفية استجابة لمتطلبات موقف تربوي معين " . (حمدان ، محمد زياد ، 1991 ، ص 21).
- الكفاية التعليمية هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين توجه سلوكه وترتقي في أدائه إلى مستوى من التمكن يمكّنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر".(اللقاني ، أحمد حسين ، 1996 ، ص 119).

- يحدد سلوك المعلم بالمفاهيم السلوكية التي ترتبط بالأهداف التعليمية .
- يترجم سلوك المعلم بعد تحديده إلى إجراءات تلاحظ وتقوم .

- يحدد مستوى الفعالية المطلوبة وبذلك تكون الكفاية قد تحددت . (Borich C , 1977)

وبالنظر إلى مجموعة التعريفات سالفة الذكر ، يتضح أن مفاهيم الكفايات قد تعددت بتعدد تعريفاتها ، كما تتضح في الأبعاد التالية :

- ترتبط الكفاية بأدوار المعلم ومهامه .
- ترتبط الكفاية بقدرة المعلم على أداء هذه المهام .
- ترتبط الكفاية بالأداء الذي ينبغي أن يقوم به المعلم ، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات .
- ترتبط الكفاية بالمعايير التي يقاس بها الأداء الفعلي للمعلم .
- ترتبط الكفاية بالأهداف التعليمية ، وما ينبغي أن تحدث هذه الكفاية من نتاجات تعلم
- ترتبط الكفاية بتفاعل اجتماعي مناسب بين المعلم والمتعلم .
- ترتبط الكفاية بالفعالية ، حيث إن الكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات بأقل قدر من المدخلات.(Cangelos J, 1991 , p 23)

❖ **المقاربة بالكفاءات :** هي مقاربة منهجية جديدة في ضبط حاجيات التكوين وتحديد ملامح المهن والكفايات التي تستوجبها ووضع البرامج وآليات التكوين والتقييم. وتقتضي هذه المنهجية تشريك المهنيين في كل هذه المراحل، عدا تلك التي تكتسي صبغة بيداغوجية – تقنية خاصة و تعني أهل الاختصاص دون سواهم . (هندسة البرامج ،المعهد الجهوي للتكوين المهني و التمهين ، عنابة ، 2007)

5-6- التعليم المكيف :

هو نوع من العلاج أو الاستدراك الموسع خاص بالتلاميذ الدين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل المدرسي بسبب الظروف النفسية والاجتماعية التي يعيشونها

وأثرت في وتيرة التعليم لديهم أو لظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون عن أقرانهم بسنتين دراسيتين على الأقل.

و يمكن تعريف التعليم المكيف بعدة تعريفات و من أهم ما ورد في النصوص و المناشير الوزارية لوزارة التربية و التعليم الوطني، نذكر ما ورد في"دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم":

- هو عبارة عن بيداغوجية تعليمية / تعلمية خاصة لمعالجة صعوبات التعلم التي يعاني منها فئة من التلاميذ بحيث أن هذه الفئة لم تنجح معها بيداغوجية استدراك الصعوبات التي تعاني منها في الأقسام العادية ، فيتم التكفل بها في أقسام خاصة.

- هو عملية التكفل بصعوبات التعلم من خلال حث المعلم على انتهاج سلوكات بيداغوجية تضمن نمو الطفل باستعمال قدراته في اكتساب المعارف.

- هو ذلك التعليم الموجه إلى فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويتميزون بمستويات متباينة و بوتيرة فردية للعمل.

- هو عبارة عن تعليم علاجي ، أي مجموعة من الجهود والإجراءات التربوية يقوم بها مختصون داخل عيادة تربوية ، من أجل الارتقاء بالمستوى التحصيلي والأداء النفسي ، لمن يعانون من صعوبات في التعلم ، بحيث يمكنهم التخلص منها أو التخفيف من آثارها على المستوى التحصيلي .

- يعتبر التعليم المكيف دعما بيداغوجية للتلميذ الذي يكون في حالة فشل مدرسي.

(المنشور الوزاري رقم 1548 بتاريخ 1983/04/06)

من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن التعليم المكيف هو طريقة تربوية موجهة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم و التي لم ينجح معها أسلوب الاستدراك كأسلوب علاجي و من ثم فإنها توضع أو توجه إلى أقسام خاصة تسمى بأقسام التعليم المكيف من اجل التكفل بهم و ذلك بإسناد القسم إلى معلم مختص يستطيع من خلال خبرته و طريقته و معلوماته من تطوير مستواهم

التحصيلي خاصة و أن هذه الفئة متباينة من حيث الفروق الفردية . فهناك من يعاني عجزا في كثير من العمليات كالقراءة و الحساب و الكتابة و هناك من يعاني عجزا في مجال واحد و هناك من يعاني عجزا في نواحي أخرى و هذا ما يجعل المعلم يعمل على علاجها و التقليل من حدتها قصد الوصول بالتلميذ إلى مستوى يجعله يدمج في القسم العادي.

– في صفوف التعلم المكيف يتم تجميع الطلاب ذوي القدرات المتشابهة فيها حيث يتلقون مساعدة في الجوانب التي يجدون صعوبة فيها ، ومن ثم يعودون للاندماج في الصفوف العادية في المواضيع الأكاديمية و غير الأكاديمية و هو النوع من الخدمات التي يمكن تقديمها إلى ذوي الاحتياجات الخاصة مع بقائهم في فصولهم العادية في مدارسهم العادية حيث لا تتوفر الفصول الخاصة أو المعاهد المتخصصة و خلال هذه الخدمات تقدم المساعدة للتلميذ في الفصل الدراسي العادي مع نقله كل عام آليا حتى ينتهي إلى مستوى المدرسة الابتدائية أو المتوسطة حيث يتلقى مثل هؤلاء الأطفال خدمات التعليم المكيف و هي صف في مدرسة عادية يتوفر فيها معلم خاص دائما .

و عادة ما تتضمن هذه الفصول عددا صغيرا من الأطفال يتراوح ما بين 06 إلى 10 تلاميذ في فصول الصغار و لا يزيد العدد عن 12 إلى 16 في فصول الكبار و بالإضافة إلى التعليم و التدريب فان الخدمات النفسية و العلاجية التعليمية يجب أن تقدم للأطفال حتى يمكن علاج المعوقات التي تمنع الطفل من الوصول إلى مستوى مناسب للتكيف. (المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 المؤرخ في 1984/06/07).

6- الدراسات السابقة :

❖ **المحور الأول :البحوث و الدراسات التي تناولت البحث في التدريب و بناء البرامج التدريبية :**

1- قدم **اليونسكو** تقريرا عن ورشة عمل ، أقيمت في نيروبي في الفترة 7-12 أكتوبر 1968 ، وساهم فيها عديد من المنظمات الدولية والخبراء في مجال التربية وتدريب المعلم ، وقد قدم التقرير خطة عامة لتدريب المعلم أثناء الخدمة في الدول الإفريقية بحيث شملت هذه الخطة اقتراحات خاصة بأهداف ومحتوى التدريب وطرقه ، كما شملت الخطة أيضا اقتراحا لتقويم نتائج التدريب. (هينفلد ، وورد ، 1987)

2- **دراسة لورنس 1974** : الذي قام بدراسة تحليلية لعدد (97) دراسة في مجال تقويم برامج التدريب في أثناء الخدمة ، وذلك من خلال أراء المتدربين أنفسهم في هذه البرامج ، وقد توصل إلى نتائج مفيدة ، منها :

- الأخذ بالتعلم الذاتي في برامج التدريب يساعد على بلوغ الأهداف .
- أن البرامج التي تعتمد في أساسها على المشاركة الفعالة للدارسين أكثر قابلية لبلوغ الأهداف أكثر من غيرها من البرامج.
- أن البرامج التي تشتمل على دراسة المهارات والتدريب عليها مرحليا مع التغذية الرجعية تحقق الأهداف ، أكثر من البرامج التي تمارس مهاراتها بعد الانتهاء من البرنامج . (http://fac.ksu.edu.sa)

3- دراسة سترانجولا 1979 :

استهدفت هذه الدراسة وضع معيار لتقويم برامج مراكز تدريب المعلم في ولاية فلوريدا والمنفذة منذ عام 1963 ، وذلك عن طريق تقويم الخطط العامة وبعض التقارير المكتوبة عن البرامج كوسيلة للتقويم ، وكذلك بالنسبة لنفقات البرامج ، وقد

تطلب ذلك تقديم استبيانات متضمنة ثلاثة عشر شرطا معياريا ، وقد جاءت في ثمان وثمانين بندا ، وقد كشفت هذه الدراسة عن نتائج منها :

- لا بد وجود سياسة تحكم عملية تقويم هذه البرامج .
- التقويم الدوري للبرامج لتحسين عائدها.
- ضرورة التعاون بين جميع المشاركين في إعداد البرامج في عملية التقويم.
- ضرورة تقويم كل الأنشطة التي يشملها البرنامج.
- التأكد من سلامة أدوات تقويم البرنامج. (http://fac.ksu.edu.sa)

4- دراسة محمد مسعود الأبيض 1982 :

كان الهدف من هذه الدراسة تعرف مدى فعالية البرامج والأنشطة التدريبية المبذولة في مجال تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية الليبية ، وقد قام الباحث بدراسة الأسس والمبادئ والاتجاهات العالمية التي تقوم عليها عملية تدريب في أثناء الخدمة ، والجهود التي بذلت في هذا المجال في الفترة بين 1970-1975 ومدى فعالية هذه البرامج ، كما قام بدراسة عملية تخطيط البرامج ومدى وضوح الأهداف وكيفية تحديد المحتوى و الأساليب ومدى ملائمة التوقيت الخاص بالدورات والطرق والحوافز المادية والمعنوية ، ومدى توافر الكفاءات الفنية اللازمة ، وما إذا كانت هذه البرامج قد نجحت في تطوير أداء المعلمين ، ولذا قام الباحث بإعداد استبيان وزع على عينة من المعلمين والموجهين ومديري المدارس الابتدائية ورؤساء اللجان الشعبية. (http://fac.ksu.edu.sa)

5- دراسة مرتنز 1981 :

أجريت هذه الدراسة من أجل دراسة اهتمامات الدارسين في 37 مركزا من مراكز تدريب المعلمين ، وقد أشارت النتائج إلى أن من العوامل الأساسية التي تزيد من

دافعية المعلمين للاستمرار في التدريب ، أن تكون محتويات البرامج متوائمة مع احتياجهم وخاصة فيما يتصل بمهاراتهم داخل الفصول.

6- مشروع جامعة برستول 1984 bristol :

استهدف هذا المشروع تقويم نشاط تدريب معلمي المرحلة الإبتدائية في بعض الدول الإفريقية ، وقد أشرف على هذا المشروع جرمي جرينلند (Jeremy Greenland) وضم المشروع 13 دولة أفريقية تتحدث اللغة الإنجليزية ، وتضمن المشروع بيانات عن برامج تدريب المعلمين من حيث السياسة العامة والإستراتيجيات المستخدمة و اتجاهات المعلمين ، وذلك من أجل دراسة مدى إمكانية الاستفادة من هذه البيانات في اتخاذ القرارات الخاصة بالتدريب وتحديد الأولويات ، مما ينعكس على تطوير الخبرات المتاحة للتلاميذ ، وقد انتهى المشروع بتقديم تقرير شامل تضمن معلومات عن برامج إعداد المعلمين غير المؤهلين وبرامج تدريب المعلمين لتولي وظائف أعلى ومدربي المعلمين ، ومتطلبات البرامج الخاصة بتطوير المناهج والبرامج التجديدية.

7- دراسة عبد المعبود علي علي داود 2000 : هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج متكامل لإكساب مهارات الهجاء للأطفال ذوى صعوبات التعلم في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ: تكونت عينة الدراسة من 40 طفل من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وقسمت إلى مجموعتين ، مجموعة تجريبية (20) طفلاً وطفلة ، ومجموعة ضابطة (20) طفلاً وطفلة .

و من أهم النتائج التي خلصت لها الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في (دافعية الإنجاز – مفهوم الذات – التحصيل الدراسي) بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .

8- **دراسة أحمد زارع 2010** : تهدف الدراسة للتعرف إلى التحديات التربوية للعولمة ومتطلّبات تكوين المعلم اللازمة للتصدي لهذه التحديات خاصة متطلبات التكوين المهني والأكاديمى والثقافي، كما تهدف الدراسة الحالية إلى التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل نظم تكوين معلم الدراسات الاجتماعية بمؤسّسات إعداد المعلم و كان أهم ما توصل إليه الباحث من خلال هذه الدراسة أن عملية تكوين المعلم عملية لابد أن تقوم على أساس علمي، ولا يعتمد على العشوائية، فإن نجاح تنفيذ عملية التكوين، رهن بوجود خطة متكاملة واضحة المعالم، تنطلق من الواقع وتتّجه نحو المستقبل، مستهدفةً التطوير والتحسين ومعالجة المشكلات الآنية والمتوقعة، وإدخال التجديدات الضرورية لمواجهة التحديات المستقبلية .

9- **دراسة نهاية عبدالهادي التلباني 2011** :حول واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية بغزة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية الكبرى بالمحافظات الجنوبية، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من الإداريين في الهيئات المحلية الكبرى الذين التحقوا ببرامج تدريبية، ويبلغ عددهم (247) إداري، وبناء على النتائج توصل الباحثون إلى العديد من التوصيات أهمها :تعزيز تقييم التدريب على مستوى رد فعل المتدربين، وعلى مستوى التعلم، وأن تقوم الهيئات المحلية بتقييم التدريب على مستوى السلوك وكذلك على مستوى النتائج التنظيمية. (http://fac.ksu.edu.sa)

❖ **<u>التعليق على الدراسات التي تناولت البحث في التدريب و بناء البرامج التدريبية</u>** على ضوء ما سبق من دراسات نلاحظ اهتمام الدول النامية و المتقدمة بموضوع التدريب كونه نشاط يؤدي إلى اكساب المهارات و الكفاءات عن طريق إحداث تغيير في السلوك هدفه تطوير الآداء .و إن نجاح أي برنامج تدريبي مرهون بالتخطيط الجيد لأهدافه و تحديد الإحتياجات التدريبية للفئة

المستهدفة من التدريب و ذلك ما استندنا إليه في بناء البرنامج التدريبي عن طريق تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين أولا .

❖ **المحور الثاني : الدراسات التي تناولت البحث في موضوع المعلم و جوانب إعداده :**

1- عن دعم برامج تدريب المعلمين تقترح " **منظمة اليونسكو**" نهجاً يؤدي إلى قيام سلطات التربية والتعليم بالأردن لتزويد المعلمين والمدربين بفرص لتدريب شامل وذي نوعية عالية ووثيق الصلة بعملهم. وتوفر اليونسكو أيضا مصادر تمكن من تزويد المعلمين والمدربين بأعلى نوعية ممكنة من التعليم.خيث أن أحد الأهداف الإجمالية لبرامج تدريب المعلمين هو إبراز الممارسات الحالية الجيدة وتوفير خريطة شاملة لهذه الجهود بهدف عدم تكرار البرامج وتوكيد صلاحيتها وفائدتها في مختلف المراحل التعليمية .(البزاز ، حكمت عبد الله ، 1989 ص 21)

2- دراسة عبد الحميد الخطابي و لطفي مخلوف 2003 : حول تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي المرحلة الابتدائية بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية / . وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع البرنامج التربوي في إعداد معلم المرحلة الابتدائية . والتعرف على المشكلات التي تواجه تنفيذ البرنامج التربوي . وما يجب أن يكون عليه البرنامج التربوي في ضوء النظام الجامعي الجديد لإعداد معلم المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما . كما استخدما الاستبانة كأداة للدراسة . وكانت عينة الدراسة هي أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة في قسم التربية وعلم النفس والمناهج والوسائل التعليمية، وبلغ عددهم (70) عضواً. (زمولي ، إسمهان ، كعيوة وسام ، 2012/2011 ، ص 56-60)

وخرجت الدراسة بنتائج منها: أن 72% من عينة الدراسة ترى أن هناك تكراراً في مفردات بعض المقررات التربوية. وأن 61% يرون أن هناك مواداً ينبغي إضافتها لبرنامج الإعداد التربوي . وأن 28% يرون أن هناك مواداً يجب دمجها مع مواد أخرى مثل طرق التدريس العامة مع طرق تدريس التخصص وأصول التربية مع التربية الإسلامية . وهناك 11% يرون حذف بعض المقررات مثل الوسائل التعليمية وطرق التدريس العامة . وأن 38% من العينة يرون أنه يجب زيادة الساعات الدراسية المخصصة لبعض المقررات التربوية.

3- **دراسة محمد عوض الترتوري 2006** : التي تتمحور حول إعداد المعلم في المدرسة التربوية الحديثة ، استخلص الباحث أن الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب ، من خلال الاستيعاب الكامل لاحتياجات الطلبة المختلفة، وقدراتهم ومعرفة الفروق الفردية وإمكاناتهم.

4- دراسة جيهان محمد (2006) : دراسة بعنوان برامج إعداد معلم التعليم العام في مصر، دراسة تقويمية، واستهدفت الدراسة إيضاح نواحي القوة والضعف والقصور في برامج إعداد الطالب المعلم ووضع تصور مقترح لإعداده للمستقبل، وتم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس والطالب المعلم بالفرقة الرابعة، والمعلم أثناء الخدمة من خلال تصميم ثلاثة استبانات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في نوع الخريجين المطلوبين لتحديات عالم العمل المهني التدريسي، حيث اتضح أن هناك ضعف في إعداد الطالب المعلم بالنسبة لجوانب الإعداد الأكاديمي كرابط الجانب النظري بالنسبة للمادة الدراسية والتطبيق العملي بها، كما لا تتوافر الأدوات اللازمة للتجريب، وضعف

الجانب المهني ، وكذلك الوسائل التعليمية والتدريب عليها. (زمولي ، إسمهان ، كعيوة وسام ، 2012/2011 ، ص 65)

5- **دراسة محمد بن ناصر الشعيل 2009 :** في دراسة عن ن أهم التحديات والمعوقات التي يواجهها معلم ذوي صعوبات التعلم بالمملكة السعودية استخلص الباحث أن العئق الرئيسي أمام معلم ذوي صعوبات التعلم هو عدم تطوير الاختبارات التشخيصية وتقنينها، حيث إنها غير كافية وغير مقننة وتؤدي إلى تشخيص خاطئ ويكون الضحية في النهاية هو الطالب. عدم إدراك معلم التعليم العام لمفهوم صعوبات التعلم وطبيعتها، والإحجام عن التعاون مع معلم ذوي صعوبات التعلم في مرحلة جمع البيانات المتعلقة بالطالب وفي مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية وفي توفير وقت مناسب للطالب من المعوقات كذلك قلة خبرة معلم التعليم العام في التعامل مع ذوي صعوبات التعلم ، مع عدم قدرته على تهيئة البيئة الصفية المناسبة لهم. وجهله بمطالبهم المتعددة. إظافة إلى عدم التعامل المرن مع ذوي صعوبات التعلم بحسب حاجاتهم النفسية والتربوية والاجتماعية، مما ينعكس سلبًا على مستوياتهم وتحصيلهم العلمي وبالتالي فشل التدخل التربوي المتمثل في تدريس ذوي صعوبات التعلم في البرنامج، ويرجع ذلك إلى ندرة الدورات التدريبية التي تلقاها معلم التعليم العام في طريقة التعامل مع ذوي صعوبات التعلم. (زمولي ، إسمهان ، كعيوة وسام ، 2012/2011 ، ص 64)

❖ **التعليق على الدراسات التي تناولت البحث في موضوع المعلم :**

إستنادا لما توصلت إليه الدراسات السابقة و دعما لهذه الدراسة لاحظنا وجود دعوة عامة لإعداد المعلم و اتجاه نحو تطوير جوانب إعداده و دراسة إحتياجاته التدريبة كعامل محدد لبرامج الإعداد أما بالنسبة لمعلم ذوي صعوبات التعلم فتبقى الدراسات أولية و قليلة مما يستدعي الوقوف على تطوير برامج تدريبهم لاكسابهم كفاءات

التعامل مع فئة التلاميذ ذوي الصعوبات و ذلك لمعرفة خصائصهم النفسية و الأكاديمية و أساليب تدريسهم مع تنمية و تطوير البحث في هذا مجال و ذلك ما سعينا لتلبيته من خلال هذا البرنامج البرنامج التدريبي.

❖ **المحور الثالث : الدراسات التي تناولت البحث في صعوبات التعلم :**

1- يشير كل من **فوس 1991، هارنادك ورويكي** 1994، **تسانانيس 1996**، إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في التكيف مع المواقف الجديدة أو الغريبة فيتعمدون الاستظهار بدون فهم لإجابات مما يؤدي إلى صعوبة الادراك وتفسير المثيرات.(مراكب ، مفيدة ، 2010/2011 ، ص 76)

2- كما يشير **موسان 1998، ونها المفرج 2002**، إلى أن معظم أطفال ذوي صعوبات التعلم أقل قدرة في فهم المظاهر المختلفة للتفاعل غير اللفظي من زملائهم العاديين، كما أن لديهم صعوبة في تفسير الاحداث الاجتماعية، وترجمتها ويواجهون مشكلات في اختيار الاعمال التي تتوقف على مثل هذه التفسيرات.

3 – **دراسة : ساتماري وآخرون (1989)** : بعنوان " أسباب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد المضطرب "وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من الأطفال وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن الأطفال الذين لديهم نقص انتباه مصحوب بالنشاط الزائد المضطرب يعانون من مشكلات صحية مزمنة أكثر من أقرانهم الآخرين، و أن الأطفال الذين لديهم نقص انتباه مصحوب بالنشاط الزائد المضطرب يعانون من مشكلات نمائية على أقرانهم الذين ليس لديهم ذلك، و تتمثل هذه المشكلات في صعوبات الحديث ، الخوف أو عدم الاتزان الحركي ، البطء في الحديث . فالأطفال الذين لديهم نقص انتباه مصحوب بالنشاط الزائد المضطرب يعيشون في المدينة أكثر من القرية ، و الذين يمثلون الأسر الميسورة أكثر من أقرانهم الآخرين . (زمولي ، إسمهان ، كعيوة وسام ، 2012/2011 ، ص 56-60)

4- دراسة سحر أحمد الخشرمي (2007) :

بعنوان " العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد وصعوبات التعلم " وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن الصعوبات التعليمية للطلاب الذين لديهم أعراض ضعف الانتباه و نشاط زائد ترتكز على جوانب رئيسية ، مرتبطة بالقراءة و الكتابة ، و الاستيعاب القرائي و الفهم ، بالإضافة إلى مشكلات في مادة الرياضيات ، و تظهر الصعوبات النمائية بشكل واضح لدى هذه الفئة من الأطفال مثل مشكلات الذاكرة و الانتباه و تقدير الوقت و تحديد الأهداف و العمل على تحفيز الذات لتحقيق الأهداف . (مراكب ، مفيدة ، 2010/2011 ، ص 77)

❖ **التعليق على الدراسات التي تناولت البحث في أسباب صعوبات التعلم :**

تبعا للدراسات السابقة يتبين لنا مدى اختلاف المظاهر السلوكية و الإنفعالية و النفسية و الأكاديمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و على المعلم أن يكون على اطلاع بهذه الإختلافات و طبيعة منشئها حتى يتمكن من عمليتي الإستكشاف و التكفل بهذه الفئة و هذا ما يجب أن يراعى إدراجه كوحدات تعليمية في برامج إعداد المعلمين و لا سيما معلمي التعليم المكيف .

❖ **المحور الرابع : الدراسات التي تناولت البحث في التعليم المكيف :**

تعد الدراسات في مجال التعليم المكيف بالجزائر نادرة إن لم نقل أنها معدومة تماما عدا بعض المنشورات و المداخلات و الأوراق البحثية المقدمة في الملتقيات الجهوية تحت رعاية وزارة التربية و التعليم الوطني و التي كانت تدعو إلى تكييف البرامج التعليمية الموجهة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و تعريف المعلمين بماهية هذه الصعوبات و طرق المعالجة التربوية للتلاميذ من هذه الفئة .

❖ **التعليق على الدراسات التي تناولت البحث في البحث في التعليم المكيف :**

إن المداخلات و البحوث و الملتقيات و الأيام الإعلامية تبقى غير كافية أمام صعوبات التعلم التي يعاني منها التلاميذ خاصة في المرحلة الإبتدائية التي تعتبر

القاعدة و الركيزة الأساسية في تعلم أساليب التعلم و حل المشكلات لدى التلميذ. لذا فإن إعداد المعلمين في هذا المجال يعتبر ضرورة ملحة لحسن التكفل بهذه الفئة من التلاميذ في ضوء برامج تعليمية مكيفة تساعد على المعالجة التربوية على قواعد علمية و تربوية مدروسة بعيدا من إجتهادات الأساتذة إعتمادا على عامل الخبرة لوحده و الذي يصيب أحيانا و يخطأ في غالب الأحيان فعلم نفس النمو و علم النفس التربوي قد أفاضا في هذا المجال لتوفير القواعد و المقاربات العلمية التي يمكن إعتمادها لبناء هذه البرامج المكيفة .

❖ إستفادة الباحثة من الدراسات السابقة :

لما كان موضوع التعليم المكيف هو أساس هذه الدراسة و لما كان معلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف) و إعداده المحور الأساسي فيها سواء من جانب تحديد إحتياجاته التدريبية أو تحويلها إلى أهداف تتضمن المحتوى التدريبي لبرنامج الإعدد فقد كانت الدراسات السابقة إلى جاني التربصات الميدانية و الإحتكاك بمعلمي التعليم المكيف في مكان عملهم قد ساعد الباحثة في إثراء هذا البحث من عدة جوانب أهمها :

1- الاستفادة من بعض إستراتيجيات بناء البرامج التدريبية في ضوء المقاربة بالكفاءات .
2- الاستفادة من الأسس النظرية التي اعتمدتها بعض الدراسات والارتكاز عليها في بناء البرنامج التدريبي للمعلمين.
3- تفسير نتائج الدراسة الحالية، ومناقشتها في ضوء نتائج هذه الدراسات

خلاصة :

هناك الكثير من التحديات التي رفعتها وزارة التربية و التعليم بالجزائر قصد تطوير المناهج التعليمية و الرقي بالمدرسة الجزائرية و بالتلميذ الذي محور العملية التعلمية و بالمعلم الذي هو ركيزة و حجر أساس العملية التعليمية.و بظهور مصطلح صعوبات التعلم ظهرت معه أقسام التعليم المكيف للتكفل البيداغوجي بهذه الفئة.

غير أن غياب التأطير البيداغوجي الفعال و غياب التكوين المتخصص لمعلمي ا لأقسام العادية لضمان عملية الإستكشاف المبكر لذوي صعوبات التعلم و غياب الإعداد التكويني لمعلمي التعليم المكيف كان و مازال يعرقل عمليتي التعليم و التعلم معا.

يوجد الكثير من الباحثين الذين صمموا برامج تعليمية مكيفة لعلاج صعوبات التعلم لكن في غياب المعلم المكون و المؤطر تبقى دائما الحاجة الأولية لإعداد معلمين مختصين ذوي كفاءات مهنية لاستكشاف مبكر لصعوبات التعلم داخل الأقسام العادية و معلمين متخصصين في التعليم المكيف بإمكانهم التحكم في استراتيجيات تعليم هذه الفئة وفق البرامج التعليمية المكيفة المخصصة لها.

الفصل الأول

التـدريب و بـنـاء البـرامج التـدريبية

تمهيد

1-العلاقة بين التدريب والتعليم

2-أهمية التدريب في المؤسسة

3-أهداف التدريب

4-أنواع التدريب

5-طرق التدريب

6-نظام التدريب

7-مبادئ التدريب

8-خطوات بناء البرنامج التدريبي

9-تدريب المعلمين المبني على أساس المقاربة بالكفايات

10- استراتيجية بناء محتوى البرنامج التدريبي القائم على الكفايات

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التدريب نشاط قديم جدا , ولكنه مع مرور الزمن تطور وتحول من مجرد نشاط عفوي إلى ممارسة علمية محسوبة لها وظائفها وآلياتها وأهدافها شملت مختلف المجالات، ساعدت في ذلك طبيعة الحياة الحديثة والنشاط الإنساني الحالي الواسع , وما رافق ذلك من استحداثات سواء في التخصص المهني وفنونه أو التطورات العلمية والتكنولوجية وتقنياتها وطموح الإنسان للارتقاء بأدائه ومواصلته مع متغيرات العصر المتسارعة.

وهو أيضاً طموح المنظمات والمؤسسات بمختلف أشكالها وبيئاتها التي تتسابق في وسط يتنافس الكل للوصول إلى أهدافه المرسومة .(توفيق ، عبد الرحمان ، 1998 ، ص 551)

فالتدريب هو استثمار لصالح الأفراد والمؤسسات والمجتمع والدولة على حد سواء إذا توفرت متطلباته ,وسار على منهج بكل مراحله ,وارتبط بالحاجات الأساسية , وتوافق النوع التدريبي , وتفاعلت كل عناصر العملية التدريبية في منظومة واحدة . ذلك أن التدريب عملية تعلم مقصودة لها مبرراتها ونتائجها وهذه الصورة الموجزة , وان كانت تشمل جميع أشكال العمل المهني والوظيفي .(فالوقي محمد هاشم ، 1991 ، ص 75)

إلا أن العمل التربوي يكاد ينفرد بشيء من الخصوصية نظراً لسماته وخصائصه التي يتصف معها بالتجدد والآنية والتفاعل ..وكل هذا وغيره يفرض عليه المواكبة والأخذ بالأسباب التي تتمثل بالأدوات والوسائل , ويكاد يكون واحداً من أهمها هو التدريب ,الذي أصبح ممارسة متخصصة تهتم بها المجتمعات والمؤسسات والأفراد على حد سواء . واحتل أهمية بالغة , وموقعاً متميزاً في الاتجاه نحو التأهيل والتطوير والتحديث وحسن الأداء. (مخلوفي ، عبد السلام ، بن زيان ، روشان ، 2004)

و لما كان المعلمون هم رسل الثقافة والعلم ، وطلائع التجديد والابتكار ، حيث على عاتقهم تقع مسئولية تربية الناشئة ، وإعداد أجيال المستقبل ورعايتها بالعناية والتوجيه والإرشاد ، لذلك بات من الضروري أن تحتل مسألة إعداد وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة مكانة مميزة في عمليات التخطيط التربوي لوزارة التربية و التعليم.

واستنادا لذلك فان مسالة إعداد المعلم في الوقت الحاضر ، تحتل أولوية خاصة للوزارة ، وذلك بفعل العديد من المتغيرات لعل من أهمها :

– قضية إعداد المعلمين هي قضية التربية نفسها فهي التي تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة

– التعليم بحد ذاته مهنة يستوجب إعداد معين للعاملين فيه ، كما انه يمثل المهنة الأم لكل المهن الأخرى.

– التعليم عملية متشابكة متداخلة تؤثر فيها عناصر كثيرة تتطلب إعدادا مسبقا ولا يمكن نجاحها باكتساب الخبرة الميدانية وحدها.

– تغير وظيفة المعلم ومسئولياته وأدواره بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها بما يتطلب الإعداد والتواصل المستمر.

– التوسع الهائل في حجم المعرفة العلمية والإنسانية وثورة المعلومات والاتصالات يفرض الإعداد الشامل والمتجدد والعميق للمعلم.(السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله ، 2004)

1– العلاقة بين التدريب والتعليم: لتدريب هو تطبيق للمعرفة، ويساعد الأفراد على الإلمام والوعي بالقواعد والإجراءات الموجهة والمرشدة لسلوكهم. أما التعليم

فيعمل على إرساء عمليات وأساليب التفكير المنطقي السليم، وليس مجرد تعلم مجموعة من الحركات أو الخطوات . فالتعليم إذن هو فهم المعرفة وتفسيرها ، فهو لا يعطي إجابات قاطعة ولكنه يعمل على تنمية الذهن .

وحسب آراء أخرى حول التدريب و التعلم منها مايفسر الأول يؤدي إلى تعميق المعرفة المتخصصة والمهارة لدى الفرد بخصوص إنجاز عمل أو أداء وظيفة معينة بذاتها، أما الثاني فيؤدي إلى زيادة و تعميق المعرفة، أو الثقافة العامة والإلمام بالبيئة ككل كما أن التدريب يهتم بالفرد نفسه ، أما التعلم فيهتم بموضوع التعلم. (حنفي ، عبد الغفار ، 2002 ، ص 354) .

كما أنه يستطيع أن يحدد العلاقات بين متغيرات ترتبط ببعضها البعض، و يتمكن من إدراك و فهم الظواهر المختلفة . (سلطان ، محمد سعيد ، 1993 ، ص 183) .

إن الفرق بين مفهومي التدريب والتعليم واضح، إلا أن امتداد الأول للثاني أمر مسلم به، فامتلاك الفرد لرصيد كاف من المعلومات العلمية الضرورية عن العمل الذي يؤديه أمر ضروري. كما توضح لنا نظريات التعلم أن برامج التدريب لكي تكون فعالة، يجب أن تستخدم أساليب متنوعة من التعلم من ناحية لتجنب الملل الذي يمكن أن يصيب المتدرب، ومن ناحية أخرى لتوفير طرق وأساليب بديلة للتعلم تتواءم مع الأنواع المختلفة من المهارات التي تسعى إلى اكتسابها.

لكن في الواقع العملي يصعب وضع حدود فاصلة بين التدريب والتعليم، فمثلا قد يعد برنامج للتدريب ولكنه في نفس الوقت يتناول موضوعات تتعلق بجوانب المعرفة بصفة عامة، دون أن تتعلق بوظيفة معينة، وكذلك نجد أنظمة التعليم قد تتضمن موضوعات تتعلق بالتدريب، كما يحدث في المدارس الصناعية و الزراعية ولذلك يمكن اعتبار التعليم والتدريب نشاطين مكملين لبعضهما. (إسماعيل محمد عثمان ، آخرون ، 1990 ، ص 224) .

2 - أهمية التدريب في المؤسسة: إن التدريب عملية موجهة للتحسين التقني للوسائل البشرية الضرورية للتحكم في وسائل الإنتاج المستعملة وطرق تشغيل هذه الوسائل، فأهمية التدريب تبرز فيما يلي :

تظهر أهمية وضرورة للتدريب نتيجة لعدة عوامل منها داخلية وأخرى خارجية نذكر منها :

1- عوامل داخلية : حينما تظهر دلائل على الأداء غير الملائم للوظيفة، وبافتراض أن مجهود العامل مرض، يجب تركيز الانتباه على ضرورة رفع المهارات العامل. ومن هذه الدلائل تدني مستوى الأداء، نقص الخبرات والرصيد العلمي، أو عدم تناسبه مع متطلبات ومستجدات العمل. وهناك علامات أخرى قد تشير إلى حاجة العاملين للتدريب مثل ارتفاع معدل الإنتاج المرفوض لعدم مطابقته للمواصفات، أو ارتفاع نسبة العادم خلال العملية الإنتاجية (المخلفات الإنتاجية) أو لارتفاع في معدل الحوادث الصناعية، وأخيرا هناك البعد الخاص بالمستقبل وهو التغيرات المفروضة على العمل نتيجة إعادة تصميم الوظيفة، أو نتيجة تطبيق اكتشاف تكنولوجي جديد . (بن دالي ، هدى ، سامي ، لزهر ، 2006 ، ص 121)

2- عوامل خارجية: تشمل التغيرات السياسية، القانونية والتشريعية، الاقتصادية، التكنولوجية والبيئية، فهذه التغيرات تؤثر على المؤسسة ومنه على إجراءات وأنظمة العمل، والفرد مطالب بالتكيف معها ويعد التدريب وسيلة فعالة لبلوغ ذلك. فمثلا التغيرات التنظيمية والتوسعات تؤدي إلى تقادم المهارات المكتسبة سابقا من طرف الأفراد ، وتزيد أيضا من حاجة الفرد لتحديث مهاراته واكتساب مهارات جديدة لمسايرة التطورات المتلاحقة، كما أن التطورات التكنولوجية التي تزداد دقة وتعقدا تلازمها تحسينات على آليات وعمليات الإنتاج تناسبها دقة وتعقيدا ، وكلما ازدادت أساليب وأدوات الإنتاج دقة وتعقيدا ، تطلب ذلك مستوى أعلى من التدريب.

إن ميـزة العوامـل الخارجيـة فـي العصـر الحـالي التسـارع و التلاحـق ، لـذا لابـد أن يكـون التـدريب مسـتمر وجيـد حتـي يسـاعد الأفـراد فـي المؤسسـة علـى الـتحكم فـي التقنيات الحديثة والمتطورة ، حتى تساير المؤسسة التغيرات.

- **زيـادة الإنتاجيـة** : تـنعكس زيـادة مهـارة الفـرد و الناتجـة عـن التـدريب علـى حجـم الإنتاج و جودته ؛
- **رفـع معنويـات الأفـراد** : لا شـك أن اكتسـاب القـدر المناسـب مـن المهـارات ، يـؤدي إلـى ثقـة الفـرد بنفسـه، ويحقـق لـه نوعـا مـن الاسـتقرار النفسـي، ولا شـك أن وجـود برنـامج للعلاقـات الإنسـانية مـع التـدريب المـنظم والمسـتمر للأفـراد لتـوفير القدر المناسب من المهارات يؤديان إلى رفع الروح المعنوية للأفراد؛
- **تخفـيض حـوادث العمـل** : تكثـر الحـوادث نتيجـة للخطـأ مـن جانـب الأفـراد عـن تلـك التـي تحـدث نتيجـة لعيـوب فـي الأجهـزة و المعـدات أو ظـروف العمـل ،ويعنـي هـذا أن التـدريب الجيـد علـى الأسـلوب المـأمون لأداء العمـل وعلـى كيفية أدائه يؤدي بلا شك إلى تخفيض معدل تكرار الحادث؛

1/- **اسـتمرارية التنظـيم واسـتقراره** : اسـتقرار التنظـيم وثباتـه بمعنـى قـدرة التنظـيم علـى الحفـاظ علـى فعاليتـه رغـم فقدانـه لأحـد المـديرين الرئيسـيين، ولا شـك أن هـذا يتحقـق مـن خـلال وجـود رصـيد مـن الأفـراد المـدربين و المـؤهلين لشـغل هـذه المراكز فور خلوها لأي سبب من الأسباب (http://uqu.edu.sa)

3 : أهداف التدريب :

إن اسـتراتيجية التـدريب تشـتق مـن الاسـتراتيجية العامـة للمؤسسـة، حيـث تعبـر عـن التوقعـات المرجـوة لبنـاء القـدرات والمهـارات وأنمـاط السـلوك الإيجـابي للعـاملين، وفـق الاحتياجات التي تكشف عنها نظم تقييم الأداء.

فالغاية من التدريب هي تحقيق مجموعة من الأهداف الواقعية و الممكنة التطبيق و منها :

– ضمان التطابق بين قدرات العمال و معارفهم.

– تكييف المستخدمين مع مهام محددة والتغيرات بالوظائف.

– استفادة المستخدمين من الترقية في المؤسسة.

– دعم فعالية كل المستخدمين الجدد باستعمال أحسن التجهيزات ،و بتقليص عدد الحوادث.

– المساهمة في برنامج التطور وفي سياسة توفير الموارد البشرية للمؤسسة.

– إحداث أحسن سلوك في العمل،و دعم المواقف الايجابية التي تسمح بتخفيض التكاليف و الخسائر وكذا

تحسين نوعية المنتوج وكميته.

– تدعيم الإحساس بالثقة لكل عامل ولفريق العمل بصفة عامة وتقوية حب وانتماء العامل للمؤسسة.

– المساعدة و المساهمة في حماية الأفراد ذوي المهام و الوظائف الحساسة (تتسم بالخطورة).

– التكيف مع متطلبات منصب العمل والمحيط.

– تطوير القدرة لدى المتدربين على تحمل المسؤولية و المبادرة في الاقتراح.

أهداف التدريب تختلف من دورة إلى أخرى حسب طبيعة نشاط المؤسسة و الاحتياجات التدريبية، فمنها:

– الأهداف الاقتصادية: التي تركز على زيادة الإنتاج والمبيعات، تنمية الحصة السوقية وتأكيد المركز التنافسي.

– الأهداف التقنية: تحسين استغلال الطاقات الإنتاجية المتاحة، وسرعة استيعاب التقنيات الجديدة.

– الأهداف السلوكية: بتعديل اتجاهات ودافع العاملين وتنمية رغباتهم في الأداء الأحسن، وتنمية روح الفريق بينهم، وتعميق الإحساس بضرورة خدمة العملاء.

إن التوجهات الحالية للتدريب تهدف إلى إكساب الأفراد قدرات على الإبداع والابتكار ومهارات فكرية عالية المستوى، تجعلهم قادرين على حل المشاكل التي تواجههم في العمل بسرعة، ومواكبة التحديات المتمثلة في متطلبات العمل المتغيرة فالأهداف التدريب مترابطة ومتداخلة مع بعضها البعض، بشكل يصعب معه الفصل بينها أو الاكتفاء ببعضها ، وذلك لأن كل هدف يكمل الأهداف الأخرى. (بهلول ، أمينة ، بن دحمان ، علاء الدين ، 2009 ، ص 76-75)

4 – أنواع التدريب:

هناك أكثر من تقسيم للتدريب منها تقسيم من حيث التنفيذ ومن حيث التطبيق ومن هذه التقسيمات ما يلي :

1- التدريب من حيث **التنفيذ** يقسم إلى قسمين.

– التدريب قبل الخدمة أي إعداد الكوادر البشرية مسبقاً لتولي مهام معينة.

– التدريب أثناء الخدمة أي تطوير كفايات العاملين على رأس العمل.

2- التدريب من حيث **التطبيق** إلى قسمين :

أ- التدريب النظري.

ب- التدريب العملي. (بن دالي ، هدى ، سامي ، لزهر ، 2006 ، ص 187)

5 – طرق التدريب :

يجب اختيار طريقة التدريب بحيث تتناسب وتتلاءم مع الأهداف المراد تحقيقها و طبيعة الدورة التدريبية، كما تتدخل عناصر أخرى كالموارد والإمكانيات المتاحة للمؤسسة، عدد المرشحين للتدريب وميزاتهم، مستواهم .

وقد تختلف طرق التدريب وتتباين بين التقليدي و الحديث ، وهذا ما سنتطرق إليه فيما يلي :

أولا : الطرق التقليدية :

تلجأ المؤسسة إلى إتباع عدة طرق للتدريب شاع استعمالها ، وهي طرق عادية لا تستخدم فيها التقنيات الحديثة للتدريب و التعلم، وتتمثل في :

1- التدريب في مكان العمل:

يعتبر من أكثر طرق التدريب استعمالا، لبساطتها ،ويعتقد أنه أقل تكلفة ويتم عن طريق:

- **الرئيس المباشر** : يتم تدريب الفرد في نفس مكان العمل وفي ظروفه الواقعية و خلال وقت العمل، تحت إشراف رئيسه المباشر ،الذي يوجهه ويصحح أخطاءه فوريا .

من مزايا هذه الطريقة التقليل من تكاليف التدريب ، والتصحيح الفوري لأي قصور في أداء العمل من طرف المتدرب ، بينما يعاب عليها انشغال الرئيس المباشر بأداء مهامه الوظيفية ، دون منح الوقت والاهتمام الكافيين للمتدرب.

- **التدريب عن طريق عامل ذا خبرة** : قد يتولى عملية التدريب عامل يشهد له بالكفاءة والخبرة الطويلة في أداء عمله ، فيقوم بتقديم المعرفة والمهارة للمتدربين من خلال الوصف، الإيضاح، الشرح والتطبيق.

مزايا هذه الطريقة تدريب العامل في بيئة عمله، نقل الخبرة والاستفادة منها ، لكن يعاب عليها عدم اهتمام المدرب بالمتدرب، فقد لا يمنحه الوقت الكافي للتعلم، مع احتمال نقل تجارب خاطئة للمتدرب عن طريق العمل, عدم وجود ضوابط علمية وموضوعية لمتابعة عملية التدريب .

التدريب تحت توجيه وملاحظة المشرف : جاءت لسد النقص في الطريقتين السابقتين ، ظهرت هذه الطريقة خلال الحرب العالمية الثانية كمدخل منظم لتأهيل

المشرفين بطريقة علمية بغرض التدريب أثناء العمل. يمتاز بكونه تدريب تحت التوجيه المنظم والملاحظة المستمرة من قبل المشرف للمتدرب. (المعهد الجهوي للتكوين المهني أبو بكر بلقايد ، عنابة ، 2009)

2- التدريب خارج مكان العمل:

تدريب العاملين في مركز للتدريب تابع للمؤسسة أو من خارج المؤسسة، و من طرقه :

- **المحاضرات :** تعتمد على قيام المدرب بإلقاء المادة التدريبية بشكل رسمي و مباشر للمتدربين، تستخدم هذه الطريقة إذا كانت هناك معلومات يراد توصيلها بشكل مباشر و يستوجب أسلوبا معينا في عرض المعلومات . ويتوقف نجاح هذه الطريقة على كفاءة المحاضر و تمكنه من الموضوع ، ولكن لها عيوب منها أنها تفشل في تحقيق عنصر الممارسة و التطبيق .

- **التطبيقات العملية :** يقوم المدرب بأداء عمل معين بطريقة عملية سليمة أمام المتدربين موضحا لهم طريقة وإجراءات الأداء و العمليات, وتصلح هذه الطريقة بصفة خاصة في الأعمال الحرفية أو التي تحتاج إلى مهارات يدوية أو استخدام آلات و أجهزة ميكانيكية.

- **الحالات الدراسية :** تستخدم في التدريب على المواضيع التي يواجه المتدرب فيها بموقف عملي معين، ويتطلب منه دراسته و تحليله واستخراج المؤشرات والدلالات منه، وصولا إلى تقدير أو قرار في شأن ما حدث وأسلوب علاجه. ومن خلال ذلك يستطيع المتدرب بتوجيه من المدرب، أن يكشف المبادئ و الأسس العلمية المتصلة بالمشكلة محل البحث. من مزايا هذه الطريقة قدرة المتدرب على التحليل، وما يتم استنتاجه سيرسخ في ذهنه وقد يؤثر على سلوكه مستقبلا.

- **الدراسة المبرمجة:** قد يأخذ التدريب شكل كتيبات، أو مراجع تحوي مادة علمية مبرمجة و مرتبة بطريقة منطقية متسلسلة، أو عن طريق أجهزة تعليمية. تقوم بتركيز المادة العلمية التدريبية المراد تعليمها على مراحل ، و على درجة عالية من التنظيم, كما يعطي المتدرب معلومات مرتدة شبه فورية، عن ما إذا كانت استجابته صحيحة أو خاطئة.

- **تمرينات المحاكاة:** إن المحاكاة هي تقليد الواقع أو تمثيله، بوضع المتدرب في مكان له نفس خصائص،

و ظروف المكان الفعلي للعمل، فهي طريقة فعالة لكن مكلفة جدا.

يتم استخدام هذه الطرق جميعها أو بعضها حسب ما تقتضيه طبيعة الدورة التدريبية. (المعهد الجهوي للتكوين المهني أبو بكر بلقايد ، عنابة ، 2009)

❖ **الطرق الحديثة :**

إن استفادة مجال التدريب من الوسائل التي اخترعها العلم وفرتها التكنولوجيا كبيرة، فقد أدت إلى حدوث طفرة نوعية فيما يخص طرق التدريب تعرف بتكنولوجيات المعرفة، وقد عرفتها الجمعية الأمريكية للتدريب والتنمية على أنها: "استخدام التكنولوجيا الالكترونية لتقديم المعلومات و إتاحة الفرصة لتنمية وتطوير المهارات و المعارف الإنسانية".

وقد تزايد استخدام التكنولوجيات الحديثة كطرق للتدريب ، لأن المؤسسات المعاصرة تهتم بتطبيق الكفاءة بالتدريب، الأداء الجيد والمتميز، الإنجاز الدائم و المستمر . إن اهتمام المؤسسات العالمية بالإبداع في التدريب جعلها تتجه بل تعتمد كليا على الوسائل التكنولوجية التعليمية في تنفيذ التدريب بدلا من الفصول التعليمية. ومن الوسائل الحديثة في التدريب وسائل الإعلام المتعددة، الأنظمة وشبكات الإنترنيت، المؤتمرات الالكترونية عبر الأثير.

6 – نظـــام التدريـــب: إن التـدريب عبـارة عـن نظـام متكامـل ، يـؤدي مهمـة معينـة بطريقـة منهجيـة منظمـة لبلـوغ أهـداف محـددة، واضـحة ودقيقـة، و هـو يتكـون مـن مجموعة من العناصر التي ترتبط ارتباطا وثيقا فيما بينها.

يعـد نظـام التـدريب بـالغ التعقيـد، فهـو يتكـون مـن أجـزاء تتفاعـل فيمـا بينهـا لتحقـق أهدافه ومن بينها :

- **المـــدخلات** : هـــي العناصـــر التـــي يـــتم إخضـــاعها لعمليـــات تحـــول ، فتتغيـــر طبيعتها الأولى لتصبح مخرجات التدريب، وتتمثل فيما يلي :

  - مدخلات إنسانية: تتمثل في كافة الأفراد الذين يشتركون في عملية التدريب.
  - مـدخلات ماديـة : تتمثـل فـي المـوارد غيـر البشـرية كالأموال،المعـدات ،التجهيـزات ...
  - مدخلات معنوية : تتمثل في المعلومات والمواد التدريبية التي تقدم للمتدربين .

- **العمليـــات** : مجمـل الأنشـطة التـي تقـوم بتحويـل مـدخلات التـدريب السـابقة إلـى مخرجات، بغرض تحقيق أهداف النظام. (حسين يرقي ، مرجع سبق ذكره)

وتتمثل هذه الأهداف في :

- التحضـــير للتـــدريب: مـــن تشـــخيص للبيئـــة, تحديـــد الاحتياجـــات التدريبيـــة والأهداف، تصميم مخطط التدريب.
- التنفيذ: هو ترجمة لما خطط له بالأعمال والأنشطة.

التقيـيم : يتمثـل فـي متابعـة ومراقبـة سـير الأنشـطة وعمليـة التـدريب مقارنـة بمـا خطـط لـه . (بن دالي ، هدى ، سامي ، لزهر ، 2006 ، ص 202-203)

- **المخرجـــات** : تتمثـل فـي سلسـلة الإنجـازات المحققـة مـن مهـارات وقـدرات اكتسبها المتدربون، وهي:

– المخرجـات الإنسـانية: وهـم المتـدربون ، ويفتـرض الآن أنهـم اكتسـبوا خصـائص جديـدة ، كتغييـر فـي بعـض خصـائص الشخصـية أو الزيـادة فـي معـارفهم أو إضـافة لمهاراتهم أو تجديد لقدراتهم.

– المخرجـات الماديـة :هـي النتـائج الملموسـة التـي سـوف يحققهـا المتـدربون بعـد اكتساب الخصائص الجديدة.

– المخرجـات المعنويـة :تتمثـل فـي الجانـب الفكـري والنفسـي للعامـل المتـدرب، الـذي ينعكس بدوره على الجانب المادي.

- **الأهـداف** : هـي النتـائج المـراد بلوغهـا، وبـالنظر إلـى الهـدف الـذي يعـد أسـاس أي نظـام، هنـاك شـروط يجـب مراعاتهـا عنـد وضـعه وهـي التعبيـر الكتـابي والرقمـي، الوضـوح، الاقتنـاع والاتفـاق مـع قـيم المجتمـع و قـيم المؤسسـة، التناسـق والتكامـل مـع الأهـداف الكليـة للمؤسسـة وأهـداف إدارتهـا وأقسـامها، والواقعيـة والقابليـة للقيـاس الكمـي والنوعي والتكاليفي، والتوجيه نحو التحسين والقابلية للتغيير والتطوير.
- **البيئـة** : التـدريب نظـام مفتـوح يـؤثر ويتـأثر بمجموعـة مـن الظـروف بمـا تحويـه مـن فـرص وقيـود ، والتـي تعـرف بالبيئـة المحيطـة، فالبيئـة الداخليـة تتمثـل فـي العامـل البشـري, التكنولـوجي، القـيم السـائدة وتوجهـات النظـام و الأنظمـة واللـوائح ، أمـا البيئـة الخارجيـة فتمثـل المحـيط الـذي يوجـد فيـه نظـام التـدريب والمؤسسـة ككـل. وهـذا المحـيط يتكـون مـن ظـروف سياسـية، تشـريعية وقانونيـة, اقتصـادية، اجتماعيـة، ايكولوجيـة وتكنولوجية .

- **التغذيـــة العكســـية** :عبـارة عـن معلومـات يقـدمها النظـام عـن مخرجاتـه بهـدف تعـديل مـدخلا تـه أو عملياتـه، ويـتم ذلـك بمقارنـة مخرجاتـه مـن حيـث نوعيـة خصائصـها مـع الأهداف والمعايير الموضوعة.
  - **ذاكـرة النظـام** :هـو مركـز المعلومـات ، تـرد إليـه الأرقـام والمؤشـرات و البيانـات التـي توضـح النتـائج التـي حققهـا النظـام ، إذ أنـه يتخـذ قراراتـه ويضـع أهدافـه و يرسـم خططـه و يصـمم برامجـه ويقـيم نتائجـه، بنـاء علـى البيانـات التـي توفرهـا لـه الـذاكرة ، ويتوقـف نجـاح هـذه القـرارات إلـى حـد كبيـر علـى دقـة البيانـات المتاحـة و كفايـة كميتهـا و ملاءمـة نوعهـا و حسـن توقيتهـا ودرجـة جودتهـا و علاقتهـا بـالقرار المراد اتخاذه. (مسلم ، ياسر ، 2012)

6-1 : الأنظمة الفرعية للتدريب :

يضم التدريب كغيره من الأنظمة مجموعة من الأنظمة الفرعية أو الوظائف وهي:

- **وظيفـــة الإرشـــاد** : تعمـل علـى ملاءمـة وتكييـف نظـام التـدريب مـع محيطـه ، فتقـدر التغيـرات المحتملـة ، بتحديـد الكفـاءات والتكـاليف، تـنظم للحصـول علـى أحسـن أداء للنظـام، مـع الحـرص علـى تناسـق وتكامـل نظـام التـدريب مـع الأنظمـة الأخرى داخل المؤسسة.
- **وظيفـــة التســـوية** : مهمتهـا العمـل علـى برمجـة الأنشـطة، تكيـف وظيفـة الإنجـاز عنـد تغيـر معطيـات المحـيط، كتغيـر فـي المـدخلات ، تعـديل فـي طلبـات الزبـائن، أو عنـد حـدوث طـارئ فـي الإنجـاز كالتـأخر. فالنظـام الفرعـي للتسـوية يهـتم بتسـيير الإنجاز في إطار الأهداف المحددة، وتستمد المعلومات من وظيفة المراقبة.
- **وظيفـــة الإنجـــاز** : انطلاقـا مـن مـدخلات تقـوم بتحويلهـا إلـى مخرجـات بإضـافة قيمة ، فهي تعمل على تحقيق الأنشطة و عمليات التدريب المخطط لها بدقة .

- **وظيفـــة المراقبـــة :** هـدفها تجميـع وتحويـل المعلومـات المهمـة لـوظيفتي الإرشـاد و التسـوية ، و تحليلهـا ، ثـم مقارنتهـا مـع المعـايير الموضـوعة وتحـدد الانحرافـات الحاصـلة. إن هـذه الأنظمـة الفرعيـة تتكامـل فيمـا بينهـا ، لتحقـق أهـداف نظـام التدريب . (مسلم ، ياسر ، 2012)

7 – مبادئ التدريب:

للتـدريب مبـادئ لابـد مـن مراعاتهـا حتـى تحقـق فعاليتـه ، كمـا أنـه يـتم علـى مراحـل وينفذ بطرق مختلفة، وهذا ما سنتطرق فيما يلي:

أ/– **مبـــادئ يحـــرص عليهـــا المـــدرب :** إن الحـرص علـى تطبيـق المبـادئ والنظريات المتعلقة بالتعلم، تعد مقومات لتحقيق الفعالية التدريب، ومنها:

– **التكـرار:** التكـرار يسـاعد علـى تعلـم أداء أي عمـل، أمـا مقـدار التكـرار فيتوقـف علـى طبيعـة المهـارة المـراد تعلمهـا، وعلـى شخصـية المـتعلم وعلـى الطـرق المسـتخدمة فـي التـدريب. ووجـد أن التـدريب المتقطـع يعـد أكثـر فعاليـة مـن التـدريب المسـتمر، فـالتكرار المـوزع أفضـل مـن التكـرار المركـز، ويسـاعد علـى سـرعة الحفـظ. (بـن دالـي ، هـدى ، سـامي ، لزهر ، 2006 ، ص 207–208)

– **الإرشـــاد و التوجيـــه:** إرشـاد المـتعلم إلـى الطـرق الصـواب فيـه اقتصـاد للوقـت والجهـد حيـث يـتعلم الاسـتجابة الصـحيحة مـن أول محاولـة بـدلا مـن تعلـم الأمـور و الحركـات الخاطئـة ، ثـم يبـذل بعـد ذلـك جهـدا مضـاعفا لإزالـة العـادات الخاطئـة، ثـم يتعلم بعد ذلك الحركات الصحيحة. (عبد الرحمان محمد العيسوي،1982 ، ص 62)

– **الطريقـــة الكليـــة والجزئيـــة فـــي التـــدريب :** إن الطريقـة الكليـة تقضـي أن يـتعلم المـتعلم أداء العمـل كلـه دفعـة واحـدة، أمـا الطريقـة الجزئيـة تقضـي بتقسـيم المـادة إلـى وحـدات جزئيـة . لكـن لـم تتوصـل البحـوث إلـى تحديـد هـل الأنسـب تعلـم العمـل ككـل مرة واحدة، أم تعلمه على مراحل متتالية وفقا لمكوناته .

لكن وحتى تتحقق فعالية التدريب على المدرب أن يستهله بشكل عام وتقريبي ثم يتدرج إلى الأمور الدقيقة التفصيلية المعقدة. فمن البديهي أن العمل البسيط يعطى دفعة واحدة حتى تكتمل الصورة لأدائه، أما المعقد من الأفضل فصله إلى أجزاء

- **انتقال أثر التدريب:** يعني إمكانية الاستفادة مما تدرب عليه الفرد في المواقف سابقة على مواقف لاحقة، أو بتطبيق الخبرات التي اكتسبها في ميدان معين على ميادين أخرى جديدة.

- **مراعاة الفروق الفردية :** إن الاختلافات بين الأفراد من حيث الذكاء والقدرات والطموح و الإتجاهات لها أثر كبير على التدريب، فيجب مراعاتها عند تخطيط برامج التدريب وتحديد الطرق المناسبة لإيصال المعلومات للأفراد .

فعلى المدرب أن يراعي الفروق الشخصية بين المتدربين كسرعة الاستيعاب والفهم، وكل المتغيرات التي قد تؤثر على عملية التعلم. فرغم أن التدريب الجماعي أقل تكلفة، إلا أن تصميم برامج تتلاءم وتأخذ في الاعتبار الفروقات بين المتدربين سيسهم بشكل جيد في تحسين و تفعيل التدريب.

- **يجب أن يتساوى معدل التدريب مع معدل ما يستطيع الفرد تعلمه:** فكلما كان معدل التدريب بطيئا بالنسبة لقدرة الفرد على التعلم كلما كان الفاقد أكبر وتقل مردوديته . (قوادري ، هاجر ، كحلي ، مريم ، 2012/2011 ، ص 46-48)

ب /- : مبادئ تحرص عليها المؤسسة أو إدارة التدريب :

يهتم القائمون على التدريب أولا بمراعاة أهداف المؤسسة ، إلى جانب مجموعة من المبادئ منها:

- **توفر الحافز والدافع لدى المتدرب :** تتوقف فعالية البرامج التدريبية على وجود نظام للحوافز، لحث الأفراد على المشاركة في البرامج التدريبية، وعلى تطبيق محصلتهم من التدريب في أداء وظائفهم وتعديل سلوكياتهم. مدى استفادة المتدرب

من التدريب وجديته في المشاركة ، يظهر بإجراء امتحان تقييمي أو من خلال تمكنه من حل مشاكل في العمل كانت موضوعا للبرنامج التدريبي. وللرفع من عائد التدريب من المهم ربط مدى تطبيق الأفراد لما اكتسبوه بنظام للثواب و العقاب، فمهمة الإدارة العليا في المؤسسة أن تعمل على تقوية الحافز والدافع لدى الفرد ، من خلال نظام فعال للحوافز.

و كلما كان الدافع قويا لدى المتدرب كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم و اكتساب المعارف و المهارات الجديدة. (قوادري ، هاجر ، كحلي ، مريم ،المرجع السابق ، ص 55)

- **يجب أن يكون التدريب مخططا ، مجدولا ، منفذا ومقيما بطريقة منهجية :** فيجب أن تحتوي خطة التدريب على قائمة الأفكار و المهارات الأساسية للعمل الذي يدرب من أجله الشخص وتوضح الوقت المطلوب تقريبا في المتوسط للتدريب الكامل، كما يجب أن توضح تواريخ إتمام كل بند من بنود خطة التدريب ، ويمكن أن يعدل الجدول فيما بعد ليناسب المعدل الذي يتعلم الشخص حسبه أو عندما تنفذ خطة التدريب يمكن استخدامها للمراجعة وإضافة الملاحظات المناسبة، وفي النهاية يجب التأكد من نجاح التدريب عن طريق عملية التقييم، فمعرفة النتائج تسمح للمتدرب تقدير مستوى أداءه للعمل، بادراك نقاط القوة و الضعف في أدائه ، وتعطيه دافعا نفسيا للتدريب .

- **الاعتبار المالي:** لا يعتبر التدريب مجالا للتسوق فيه للحصول على أفضل سعر أو تكلفة ، فلا بد أن ترتبط تكاليف التدريب بالأساليب التدريبية المتبعة من أجل تحقيق الأهداف ، كما ترتبط بالوقت والجهد الذي ينفقه المدرب في تدريب الأفراد. إضافة إلى مختلف التكاليف كالنقل , المطبوعات والأجهزة والمعدات المتدرب عليها .

- **الاختيار الجيد للمدربين** : يجب اختيار المدربين وفق شروط موضوعية كالتخصص، الكفاءة و الخبرة. - **الاختيار المناسب لمكان التدريب:** إن المكان المناسب لتنفيذ العملية التدريبية له دور كبير في تفعيلها.

- **تجهيز مكان التدريب بالمستلزمات التدريبية الضرورية و الحديثة** : إن تنفيذ التدريب بفعالية يتطلب تجهيزات معينة و ملائمة من حيث الأثاث مثل الألواح الخشبية، والورقية، وآلات عرض الأفلام والصور والشاشة الملحقة بها إلى الفيديو بكل مستلزماته، و حواسيب من أجل التطبيق، ووجود مركز مصادر تعلم معد إعدادا جيدا بحيث يوفر قاعدة معلوماتية جيدة للمتدربين.

- **الاختيار العلمي للمتدربين وفق الحاجات التدريبية** : فيجب تصميم التدريب بحيث يكون ملائما للأشخاص المتدربين والحاجات التدريبية للمؤسسة . (حسن أحمد الطعاني ،2002)

8- خطوات بناء البرنامج التدريبي :

يبدأ التحضير بتحديد الاحتياجات التدريبية التي تعتبر نقطة البداية في نشاط التدريب، حيث يقوم المسؤول عن إعداد خطة التدريب بجمع مجموعة من البيانات التي تمكنه من إعداد خطة سليمة تفي باحتياجات العاملين، تتناسب مع ظروف وإمكانيات المؤسسة ..

فالتحضير للتدريب يضم عنصرين هما :

أ /- **تحديد الإحتياجات التدريبية** : تحدد بوجود فجوة بين الأداء الفعلي للعمال وبين متطلبات الوظيفة أي الأداء المعياري، وقد يقوم الموظف أو الرئيس المباشر أو إدارة التدريب بتحديد هذه الاحتياجات، التي تدل على أن بعض الأفراد تنقصهم المعرفة والخبرة و التي يمكن أن يحصلوا عليها بواسطة التدريب

- كما تدل أيضا على وجود مشكل يتطلب حله أو عن هدف يراد الوصول إليه والوسيلة هي التدريب.

- فهي العنصر الرئيسي في النشاط التدريبي حيث تقوم عليه جميع دعائم العملية التدريبية ويمكن لأي خلل بهذا الهيكل أن يطيح بجميع الجهود التي يبذلها للارتقاء بمستوى مهارة وكفاءة العملين . (عبد الرحمن توفيق ، ص 106).

❖ أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعد الاحتياجات التدريبية دافعا مهما لنشاط التدريب لتحقيق أهدافه ، فكلما أمكن التعرف عليها وتحديدها كلما أمكن تلبياتها و رفع كفاءة العاملين ، ويقاس نجاح أي تصميم تدريبي بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها و تجميعها ، فما هي إلا مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات و سلوكات و اتجاهات و طرائق العمل والتعليم التي يستخدمونها . وعليه ينبغي قياسها بالأسلوب العلمي المنظم لأن عدم قياسها يؤدي إلى إهدار الإمكانيات المادية والإنسانية وفشل البرنامج التدريبي ، ويمكن تلخيص أهميتها في النقاط التالية:

1- تعد الاحتياجات التدريبية أساس النشاط التدريبي ، فهي تحدد بدقة ما ينبغي تقديمه و إعطاؤه الأولوية.

2- يعد المؤشر الذي يوجه التدريب للاتجاه الصحيح حيث تساعد على توجيه الإمكانيات المتاحة و الإجراءات التنفيذية نحو تحقيق الأهداف المتوخاة . كما تحدد مدى مناسبة الأهداف ، فتساعد على إعادة النظر فيما قدم في البرنامج وتمكن من تحسينه في المرات القادمة.

3 – إن عدم التعرف على الاحتياجات مسبقا يؤدي لضياع الجهد والمال والوقت.

4 – تعد الخطوة الأولى و الأساسية التي تنطلق منها العملية التدريبية.

5- تؤدي إلى الأداء المناسب وتبين الفئة المستهدفة.

6- تساعد المسؤولين عن البرامج على التخطيط الجيد وتقدير الاحتياجات التدريبية حاضرا ومستقبلا.

7- إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية تتيح الفرص العادلة لتقدم العاملين و زيادة كفاءتهم وتحسين أداءهم.

8- إ ن الاحتياجات التدريبية تعطي ضوءا كاشفا عن مستوى الأفراد المطلوب تدريبهم وعددهم .

9- إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تعتبر عملية ديناميكية مستمرة. (مجرشي ، أحمد بن عيسى أحمد ، 2011 ، ص 98 – 99)

و يتم **تحديد الاحتياجات التدريبية** من خلال :

1- تحديد معيار مرجعي للمهارات اللازمة لأداء الأعمال والتي تلبي أهداف المؤسسة، فتشخيص البيئة الداخلية والخارجية يبرز نقاط الضعف والتهديدات في مهارات وقدرات الأفراد، مقارنة بمهارات وقدرات الأفراد في مؤسسات منافسة لها .

2- إعطاء المورد البشري فرصة المطالبة بالتدريب، سيساهم بشكل فعال في تحديد الخطوط الأساسية لصياغة خطط التدريب في ظل ظروف العمل الراهنة.

❖ **الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية** : يتطلب التعرف على الحاجات التدريبية معرفة من هم المطلوب بتدريبهم و ما نوع التدريب الذي سيقدم لهم ولكن قبل هذا لا بد من القيام بالتالي :

- التعرف على مستويات الأداء الحالية للمتدربين .
- وضع معايير ومقاييس واقعية لأداء أمثل للمتدربين.
- توفير الأدوات والوسائل التي تساعد على كشف الاحتياجات التدريبية.
- إقناع المتدربين بأهمية وفائدة التدريب ، وحاجتهم له حتى يلتحقوا به و يتابعوا نشاطاته بجماعة.
- إشراك المتدربين في عمليات تخطيط وتنفيذ و إدارة البرامج التدريب و تقويم نتائجها.

تدريب جميع المعنيين ، مع سهولة الوصول لمكان التدريب. (سميرة خرفوش ، 1987 ، ص 18)

❖ **أنواع الحاجات التدريبية:**

كما تتنوع الحاجات التدريبية إلى :

- **حاجات شخصية** : يتم تسمية الحاجة التدريبية بالحاجة التدريبية الشخصية ، عندما يسعى الفرد لتحقيق

هدف ما في حياته سواء داخل أو خارج المؤسسة ، لكن ليس له علاقة مباشرة بأهداف المؤسسة، و يرى أن التدريب سيساعده على تحقيق هدفه.

- **حاجات فردية** : يتعلق بحاجة نابعة من مشكل أو هدف يخص الفرد، في حدود المنصب المشغول حاليا

أو للحصول عليه مستقبلا، مع موافقة الرؤساء المباشرين و إدارة المؤسسة.

- **حاجات جماعية** : تتعلق بالجماعات وفرق العمل ،وتخص كل الموارد البشرية لوحدة أو القسم).

خطة التدريب : هي مجموعة من الترتيبات الخاصة بأنشطة التدريب مصممة للمستقبل ، وهي ترجمة عملية لسياسة التدريب "**سياسة التدريب** هي: مجموعة المبادئ و القواعد التي تحكم النشاطات التدريبية التي تقوم بها المؤسسة، تخدم هدفا مزدوجا يتمثل في ملاءمة المورد البشري للتغيرات الهيكلية و شروط العمل التي تفرضها التطورات التكنولوجية والاقتصادية؛ وتحديد والسماح بتطوير التجديدات والتغيرات التي تحدث في المؤسسة " . ويتم تحضير الخطة التدريبية بجرد وتحليل الاحتياجات، بعده تحضير البرامج التدريبية استنادا إلى الأهداف المراد بلوغها، تجميع البرامج في خطة عامة هي خطة التدريب الخاصة بالمؤسسة المصادقة عليها . (سميرة خرفوش ، نفس المرجع ، ص 29)

إن التخطيط للتدريب يأخذ **ثلاث مراحل أساسية** هي :

- **مرحلة دراسة وتحليل الوضع الراهن:** هذه المرحلة مهمة جدا لتحديد نقطة انطلاق البرنامج التدريبي بعد معرفة المستوى المهني أو الإداري أو التعليمي للمؤسسة والأفراد المراد تدريبهم.

- **مرحلة دراسة وتحليل الإمكانيات :** هي مرحلة تتم فيها دراسة وتحليل الإمكانيات المادية والطبيعية والبشرية وتحديد حجم احتياجات التدريبية عند تحديد البرامج والجدول الزمني للتنفيذ.

- **مرحلة تعيين واختيار الجهاز التدريبي :** سواء كان داخل المؤسسة أو من خارجها، فاختيار الجهاز التدريبي يتم وفق معايير تحددها الدراسات الأولية للوصف الوظيفي أو المهني للمتدربين.

ب / - : تنفيذ التدريب وتقييمه:

التنفيذ هو القيام بالعملية التدريبية من خلال إعطاء دفع وحركية للبرامج المخطط لها، فبعد المصادقة على خطة التدريب، تصبح وثيقة عمل ليس فقط لفريق التدريب، بل لكل مسؤول عن ضمان سير المخطط، فتنفيذ التدريب يتطلب تعاون وثيق ومتناسق، واهتمام المؤسسة ككل، حتى يتم في ظروف جيدة.

إن مسؤولية سير الخطة تقع على عاتق أفراد ينتمون إلى مصلحة التدريب ، مكلفون بما يلي :

- تحليل الطلب ومتطلباته، أي موضوع التدريب وأهدافه مع توثيق دقيق ومحدد لها.
- تصور حالة المتدربين مستقبلا، أي ما يكونوا عليه بعد التدريب.
- تحديد الاستراتيجية واختيار الوسائل المناسبة.
- أخذ التغيرات المحتملة في الحسبان وتصميم مخطط لذلك.
- تحديد الإمكانيات وشروط الإنجاز.

- تحديد طريقة وأسلوب التقييم.
- تحضير سجل التكاليف و أي شراء محتمل لخدمات خارجية .
- جدولة الدورات التدريبية وانطلاق التربصات و النشاطات.
-متابعة التطبيق والإنجاز و تقييم مختلف الأهداف
- يهم المؤسسة أن يتم التدريب بضمان مردود ايجابي ، لذا تتبع عملية تنفيذ التدريب بعملية التقييم للوقوف على مدى تحقيق الأهداف و تلبية الاحتياجات. (سميرة خرفوش ، المرجع السابق ، ص 44-46)

9 - تدريب المعلمين المبني على أساس المقاربة بالكفايات:

لقد تعددت وتنوعت أساليب التدريب لتحسين المهارات التعليمية للمعلمين في مختلف المراحل التعليمية كجزء من التعليم المستمر سواء على شكل محاضرات أو ندوات ، ورش عمل ... حلقات البحث والنقاش ، التعلم الذات ، الزيارات الصيفية ، التعلم عن بعد ... إلا أننا سنحصر الحديث هذا على أحد الإستراتيجيات و الأساليب و المقاربات الشائعة في التدريب و هي اتدريب عن طريق المقاربة بالكفاءات أو الكفايات :

" إن تدريب المعلمين على أساس الكفايات له خصائصه والتي تعتمد على أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها وتقويم الأداء بناء على مج من المعايير وتعتمد مبدئيا على علم النفس السلوكي وتستفيد من التقنية في تفريد التعليم والتدريب . ومن أسلوب النظم في الارتباط القوي بين النظرية والتطبيق في استخدام التغذية الراجعة في تطويره.(ركراكي ، محمد ، 2009 ، مجزوءة عالم التربية)

ونعني بتدريب المعلم المبني على أساس الكفايات أن يحصل المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح وتوزيع هذه الكفايات على 3 أجزاء وهي :

كفايات معرفية ، كفايات في بعض المهارات و كفايات في أنواع محددة من السلوك .

9-1- / خصائص البرنامج التدريب المبني على المقاربة بالكفايات : ويمكن تصنيفها إلى:

أ- **الخصائص المتعلقة بالأهداف التدريبية :**

* التدريب المسبق والواضح للأهداف التدريبية وبلغة سلوكية على أن تكون معروفة من قبل جميع المشتركين في برنامج التدريب وتستخدم لتقويم أداء المتدربين.

* اشتقاق الكفايات المطلوب التدرب عليها من الأدوار المختلفة للمعلم والتي سيتم تأديتها في المواقف التعليمية المختلفة.

ب - الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:

* الاهتمام بالفروق بين المتدربين القابليات والاحتياجات والاهتمامات.

* ارتباط التدريب بالأهداف التدريبية المحررة .

* تدريب المتدربين بالطريقة التي يتوقع أن يعملوا بها في أماكن عملهم .

* تفريد التعليم في البرنامج التدريبي.

* توظيف تكنولوجيا التعليم والتدريب في البرنامج التدريبي.

* إتمام التدريب على أساس التقدم بالسرعة الذاتية المتدرب.

* التركيز على إتقان الكفايات أكثر من التركيز على أنواع الطرائق.

ج - الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

*تحويل جزء كبير من مسؤولية المدرب إلى المتدرب

*إتمام التدريب في البرنامج على أساس نظام التعلم الذاتي التي يمارس المتدرب .

*استخدام وسائط التعليم الذاتي كالحقائق والرزم التعليمية

* توسيع قاعدة اتخاذ قاعدة القرارات بالنسبة للتدريب من خلال إشراك المتدربين في عملية صنع قرارات تتعلق بتدريبهم.

د – الخصائص المتعلقة بالتقويم:

تعتبر تقييم كفاءة التدريب جزءا هاما من أنظمة وخطط التدريب، وتظهر أهمية هذا الجزء لسبب أنه يوضح لنا ما إذا كانت أنظمة وخطط التدريب الحالية ناجحة أم لا وبالتالي فهو يحكم بصورة مسبقة على ما إذا كانت نفس الأنظمة والبرامج ستنجح في المستقبل أم لا، وإذا كان هذا هو الحال فإن التقييم الحالي لفعالية التدريب يفيد في تحسين وتطوير الأنظمة والبرامج التدريبية التي يتوقع القيام بها في المستقبل.

إذن يمكن القول أن تقييم البرامج التدريبية تهدف إلى ما يلي:

- معرفة الثغرات التي حدثت خلال تنفيذ البرنامج، من حيث إعداده وتخطيطه وتنفيذه والوقوف على أسبابها، للعمل على تجنبها وتلافيها مستقبلا.
- تحديد ومعرفة مدى نجاح المدربين في قيامهم بعملية التدريب ونقل المادة التدريبية للمتدربين.
- إعطاء صورة واضحة عن مدى استفادة المتدربين من التدريب. .(ركراكي ، محمد ، المرجع السابق ، 2009)

ومن أجل تحقيق الأهداف السابقة، هناك عدة طرق مهمة وهادفة للوصول إلى الحكم الموضوعي، ويمكن استخدامها في تقييم فعالية العملية التدريبية وذلك من خلال تقييم المتدربين والمدربين، ومن بين هذه الطرق نذكر ما يلي :

1 – قياس ردود أفعالهم ومدى استجابة المتدربين للبرنامج : ولقياس ردود فعل المتدربين هناك عدة وسائل أخرى يستعان بها منها ما يلي:

– تقارير المشرفين على البرنامج المتعلقة بالمتدربين ومدى تفاعلهم مع البرنامج التدريبي.

–المقابلات الشخصية مع المتدربين لمعرفة آرائهم اتجاه البرنامج .

2 - **قياس السلوك والتغير فيه:** إذ أنه يحدث تغير في سلوك الفرد المتدرب بعد انتهاء البرنامج التدريبي ومن الضروري قياس هذا التغير، ويتطلب قياس وتقييم التغير السلوكي في البرنامج التدريبي ما يلي:

- أن يكون هناك تقييم منظم لأداء الأفراد وأن يتم التقييم من أحد الأفراد أو أكثر من الأفراد التاليين: المدرب المرؤوس أو المشرف المباشر وزملاء المتدرب.

- ضرورة إجراء تحليل ودراسة الأداء قبل البرنامج وبعده.

3 - **الطريقة التجريبية في تقييم البرنامج التدريبي** : وهنا يتم تحديد مجموعتين من الأفراد متشابهتين من حيث نوعية الوظيفة والمهارات ودرجة ذكاء الأفراد، ويتم تقييم أداء كل مجموعة في العمل، فالمجموعة الأولى تقوم بتنفيذ البرنامج التدريبي وتخضع له أما المجموعة الثانية فتمارس عملها بشكل عادي دون الخضوع للبرنامج التدريبي وبعد انتهاء التدريب يتم قياس أداء المجموعة التدريبية أي المجموعة الأولى ثم يقارن بأداء المجموعة الثانية أي المجموعة الضابطة فإذا كان هناك اختلاف ملموس لصالح المجموعة التجريبية يمكن الاستنتاج أن البرنامج التدريبي كان فعالا والعكس غير صحيح،

وفي الأخير وحتى نضمن فعالية أكبر لعملية التقييم توجد بعض المبادئ التي يجب أخذها بعين الاعتبار.(http://www.hrdiscussion.com)

- يجب أن يكون الجهد التقييمي جهدا مستمرا، إذا كان يرجى من وراء التقييم وضع أساس سليم لتحسين وتطوير البرامج التدريبية.

-يجب أن يكون التقييم محددا تحديدا نوعيا، فالتقييم لا يمكن أن يؤدي إلى تحسين في

البرنامج التدريبي، والتحديد النوعي يتطلب أن تسفر عملية التقييم عن نتائج توضح نقاط الضعف ونقاط التفوق على سبيل التحديد والحصر.

– يجب النظر إلى نتائج التقييم على أنها وسيلة وليست غاية لأن هذه النتائج هي الطريق للتطور والتحسين.(مزعل، جمال أسد ،داود ، ماهر محمد ، 1985 ، ص 34)

9-2/ شروط البرنامج القائم على المقاربة بالكفايات : و تتمثل في :

* أن يكون البرنامج قائم على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمام البرنامج .

* أن تكون المعايير المستخدمة في تقييم أدائه الكفايات المعينة مع الأخذ في الاعتبار معارف المتدرب المتصلة بالتخطيط للمواقف أو السلوك المرغوب وتحليل هذه المواقف وتسييرها وتقويمها.

* تفريد التدريب بمراعاة الزمن الذي يحتاجه المتدرب في اكتشاف الكفايات المحددة بشكل مرن.

* التخطيط النظامي للبرنامج وتحيد عناصره والتأكيد على مخرجاته.

* التركيز على التقويم القياس و البعدي والتغذية الراجعة التي تساعد على تعديل البرنامج بما يتلائمه و احتياجات المتدربين. (المعهد الجهوي للتكوين المهني أبو بكر بلقايد ، عنابة ، 2007)

9-3 / خطوات تصميم البرنامج التدريبي القائم على المقاربة بالكفايات :

لتصميم برنامج قائم على الكفايات لا بد من تتبع الخطوات التالية:

1-مراجعة البيان الوظيفي للمعلم المتدرب لتحديد ما يحتاجه من كفايات للقيام بمسؤولياته.

2-استفتاء المتعلمين الذين اللذين سيتم تدريبهم في الكفايات التي يشعرون بالحاجة إليها .

3-استفتاء المشرفين على البرنامج عن الكفايات التي يرون أنها ضرورية للبرنامج التدريبي.

4- مراجعة القوائم الخاصة بتصنيف الكفايات التي يجب أن تتوافر في المعلم ويتم تجزئة الكفايات لكفايات فرعية تترجم لأهداف و على المتدربين أن يبينوا تحقيقهم لأهداف الوحدات التدريبية كما تقوم الكفايات بتصميم استمارات التقويم والتي تتضمن قوائم بالكفايات التي يمكن تقدير كل منها بالمقياس القائم على 3 درجات : جيد : متوسط – ضعيف.

- **كفاية التخطيط للتعليم** : وتتضمن مجموعة من المهارات مثل : مهارة موضوع الأهداف التعليمية بصورة أدائية سلوكية . وتصنيف الأهداف معرفية ، معرفية ، حسية ، مهارية وجدانية مع تنظيم هذه الأهداف ترتيبها وتحديد المحتوى المعرفي لكل هدف من الأهداف وبيان أهميته كل هذه وتوضيحها للمتعلمين والطريقة المناسبة لكل هدف مع اختيار أحسن الرسائل والأدوات والمواد التعليمية الملائمة لكل هدف مع اختيار طرائق التقويم الجيد. (عبد اللطيف ، موفق ، 1988 ، ص 10-11).

- **كفاية تحديد الاستعداد والتعلم** : وترتبط هذه الكفاية بقدرة المعلم على تحديد المتطلبات المسبقة التي ينبغي توافرها لدى المتعلم لا يكون قادرا على تعلم الخبرات الجديدة مع اختيار المعلم لأدوات والأساليب المناسبة لذلك ووضع الخطط العلاجية التي تساعد المتعلم على امتلاك هذه المتطلبات إتقانها

- **كفاية استثارة الدافعية للتعلم** : وتشمل قدرة المعلم على اختيار و استخدام و توظيف أساليب الحفز والتعزيز التي تؤدي لاستثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وتشجيعه على التفاعل والمشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلم .

- **كفاية إدارة التفاعل الصفي:** وتتضمن قدرة المعلم على توفير جميع الظروف المادية ، النفسية المج اللازمة لحدوث التعليم إلى جانب النظام و الانضباط.

- **كفاية توظيف المواد التعليمية و المناهج التربوية** : بصورة فاعلة تضمن عملية تربوية جيدة .

- **كفاية توظيف الوسائل التعليمية و حسن اختيارها**. و ما لها من أهمية في استثارة انتباه التلميذ نحو محتوى الدرس .

- **كفاية الإشراف على التدريبات و التطبيقات العملية** : و تشمل قدرة المعلم على توظيف المعلومات النظرية ميدانيا و الإشراف على المتعلمين أثناء أدائهم للمهمات و التدريبات العلمية

كفاية الاتصال و التواصل : وتتجلى من خلال قدرة المعلم على التعامل و العمل على المتعلمين و أوليائهم والزملاء خاصة م تعلق بتشجيع المتعلمين على التفاعل الايجابي في الموقف التعليمي بتقبل أفكارهم و استشارة تفكيرهم و تنظيم عملية تفاعلهم باستخدام مختلف الأساليب و الطرق.

- **كفاية المهمات الإدارية** : وتتضمن قدرته على أداء بعض المهمات الإدارية

- **كفاية التوجيه والإرشاد** : و هي قدرة المعلم على مساعدة المتعلمين على معرفة قدراتهم و إمكاناتهم و مهاراتهم ....و مساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم و التوافق مع أنفسهم و محيطهم.

- **كفاية العلاقات الإنسانية** : بمعنى احترام المعلم لجميع أطراف العملية التربوية و الثقة بقدراته و تقبل اختلاف وجهات نظرهم والمحافظة على العلاقات الإنسانية غير الرسمية بينهم.

- **كفاية توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية و المجتمع المحلي** : و تتعلق هده الكفاية بقدرة المعلم على تطوير و تنظيم العلاقة بين المؤسسة التعليمية و المحيط و المجتمع المحلي بحيث تصبح مركز لنشاط المجتمع و القدرة على تنظيم الإفادة من خبرات المجتمع.

- **كفايـــة التقـــويم** : هـي قـدرة المعلـم علـى تقيـيم المـتعلم مرحليـا أو نهائيـا مـع حسـن اختيـــار الأدوات المناســبة للتقــويم و حســن اســتخدامها والاســتفادة مــن نتائجهــا فــي تحسين نوعية التعليم. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي, ، 2004 ، ص 312)

10 /- استراتيجية بناء محتوى البرنامج التدريبي القائم على الكفايات :

❖ **تصميم الوحدة التعليمية أو النسقية وصياغتها :**

إن القـرار الفعلـي فـي اختيـار الإسـتراتيجية التـي ينبغـي تبنيهـا فـي التعلـيم والتـدريب ضمن برامج إعداد المعلم تعتمد على التفاعل الصادر بين عدد من المتغيرات:

- طبيعة أهداف التعليم والتدريب التي يراد تحقيقها.
- مهـارة المعـدين والمنفـذين والمشـرفين علـى برنـامج الإعـداد وخبـراتهم لكـي يتحقـق التوازن بين مدخلات البرنامج ومخرجاته (التعلم المتوقع) .
- الإمكانيـات المتـوفرة مـن أهـداف ، ومحتـوى ، وأنشـطة ، ووسـائل تعليميـة ، و إشراف ، ووقت كاف للتدريب والتطبيق.
- قـدرة المنتسـبين (الطلبـة/المعلمين) أو (المعلمـين فـي الميـدان)على التـدريب والتحصيل. (http://blog.wikimemoires.com)

ويمكن عرض المراحل الأولى الأساسية لتصميم الوحدة التعليمية كالأتي :

المرحلـة الأولـى : تحديـد الأهـداف التعليميـة : إذ يمكـن عـرض المراحـل الأساسـية لتصميم الوحدة التعليمية كالأتي :

إن الوحـدة التعليميـة تسـد حاجـة محـددة عـن طريـق تزويـد الطالـب بمعلومـات ومهـارات لازمـة ، وهـذه بـدورها تمثـل هـدفا عامـا للوحـدة أي أن المحتـوى التعليمـي و كل ما يوضع في الوحدة التعليمية هو بمثابة هدف يلبي حاجة.

المرحلـة الثانيـة : تحديـد المـادة العلميـة وتصـنيفها وفقـا لنتاجـات التعلـيم والـتعلم :

إن المـادة العلميـة المختـارة تحـدد أولا و أخـرا وفقـا لاحتياجـات الطلبـة و أهـداف

الوحدة ، لذا أصبح لزما معرفة علاقة الطلبة بهذه المادة وخبراتهم السابقة حولها ، ولا مناص من تصنيف المادة العلمية إلى مجموعة مفردات ، و أفكار ، ومهارات ، وفعاليات مرتبطة بخبرات تعليمية محددة تعود إلى تحقيق الأهداف متمثلة بنتاجات التعليم والتعلم سواء كانت معرفيا أو مهاريا أو وجدانيا.

المرحلة الثالثة : تحديد متطلبات التعليم المسبقة : بعد تحديد المادة العلمية وتحديد الخبرات التعليمية المرتبطة بتحقيق الأهداف ، يتم تحديد متطلبات التعليم لكل خبرة تعليمية ، إذ تحتاج الخبرة التعليمية إلى قدرات ذاتية ضرورية لتعلم الخبرة الجديدة والتي يجب أن يمتلكها الطالب مسبقا وقد تحتاج الخبرة التعليمية إلى قدرات أدائية ثانوية . يتم تحيد احتياجات الخبرات التعليمية عادة عن طريق اختبارات قبلية ، وتحدد مثل هذه الاحتياجات بشكل أهداف بحيث يقابل كل هدف واحد أو أكثر خبرة تعليمية ، يتجهان في سياق تتابعي نحو السلوك النهائي أو النتاج النهائي للوحدة التعليمية.

المرحلة الرابعة : وضع الاختبار: إن المبدأ العام في وضع الاختبارات أنها تقيس الأهداف بالاستناد إلى معايير ومستويات الأداء المحددة لتلك الأهداف

وفي العموم يركز في الوحدات التعليمية على أنواع الاختبارات ومنها :

أ. الاختبارات القبلية :وهي اختبارات تخدم أغراضا عديدة كتحديد سلوك ما قبل التعلم عند الطالب وتشخيص ما لديه من قدرات ، وقد تكون اختبارات تحريرية بالورقة والقلم أم اختبارات أدائية حركية ، وقد تكون الاختبارات القبلية مطلب اختياري للطالب.

ب. الاختبارات الذاتية : وهي اختبارات مرافقة للنشاطات النظرية والأدائية في الخبرة التعليمية الغرض منها معرفة مدى تقدم الطالب في الاتجاه الصحيح للتعليم وبما تزوده أيضا بمعلومات التغذية الراجعة.

ج. الاختبارات البعدية : هذه الاختبارات تقيس أنماط السلوك أو الأداء النهائي للوحدة التعليمية ويجوز استخدام الاختبار القبلي ليقيس الهدف النهائي.

(http://www.hrdiscussion.com)

المرحلة الخامسة: اختيار المواد والوسائل:بعد أن تم تحديد المادة العلمية والخبرات و الفعاليات يصبح من اليسير تحديد المواد و الوسائل المستخدمة في الوحدة التعليمية التي قد تكون مثيرات للتعلم مع السرد النظري فضلا على أنها تصلح كبدائل مختلفة للتعليم.وقد تسهم هذه المواد و الوسائل في تيسير عملية التعليم و التعلم من خلال ما تقدمه من خبرات حسية في أثناء تقديم المعلومات لفظيا.

المرحلة السادسة :كتابة الوحدة التعليمية أو النسقية :إن الوحدة التعليمية ليست مجموع ما تحتوي من مواد و معلومات و اختبارات و أساليب في موضوع أو مهارة معينة .بل هي موقف و برنامج تعليمي متكامل العناصر يصنع فيه سلوك ما .ينتج أداء لم يكن عليه الطالب.و لكي تتحقق العلاقة التكاملية بين المضمون في الوحدة التعليمية و إجراءاتها و فعالياتها التعليمية تتأطر كتابة الوحدة التعليمية لتكون بمثابة خطوات لتحقيق الأهداف المرجوة على أن يراعى في كتابة الوحدة التعليمية ما يلي :

أ/.عدم التوسع في تفاصيل المادة العلمية وزيادة المعلومات و الإبقاء على المعلومات التي لها دور في بناء المهارات و الخبرات التعليمية.

ب/.يجب أن يكون للمادة عنوان رئيسي واحد تتوزع الأفكار و المفردات بشكل مترابط و متدرج حوله.

ج/.الأخذ بنظر الاعتبار تحول المادة العلمية إلى نتاجات أو مردودات تنعكس في سلوك الطالب القابل للقياس و الملاحظة.

د/.مراعاة إثارة دافعية الطلبة و الحفاظ على جذب الانتباه من خلال استخدام المواد و الوسائل المتعددة و الاشتراك الإيجابي للطالب و العرض المنظم و المتسلسل للمادة العلمية و الخبرات .

هـ/.تزويد الطالب بالتعزيز الفوري و التغذية الراجعة في كل خطوة من خطوات التقدم في البرنامج مما يشجع و يعزز التعلم.

المرحلة السابعة:تدوين المصادر و المراجع و النشاطات الإثرائية:يمكن أن تضم الوحدة التعليمية بعض الوثائق المرجعية أو التوجيه للقيام بالنشاطات الإثرائية للوحدة لأغراض أغناء التعلم عن طريق الوحدة .وتكتب المصادر و المراجع العلمية التي استقيت معلومات الوحدة منها أو المصادر الإثرائية لزيادة المعلومات و التعود على المطالعة و البحث و الاستقصاء.

المرحلة الثامنة: أدلة الوحدة التعليمية:يمكن عمل دليل للوحدة التعليمية يستخدم من قبل الطالب أو المشرف.و هذه الأدلة تزود الأطراف المعنية بمعلومات عن متطلبات الدراسة عن طريق الوحدة.و تحديد الأدوار لغرض التهيؤ و الاستعداد للانتفاع بها و لغرض توفير التسهيلات اللازمة لها إلى توفير شروط تنفيذها من قبل المستهدف. (المعهد الجهوي للتكوين المهني أبو بكر بلقايد – عنابة – 2007)

خلاصة :

و من خلال هذا الفصل المتعلق بأهمية التدريب ، نخلص إلى العناصر التالية :

- التدريب نشاط منظم يهدف إلى إكساب الأفراد المعلومات و المعارف المتعلقة بأعمالهم وأسلوب الأداء الأمثل، التعريف بقواعد العمل، أهداف المؤسسة و خططها، المعلومات عن منتجاتها ؛ تنمية مهارات وقدرات الأفراد كتنمية المهارات القيادية وحل المشكلات، و الممارسات الإدارية الحديثة لدى الموظفين؛ تنمية الاتجاهات والقيم بتقوية العلاقات الإنسانية بين العاملين وبينهم وبين الإدارة العليا، وتعديل اتجاهاتهم بما يتوافق واتجاهات المؤسسة وأهدافها .
- التدريب هو تطبيق المعرفة، أما التعليم على عكس ذلك يعمل على إرساء عمليات و أساليب التفكير المنطقي السليم.
- إن أهداف التدريب تتداخل فيما بينها حتى يصعب فصلها، كما أنها تتجاوز حصرها في مجموعة.
- نظام التدريب يتكون من عناصر متكاملة تترابط وتتفاعل فيما بينها لتحقق أهداف دقيقة ومحددة، ويشمل بدوره على مجموعة من الأنظمة الفرعية. لتحقيق أهداف التدريب لابد من التدرج وفق مراحل متتالية ومنتظمة وفق منهجية واضحة، كما يجب اختيار طريقة التدريب المناسبة بعناية، فلكل برنامج تدريبي أهداف يتم بلوغها بطريقة معينة فبعضها يحتاج إلى التطبيقات العملية والبعض الآخر يحتاج إلى معارف نظرية.
- التدريب مجال هام من مجالات الاستثمار في المورد البشري، وله عوائد ملموسة على الفرد والمؤسسة والمجتمع . فالتدريب استثمار حقيقي يسمح للمؤسسة بالنمو والاستمرار.

- إن أي عملية تدريبية لها مجموعة من الأهداف المحددة والواضحة، تحقيقها مرتبط بمدى فعالية العملية التدريبية ككل ، و للحكم على ذلك لابد من إجراء عملية تقييم لفعالية التدريب .

الفصل الثـانـي

صعـوبـات التعلـم

تمهيد

1- نشأة و تطور مفهوم صعوبات التعلم

2- تصنيف صعوبات التعلم

3- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم

4- أسباب صعوبات التعلم

5- تشخيص صعوبات التعلم

6- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

7- تفسير صعوبات التعلم (المقاربات)

8- العلاجات

9- نمـاذج للمعالجـة البيداغوجيـة مقترحـة للتكفـل صـعوبات الـتعلم الأكاديمة

الملخص

تمهيد:

لطالما كان التعلم عبارة عن عملية مكتسبة تشتمل على تغيير في الآداء و السلوك و الإستجابات و هو يحدث نتيجة نشاط تتم ممارسته من قبل المتعلم ، أو كمثيرات قد يتعرض لها و دوافع تسهم في دفعه من أجل تحقيق النضج.

و تسعى عملية التعلم إلى تحقيق هدفين رئيسيين أحدهما يمثل هدفا نظريا يتلخص في توليد المعرفة الخاصة بسيرورة التعلم لدى المتعلمين و تنظيمها على نحو منهجي كسلوك تعلمي في أوضاع تعلمية مختلفة نلخصها في أساليب و مبادئ التعلم لدى المتعلم أو في سؤال واحد و هو كيف يتعلم ؟ و الآخر يمثل هدفا عمليا يتمثل في صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المتعلمين من استخدامها و تطبيقها في المواقف المدرسية و هذا ما يطرح التساؤل حول كيف يوظف هذه الأساليب و المبادئ في المواقف التعلمية المختلفة ؟

إن بعض الأطفال يعانون من إضطراب في التعلم والقدرة على تفسير الأشياء وربطها بعقولهم وأحاسيسهم . فيتوقفون عن أي ردة فعل لهذه الظاهرة ,عاجزين عن التعبير , والتفاعل مع مايرونه أو يحسونه .(نعمة ، فيولا ، 2007)

ففي كثير من الأحيان ينتاب الأبوين الخوف والقلق لما يلاحظانه على صغيرهما من عدم القدرة على امساك الأشياء بكلتا يديه أو كثرة حركته واندفاعه وبخاصة في أثناء اللعب أو السير أو لعدم تجاوبه مع مايدور حوله من حركة أو أحداث مثيره.ومن الجهة أخرى نرى الأمر نفسه يحدث مع المدرسين , اذ كثيرا مايواجهون صعوبات في أداء رسالتهم وذلك لمايواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات في أداء رسالتهم وذلك لما يواجهونه من مشكلات في توصيل المعلومات وتفسيرات الظواهر لخيالات وتفكير هؤلاء الأطفال , فمنهم من يقوم باثارة الشغب داخل الفصل , ومنهم من يقوم بالاعتداء على زملاءه ومنهم من يضايق غيره ومنهم المهمل في

أداء واجباته وفهم دروسه. لكن كل هذه التصرفات ترجع الى سبب خارج عن ارادتهم وهو عجزهم عن التعلم والربط وهو سبب خارج عن نطاق التخلف العقلي أو الاعاقة السمعيه أو البصرية.

لذا فهم بحاجة لمن يساعدهم في تخطي مشكلتهم والوصول لمرحلة الفهم والاستيعاب بين مايرونه ومايشعرونه ومايدركونه بعقولهم .هؤلاء هم ذوي صعوبات التعلم. (مسلم ، ياسر ، 2012) .

إن مجال صعوبات التعليم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينات على وجه التحديد و ذلك من اجل تقديم الخدمات التربوية و البرامج العلاجية لفئة من التلاميذ الذين يعانون من بعض الصعوبات التي تعيق تحصيلهم الدراسي و تؤدي إلى الفشل المدرسي أو التسرب من المدرسة .

لقد كان اهتمام التربية الخاصة حتى وقت قريب نسبيا منصبا على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية، ووضع برامج لتدريبهم و تعليمهم بعد أن تم تصنيفهم، أما الأطفال الذين لم يتعلموا في المدرسة فقد حرموا من تلك البرامج لعدم وضوح مشكلتهم.

فمصطلح صعوبات التعلم استخدم لمدة تزيد عن عشرين عاما، لوصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال، و قد اهتم بهذا المصطلح العديد من التخصصات مثل علم النفس و التربية و علم الأعصاب و الطب النفسي و طب الأطفال و غيرها من العلوم مما أدى إلى تنوع النظريات في البحث عن خدمات تربوية للأطفال من فئة ذوي صعوبات التعلم .

و يوجه مصطلح صعوبات التعلم اهتمام المربين و العلماء إلى حقيقة هامة و هي أن الأطفال في سن التعليم تظهر عليهم أعراض الصعوبة في التعلم

علـى الـرغم أنهـم لا يعـانون مـن إعاقـات حسـية أو عقليـة أو انفعاليـة أو جسـمية، و لقـد أطلقت العديد من التسميات على هذه الفئة:

- الأطفال ذوي الإصابات الدماغية .
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية .
- الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط .
- الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

و لقـد تـم إتفـق العـاملون فـي مجـال التربيـة الخاصـة علـى أن مصـطلح الأخيـر " **ذوي صعوبات التعلم** " هو أكثر قبولا. (http://fac.ksu.edu.sa)

1- نشأة و تطور مفهوم صعوبات التعلم :

على الرغم من أن ميدان صعوبات التعلم حديث نسبيا إلا أن اضطرابات السلوك الإنساني والمفاهيم الرئيسية التي يقوم عليها هذا الميدان ليست كذلك ، حيث أنها وجدت تحت مسميات مختلفة لعدة قرون. إذ أ ن الحداثة في المصطلح وليس في السلوكيات المرتبطة بالمصطلح، حيث كان أول من درس هذا ميدان صعوبات التعلم هم الأطباء.

فقد تمثلت بداية هذا الميدان في إسهامات المتخصصون في (علم الأعصاب) الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية ، وتبعهم في ذلك (علماء النفس – العصبي) ومن ثم (أخصائيو العيون) الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة.

و يقسم تاريخ صعوبات التعلم إلى 3مراحل أساسية (مرحلة التأسيس الأولى- مرحلة التأسيس المتأخرة- السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم) بدأت بملاحظات العالم (جال) عام 1800 وانتهت بتشكيل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تعرف الآن بـ **(الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم)**. وبين هذين الحدثين حدث تطور مستمر في كل من الجانب النظري والإجراءات العلاجية للمشكلات المرتبة على اضطرابات الدماغ. وقد ساعدت الأفكار التي ظهرت خلال هذه الفترة في بروز حركة صعوبة التعلم خلال الستينات من هذا القرن. ((http://faculty.ksu.edu.sa

وبهدف التوضيح ، يمكن تصنيف إسهامات العلماء والمتخصصين في التنظير والتقييم والعلاج خلال هذه المرحلة وفق نمط الصعوبة التي اهتموا بدراستها إلى ثلاثة مجالات أساسية:

1- عجز في اللغة المنطوقة وتشمل (الاستماع – الكلام).

2 - عجز في اللغة المكتوبة وتشمل (القراءة – الكتابة).

3- عجز في العمليات الإدراكية – الحركية.

جـدول رقـم (01) يوضـح مراحـل تطـور مجـال صـعوبات الـتعلم طبقـا لـنمط العجـز : (http://fac.ksu.edu.sa)

مراحل التطور	مجالات العجز		
	عجز في اللغة المنطوقة (استماع – كلام)	عجز في اللغة المكتوبة (قراءة – كتابة)	عجز في العمليات الإدراكية الحركية / النشاط الزائد
مرحلة التأسيس الأولى 1800 - 1929	جال 1802 بروكا 1861 جاكسون 1864 ويرنك 1881 هيد 1926	هنشلود 1917	
مرحلة التأسيس المتأخرة 1930 – 1962	مايكلبست 1954 كيرك 1963	جلنجهام 1934 أورتن 1937 فيرنالد 1943	ستراوس 1933 كيفارت 1955 كروكشانك 1961 فروستج 1961
السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم 1963 – حتى الآن	مجال صعوبات التعلم 1963		

1-1- التطـــورات المبكـــرة: يعتبـر المجـال الطبـي وخصوصـاً علـم الأعصـاب أول مـن اهـتم باضـطرابات الـتعلم. و كـان أخصـائيو الأعصـاب يحـاولون تشـخيص

الحالات التي تكون فيها الإصابات المخية سواء كانت (كدمات – صدمات ...الخ) هي السبب في إحداث صعوبات في القراءة والكتابة والكلام والعمليات الرياضية.

تعود بداية الدراسات التي تناولت اضطراب القراءة إلى الطبيب الألماني" شميت" سنة 1676 عن شخص فقد القدرة على القراءة نتيجة جلطة دماغية حادة ،و توالت الدراسات حتى القرن 19 و كانت البداية مع **فرانسيس جال الذي** أشار للعلاقة ما بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة (الحبسة) حيث حاول تحديد موقع بعض الوظائف المسؤولة أو الرئيسية في الدماغ مثل: الذاكرة – الشخصية – الكلام – الذكاء.

وفي عام 1877 استخدم الطبيب الألماني " **برلين** " مصطلح "عمه الكلمة" للدلالة على صعوبة القراءة المكتسبة لدى بعض المرضى على الرغم من ذكائهم المتوسط و سلامة حواسهم و هو ما جعل " برلين" يدخل مصطلح جديد هو " الديسلكسيا " و رأى أنها أفضل وصف لصعوبة القراءة . (قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص 14)

جاء بعده العالم الفرنسي " **بروكا** " عام 1866 يؤمن بروكا أن هناك أجزاء معينة في المخ ترتبط بالعمليات والنماذج السلوكية الخاصة. حيث أوضحت دراساته أن الشق الأيسر من الدماغ له وظائف تختلف عن الشق الأيمن من الدماغ . كما أوضح أيضا أن الجانب الأيسر من الفص الأمامي من الدماغ هو المسؤول عن اضطرابات النطق واللغة ، حيث مازال هذا الجزء من الدماغ يعرف باسم (منطقة بروكا) أو (الأفيزيا التعبيرية). (http://fac.ksu.edu.sa)

ثم **كارل فيرنك** : الذي استطاع تحديد منطقة في الفص الأيسر من الدماغ على أنها المسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات وربطها باللغة المكتوبة وكذلك الكتابة ، وتعرف هذه المنطقة (منطقة ويرنك) أو (الأفيزيا الاستقبالية). كما اكتشف نوع آخر من الأفيزيا وهي (أفيزيا التواصل) وهي الأفيزيا الخاصة باستخدام كلمات وألفاظ جديدة واستخدام كلمات غير نوعية أو متخصصة تتسق سياق الحديث.

حيث وضح ويرنك إلى أن هذا النوع من الأفيزيا ينشأ من عطب أو فساد الارتباط بين منطقة بروكا ومنطقة ويرنك.

أما بالنسبة لعلم النفس العصبي فقد استنتج **هنري هيد** بأن التلف الذي يصيب مناطق مختلفة من الدماغ ينتج عنه اضطرابات مختلفة. و وصل " هيد " إلى 4 تصنيفات لأعراض الأفازيا وهي :

- عيوب اللغة: عدم القدرة على تكوين الكلمات
- عيوب التركيب: عدم القدرة على ربط الكلمات بطريقة صحيحة أو نطقها بالشكل السليم عند ربطها مع بعضها.
- العيوب الاسمية: صعوبة فهم المعاني المقصودة من الكلمات.
- العيوب السيمانتية: صعوبة ربط الكلمات مع بعضها البعض بطريقة منطقية تؤدي إلى معنى مفهوم.

إن أهم ما استخلصت عنه أبحاث " **هيد** " هي نفي العلاقة بين التلف المخي ونقص الذكاء، أي أن الذين لديهم حالة الأفازيا لا يعانون من نقص في الذكاء العام ، وأن الذين لديهم نقص في الذكاء العام ليس بالضرورة أن يكون لديهم تلف مخي والدليل حالات الشلل الدماغي .

و من جانبه أكد **جيمس هنشلود** أن سبب الفشل في القراءة عند بعض الأطفال الذين تم تحويلهم إليه غير ناتج عن مشكلات بصرية بحكم دراساته وتشخيصه لهم كطبيب عيون بل عن عدم معرفة الكلمات رغم رؤيتها رؤية سليمة .(http://faculty.ksu.edu.sa)

و يتبين من خلال هذه الفقرة أن التفسير الطبي هو الغالب في مجال تفسير صعوبات التعلم. و استمر هذا التفسير مع الطبيب الفرنسي " ديجارين " عام 1892 بحيث ميز بين نمطين من عمه الكلمة أو لهما مقترنا بصعوبة الكتابة و الثاني لا تتأثر به القدرة على الكتابة لعدم إصابة المناطق الدماغية المسؤولة عن ذلك.و جاء بعد ذلك الطب الانكليزي في شخص" **كير**" و هو طبيب في مدرسة ، بحيث استخدم مصطلح عمه الكلمة لدى الأطفال

في عام 1896 و تبعه " مورغان " بعمه الكلمة الخلقي" و يعتبر "هنشلود" طبيب العيون هو أشهر باحث في تلك الفترة بداية من عام 1895 و استمرت أبحاثه مدة 25 سنة و قد قام بفحص الأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة في اكتساب مهارة القراءة دون أن تتأثر مهارات عقلية أخرى كالقدرة على الكلام و اكتساب المعرفة . و ردها إلى تلف يصيب التلفيف الزاوي و هو منطقة الذاكرة البصرية في نصف الدماغ الأيسر مسؤولة عن تخزين صور الحروف و الكلمات المقروءة و قد ميز بين " الديسلكسيا " و" الألكسيا " و قد أوصى " هنشلود " بان لا يعامل هؤلاء الأطفال معاملة ضعاف العقول و قدم توصيات للمساعدة و المعالجة منها تفريد التعليم و استخدام الطرق التعددية لتحسين الذاكرة البصرية .

و قد انتقل مجال البحث إلى الولايات المتحدة الأمريكية و من هؤلاء " كليبورن " الذي اقترح عام 1906 مصطلح " كمش الكلمة " و أوصى هو الآخر باستخدام الطريقة الكلية في التعليم التي ترتكز على التمييز البصري للكلمات و أشكالها و تدريب الطفل على استعمال يده اليمنى إذا كان أعسرا . أما طبيب العيون " جاكسون " فقد فسر " الألكسيا " بتخلف في التصور و امتدح مزايا الطريقة التعددية للحواس و بخاصة عندما تتضمن صنع الحروف من المعجون و قصها من الورق على أن تتم المعالجة خارج الصف و قد لاحظ " جولد ستاين " الذي كان يعالج الجنود في الحرب العالمية الثانية أن التلف الدماغي يؤثر على السلوك الفردي و أن هناك مميزات سلوكية منها عدم القدرة على إعطاء استجابة لبعض المنبهات الخارجية و الخلل الإدراكي والقابلية للتشتت و النشاط المفرط و الوسوسة و التقلب الانفعالي . و قد فسر " باتشمان " صعوبة القراءة بفكرة (الخلقة النضجية) التي سببها تأخر نضج بعض عناصر الجهاز العصبي أو إعاقة تعطل نمو الدماغ وفق الأنماط السوية . (سامي محمد ملحم ،2002 ، ص 47)

1-2- التطورات المباشرة : يعتبر مصطلح " عمى الكلمة " حلقة انتقال إلى حركة صعوبات التعلم في التربية الخاصة و قد توجه البحث إلى الولايات المتحدة

الأمريكية بدءا من العقد الثالث من القرن العشرين . و قد حاولت التفسيرات الابتعاد عن التعابير الطبية و الاهتمام بعوامل أخرى كالعوامل البيئية و التربوية ، فقد برز " أورتون " 1937 الذي ارجع الديسلكسيا إلى قصور وظيفي لمناطق الدماغ الخاصة بالقراءة و ليس النقص البنيوي ، و حث المربين على بذل جهود لمساعدة هؤلاء الأطفال وقد شهد عام 1949 قيام جمعية" أورتون" للديسلكسيا تمجيدا لإسهاماته .

غير أن النشاط العلمي المباشر الذي أدى إلى الظهور الرسمي لحقل صعوبات التعلم هو أعمال عالم الأعصاب الألماني " ويرنر" وعالم النفس التطوري " ستراوس " بحيث باشرا برنامجا في مدرسة " وين " للبحث في الأطفال ذوي الإصابات الدماغية وتدريبهم فأكد أن القراءة صعوبة أكاديمية من الناحية المبدئية وقد اتجهت أعمال ويرنر و ستراوس اتجاها غير اتجاه هنشلود وارتون فبدأ أعمالهما بتشخيص مجموعة من الأطفال تختلف عن مجموعات التربية الخاصة الأخرى هي مجموعة الأطفال ذوي التلف الدماغي وعن طريق المقارنة بين الأطفال الذين يفترض بأنهم يعانون من تلف دماغي في مدرسة " وين " والأطفال الأسوياء في نفس المدرسة يفترض أنهم لا يعانون من تلف دماغي أصلا إلى استنتاج سبعة مشكلات محددة لذوي التلف الدماغي ، بحيث تعتبر محكات أساسية و هي :

1-الاضطرابات الإدراكية.

2-الاضطرابات السلوكية .

3-إشارات عصبية طفيفة

4-لا تاريخ من الاختلال العصبي .

5-لا تاريخ من التخلف العقلي في الأسرة .

6-الاضطرابات المفهومية أو الفكرية.

و قد لاقت أعمال ستراوس و ويرنر ترحيبا واسعا لأنهما قدما تشخيصا لهذه الفئة التي أطلقت عليها تسميات كثيرة منها : ذوي السلوك السيئ أو المضطربين انفعاليا أو الكسالى أو الحمقى أو المهملين ، فوضعا بذلك أساس حقل صعوبات التعلم ، و أكدا أن هؤلاء يحتاجون إلى تربية خاصة للتغلب على جوانب الضعف و قدما نوعين من التدخلات .

- معالجة العمليات التعليمية القاصرة (ذات طبيعة إدراكية) .
- إجراء تعديلات تربوية .

بالإضافة إلى أعمال " كيفارت " الذي تحدث عن تطوير المهارات الإدراكية كعلاج لهؤلاء الأطفال و قد ساهم " كليمنتز " بذوي القصور الوظيفي الدماغي الطفيف. (http://fac.ksu.edu.sa)

1- 3- ظهور مصطلح صعوبات التعلم :

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).

في عام (1962) ظهر مفهوم صعوبات التعلم ظهورا محدودا على يد العالم (كيرك) الذي عمل كأستاذ علم النفس بجامعة أريزون و الذي كانت كتاباته التي كانت تدور حول التربية الخاصة.

حيث قام بتطوير اختبارات الينوي للقدرات النفس لغوية، حيث قام بإجراء تكامل بين نظريات بروكا وويرنك 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 أو الرؤيا 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 هؤلاؤ الطلاب متباينة بشكل كبير.

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.

و 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).
(http://faculty.ksu.edu.sa

لأنه مصطلح تربوي بحت ينظر له من الوجهة التربوية لا من الوجهة السببية كما ينظر له علماء الطب. و عليه فقد لاقى هذا المصطلح قبولا كبيرا لكونه يصف أنماطا متنوعة من مشكلات التعلم ذات مضمون تربوي ، كما انه يتجنب استخدام التعابير الطبية إذ يحمل أمالا للآباء في إمكانية تجاوز صعوبات التعلم التي يعاني منها أبنائهم . (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، 2000، ص 102)

و 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.

و نلاحظ من هذا 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.
- 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.
- كمـــا أن نســـبة إصـــابة الـــذكور والإنـــاث بصـــعوبات الـــتعلم متســـاوية. (http://faculty.ksu.edu.sa

❖ علاقة مصطلح صعوبات التعلم ببعض المفاهيم الأخرى:

هنـاك ثلاثـة مفـاهيم ذات علاقـة فيمـا بينهـا و هـي مفهـوم التـأخر التحصـيلي و مفهـوم صـعوبات الـتعلم و مفهـوم التخلـف العقلـي ، ولإلقـاء الضـوء علـى أهـم الفـروق بـين هـذه المصطلحات نعرض وجهة نظر "نايفة قطامي" في الأفكار التالية :

- **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي :**

يشـير التـأخر التحصـيلي أو الدراسـي إلـى انخفـاض نسـبة الـذكاء والتحصـيل عـن المتوسـط ، ويعـد الحرمـان الثقـافي والاجتمـاعي والاضـطراب الانفعـالي اسـبابا رئيسـية للتـأخر الدراسـي وبهـذا يكـون التـأخر الدراسـي وظيفيـا أمـا مصـطلح صـعوبات الـتعلم فيسـتخدم لوصـف مجموعـة مـن التلاميـذ لا يسـتطيعون الاسـتفادة مـن خبـرات وأنشـطة الـتعلم المتاحـة لهـم فـي الفصـل الدراسـي وخارجـه ولا يسـتطيعون الوصـول الـى مسـتوى الـتمكن المطلـوب أن يصـلوا اليـه ويسـتبعد مـن هـؤلاء المتخلفـون عقليـا والمعـاقون جسمانيا والمصابون بامراض وعيوب السمع او النطق او البصر .

و مـن هنـا يمكـن القـول بأنـه لـيس كـل مـن هـو متـدني التحصـيل يعتبـر مـن ذوي صعوبات التعلم. (تامن ، داود ، 2013)

- **صـعوبات الـتعلم والتخلـف العقلـي:** إن مصـطلح التخلـف العقلـي يشـير إلـى عـدم اكتمـال النضـج العقلـي لدرجـة لا يكـون معهـا الفـرد قـادرا علـى التكيـف مـع البيئـة المحيطة، مما يدعو إلى تقديم خدمات خاصة.

إن التفرقة بين هذه المفاهيم الثلاثة ضرورية من أجل عدم الوقوع في خلط بين صعوبات التعلم و التأخر الدراسي و التخلف العقلي ، فكل منها له دلالة و له أسباب و نتائج و أحيانا هناك تداخل بين مفهومين لدرجة يصعب إيجاد حد فاصل بينهما ، فصعوبات التعلم عموما قد تؤدي إلى تأخر دراسي و لكن ليس كل من يعاني تأخر دراسي له صعوبة في التعلم فقد ينتج التأخر عن أسباب أخرى .أما التخلف العقلي فهو منفصل عن المجالين السابقين لكون الذي يعاني منه لا يصنف أصلا في فئة صعوبات التعلم و ذلك بالرجوع إلى محكات التشخيص (محك الاستبعاد) السابقة الذكر و التي كما ذكرنا سنحاول تفصيلها في فصل صعوبات التعلم .(سامي محمد ملحم ،2002 ، ص 24-25)

في حين أن التأخر العقلي يشير إلى فشل الفرد في الانتفاع بقدراته العقلية أو فشله في التعبير عنها . وذلك لانعدام فرص التعليم أو لوجود صعوبات انفعالية ، أي مشكلات نفسية تعوق انطلاقة الفرد. وعلى ذلك فالشخص المتأخر عقليا بهذا المعنى يستطيع أن يتحسن إذا حلت مشاكله ، وإذا وضع في بيئة مشجعة وخلاقة ونال تربية جيدة وتغذية جيدة.

2- **تصنيف صعوبات التعلم:** يعد التعليم الابتدائي نقطة تحول هامة في حياة الطفل إذ تنمو كفاءته النفسية والحركية و تتبلور لديه عمليات التفكير (التدريب على الملاحظة والمقارنة والتركيب والتحليل) ويكتسب وسائل التعبير الأساسية (اللغة الشفهية والكتابية والتربية الرياضية) وينمو لديه الحس الأخلاقي باستدخال القيم والمعايير الاجتماعية ، لهذا تعد هذه المرحلة لبنة أساسية لمراحل التعليم التالية سيما أن أي قصور في العملية التعليمية خلالها مؤشر لتراكم وامتداد تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة من مسار التلميذ الدراسي. (تامن داود، 2012)

2-1- صعوبات التعلم الأكاديمية (المدرسية):

و تشمل صعوبات القراءة و الكتابة و الحساب في الطور الأول من المدرسة الابتدائية و ما يتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية اللاحقة ومن ثم تعتبر صعوبات التعلم الدراسية نتيجة لصعوبات التعلم النمائية أو النفسية.

"و تظهر هذه المشكلات غالبا بعد الدخول المدرسي و تتجلى في جملة من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم المواد الدراسية ، فقد بينت نتائج البحوث النفسية أن هؤلاء التلاميذ ليس لديهم انخفاض في مستوى الذكاء و لكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في الحساب أو النطق . (بوحوش زينب ،2012)

إن صعوبات التعلم النمائية يمكن ملاحظتها قبل الدخول إلى المدرسة من خلال سلوكات الطفل كتأخر اللغة أو فرط الحركة مثلا ، أما الصعوبات الأكاديمية فميدان اكتشافها هو المدرسة لأنها تتعلق بدرجة التحصيل التي يكتسبها التلميذ و التي تظهر خلال عملية التقييم . حينئذ يظهر أن التلميذ يعاني عجزا أو نقصا في مادة معينة أو عدة مواد، مما يستدعي تشخيص حالته. وفيما يلي شرح لأهم الصعوبات الأكاديمية :

2-1-1- صعوبات الكتابة:

إن الكتابة نشاط فكري يعبر فيه الفرد عن أفكاره وتجاربه إلى الآخرين على صورة رموز لغوية وتتطلب عملية الكتابة من الفرد ما يلي :

-القدرة على الاحتفاظ ذهنيا بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات والجمل المعبرة عنها.

- امتلاك الفرد لذاكرة بصرية وحركية كافية وفعالة تمكنه من مواصلة الأفكار وترابطها.
- القدرة على التآزر النفسي العصبي للعلاقات بين حركة العين واليد.
- الوصول إلى كتابة إبداعية سليمة في أفكارها وترابطها ودلالتها وبنائها اللغوي النحوي والصرفي بالإضافة إلى سلامة الخط وجماليته وفقا لخصائص و سمات الحروف الهجائية. (تامن داود، 2012)

يشير"مايكلبست"أن الطفل ذو صعوبات الكتابة غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات ،وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها ، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها ، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة. ويعانون من اضطراب في وضع الجسم، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات و بعضها، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة.و هي بصفة عامة تظهر من خلال عدة مظاهر نلخصها فيما يلي :

أولا : مظاهر صعوبات الكتابة:

- **صعوبات خاصة في رسم الحروف والكلمات:** وتتضمن : **صعوبات القراءة ، الكتابة و الحساب ,**

– صعوبة رسم الحروف رسما صحيحا أي التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف
– الكتابة ببطء ورسم الأحرف بلا شكل محدد وغير متناسق
– عدم التوصل إلى اتباع السطر. (بوحوش زينب ،مرجع سابق)

- **<u>– صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:</u>**

– عـدم قـدرة الفـرد علـى تنظـيم الحـروف والكلمـات بصـورة متناسـقة مـن حيـث إعطـاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة .

– ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات .

وترجـع هـذه الصـعوبة فـي إدراك العلاقـات المكانيـة الناتجـة عـن إدراك بصـري خـاطئ للمكان.

- **<u>– صعوبات انقرائية الكتابة:</u>**

- صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون الكتابة غير منظمة.
- صـعوبة اسـتخدام قواعـد اللغـة عنـد الكتابـة، فتبـرز أخطـاء نحويـة تشـوه المعنـى المراد.
- مشـكلات فـي آليـات الكتابـة مـن اسـتخدام لآليـات التـرقيم (فواصـل، اسـتفهام، تعجب،....) (بوحوش زينب ،مرجع سابق)

- **<u>صعوبات التهجئة (الرسم الإملائي):</u>**

- هـي قـدرة الفـرد علـى ترميـز الحـروف والكلمـات بمعنـى تحويـل الصـورة الذهنيـة الرمزيـة للحـروف والكلمـات مـن خـلال أصـواتها المختلفـة المكونـة لهـا، منهـا الساكن والمتحرك (الضم، الفتح، الكسر) إلى صيغة مكتوبة.

ومن صعوبات التهجئة الشائعة:

- عدم التمييز بين الحركات الأصلية والمدود.
- عدم التمييز بين النون كحرف هجاء ونون التنوين.
- عدم التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

- عدم التمكن من حالات كتابة الهمزة حسب موقعها في الكلمة. (تامن داود، مرجع سابق)

ثانيا : أسباب صعوبات الكتابة:

❖ **اضطرابات الضبط الحركي:** تعد مهارة التآزر الحركي البصري ضرورية لعملية النسخ والتتبع للحروف والكلمات وإن اعتراها قصور أدى هذا إلى صعوبة تعلم الكتابة. ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ.

أما العالم (**لوريا**) فوجد أن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عنه صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراع واليد والأصابع للقيام بحركة مناسبة للكتابة (الحركات الدقيقة).

❖ **اضطرابات الإدراك البصري المكاني:**

أشار (**ستراوس**) إلى أن الاضطراب في الإدراك البصري يؤدي إلى عدم تعلم الكتابة بالأحرف المنفصلة وذلك بسبب الميل لترك الفراغات غير المناسبة بين الحروف والكلمات وعكس الحروف من حيث الترتيب داخل الكلمة الواحدة مع صعوبة في مشاهدة شكل الكلمة ككل.

❖ **اضطرابات الذاكرة البصرية:**

يواجه ذوي صعوبات الكتابة صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يمكن ملاحظته عندما يحاول التلميذ تشكيل وسلسلة الحروف التي سيتم تذكرها.فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يدعى فقدان الذاكرة البصرية.

2-1-2- صعوبات القراءة:

تعتبر القراءة فن لغوي ينهل الإنسان ثروته اللغوية ، فهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.

أولا : مظاهر صعوبات القراءة : و تضهر هذه الصعوبة من خلال عدة مظاهر أهمها :

- **العادات القرائية:**

التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة ، الشعور بعدم الأمان ، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء.(سيد عبد الحميد سليمان السيد ، مرجع سابق ، ص 105)

❖ **أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:** وذلك بسبب عدم القدرة على تحويل الأحرف إلى كلماتذات معنى ، كل هذه الصعوبات تؤدي إلى ارتكاب أخطاء في القراءة و مايعرف بـ : (الديسلكسيا) منها :

- **الحذف:** حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة، أو حذف كلمة كاملة من الجملة .
- **الإضافة:** حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.
- **الإبدال:** حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة.
- **التكرار:** إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذا توقف عندها في القراءة.

- **الأخطاء العكسية:** إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلا من بدايتها.
- **تغيير مواقع الأحرف** : ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.
- **التردد في القراءة** : لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمة غير معروفة لديه.
- **القـــراءة الســـريعة** : غيـر الصـحيحة التـي تكثـر فيهـا الأخطـاء وخاصـة أخطـاء الحذف خصوصا في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- **القـــراءة البطيئـــة** : حتـى يـتمكن التلميـذ مـن التعـرف إلـى رمـوز الكلمـة وقراءتهـا مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه.
- **أخطاء في الاستيعاب القرائي** :
  - ✓ عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للنص.
  - ✓ عدم القدرة على فهم معاني الكلمات.
  - ✓ عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها.
  - ✓ عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للنص (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

ثانيا: أسباب صعوبات القراءة:

1- عوامل نمائية نفسية:

أ- اضطرابات الإدراك البصري:

تـرتبط القـراءة بالوسـيط الحســي البصـري الـذي يسـهل التعـرف إلـى الحـروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر.

ب- اضطرابات الإدراك السمعي:

تــرتبط القــراءة بالوســيط الحســي الســمعي إذ يســهل التعــرف إلــى الحــروف وأصـواتها وبالتـالي نطقهـا نطقـا سـليما. ثـم القيـام بعمليـات مـزج أصـوات الحـروف معـا. لتكون كلمة ذات دلالة.

ج- اضطرابات الانتباه التلقائي:

تؤثر كفاءة وفعالية عمليات الانتباه على كافة النشاط العقلي المصاحبة للقراءة ، من إدراك سمعي وإدراك بصري ، وفهم لغوي . وبالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات .

د- اضطرابات الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءات عمليات الانتباه، وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل.

هـ- الاضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها ، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة.

2 - <u>عوامل بيئية :</u>

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال (باتمان و بلير) أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها :

- استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.

- تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظتها.

الفروق والاختلافات للوالدين ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دور في تطوير المهارات القرائية لديهم. (تامن داود، مرجع سابق)

و بالتالي يجد هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، وهم لا يتعلمون بسرعة عن طريق الطريقة البصرية للقراءة، إذ يحدثون اضطراب في الكلمات الصغيرة التي تتشابه في الشكل العام، فهم ضعاف في القراءة الجهرية والهجاء ، كما يظهرون اضطرابا في توجه الحروف، وتعود إلى أسباب بصرية وصوتية (عدم التناسق بين المدركات البصرية والمدركات السمعية). (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

2-1-3- صعوبات الحساب:

إن الرياضيات بصفة عامة علم عقلي مجرد إذ يتم البحث فيها ضمن اتجاهين في الأعداد على أنها رموز مجردة وفي الأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات ، بالإضافة إلى كونها علما تراكميا تسلسليا يتطلب التوليف بين السابق واللاحق.

وتقوم الرياضيات في أساسها على عملية التفكير أي الطريقة التي يستخدمها الفرد أثناء حله المشكلة الرياضية، وهذا يتطلب :

❖ **المعرفة العقلية:**

التي تتضمن الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات ، بمعنى أن هذه المجموعة من العوامل تتضمن كافة المعارف العقلية الضرورية واللازمة لحل المشكلة. والتي بدونها لا يستطيع التلميذ أن يحل المشكلة.

❖ **استراتيجيات الحل :**

وتتعلق بالعمليات أو الخطوات التي يقوم بها الفرد مستخدما معارفه العقلية للوصول إلى الحل المطلوب للمشكلة. فأي قصور يعتري المعرفة العقلية أو استراتيجيات الحل يوجد صعوبة في تعلم الرياضيات.

❖ **صعوبات التمكن من الحقائق العددية الرياضية الأساسية:**

تبـرز هـذه المشـكلة مـن خـلال عـدم القـدرة علـى الاحتفـاظ بالعمليـات الحسـابية وخاصة فيما يتعلق بحقائق الجمع والطرح والضرب والقسمة.صيغة مكتوبة.

❖ **صعوبات في المهارات الحسابية البسيطة:**

عـادة مـا يواجـه هـؤلاء التلاميـذ مشـكلات عنـد إجـراء العمليـات الحسـابية التـي تتطلـب مهـارات بسـيطة وتبـدو هـذه الصـعوبة عنـد التلاميـذ بصـورة متكـررة بـرغم قـدراتهم الواضـحة فـي إجـراء العمليـات الرياضـية المتقدمـة، ومثـال ذلـك أن يجـد التلميـذ صـعوبة فـي عمليـات العـد أو الجمـع أو الطـرح ولا نجـد لديـه صـعوبة فـي العمليـات العليا. مثل جمع الكسور وضربها.

❖ **مفهوم الأعداد وصعوبته:**

إن إدراك مفهـوم الأعـداد يتطلـب إدراك مفهـوم العـد بعبـارة واحـد، اثنـان، ثلاثـة..... ، اسـتخدام الأرقـام بصـورة متسلسـلة مثـل : ...،1،2،3 . إدراك قيمـة كـل منهـا والكميـة التـي يمثلهـا كـل رقـم. وتعـرض التلاميـذ لصـعوبات فـي إدراك هـذه المفـاهيم واستخداماتها، يسهم في صعوبة تعلم الرياضيات وتوظيفها عمليا.

❖ **صعوبات العد:** يقوم العد في الرياضيات وفق قواعد محددة مثل:

- عد الشيء مرة واحدة فقط واستخدام الأرقام في العد بدل الحروف
- عـد الأشـياء لا يتطلـب فيهـا الترتيـب حيـث يمكـن البـدء مـن اليمـين إلـى اليسـار أو العكس، أو العد عشوائيا دون تكرار
- إدراك مفهـوم أن العـدد الأخيـر يـدل علـى عـد المجموعـة كلهـا والقـدرة علـى تحريـر الأعداد

وعليــه فـذوي صــعوبة تعلـم الرياضـيات يواجهـون مشـكلات فــي إدراك مفـاهيم قواعـد العد.

❖ **صعوبات الاستدلال المجرد:**

- يجد صعوبة في حل المشكلات ذات الصياغات اللفظية أو الكلامية.
- غير قادر على عمل مقارنات من حيث الحجم والكمية والمسافة والزمن.
- يجـد صــعوبة فــي فهـم الرمـوز الرياضـية أو ترجمــة معانيهـا مثـل : = ، >، <، +، ÷،×،..

❖ **الارتباك في تحديد الاتجاه:**

- كتابة الأعداد بصورة معكوسة.
- صـعوبة تحديـد مكـان البـدء بـإ جـراء العمليـة الحسـابية خاصـة فـي حـال وجـود عـدة منازل.

❖ **اضطرابات الإدراك البصري:**

- يجد صعوبة في قراءة الأعداد متعددة الأرقام مثل: 9431627.
- يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام مثل: (9،6)، (13، 31).
- ضــعف فــي التمييــز بــين الأشــكال الهندســية الرياضــية مثــل: معــين، متــوازي الأضلاع، المثلث بأنواعه. ....
- صعوبة في وضع الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في مكانها.

❖ **اضطرابات الادراك السمعي:**

- يجد صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات إملائيا.

- يجد صعوبة في سماع أنماط الأعداد
- يجد صعوبة في العد من داخل سلسلة التتابع العددي.
- يجد صعوبة في إدراك التراكيب اللغوية الشفوية.
- يجد صعوبة في حل المشكلات اللفظية أو فهمها. (تامن داود، مرجع سابق)

❖ **اضطرابات الذاكرة:**

- مـن حيـث الـذاكرة قصـيرة المـدى: عـدم القـدرة علـى الاحتفـاظ بالحقـائق الرياضـية أو المعلومـات الجديـدة، نسـيان خطـوات الحـل أو التتـابع العـددي. عـدم القـدرة علـى الاحتفاظ بمعنى الرموز.
- من حيث التتابع: صعوبة في معرفة الوقت أو التعرف عليه من خلال الساعة.
- عـدم اسـتكمال جميـع الخطـوات فـي حـل المشـكلات متعـددة المراحـل أو متعـدد العمليات الحسابية.

❖ **عوامل متعلقة بالنظام التعليمي:**

أفـرزت عمليـات الاهتمـام بالعلامـات كمؤشـر لتحصـيل العديـد مـن الظـواهر الطبيعية السلبية كان من بينها:

- انتشـار الـدروس الخصوصـية وتراجـع فعاليـة التعلـيم داخـل الغرفـة الصـفية، وانتشـار الملخصات النموذجية.
- انخفـاض معـاملات تمييـز الأسـئلة بـين الـذين يعرفـون علـى وجـه اليقـين وبـين الـذين يعرفـون علـى وجـه التخمـين وذلـك نتيجـة اتسـاع قاعـدة الحصـول علـى الـدرجات النهائية ومجاميع النهايات العظمى للمواد المختلفة.

- تعطيل العمليات المعرفية العقلية لدى التلميذ ودورها في التجهيز النشط والتفعيل الايجابي لعمليات تمثيل المعرفة.

❖ **عوامل متعلقة بالسياق النفسي الاجتماعي:**

إن تقليص الوزن النسبي للرياضيات في المدارس التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي وطرح مواد أخرى لتأخذ نفس الوزن كالرياضيات، دفع العديد من التلاميذ إلى التحول عن الرياضيات والميل لما يعادلها في الوزن.

❖ **عوامل متعلقة بالتلميذ:**

- عدم اهتمام التلميذ بالتوظيف الكمي التراكمي للمعرفة الرياضية وتحصيلها أو اكتسابها اكتسابا تراكميا تصاعديا والاكتفاء بالاكتساب الموقفي للمعلومات الرياضية بطريقة تعكس عزل وتفكك عناصر المعرفة الرياضية.

- صعوبة اكتساب التلاميذ للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية الأساسية وانحصار ممارساتها والبناء عليها والاحتفاظ بها لتصبح جزءا مهما في التعامل والتناول والمعالجة العقلية اليومية.

- الانصراف إلى الاهتمام بالمجالات المعرفية (الأكاديمية) التي لا تشكل عبء على نظم وعمليات التجهيز والمعالجة استنادا إلى كون المعلومات السهلة لا تتطلب جهدا عقليا نشطا للمستويات العليا من التفكير. (تامن داود، مرجع سابق)

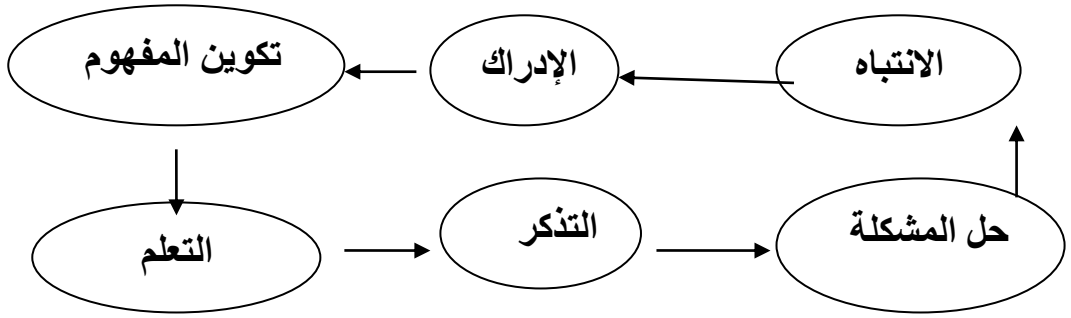
و هكذا يواجه ذوو صعوبات التعلم الحسابية مشكلات في العلاقات المكانية ، المسافات ، الحجوم والأشكال ، التسلسل ، وهذا يعيق المهارات الرياضية كالقياس والتقدير وحل المسائل والهندسة. فالطفل الذي يعجز عن التمييز بين الأحجام كالصغير والكبير والطويل والقصير وأكثر وأقل من الأشياء ، سيعجز عن تمييز أحجام الأعداد وتعلم مفاهيم العدد المجردة ، ومن يعجز عن تمييز الأشكال

كالـدائرة والمربـــع والمثلـث سـيعجز لاحقـا عـن التعـرف عـن الأعـداد وتمييزهـا ورسـم الأشـكال الهندسـية، وذلـك راجـع إلـى عـدم القـدرة علـى الـربط بـين الكلمـة المكتوبـة أو المسـموعة ورمزهـا العـددي، فـإذا ذكـر المعلـم كلمـة أربعـة يصـعب علـى التلميـذ معرفـة أنهـا تشـير إلـى العـدد 4. فصـعوبات الإدراك السـمعي هـي التـي تصـعب مـن الـربط بين الرموز المسموعة والرموز المنظورة.

2-2- صعوبات التعلم النمائية أو النفسية:

يشـير "حسـن شـحاتة " و" زينـب النجـار" فـي معجـم المصـطلحات التربويـة و النفسـية إلـى أن صـعوبات الـتعلم النمائيـة هـي " صـعوبات تتعلـق بالوظـائف الدماغيـة و بالعمليـات العقليـة المعرفيـة التـي يحتاجهـا التلميـذ فـي تحصـيله الأكـاديمي مثـل الإدراك الحسـي البصـري و السـمعي و الانتبـاه و التفكيـر و اللغـة و الـذاكرة و هـذه الصـعوبات ترجـع إلـى اضـطرابات وظيفيـة فـي الجهـاز العصـبي المركـزي ، و يمكـن أن تنقسـم بـدورها إلـى صـعوبات أوليـة تتعلـق بعمليـات الانتبـاه و الإدراك والـذاكرة ، و صعوبات ثانوية مثل التفكير و الفهم و اللغة الشفوية ".

و هـي أيضـا صـعوبات تتعلـق بنمـو القـدرات العقليـة المسـؤولة عـن التوافـق الدراسـي للطالـب و توافقـه الشخصـي و الاجتمـاعي و المهنـي و تشـمل صـعوبات الانتبـاه و الإدراك و التفكيـر (تكـوين المفهـوم) و حـل المشـكلة ويقـدم الباحثـان تصورا لدورة النشاط العقلي المعرفي على النحو التالي:



شكل رقم (01) يوضح دورة النشاط العقلي المعرفي

يعتقد الباحثان أن سلامة و اطراد الدورة السابقة يساعد على التحصيل الدراسي السليم. وما يتبعه من اكتساب الفرد لخبرات ضرورية لتسيير حياته العملية ، فإذا حدث لدى الطفل اضطراب أو خلل في العمليات السابقة (الأولية و الثانوية) بدرجة كبيرة وواضحة عندئذ تكون لديه صعوبة في المواد الأخرى كالقراءة و الكتابة و الحساب و هي الصعوبات الأكاديمية .

ولأن الدراسة الحالية تهتم بالمشكلات المعرفية ، وتحديدا – الإدراك– فإننا ارتأينا تناول هذا العامل بتفصيل أكثر من خلال عنصري الإدراك البصري والإدراك السمعي ، وفيما يلي شرحا لكل منهما:

2-2-1: صعوبات الإدراك البصري:

إن الأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك البصري يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة، وكذلك الكلمات والأشكال في قراءاتهم وكتاباتهم. وتتجلى هذه الصعوبات في عدة عمليات :

2-2-2- صعوبات التمييز البصري:

إن الطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل ، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال ، فهو يكتب مثلا (س) مقلوبة وكذلك (4) و(10) ، كما يصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع ...الخ.

2-2-3- صعوبة الإغلاق البصري:

ترتبط هذه العملية في تكملة أجزاء الشكل ، أو تكملة النقص الموجود في الأشكال أو الكلمات ، وتؤثر هذه العملية في القدرة على القراءة ، وذلك عندما تدرك العين أجزاء من الحروف أو الكلمات دون غيرها ، وهذا ينتج عن ضعف الإغلاق البصري.

2-2-4- صعوبة التمييز البصري بين الشكل والأرضية:

وتنتج عن عدم قدرة التلميذ على فصل أو تمييز الشيء أو الشكل عن الخلفية المحيطة به. كأن ينشغل الطفل بمثير غير المثير المستهدف ومن ثم يتشتت انتباهه ، فيخطئ في مدركاته البصرية .

2-2-5- صعوبة إدراك العلاقات المكانية:

يتعلق هذا الجانب بإدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ ، مثل القراءة أو الكتابة من اليمين إلى اليسار أو العكس ، وكل ما يرتبط بالإدراك المكاني .

2-2-6- صعوبة الذاكرة البصرية:

تتمثل الصعوبة في استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة ،مثل استدعاء الحروف الهجائية والأعداد والمفردات ومهارة اللغة المكتوبة والتهجي .

كل هذه الصعوبات تعيق عملية الإدراك الصحيحة، وتؤدي إلى صعوبات التعلم.

2-2-7- صعوبات الإدراك السمعي:

تتمثل في أن الطفل يعاني من صعوبة في إدراك ما يسمعه من أصوات ، وفي قدرته على تمييزها ، فمثلا حين يسمع الحروف المتشابهة لفظا (س،ص) (ق،ك) (سار،صار) (قال،كال) يختلط عليه الأمر فلا يدرك معنى الصوت وكذلك معنى الكلمة ،وهذا يؤثر في فهمه وإدراكه. وتظهر صعوبات الإدراك السمعي في العمليات التالية:

2-3-6- 1-صعوبة التمييز السمعي:

ويقصد بها التمييز بين الأصوات المختلفة في الكلام ،وكذلك الحروف والكلمات المتشابهة في النطق، مثل (قلب،كلب)، وهنا تظهر القدرة على التمييز السمعي ، فقصور هذه العملية يؤدي إلى تعقيد فهم الكلمة المسموعة عند الطفل.

2-2-6-2- صعوبة الإغلاق السمعي:

إن الطفل الذي يعاني صعوبة في الإغلاق السمعي تكون لديه صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزء منها فقط مثل (هات) فإنه لا يستطيع معرفة دلالة هذه الكلمة ، ونجد هذه الصعوبة عند التلاميذ الذين يتصف مستوى قراءتهم بالضعف.

2-2-6-3- صعوبة التمييز السمعي بين الشكل والأرضية:

نقول أن الطفل يعاني من هذه الصعوبة أثناء الاستماع إلى تعليمات المدرس(الشكل) عندما يتكلم الطلاب في القسم (الأرضية) ، وترتبط هذه المشكلات بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك. فالأطفال الذين يركزون على المثيرات ذات العلاقة ويهملون المثيرات الأخرى المتواجدة في البيئة ، يعانون من صعوبات التمييز السمعي بين الشكل والأرضية.

2-2-6-4- صعوبات التتابع أو التسلسل السمعي:

إن التسلسل أو التتابع هو ترتيب كلمات في جملة مفيدة، فالطفل لا يستطيع ترتيب أجزاء صورة صوتية، بحيث تعطي سلسلة مكتملة، ولا يستطيع الاستجابة لعدة أوامر متسلسلة.

2-2-6-5- صعوبة الذاكرة السمعية:

تظهر من خلال عدم قدرة الطفل على تذكر ما قيل له ، من تعليمات من طرف المدرس. (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، مرجع سابق، ص 107)

3- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

لقد حظيت فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين و الأخصائيين النفسيين و أخصائي الأطفال و أخصائي الأعصاب.

" ففي معظم الأحيان قد تكون المشكلات الخاصة بصعوبات التعلم خفية و غير واضحة للمعلمين وذلك لأن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بصحة جسمية جيدة من حيث الإبصار والسمع و غيرها من الخصائص و قد يصفهم المعلمون بالغباء تارة و التخلف العقلي أو التحصيلي تارة أخرى و ذلك لتدني تحصيلهم الدراسي ". و قد أجمع معظم المختصين على أنهم يتصفون بالخصائص التالية :

3-1 - صعوبات في التحصيل المدرسي:

حسب تعريف صعوبات التعلم فإن التخلف الدراسي هو السمة المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية ، فنجد أن بعض الأطفال يعانون من قصور في جميع موضوعات الدراسة و البعض يعاني من قصور في موضوع واحد أو موضوعين فقط من موضوعات الدراسة . كما أن موضوعات القراءة هي أكثر الموضوعات انتشارا. و يمكن حصر هذه الصعوبات في ما يلي :

- انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي.
- ضعف في طلاقة القراءة الشفهية .
- ضعف في فهم ما يقرأ .
- ضعف في تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .
- عكس الحروف و الكلمات و المقاطع عند القراءة.
- عكس الحروف و الأرقام عند الكتابة .
- صعوبات في التهجي .
- ضعف في معدل سرعة القراءة .

كما تنتشر مشاكل الحساب بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث ينخفض تحصيلهم فيه عن عمرهم العقلي و مهاراتهم محدودة في تعلم الحساب و تتمثل هذه الصعوبات في:

- صعوبة فهم العدد ومدلوله و علاقة الأعداد ببعضها البعض .
- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الحساب .
- صعوبة التفرقة بين الأرقام المتشابهة و كذا بين الإشكال المتشابهة.
- صعوبة في استخدام الأدوات الهندسية .
- صـعوبة فـي إدراك العلاقـة بـين المفـاهيم الحسـابية ، وحـدات الطـول وحـدات الكتلـة و حدات العملة ...الخ.
- صـعوبة نطـق و كتابـة الأعـداد ووضـع الأعـداد فـي خانـة الاتحـاد و العشـرات و المئات.
- صـعوبة فـي حـل المسـائل اللفظيـة و ذلـك لضـعف القـدرة علـى القـراءة (سـامي محمـد ملحم ، مرجع سابق)

3-2 - صعوبات في الإدراك و الحركة:

تعتبـر صـعوبات الإدراك و الحركـة واحـدة مـن الخصـائص الهامـة التـي يخـتص بهـا الأطفـال ذوو صـعوبات الـتعلم و يعتقـد أنهـا ناتجـة عـن التلـف المخـي البسـيط الـذي يعتبـر أحـد أهـم أسـباب صـعوبات الـتعلم ، و تنقسـم هـذه الصـعوبات إلـى ثلاثـة مجالات :

1-صعوبات الإدراك البصري.

2-صعوبات الإدراك السمعي

3-صعوبات الإدراك الحركي.

و قـد أثبتـت كثيـرا مـن الدراسـات وجـود المشـاكل الإدراكيـة بـين الأطفـال ذوو الصـعوبات الـتعلم بصـورة أكثـر مـن وجودهـا بـين الأطفـال العـاديين ، و لكـن هـؤلاء الأطفـال يتفـاوتون فيمـا بيـنهم فـي طبيعـة و نوعيـة هـذه المشـاكل التـي يعـانون منهـا ،

فقد يعاني البعض من صعوبة في الإدراك السمعي أو البصري أو الحركي و قد يعاني البعض من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد .

3-3 - اضطرابات اللغة و الكلام:

يعرف " إمريك "اضطراب النطق و الكلام بأنه عدم قدرة الطفل على ممارسة الكلام بصورة عادية تناسب عمره الزمني و جنسه ، وقد يتمثل ذلك في صعوبة نطق أصوات الكلام أو تركيب الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات مفهومة أو صعوبة فهم معنى الكلام الذي يسمعه أو نطق الكلمات في صورة جمل مفهومة أو عدم استخدام الكلام بصورة فاعلة في عملية التواصل مع الآخرين".

و الطفل المتأخر في الكلام يختصر الكلمات و ذلك بحذف حرف أو حرفين منها و خاصة الحروف المجهورة أو الحروف التي يصعب عليه نطقها ، إذ يقوم بتبديل ، قلب أو إدغام الحروف ليسهل عليه عملية نطقها ، فنلاحظ مجموعة من المظاهر في هذه الصعوبة كالإطالة و التلعثم أو حذف الحروف أو تكرارها مثال : صصباح الخير ، سسلام عليكم ، وعدم القدرة على الاشتراك في حديث طويل و السبب هو النقص الواضح في قدرة الأطفال على إنتاج اللغة و الاستماع الجيد للغة الآخرين .

و لا يصاحب هذه الاضطرابات إعاقات حسية و لا حركية و الطفل يكون سليما من الناحية الفزيولوجية و العضوية (الحواس ، الأعضاء) و يمتلك قدرات عقلية عادية.

3-4 - صعوبات في عملية التفكير:

على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من نقص في الذكاء ، إلا أن الدراسات أكدت أنهم يعانون من قصور في التخطيط لحل

المشـكلات و قصـور فـي مهـارات مـا وراء المعرفـة أي قصـور فـي الرقابـة العقليـة النشـطة و فـي تنظـيم النتـائج و تناسـق العمليـات العقليـة المعرفيـة و قصـور فـي الطـرق و الخطـط التـي تسـاعد علـى تعلـم أفضـل، و أكـدت الدراسـات أن الأطفـال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في التفكير يمكن حصرها في :

- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- عدم القدرة على الانتباه أو الاستجابة بطريقة منظمة.
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- عدم الاهتمام بالشكل أو بالفكرة العامة.
- عدم إتباع التعليمات و عدم تذكرها .
- لا يفهم أو لا يتذكر الإيماءات أو الكلمات.
- لا يستطيع تطبيق ما تعلمه . (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، مرجع سابق ، ص 108)

3-5 - الخصائص السلوكية:

توجـد كـذلك مجموعـة مـن أنمـاط السـلوك الاجتمـاعي و الانفعـالي يتميـز بهـا الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم ، و قـد أثبتـت نتـائج الدراسـات السـابقة فـي هـذا الميـدان عـن الخصـائص السـلوكية ووضـعها فـي مقيـاس عـرف "بمقيـاس تقـدير الخصـائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم" و تكونت أبعاد المقياس من :

- قصور الانتباه.
- النشاط الزائد.
- الاندفاعية.
- التذبذب الانفعالي.
- سوء التوافق الاجتماعي.

وخلاصة القول أن هناك مجموعة من الخصائص المعرفية وغير المعرفية التي يتميز بها ذوو صعوبات التعلم عن العاديين فهم يتميزون بقصور الانتباه وضعف تركيزهم على المثيرات ذات الأهمية ، ولديهم اضطراب في : الإدراك البصري ، والتمييز بين الشكل والأرضية ، والتآزر البصري – الحركي والسمعي – الحركي خاصة أثناء الكتابة ، كما تتميز ذاكرتهم بأنها أقل سعة وكفاءة في تجهيز المعلومات من العاديين ، كما يعانون من فقدان الثقة بالنفس ، واتجاهات سلبية نحو أنفسهم وزملائهم ، ولديهم نزعة إلى الحركة الدائمة أو الكسل والخمول ، ويشعرون بالعزلة وعدم القدرة على تقديم الأدوار الاجتماعية المطلوبة منهم .

4- أسباب صعوبات التعلم :

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة, وذلك لحداثة الموضوع, وللتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة, وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى.

إلا أن الدراسات والتعاريف السابقة الذكر أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط, وترتبط هذه الإصابة بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة التالية:

1. إصابة المخ المكتسبة.
2. التفاوت في تركيب الدماغ.
3. العوامل الوراثية أو الجينية.
4. العوامل الكيميائية الحيوية.
5. الحرمان البيئي والتغذية.

أولاً: إصابة المخ / الدماغ المكتسبة:

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة.

وتتضمن أسباب ما قبل الولادة: العوامل الجينية نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل, والأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين, فالحصبة الألمانية تصيب الأم خلال فترة الثلاث الأشهر الأولى من الحمل قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة وبالتالي يسبب تلف دماغي بسيط , بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول و المخدرات خلال فترة الحمل.

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً, وتتضمن هذه الأسباب: نقص الأكسجين, وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة والمتعسرة.

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن : الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من أعلى أو تعرض الطفل لحادث , بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي.

ومن الممكن أن تسبب الإصابة في قشرة الدماغ سلسلة طويلة من الإعاقات في مرحلة النمو المبكرة للطفل, والتي ينتج عنها فيما بعد صعوبات التعلم المدرسي. ومما يجدر ذكره أن الإصابة المخية المكتسبة وصعوبات التعلم لا تعبران بشكل أو لآخر عن نفس المصطلح فالإصابة المخية المكتسبة لا تمثل دائماً سبباً لإعاقة التعلم ومن جانب آخر قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن

عوامل أخرى. ومن هنا فإن العلاقة بين مدى الإصابة الدماغية والصعوبات التعليمية اللاحقة ليست متطابقة تماماً.

وعلى سبيل المثال, فالأفراد المصابون بالشلل الدماغي أو الصرع هم مصابون دماغياً غير أنهم يختلفون في قدراتهم وكذلك في سلوكياتهم و حاجاتهم التعليمية , وبذلك يتباين تأثير الإصابة الدماغية على التعلم والسلوك, وذلك لاعتماده على عوامل مختلفة منها: سبب الإصابة وموقعها ومداها, ومستوى نضوج الفرد عند الإصابة ومدة استمرار الإصابة والوقت الذي مضى على الإصابة قبل العلاج وكذلك حالة نمو الفرد عند التقييم وطبيعة محاولات التأهيل ومداها.

ولحن الحظ فإن دماغ الإنسان يتميز بصفة فريدة وهي المرونة فعلى الرغم من أن الخلية الدماغية لا تتجدد أو تصلح نفسها في حالة الإصابة فإن وظيفة التعلم تنتقل إلى الخلايا الدماغية غير المصابة من خلال وصلات عصبية جديدة. (سامي محمد ملحم ، مرجع سابق)

ثانياً: التفاوت في التركيب الدماغ :

يولد بعض الأطفال بأدمغة غير طبيعية, بسبب اختلال في نمو الغشاء الدماغي, أو في التوصيلات العصبية أو في تقسيم الدماغ في الطور الجيني, وقد يكون الفص الأيمن أو الأيسر من الدماغ غير طبيعي عند بعض الأفراد من ذوي صعوبات التعلم. وفي حالة تلف جانب من جانبي الدماغ فإن الجانب السليم يتولى مهام ووظائف الجانب الآخر , وهذا ما يطلق عليه التعويض و وقد أثبتت الدراسات أن الوظائف التي تنتقل من الجانب السليم لا تؤدى بنفس الكفاءة كما لو كان موقعها في الدماغ غير المصاب.

ثالثاً: العوامل الوراثية:

يبدأ النمو منذ أن يلقح حيوان منوي ذكري بويضة أنثوية وتكوين الخلية الأساسية, حيث يبدأ النمو الجسدي والعقلي, وأشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة

تتحكم في لون العينين و الشعر والجلد ولون البشرة, وكثير من الخصائص الفسيولوجية سواء أكانت سلبية أم إيجابية , وأهم ما يتحدد بالوراثة هو جنس المولود ذكر أم أنثى, ولقد ثبت أن هنالك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي, وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات في التعلم عند الأطفال مستقبلاً.

وقد أظهرت الدراسات أن ما نسبته 20-35% من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من 65- 100% في حالة كون الأخوين توأمين. ويؤخذ على هذه الدراسات التي تبحث في العوامل الوراثية المؤثرة في الصعوبات التعليمية أن الصعوبات قد تعزى إلى البيئة المشتركة التي تحيط بهؤلاء الأفراد ومن هنا فعلينا أن نتذكر دائماً أن للبيئة تأثيراً أكبر من العوامل الجينية.

وقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللغة, فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة. وأجريت دراسة شاملة لعدد من الأسر فقد قاموا بدراسة 276 فرداً لديهم صعوبات في القراءة (Dyslexia) وكذلك أسرهم في السويد وجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلاً كافياً على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة.

رابعاً: العوامل الكيميائية :

تشير الدراسات إلى أن الجسم الإنساني يفرز مواداً كيميائية لكي يحدث توازناً داخل الجسم, وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية, وقد يكون ذلك متمثلاً بإفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم مباشرة,

وقد ترتبط صعوبات التعلم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث من المفترض أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن و نشاط الجسم. وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر تؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط والذي من أهم مظاهره (الحركة الزائدة)

مثال: حالة تسرب حمض البيروفيك.

السبب : ترجع إلى قصور التوازن الكيميائي الحيوي الناتج عن طبيعة ونوع:

1. الطعام الذي يتناوله الطفل وباستمرار(الأطعمة الملونة – الأطعمة ذات الروائح – الأطعمة المضاف إليها مواد حافظة)
2. زيادة أو نقص جرعات الفيتامينات التي يتناولها الطفل. (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، مرجع سابق ، ص 112)

خامساً : الحرمان البيئي (البيئة الاجتماعية والثقافية) :

أشارت دراسات عديدة إلى نقص التغذية والحرمان الوظيفي لها علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ, والذي له تأثيره الكبير على معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم, وقد استنتج كل من كيرك وكالفنت (1984م) من خلال مسح دراسات عديدة إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكرة يؤثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المتاحة لهم, بالإضافة إلى أنه توجد عوامل كثيرة تؤثر على صعوبات التعلم منها العوامل غير البيولوجية والمعرفية والانفعالية وتختلف درجة تأثير كل عامل من تلك العوامل حسب نوع صعوبة التعلم.

1- الأسرة:

وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الطفل ، ويتأثر الطفل بحجم الأسرة ، فإذا كان حجمها كبيرا غالبا ما يؤثر سلبا على نمو الطفل وتحصيله الدراسي وقد

توصل" سويف" (1968) إلى نتيجة مفادها أن ذكاء الطفل مرهون بحجم أسرته ، ويرجع ذلك إلى إمكانيات الإشراف والمتابعة للأطفال من جانب الوالدين وغيرهما ، كما أن تركيب الأسرة يلعب دورا كبيرا في تحصيله ، فالأسرة المتكاملة أفضل من الأسرة المفككة بسبب الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو كليهما ، لأن هذا يترتب عليه غالبا مشاكل نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى الطفل. بالإضافة إلى ترتيب الطفل بين إخوته، فالطفل الأول يحظى برعاية كبيرة ، أما الطفل الثاني فيقلد الطفل الأكبر ويستفيد من خبرة الوالدين بصورة أفضل والطفل الأخير قد يكون مدللا. والشيء نفسه ينطبق على الطفل الوحيد الذي يتمتع بالحماية الزائدة من طرف الوالدين مما يؤثر سلبا على تعلمهم . ضف إلى ذلك الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية ، فالاتجاهات غير السوية المتميزة بالقسوة والإهمال والتذبذب وإثارة الألم النفسي تعوق نمو الأطفال النفسي مما يؤثر سلبا في تمدرسهم.

2- <u>المدرسة:</u>

تلعب الدور الرئيسي في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب و ذلك من خلال الوسائط التربوية التالية : المنهج و المقررات الدراسية هل هي ملائمة لقدرات الطلاب و اتجاهاتهم و سمات شخصياتهم و ظروف المعيشة أم لا ؟ و هل تقدم خدمات التوجيه و الإرشاد التربوي للطالب ، و كذلك الكتاب لمدرسي و عرضه للمادة العلمية عرضا جيدا ملائما أم لا ؟ و كذلك الوسائل التعليمية و النشاط المدرسي، هل تسهم في بناء شخصيات التلاميذ و مساعداتهم على التحصيل أم تعوق نموهم و تشتت جهدهم الدراسي ؟ بالإضافة إلى دور المعلم و نظام التقويم و الامتحانات و الإدارة المدرسية و المناخ المدرسي و كذلك وسائل الإعلام .

"فالصعوبة ترجع إلى عوامل داخلية وخارجية للشخص ، مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة ، واختلافات ثقافية ولغوية ، ونقص في الدافعية

أو الجو العائلي أو المدرسي الذي يحفز ، والمدرسة بصفة عامة اتخذت إجراءات لمساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبة في التعلم ، عن طريق الدعم المكثف والمستمر من طرف المعلمين. (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

❖ العوامل المساهمة في صعوبات التعلم:

العوامل المساهمة هي: العوامل التي ارتبطت وبشكل متكرر من خلال الدراسات والأبحاث بتلك الصعوبات لأنها تساهم في ظهور ووضوح صعوبات التعلم ولكن ليست المسؤولة عن حدوثها. تسمى أيضاً بالعوامل الارتباطية لنميز بينها وبين الأسباب فالعوامل الارتباطية قابلة للتحسن بينما الأسباب تعتبر أقل قابلية للعلاج , فبالتالي وجود العامل المساهم لا يعني بالضرورة وجود صعوبات تعلم مترتبة عليه.

العوامل المساهمة في انخفاض التحصيل الأكاديمي :

➢ العوامل الخارجية (Extrinsic):

ترجع إلى العوامل البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية الاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الكافي.

➢ العوامل الداخلية Intrinsic:

ترجع إلى ظروف داخل الفرد. وتتضمن هذه الظروف التخلف العقلي، والإعاقات الحسية (الإعاقة السمعية أو الإعاقة البصرية) والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم، وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومية الاتحادية الأمريكية من خلال (الاضطرابات النفسية).

وعموما فصعوبات التعلم ترجع إلى مجموعة من الاضطرابات سببها خلل في المخ نتيجة حادث ما أو خلل وراثي ، أو تطور عقلي لا يتماشى مع العمر الزمني، هذه الاضطرابات مظاهرها : توقف النمو ، أو انحراف القدرات المرتبطة بالذاكرة ،

الانتباه ، التفكير ، الربط . الاتصال ، القراءة ، الكتابة ، الحساب... (سامي محمد ملحم ، مرجع سابق)

5- تشخيص صعوبات التعلم:

اهتم المربون وعلماء النفس بتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم، باعتبار أن التشخيص هو المدخل الذي من خلاله يستطيع المربي و أخصائي التربية التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم و تقدير الخدمات التربوية و التعليمية العلاجية المناسبة لهم.

و تهدف عملية تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما تشير إليها "لندا هارجروف " و" جيمس يوتيت" (1984) إلى جمع البيانات عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم و تحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة تتضمن تقديم الخدمات التربوية و التعليمية المناسبة. و تمر عملية التشخيص بخطوات عديدة منها :

1- إجراء مسح شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم و هذه تسمى مرحلة الإستكشاف .

2- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلاب و معرفة نقاط القوة و الضعف لديهم .

3- تحليل عملية التعلم المناسبة للطلاب ذو صعوبات التعلم في ضوء تحديد مستوى الأداء الحالي لهم . .(مراكب مفيدة ، 2011/2010، ص 125)

4- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء الطلاب على التعلم.

5- استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية و بصرية أو حركية أو عقلية كأسباب لصعوبات التعلم لديهم.

6- بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات التعلم في ضوء نتائج التشخيص و تحديد نقاط القوة و الضعف لمستوى الأداء و هذه هي المعالجة التربوية. (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، مرجع سابق، ص 121)

و يوافق هذه الخطة "عبد الله زيد الكيلاني" و" فاروق فارع الروسان" في كتابهما : "التقويم في التربية الخاصة "، بحيث يشيران إلى انه " و بسبب التنوع الكبير في حالات صعوبات التعلم يتطلب تقويمها منهجا تكامليا يقوم به فريق متعدد التخصصات و يشمل جوانب نفسية و عقلية و اجتماعية و تربوية من خلال

- بناءا على ملاحظة المعلم أو أحد الأبوين للطفل يطلب إحالة الطفل لتقويم متخصص.

- يمكن للجنة من معلمي المدرسة بينهم - معلم التربية الخاصة - أن تقرر ما إذا كان التقويم سيكون شموليا من قبل فريق من الأخصائيين.

- إذا تقرر إجراء التقويم الشمولي بموافقة الأهل يتولاه فريق متعدد التخصصات (مختص نفسي، مختص اجتماعي، معلم الصف، معلم التربية الخاصة) وبناء على تشخيص الفريق يقررون الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة.

- يتم العمل على بناء الخطة التربوية الفردية ووضع الطفل في البرنامج المناسب.

فالمشخص لابد أن ينظر نظرة عامة و إجمالية في وظائف التلميذ و أن ينجز تقريرا لكي يضع خطة تشخيصية قبل التدخل العلاجي هذه الخطة تكون مبنية على المؤهلات المعرفية للتلميذ.(مراكب مفيدة ، 2011/2010، ص 127)

فالتشخيص يعد من أهم المراحل التي يجب على المختص القيام بها قصد تصنيف مستوى العجز لدى التلاميذ و درجة الصعوبة التي وفقها يتحدد مصير التلميذ في الفصل الخاص أم لا؟ وعادة ما تكون عملية التشخيص صعبة نظرا

لتشابه الحالات و تشابه الأعراض، مما يتطلب التدقيق في كل خطوة يقوم بها المشخص و التمييز بين الأعراض المشتركة والأعراض الفردية.

5-1 - أدوات التشخيص :

ويقوم التشخيص أو التقويم التربوي الشامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مجموعة من الاختبارات و الوسائل منها:

5-1-1- الملاحظة:

و يقوم بها المدرس أو شخص آخر موجود مع المدرس داخل الفصل الدراسي.

و فيها يتم ملاحظة و تسجيل كل سلوكيات الطفل داخل الفصل من كلمات و أنشطة و حركات و دافعية للإنجاز و تحصيله الدراسي ، و يتم ذلك على فترات زمنية متفاوتة مع ملاحظة مدة تكرار أنماط سلوك الطفل و معلوماته الواردة و المسجلة أثناء الملاحظة عن الطفل ، بحيث تقدم صورة واقعية عن استجاباته خلال اليوم الدراسي ، و يمكن أن يتم ذلك أكثر من مرة .

5-1-2- تاريخ الحالة:

و تهدف إلى تزويد أخصائي صعوبات التعلم بمعلومات متنوعة عن نمو الطفل من خلال جمع البيانات و المعلومات من أسرة الطفل ، و بخاصة والديه للتعرف على المشكلة النمائية التي مر بها ، و ذلك عن طريق أسئلة متعلقة بصحة الطالب و الأحداث غير العادية التي مر بها خلال عملية الولادة و طرح أسئلة متعلقة بعملية النمو خلال سنين عمره في المراحل التالية :عند الجلوس ، الزحف ، المشي ، نطق الكلمة الأولى . وطرح أسئلة عن أنشطة مثل: الإمساك بالقلم و السيطرة عليه و كتابة الاسم و التبول اللاإرادي و النشاط الزائد و قضاء الأوقات في المنزل.

5-1-3-المقابلة الإكلينيكية:

و يقوم بها مقابل مدرب على ذلك ، و تجرى المقابلة مع الطفل و مع الأسرة و مع المدرس و مع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة، مع جمع معلومات عن الطفل و الأسرة و الاستفادة منها في إجراءات التشخيص ، بحيث تتضمن المعلومات السؤال عن حالة الطفل الصحية و تاريخ ميلاده و مدى تكرار أمراض معينة عنده و مدى انتظامه في المدرسة و مدى تحصيله داخل الفصل الدراسي و تعاونه مع المدرسين و مع زملائه و مدى عناية الأسرة بالطفل و متابعة الأسرة له في المدرسة و العلاقة بين المدرسة و الأسرة ، بحيث تكون معلومات وافية عن الطفل خلالها يمكن رسم بروفيل عن حالة الطفل.

5-1-4 - الاختبارات:

بالإضافة إلى هذه الوسائل يمكن تطبيق عدد من الاختبارات التحصيلية و اختبارات القدرات العقلية واختبارات التكيف الاجتماعي وغيرها لتشخيص حالات صعوبات التعلم.

5-1-5- اختبارات التحصيل المقننة:

تعد اختبارات التحصيل المقننة من أكثر الاختبارات الشائعة الاستخدام في مجال ذوي صعوبات التعلم ، و ذلك لأن انخفاض مستوى التحصيل يعتبر من أكثر المظاهر التي يمكن ملاحظتها و قياسها عند الأطفال أصحاب صعوبات التعلم و تستخدم نتائج هذه الاختبارات في تحديد جوانب الضعف العام في التعلم المدرسي . (دليل المعلم في إستكشاف صعوبات التعلم، 2004)

5-1-6- اختبارات التحصيل غير المقننة:

تمتاز هذه الاختبارات بأنها يمكن أن تصمم من قبل المعلم ، بحيث يضع لها معيار معين ليصل إليه التلميذ بنفسه ، و يمكن من خلال هذه الاختبارات أن يقارن المعلم أداء التلميذ بمستوى إتقان معين من التحصيل ، و يعبر عن النتائج بوصف

المهارات من حيث درجة الإتقان أو عدم وجودها عند مستوى معين من الكفاءة ، و يمكن للمعلم أن يضع خطة تربوية و تعليمية مناسبة للتلميذ في ضوء جوانب القوة و الضعف التي يظهرها من خلال الاختبارات.

5-1-7- اختبارات القدرة العقلية:

تهدف هذه الاختبارات (ستانفورد بينيه ، وكسلر ، الذكاء المصور ، جودانف) إلى معرفة ما إذا كان التلميذ يعاني من تدني في قدراته العقلية و ذلك لاستبعاد اثر الإعاقة العقلية على تحصيل التلميذ ، فإذا تبين أنه حصل على نسبة ذكاء (85- 115) و اظهر مع ذلك تدنيا في التحصيل فان ذلك يشير إلى احتمالية عالية لمعاناته من صعوبات التعلم ، و يعتبر مقياس وكسلر في الذكاء أكثر المقاييس شيوعا في تشخيص صعوبات التعلم ، و ذلك لأنه يمدنا بدرجتين من الذكاء الفظي و الذكاء العملي و غالبا ما يتم تشخيص الصعوبة بناء على التباعد بين درجتي الجزأين اللفظي و العملي . (المنشور الوزاري رقم 1061 المؤرخ في 1996/10/08)

5-1-8- اختبارات التكيف الاجتماعي:

تهتم بالتعرف على مظاهر النمو و التكيف الاجتماعي للتلميذ، للكشف عن المظاهر السلبية في التكيف الاجتماعي. و من الأمثلة عليها اختبار (فايتلان) للنضج الاجتماعي و اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي و الخاص بالسلوك و التكيف ، للإشارة فإن هناك اختبارات أخرى خاصة بقياس صعوبات التعلم . كمقياس ماريانا فروسيتج لتطوير الإدراك البصري واختبار الينوي للقدرات النفس لغوية ومقياس مايكلبست للكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم و يتكون هذا المقياس من (14) فقرة موزعة على خمسة أبعاد وهي:(فيولا نعمة و آخرون ،2007)

- الاستيعاب - المعرفة العامة- التناسق الحركي - السلوك الشخصي والاجتماعي - اللغة .

6- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

مـن اجـل التعـرف علـى التلاميـذ ذوي صـعوبات فـي الـتعلم تـم اعتمـاد مجموعـة من المحكات لتحديد هذه العينة منها :

6-1- محك التباين:

يمكـن لفريـق مخـتص أن يقـرر أن الطفـل يعـاني صـعوبة تعليميـة خاصـة إذا كـان مستوى تحصـيل الطفـل الأقـل مـن الأطفـال الآخـرين مـن نفـس السـن مـع شـرط عـدم التناسـب بـين المسـتوى التحصـيلي للطفـل وقدراتـه العقليـة فـي واحـد أو أكثـر مـن القـدرة علـى التعبيـر اللفظـي ، القـدرة علـى التعبيـر الكتـابي ، فهـم واسـتيعاب المـادة المقـروءة، فهـم واسـتيعاب المـادة المسـموعة ، المهـارات الأساسـية فـي القـراءة ، العمليـات الحسـابية، الاسـتدلال الحسـابي. مـع التأكـد مـن أن الطفـل يلقـى خبـرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية. (تامن داود، مرجع سابق)

6-2 - محك الاستبعاد:

قـد لا يشـخص الفريـق الطفـل بأنـه يعـاني صـعوبة تعلميـة خاصـة إذا كـان التبـاين الحاد بين القابلية العقلية و التحصيل يرجع بشكل مبدئي إلى :

- إعاقـة بصـرية أو سـمعية أو حركيـة .- تخلـف عقلـي.- اضـطراب انفعـالي.- حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

و هـذا مـا ركـز عليـه عبـد الله الكيلانـي و فـاروق الروسـان ، بحيـث لا يشـمل تعريـف صـعوبات الـتعلم الأفـراد الـذين لـديهم مشـكلات تعلـم ترجـع بشـكل أساسـي إلـى إعاقـة بصـرية أو سـمعية أو حركيـة أو عقليـة أو انفعاليـة أو بيئيـة أو ثقافيـة أو بتـأثير سوء الوضع الاقتصادي.

فالتلاميذ الذين ينـدرجون ضمن هذه المواصفات لا يعتبرون من ذوي صعوبات التعلم .

6-3 - محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس ، مما يستدعي توفير خدمات خاصة لهم (أساليب ، برامج ، معلمين متخصصين) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها و التي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين.

6-4 -محك التوجيه التربوي:

بناءا على تحقق محكي التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أبرزها:

- لحد الآن لم يتم معرفة فيم إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة وجود خلل وظيفي في مناطق خاصة في الدماغ .
- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الأخرى اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي.

6-5 - المحك النمائي: الذي يفيد في تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك اعتمادا على :

- ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل، اتجاهها نحوه، أمراضها وعلاجاتها أثناءه، مدته، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل عند الولادة من حيث الوزن والطول، ومحيط الجمجمة، ....)
- نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، مدتها، الفطام، التسنين، المشي، النطق والكلام، التغذية، تحصين الطفل ضد بعض الأمراض كالحصبة وشلل الأطفال، ....)
- صحة الطفل (وجود عاهات أو إعاقات خلقية، التحكم في عملية التبول والتبرز، سلامة الحواس،اضطرابات نفسية وسلوكية، إصابات عضوية مثل أمراض الحساسية والصرع ...)
- المستوى المعرفي (الأكاديمي) والعقلي (مستوى التحصيل الدراسي العام، المستوى في مواد القراءة والكتابة والحساب، التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الأنشطة الفنية والرياضية.

(تامن داود .مرجع سابق)

7- تفسير صعوبات التعلم (المقاربات):

ساهمت عدة علوم في توليد حقل صعوبات التعلم و إلقاء الضوء عليها ، فظهرت نتيجة لذلك مفاهيم مختلفة لصعوبات التعلم و تفسيرات متفاوتة لها بتفاوت تلك العلوم ، و يجدر بالمعلمين أن يكونوا على وعي بالمفاهيم الرئيسية التي يتضمنها هذا الحقل ، لأن الاستراتيجيات التي يمارسونها في التعليم تتأثر بهذه المفاهيم ، فصعوبة القراءة مثلا من وجهة نظر عصبية نفسية هي ديسلكسيا يعكس فيها الطفل أخطاء الرؤية لديه الناتجة عن تلف دماغي أو قصور وظيفي دماغي طفيف ، و هي من وجهة نظر تطورية أو نمائية أعقد مما يتحمله مستوى نضج ابن السادسة ، و هي من وجهة نظر معرفية عدم قدرة الذاكرة على تكوين نسق

معرفي يربط فيه الطفل بين معارفه السابقة و الحالية ، و هي من وجهة نظر سلوكية فشل أساليب ضبط بيئة التعلم و تقديم التعزيز المناسب ، بالإضافة إلى وجهة النظر اللغوية التي تفسرها بعدم القدرة على استيعاب المقروء .

و عليه فإن التفسيرات التي قدمت لصعوبات التعلم تتنوع بتنوع المداخل النظرية من نفسية إلى نمائية، معرفية، سلوكية، لغوية .و في مايلي عرض موجز بأهم هذه النظريات والمذاهب.

7-1- الإطار النفسي العصبي:

حسب هذا التفسير يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من التلف العضوي في المخ الذي يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية ، و هو ما يعبر عنه بمصطلح " الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ " تمييزا لها عن الاضطرابات الحادة الناتجة عن الإصابة الشديدة للمخ أو قصور نموه الذي يؤدي إلى التخلف العقلي بحيث يفترض الأطباء و علماء الأعصاب أن ثم مسارات بصرية و سمية و لمسية و حركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية و تربط بينها ، و تضفي عليها الدلالة العلمية في ضوء تراكم الخبرات ، ثم توظفها في مجال التفكير و الحركة و الوجدان ، بحيث نجد أن خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية المرتبطة به .

فقد أثبتت التجارب أن هناك بعض الأدلة تشير إلى أن الفص الأمامي للمخ يرتبط بالأفكار، في حين يرتبط الفص القفائي بالإبصار، و يعتبر المخيخ مسؤولا عن التوازن و التآزر الحركي، و بينت التجارب أن النسق الدماغي الأيسر يرتبط عند معظم الناس بالعمليات اللفظية. بينما يرتبط الشق الأيمن بالمهمات السمعية مثل اتساق الأصوات و المهمات البصرية المكانية غير اللفظية و من ثم فان حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز المركزي لدى الطفل ينعكس تماما

على سلوكه ، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية المعرفية و اللغوية و الدراسية و المهارات الحركية لدى الطفل .

و الواقع يؤيد ما ذهب إليه الاتجاه النفسي العصبي بحيث تدل الوقائع اليومية أن إصابة الدماغ مثلا في حادث مرور أو سقوط أثناء اللعب أو إصابة مرضية معينة و ما يصاحبها من تلف بسيط أو عميق في خلايا القشرة الدماغية أو إصابات بسيطة ، تؤدي إلى التعطل الجزئي أو الكلي للوظائف المسؤولة عنها تلك المناطق، مما يعيق فيما بعد نمو العمليات العقلية المختلفة وما ينجر عنها من تأخر في التحصيل الدراسي، و بذلك تبدأ الصعوبة في الظهور في جانب أوواحدة من العمليات الدراسية المختلفة .

و حسب هذا الاتجاه فان هناك عدة طرق للتشخيص مثل الاختبارات التشخيصية و منها : خريطة النشاط الكهربائي للمخ، جهاز رسم المخ، اختبار المخ، النيورولوجي السريع الذي يتضمن عدة اختبارات، و يتم العلاج بالعقاقير و التغذية الجيدة بالتخلص من الأغذية الزائدة مثل: المواد الحافظة و الطعوم الصناعية و ضبط السكر في الدم و تعاطي الفيتامينات. (سامي محمد ملحم ، مرجع سابق)

2-7 - الإطار النمائي (التطوري):

يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم و مستوى نضج الطفل ، إذ يجب اكتساب مهارات التعلم وفق النمو المرحلي للطفل ، فالنمو المعرفي مثلا له مراحل مميزة ومستويات معقدة إذ يشير المنظرون لهذا الاتجاه أن الصعوبة ترجع بصفة عامة إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية و التي تسبب فشلا في تعلم المواد الأكاديمية .

و قد اقترح "بياجيه" أن النمو المعرفي أو الإدراك يتكون ن مراحل مختلفة ومنفصلة، التي تبدأ بالمرحلة الحسية الحركية (0-2) من الميلاد إلى عامين ،

بحيث يتعرف الطفل على العالم الخارجي عن طريق الأفعال المحسوسة فقط دون فهم الرموز، ثم "المرحلة الإجرائية" (قبل العمليات) (2-7) من عامين إلى سبعة سنوات ، و فيها يطور الطفل الفهم للرموز و يركز على الإحساس و ليس على فهم الأفكار، و بعدها المرحلة الثالثة مرحلة العمليات المحسوسة (7-11) من سبعة سنوات إلى إحدى عشرة سنة ، و فيها يطور الطفل العمليات المحسوسة و يقدر على المشاركة في التفكير الكمي و التحليل و تقسيم و تصنيف الأشياء ، و يمكن أن يعكس بعض العمليات المنطقية ، أما في المرحلة الأخيرة و التي تبدأ من 11 عاما فيطور الطفل العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد .

و بحسب هذا الكلام فان هناك نظاما تطوريا يجب أن يمر عليه الطفل لكي ينتقل إلى المراحل اللاحقة ، و أن أي تأخر في النمو المعرفي يؤدي إلى تأخر في الوصول إلى مستويات معرفية أعلى ، مما يؤدي إلى صعوبة التعلم .

و يهتم المنشغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية ، حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلازم هذه المهام مع ما لدى الطفل من استعداد للتمكن منها ، و ليس مع عمره و ما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي إليه ، كأن يدفع الطفل للقيام بمهام أكاديمية أكبر من عمره أي القيام بإجراءات تفوق طاقته ، بحيث يميل الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تأدية وظائف مريحة و يتجنبون المهام غير المريحة لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج و لا تعمل بالصورة الملائمة .و أكد الكثير من المهتمين بصعوبات التعلم على أنها نتيجة للنمو غير الكافي في مهارات الإدراك الحسي البصري و مهارات الإدراك الحركي البصري التي تؤثر عكسيا على اكتساب الطفل للقدرات الإدراكية المعرفية و على الإنجاز الأكاديمي والانجاز المدرسي بوجه خاص .

و قد أشار بعض الباحثين إلى أن العديد من الأطفال المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم هم بصفة عامة غير مهيئين و غير ناجحين بالدرجة التي

تسمح لهم بالقيام بمهام التعلم. بحيث تفترض وجهة النظر النمائية أن صعوبات التعلم تكون نتيجة لنقص بالثقة بكل من النمو المعرفي العام أو مهارات التجهيز النوعية ، وعدم النضج يتفاعل مع مطالب المهمة التي تكون فوق مستوى نمو الطفل ،مما ينتج عن ضعف في المهارات .

و حسب هذا النموذج يمكن التغلب على إعاقات التعلم عن طريق:

- إيجاد المهارات الملائمة للمستوى المعرفي لدى التلاميذ و العلاج و التحفيز للمهارة غير الناجحة بمرور الوقت .

- يجب أن نضع في الاعتبار المرحلة المعرفية السابقة للطفل وأن نضع الخطط عليها.

- عندما نكشف عن التأخر يكون من الصعب تحديد كيفية تفاعلهم مع المهام التعليمية الخاصة.

- قد لا تتحسن حالة الطفل في بعض الأوقات أثناء التدريب على الرغم من مناسبة العلاج لمستوى الطفل النمائي .

7-3- الإطار السلوكي:

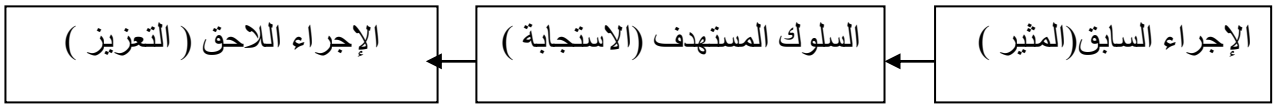
ينطلق التصور السلوكي لصعوبات التعلم من اعتبارها سلوكا مشكلا ، يتجلى في فشل التلميذ في الوصول إلى مستوى عادي أو متوسط أو معياري أو محكي للأداء في المجال الدراسي، ومن ثم فنحن إزاء حالة انخفاض في التحصيل يتعين التغلب عليها برفع مستوى تحصيل التلميذ إلى المستوى العادي المقبول و المتفق عليه تربويا ، و بناءا على ذلك نكونبصدد صعوبات تعلم نوعية لابد للتغلب عليها من صياغتها في صورة إجرائية تسهل التعامل العلاجي معها . (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، مرجع سابق ، ص 124)

و بحسب هذا الطرح فان السلوكيين يرجعون أسباب صعوبات التعلم إلى جملة من الأساليب الخاطئة في التحصيل الدراسي مثل :- غياب المعلم الكفء و قلة الوسائل و الأنشطة البيداغوجية وغير ملاءمتها أحيانا أو كثرة الطلاب داخل القسم

و كذلك مناخ المدرسة:- افتقار التلميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم و الدراسة.- الظروف غير الملائمة المحيطة بالتلميذ.- عدم استعمال التعزيز الايجابي أو السلبي بصورة فعالة .

و عليه من الضروري دراسة الظروف البيئية و عوامل التنشئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ و تاريخه التعليمي و التحصيلي والاتجاهات الوالدية نحوه والسياق الاجتماعي العام. ولعلاج صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ يعتمد السلوكيون على انتهاج البرامج التعليمية الفردية التي تركز على الطفل من جهة و على تعديل السلوك الظاهري من جهة أخرى، دون إعطاء عناية كبيرة بعوامله و أسبابه ، و يعرض السلوكيون تصورا لوحدة السلوك يقوم على ثلاثة عناصر أساسية موضحة في التخطيط التالي :

تتمثل نقطة البداية في تقديم المثير التربوي الملائم للتلميذ فإذا ما استجاب له الاستجابة المطلوبة، فان هذه الاستجابة يتعين تعزيزها و تدعيمها بالمكافآت بصورها المختلفة.



شكل رقم (02) يوضح مخطط المعالجة التربوية السلوكية

7-4- الإطار المعرفي:

يتضمن الأدب المعرفي مفاهيم متعددة قدمت تصورات مختلفة لذوي صعوبات التعلم. فبحسب البعض يوصفون أنهم اندفاعيون و متسرعون و يفتقرون إلى الضبط الذاتي والاستقلالية في تقديم الإجابة ، لذا يغلب على إجاباتهم الخطأ ، و يصفهم البعض الآخر على أنهم أفراد يتابعون التعلم بطريقة سلبية و يرجعون نجاحهم أو فشلهم إلى عوامل خارجية لا يستطيعون ضبطها و التحكم

فيهـا ، و النجـاح بـرأيهم ضـربة حـظ ، و لـيس لـديهم إلا القليـل ممـا يمكـنهم عملـه لزيادة فرصهم في النجاح .

و يوجـد معرفيـون آخـرون يـرون أن مشـكلات هـؤلاء تتمثـل فـي فشـلهم فـي تطـوير اسـتراتيجيات تعلميـة مجديـة ، و يفشـلون فـي اسـتخدام مـا يعرفونـه منهـا ، فتتـدنى قـدراتهم علـى الاكتسـاب و التحصـيل ، و يـرى معرفيـون آخـرون أن مشـكلات هـؤلاء الأفـراد تقـع فـي ضـعف الـذاكرة ، فهـم لا يتـذكرون الأشـكال المختلفـة للمعرفـة البصـرية أو السـمعية تـذكرا جيـدا ، سـواء تعلـق الأمـر بخلـط المعلومـات الجديـدة مـع القديمـة أو سوء دمجها في المنظومة المعرفية.

و يصـفهم آخـرون أنهـم يفتقـرون إلـى القـدرة علـى توجيـه الانتبـاه نحـو المعلومـات الأساسية و الحفاظ على تركيزهم فيها مدة تكفي لتقديم استجابة واعية .

فالطفـل الـذي يعـاني مـن صـعوبات الـتعلم لا يسـتفيد مـن خبـرات الـتعلم السـابقة ، و لا يكـون أنظمـة أو نمـاذج معرفيـة منظمـة ، فهـو لا يعـرف كيـف يصـل إلـى المعرفـة بسـبب افتقـاره للآليـات العقليـة و الوظـائف المصـاحبة لهـا كالتـذكر و التخـزين و الاسـتيعاب و التحليـل و التركيـب. و كـذلك سـيطرة سـلوكات التسـرع و الانـدفاع إلـى المعرفة دون منهجية معينة . .(مراكب مفيدة ، مرجع سابق ، ص 213)

و تقـدم مسـالة الـوعي المعرفـي الـذي يقصـد بـه معرفـة مـا نعـرف و معرفـة مـا لا نعرف أو التفكير حول التفكير منظورا معرفيا آخر لذوي صعوبات التعلم فهم.

- لا يعرفون المطلوب لإنجاز المهمة و لا يستطعون تنظيم عملياتهم الفكرية
- يهملون توجيه أسئلة نقدية لأنفسهم في الوقت المناسب .
- يفشـلون فـي التخطـيط للمهمـة بصـفته مظهـرا لتنظـيم الـتعلم يتضـمن التنبـؤ بالنتـائج و اختيـار الاسـتراتيجيات و تصـور أشـكال المحاولـة و الخطـأ ، و عـدم محاولـة إنهـاء المهمة لاعتقادهم بان إنهاءها ليس موضوع اهتمام أو مكافأة .

هذه الظاهرة التي أطلق عليها "تورجسن" منذ عام (1977) "بالمتعلم غير الفعال" ومن هنا نشأ أسلوب تعليم الاستراتيجيات لذو صعوبات التعلم من هذه الأفكار، حيث يعلم الطلاب أساليب لتشكيل أنفسهم تشكيلا معرفيا للنجاح في مهامهم الدراسية باستخدام الاستراتيجيات ، وكذلك سؤال الذات و التسميع و المراجعة و غير ذلك من الاستراتيجيات ، ومن المعلوم أن الوعي المعرفي يتنوع ، فمن ذوي صعوبات التعلم من يعانون من الوعي المعرفي في مجال الاستماع أو الذاكرة أو الاستيعاب.

وفي صدد الحديث عن الاستراتيجيات لابد أن تقوم الإستراتيجية في الإطار المعرفي "على التنظيم ، وترتكز على انتقاء المعلومة المرتبطة بالنقاط الأساسية ونوعية توظيفها ، وهذا يؤسس علاقة بين هذه المعلومة ، وكذلك العمل بالوسائل يسهل عملية فهم المعارف"..(مراكب مفيدة ، مرجع سابق ، ص 219)

7-5 - الإطار اللغوي:

بالإضافة إلى التفسيرات السابقة ، يرى اللغويون أن صعوبات التعلم إنما تعود إلى أسباب ترتبط باللغة ، فالسبب اللغوي بحسب اعتقادهم يشمل في الأساس اضطرابات في مجال اللغة الشفوية و نموها التي تصيب واحدة أو أكثر من عناصر اللغة كالمفردات أو القواعد أو الصوتيات أو الاستعمال و التواصل .

و يظهر البحث الحديث أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون عن غيرهم في ضعف تطور المهارات في هذه المجالات ، نتيجة لمشكلة كامنة في تمييز الأصوات التي تكون الكلمات سببه قصور وظيفي في الأنظمة الحسية والعصبية الحركية، ويمكن في حالة أخرى ربط ضآلة القدرة على الإنتاج الكتابي بفقر المفردات الشفوية أو بإحساس مشوش بهدف كتابة مقالة أو رسالة .

فالمظاهر اللغوية التي تتمثل في مشاكل استخدام اللغة سواء بإيجاد المفردات المناسبة لسياق الكلام أو تنظيمها في مجموعة من القواعد التي تشكل الجملة

المعبر بها ، أو التصويت الذي هو استعمال اللغة ، فإذا لم يصدر المتعلم اصواتا واضحة و مفهومة ، فانه لا يستطيع تحقيق الرسالة اللغوية و بالتالي يفقد التواصل مع الآخرين من مدرس أو تلاميذ ، وكل هذه المظاهر تؤدي إلى تأخره عن أقرانه. و يمثل المفهوم النفسي اللغوي تطبيقا مباشرا لهذه المفاهيم اللغوية في فهم صعوبات التعلم و ذلك بتركيزه على دور اللغة في التفكير أي كيفية توسطها في عمليات التفكير ، فالأشخاص الذين تنقصهم القدرة على اكتساب واستعمال الرموز اللفظية وغير اللفظية لا يكونون مؤهلين للتعلم الجيد، لان الرموز تستعمل استعمالا داخليا لتنظيم التفكير. و قد استخدمت المفاهيم اللغوية في تقييم و علاج صعوبات القراءة و التهجئة و غير ذلك من الصعوبات. و يمكن الوقوف على أنماط مختلفة من المشكلات اللغوية التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم منها:

– مشكلات تصيب القدرة على اللغة الداخلية، أي اللغة التي يتحدث بها الإنسان مع نفسه.

– مشكلات القدرة الاستقبالية للغة و استيعابها .

– مشكلات القدرة التعبيرية للغة أي إمكانية الإنسان في التعبير عن نفسه بيسر و سهولة و بشكل مفهوم من المستمع.

– يقع هؤلاء الأطفال في أخطاء تركيبية و نحوية حيث قد تقتصر إجابتهم على الأسئلة بكلمة واحدة لعدم قدرتهم على الإجابة بجملة كاملة.– يقومون بحذف بعض الكلمات من الجملة أو إضافة كلمات غير مطلوبة، كما أنهم قد يجدون صعوبة في بناء جملة مفيدة على قواعد لغوية سليمة.

مما تقدم نستنتج أن صعوبات التعلم تنتج عن عدة أسباب ، فقد تكون أسبابها عصبية نفسية متمثلة في قصور وظائف المخ و ما ينتج عنها من حالات نفسية حادة من فرط الحركة و تشتت الانتباه و قصور الحيوية أحيانا ، كما قد

يكـون السـبب تطوريـا نمائيـا أي أن الطفـل لـم يمـر بجميـع المراحـل المشـكلة لعمليـة النمـو خاصـة النمـو المعرفـي ، ممـا يجعـل بعـض الوظـائف تنمـو علـى حسـاب وظـائف أخـرى مسـببة اضـطرابا و خلـلا دراسـيا ، وكـذلك السـبب السـلوكي بحيـث تنشـأ الصـعوبة مـن نقـص بعـض المثيـرات المقدمـة للطفـل ، وكـذلك نقـص الاسـتجابات الايجابيـة و التـي تـتحكم فيهـا الأسـرة و المدرسـة و المعلـم و المقـررات الدراسـية ، و بحسـب التصـور المعرفـي فـان صـعوبات الـتعلم تعـود إلـى قصـور فـي أنظمـة المعرفـة و عـدم الاسـتفادة مـن الخبـرات التعليميـة السـابقة و القصـور فـي بنـاء واسـتقبال و إدراك المعرفـة و فهمهـا و تفسـيرها، بالإضـافة إلـى السـبب اللغـوي الـذي يمثـل أسـاس العمليـة التعليميـة لان اللغـة هـي الوسـيط فـي كـل تعلـم ، فقصـور المفـردات أو التراكيـب أو عـدم إصـدار الأصـوات بطريقـة سـليمة يـؤدي إلـى الصـعوبة . و نحـن نـرى أن كـل هـذه العوامـل (عصـبية ، نمائيـة ، سـلوكية ، معرفيـة ، لغويـة) متفاعلـة فيمـا بينهـا هـي سبب حدوث صعوبات في التعلم . (مراكب مفيدة ، مرجع سابق ، ص 223)

8 – العلاجات:

❖ **بالنسبة للمنهـاج :** (بخوش عمار ، مرجع سابق)

هو فلسفة المجتمع التعليمي من : (أهداف ومرامي وغايات).

– على القائمين على وضع المنهاج مراعاة ما يلي:

– التوافـق بـين المنهـاج والوثيقـة المرفقـة وكتـاب التلميـذ ودفتـر الأنشـطة حتـى يـتمكن المعلم من أداء مهامه بسهولة ويسر.

– صـعوبة وكثافـة المنهـاج أعـاق المعلمـين ذوي الخبـرة (التقـادم) ، والمتعلمـين فـي آن واحد.

❖ **تكييف المنهاج : فما هو المنهاج المكيف ؟**

- إذا كان المنهاج عنصرا أساسيا في العملية التربوية (المعلم – المتعلم – المنهاج) ففي الوقت ذاته هو الوعاء الذي تتفاعل فيه عناصر العملية و منه تحقيق الأهداف المنشودة.

- وفعالية المنهاج تتجلى من خلال قدرة المعلم أو المربي في تطبيق محتواه المكيف لفئة ما تتميز عن الفئة العادية .

- أما المقصود "بالتكييف" فهو إحداث توازن بين قدرات و إمكانيات و ظروف الفئة المستهدفة بالعملية التربوية و بين المعارف الضرورية التي يجب اكتسابها أو تقديمها لهذه الفئة مع المحافظة على الأهداف التربوية التي يتضمنها المنهاج . (بخوش عمار ، مرجع سابق)

- و عليه فإن عملية التكييف تعني انتقاء مدروس دراسة علمية موضوعية تمهد للعمل أو الفعل التعليمي / التعلمي / بما يخدم الفئة المستهدفة.

❖ **ماهي أبعاد تكييف المنهاج ؟**

- إن مشاعر الإحباط و الخوف و القلق النفسي و الانطواء و الحرمان تعود لأسباب صحية أو اجتماعية أو اقتصادية و قد تجتمع كلها فتؤثر على القدرات العقلية و الجسمية و الاستيعابية .

- و عليه أضحى توفير القدر الكافي من الرعاية النفسية ضرورة اجتماعية تربوية ، فالتشجيع و الترويح و بعث مشاعر الأمل في نفوس أفراد الفئة المستهدفة ، يعد من أولويات المعلم و المربي الناجح .

هذا ما يكشف أبعاد "المنهاج المكيف و المتمثلة في : البعد النفسي الاجتماعي – البعد البيداغوجي – البعد التعليمي , (بو شخلال ، رشيد ، بو طوطن ، عبد الحميد ، 2005-2006 ، ص 114)

❖ **البعد النفسي الاجتماعي :**

- إبقاء المعني على صلة بالمحيط التربوي التعليمي/التعلمي
- إبعاده عن مشاعر البؤس و العزلة و الانطواء
- تنمية الروح الجماعية و تعزيز الذات الاجتماعية

❖ **البعد البيداغوجي :**

- إعادة التعليم المفرد و تقسيم الفئة المستهدفة إلى جماعات.
- مصغرة تشكل على أساس الحاجات المتقاربة .
- توفير الوسائل التي من شأنها تقريب الفهم دون عناء.
- تـوفير الوسـائل المدعمـة مثـل السـندات و الوثـائق التـي يعتمـد عليهـا المعلـم المتخصص.
- اعتمـاد الطـرق الفرديـة انطلاقـا مـن أن كـل فـرد يحتـاج إلـى معطياتـه لفهـم الدرس .

❖ **البعد التعليمي و التعلمي :**

- تحديـد المعـارف القاعديـة المتعلقـة بكـل مـادة مقـررة ، أي المعلومـات التـي بدونها لا يمكن للمتعلم أن يتقدم في عملية التعلم .
- مراعـاة المكتسـبات القبليـة و ربطهـا بالجديـدة عمـلا بمبـدأ التـرابط البنـائي فـي المعـارف « J–PIAGET » حيـث يعـد الخبـرة السـابقة قاعـدة ضـرورية لإحـداث تعلـم جديـد (سـبب كـل تعلـم هـو تعلـم سـابق). (بـو شـخلال ، رشـيد ، بـو طـوطن ، عبـد الحميد ، مرجع سابق ، ص 115)

❖ **بالنسـبة للمـتعلم:** إن تحصـيل المـتعلم مـن الموقـف التعليمـي يتوقـف إلـى درجـة كبيـرة إلـى عـدة عوامـل ذاتيـة تتفاعـل كلهـا مـع بعضـها تفـاعلا يجعـل مـن الصعب علينا عزلها.ومن هذه العوامل ما يأتي: (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

1– استعداداته العقلية المختلفة ودرجة نضج هذه الاستعدادات:

إذ ليس هناك شك في أن التلميذ ذو الاستعداد العقلي الكبير يكون أسرع في تحصيله وأعلى مستوى من تلميذ مستواه العقلي متوسط أو أقل من المتوسط.كما أن درجة التحصيل تتوقف على مدى اتساق الخبرات المتعلمة مع مستوى نضج التلاميذ في كل مرحلة. ولذلك تهتم المدرسة الحديثة بأن تتفق الخبرات المراد تعلمها على مستوى النضج فلا تكون من الصعوبة بحيث تشعرهم بمرارة الخيبة والإحباط. ولا من السهولة بحيث تعودهم على التهاون والاستهتار.

2- استعداداته المزاجية:

الموقف التعليمي فيه انطلاقا من دوافع وحاجات وميول يشعر بحاجاته إلى إشباعها فكلما اعتمد المعلم على إثارة دوافع التلاميذ وميولهم كلما كان حماسهم لاكتساب الخبرات المختلفة أكبر كلما كان إصرارهم على بلوغ الهدف. وهذا وقد دلت الأبحاث المختلفة أن استعدادات المتعلم المزاجية تؤثر تأثيرا كبيرا على التحصيل يفوق تأثير الذكاء. ولهذا نجد أن بعض التلاميذ المتوسطين في استعداداتهم العقلية قد يسبقون في التحصيل المدرسي تلاميذا أكثر ذكاءا لأنهم يملكون من الصفات المزاجية والشخصية ما يساعدهم على التحصيل. (بخوش عمار ، مرجع سابق)

3- شخصية المتعلم وشعوره بالأمن:

لهذا العنصر أثر إيجابي على التحصيل ، أما إذا كان الطفل قد مر به من الظروف ما جعله يشعر بعدم الأمن وفقدان الثقة بالنفس فإنه يصبح عاجزا عن التحصيل المطلوب، خصوصا إذا صبغت عدم الثقة بالنفس بالقلق والخوف الذي يقلل من قدرة التلميذ على المثابرة وتركيز الانتباه في أي عمل يقوم به.

- **<u>بالنسبة للمعلم</u>**: هو محور العملية التعليمية و يعتبر من أهم عناصر المجال التعليمي وهو يلعب دورا كبيرا في مقدار إفادة المتعلم لهذا الموقف أو عدم الإفادة منه. فالمعلم الذي كون فكرة واضحة عن أهداف التربية ومعناها

وفلسفتها فهما صحيحا وأصبح يعرف بوضوح الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها وأي نوع من النشء يريد تربيته.

1- يمكننا أن نقول بحق إن فلسفة المعلم وما يتخذه من قرارات أثناء احتكاكه بتلاميذه في اليوم المدرسي هي الأسس الرئيسية لعملية التعلم في المدرسة.

2- المعلم الذي درس وتكون واقتنع بالإصلاح التربوي وسيطرته على الطرق بطريقة تتفق مع استعداداتهم حتى يفيد كل من عملية التعليم والتعلم.

❖ **<u>بالنسبة لأولياء التلاميذ</u>:**

الأولياء شركاء في العملية التعليمية التعلمية، وتقديم خدمات للمدرسة بصفة عامة، ومتابعة أبنائهم بصفة خاصة في مسارهم التعليمي.

1-جل الأولياء لا يتابعون أبناءهم من ناحية تحصيلهم الدراسي (متابعة ما يقدم لهم).

2-لا يعود الولي إلى المدرسة إلا عند رسوب ابنه. وبالتالي أصبح دوره سلبيا.

3-علاقة الأسرة بالمدرسة هي علاقة تكاملية. (تامن داود، مرجع سابق)

9- نماذج للمعالجة البيداغوجية مقترحة للتكفل صعوبات التعلم الأكاديمة :

أولا : <u>صـــعوبة القـــراءة</u> : و الجـدول رقـم (02) يـوجح نمـوذج مقتـرح للتكفـل بصـعوبات القـراءة : (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
صعوبة خاصة بالقراءة	➢ حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمات المقروءة . ➢ إضافة كلمات غير موجودة في النص أو بعض الأحرف . ➢ إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة من دون أي مبرر . ➢ قلب الأحرف و تبديلها . ➢ ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة . ➢ قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة ، كلمة	❖ استخدام الطريقة الصوتية (طريقة **كلينجهام) . GILLINGEM** أي الطريقة الهجائية و تبدأ بالحروف ثم الكلمات ثم الجملة . - ربط الرمز البصري مع صوت الحرف - ربط حواسي السمع مع سماع الطفل لصوته. ❖ طريقة **فيرنالد VERNALD** : - مشاهدة الكلمة باستخدام الحاسة البصرية . - ينطق الكلمة باستخدام الحاسة السمعية . - يتبع الكلمة باستخدام الحاسة الحركية . - يتتبع الكلمة بإصبعه (الحاسة اللمسية) - يكتب المدرس الكلمة على اللوح أو على ورقة و يتتبعها التلميذ و ينطق أثناء ذلك على كل جزء فيها و يكرر هذه العملية أكثر من مرة .

ثانيـــا : <u>صعـــوبة الكتـــابة</u> : و الجـدول رقـم (03) يـوجح نمـوذج مقتـرح للتكفـل بصـعوبات الكتابة : (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
صعوبة خاصة بالكتابة	➢ كتابة الحروف و الأعداد المعكوسة . ➢ يكتب بطريقة معكوسة كل الكلمات و المقاطع بصورة غير صحيحة (سمير – سيمر) (دار – راد) . ➢ خلط في الكتابة بين الأحرف مثل باب يكتبها : ناب . ➢ حذف بعض الحروف من الكلمة من الجملة . ➢ إضافة حرف للكلمة أو الكلمة للجملة . ➢ عدم الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الصفحة .	➢ ضبط وضع الجسم أثناء الكتابة في شكل يكون مريحا . ➢ توفير فرص الكتابة على السبورة . ➢ تدريب المتعلم على مسك القلم . ➢ تدريب المتعلم على إنتاج خطوط أو رسم أشكال وترك فراغات مناسبة بين الحروف و الكلمات . ➢ يعرض حرفا أو رقما أو شكلا ثم يطلب من التلميذ غلق عينيه و يعيد تصوره . ➢ يعرض سلسلة من الحروف ثم يخفيها عن التلميذ و يطلب منه إعادة كتابتها . ➢ يقدم نموذجا لحرف ما إلى التلميذ و يطلب منه تقليده بعد أن يسميه له . ➢ نسخ الحروف على الورق أو اللوحة

ثـالثـــا : صـــعوبة الحســـاب: و الجـدول رقـم (03) يـوجح نمـوذج مقتـرح للتكفـل بصـعوبات الحساب : (بوحوش زينب ، مرجع سابق)

نوع الصعوبة	الأعراض المصاحبة للصعوبة	دور المربي (المعلم) إزاء الحالة
صعوبة خاصة بالحساب	➢ صعوبة كتابة الأرقام التي تحتاج إلى اتجاه معين : 3 مثلا ➢ صعوبة الربط بين الرقم و رمزه . ➢ عكس الأرقام الموجودة في الخانات المختلفة (52-25) . ➢ صعوبة إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية كالجمع و الطرح و القسمة و الضرب . ➢ عكس العمليات من اليسار إلى اليمين فيكون الجمع صحيحا و النتيجة خطأ	➢ التدريس المباشر : ➢ تحديد الأهداف الإجرائية من تدريس مقرر الرياضيات (الكفاءة القاعدية) . ➢ تحديد المهارات الفردية التي يحتاج إليها الهدف . ➢ رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف . ➢ التعلم المسموع : حيث يطلب من التلميذ : ➢ قراءة المسألة بصوت عال . ➢ يحدد المطلوب بصوت عال . ➢ يحدد المسألة بصوت عال . ➢ يتوصل إلى الحل بصوت عال .

خـــلاصة :

نستنتج من كل ما سبق ذكره أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مساعدة تجمع بين مؤسستين وهما المدرسة والإسرة و بشكل كبير يلعب المعلم دورا هاما في التخفيف من هذه الصعوبات وتجاوزها و لو بنسبة قليلة فالمعلم الذي يستطيع فهم المشكلة بشكل أدق ويتيح لذوي الصعوبات الفرصة للتعرف على مشكلاتهم و إدراكها وتقبلها والدافعية لتجاوزها و إثارة دافعتيه نحو التحصيل .

إن تعلـيم الأطفـال ذو صـعوبات الـتعلم يرفـع العديـد مـن التحـديات فـي المـدارس و المنظومـــة التربويـــة ككـــل ، و لعـــل أهمهـــا القيـــام بالتعـــديلات اللازمـــة علـــى منـــاهج وأســـاليب التـــدريس و تكييفهـــا بالإظافـــة إلـــى تـــوفير المعلمـــي المتخصصـــين للتكفـــل بهـــذه الفئـــة مـــن التلاميـــذ علـــى أســـس علميـــة و تربويـــة حديثـــة أهـــم المنطلقـــات فيهـــا المعرفة الجيدة بالخصائص النفسية و الأكاديمية للتلاميذ ذي صعوبات التعلم .

الفصل الـثالث

المعـلم

تمهيد

1-إعداد و تكوين المعلمين

2-العوامل والمبررات العلمية والمهنية التي توجب تدريب المعلمين

3- الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين

4-تكوين المعلمين في المدرسة الابتدائية في الجزائر

5-معلم ذوي صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف)

6-مهام معلم ذوي صعوبات التعلم:

7-الإعداد التربوي و المهني لمعلمي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد:

مـــن اليســـير علـــى المتـــابع للدراســـات التربويـــة خـــلال الفتـــرة الأخيـــرة أن يلمـــس اهتمامـــاً متزايـــداً بقضـــية إعـــداد المعلـــم، حيـــث عقـــدت حولهـــا العديـــد مـــن المـــؤتمرات والنـــدوات ، وشـــكلت مـــن أجلهـــا لجـــان مـــن البـــاحثين والخبـــراء والمســـئولين عـــن نظـــم التعلـيم فـي مختلـف دول العـالم ومنظماتـه، وربمـا يرجـع هـذا الاهتمـام بالدرجـة الأولـى إلـى مكانـة المعلـم داخـل النظـام التعليمـي ، فالنظـام التعليمـي لا يمكـن أن يرقـى أعلـى من مستويات المعلمين فيه .(عبد الله ، كمال ، 2013)

و طالما أن المعلم هو لب العملية التعليمية وجوهرها، فإن ذلك يتطلب التحسين المستمر لكافة جوانب نظام تكوينه.و من هنا كان الإهتمام بتكوين المعلم هو محور الإصلاح في المنظومة التربوية قي معظم بلدان العالم. (محمود ، يوسف سيد ، 2003).

ففـي فرنسـا مـثلا نجـد أن وثيقـة إصـلاح المدرسـة الفرنسـية تـنص علـى " أن التحسـين فـــي مســـتوى التـــدريب المهنـــي للمدرســـين هـــو مبـــدأ شـــرطي لتحســـين النظـــام التعليمـــي...." و فيمـــا يخـــص مجـــال الفئـــات الخاصـــة عمومـــا و مجـــال صـــعوبات الـــتعلم خاصـــة فـــإن المعلـــم أكثـــر الأشـــخاص الـــذين يســـتدعون وعيـــا بالخصـــائص السـلوكية و الإنفعاليـة التـي تـرتبط بالصـعوبات التـي لـديهم كمـا أن دوره فـي الكشـف عـنهم و تشـخيص حـالاتهم بدقـة و اقتـراح بـرامج التـدخل الملائمـة لكـل مـنهم و تنفيـذها و الإسـهام فـي تهيئـة الأسـباب و الشـروط التـي يمكـن أن تسـاهم فـي إنجـاح برامج التدخل المقترحة . (هينفيلد ، وورد ، 1987)

كمـا أن نجـاح عمليـة التربيـة يتوقـف علـى العديـد مـن العناصـر و الأبعـاد التـي تتكـون منهـا كـل مـن عمليتـي التعلـيم والـتعلم ، إلا أن المنـاهج الملائمـة والكتـب المدرسـية والوسـائل المعينـة الجيـدة والمبـاني جيـدة التجهيـز والإدارة المدرسـية الحكيمـة الناجحـة ،إلـى غيـر ذلـك مـن الأبعـاد الهامـة – رغـم أهميتهـا – لا تعـادل فـي رأي الـبعض دور المعلم الجيد المخلص القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة .

وعمليـة التـدريس التـي يقـوم بهـا المعلـم " فـن لـه أصـوله ومقوماتـه و ديناميـاتـه التـي لا يسـتطيع مـدرس أن يـؤدي مهمتـه بكفـاءة دون التـزود بهـا ، و التـي لا يمكـن اكتسـابها بالممارسـة العمليـة فقـط ، لأن أنشـطة التـدريس ذات طبيعـة عمليـة ، بمعنـى أن لهـا جانبـا علميـا حيـث تكـون الفلسـفات والنظريـات والقـوانين ، ولهـا جانبـا عمليـا حيـث يكون التطبيق العملي للفلسفات والنظريات والقوانين." (هينفيلد ، وورد ، المرجع السابق)

إن إعـداد المعلـم لـه جوانـب مختلفـة و أن برنـامج إعـداد المعلـم لا بـد و أن يفـي بمتطلبـات معينـة ، لكـي يقـدر المعلـم علـى أداء مهمتـه بصـورة تحقـق أهـداف العمليـة التعليميـة ، بمعنـى أنـه ينبغـي أن يتـوافر لهـذا البرنـامج معـايير معينـة تكـون أساسـا لاختيار خبراته وتنظيمها وتنفيذها. (سعفان ، محمد أحمد ، 2005، ص 108)

تكاد كل الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع إعداد المعلم وتأهيله لممارسة وظيفته التعليمية بفعالية وكفاءة وتميز ، تجمع على ضرورة الاهتمام ببعدين أساسيين يتمثل الأول في ضرورة مواكبة برامج الإعداد للتغيرات والتطورات التي تشهدها بنية المعرفة الإنسانية في مجال العلوم والثقافة والفكر ، وكذلك التحكم في التكنولوجيات والوسائط الحديثة في مجال الإعلام والاتصال واستعمالاتها في التدريس . أما البعد الثاني فيتمثل في التكوين الشخصي للمعلم خاصة وان المقومات الشخصية للمعلم تعد واحدا من ابرز العناصر المؤثرة في طبيعة أداء المعلم لرسالته التربوية.(مزعل ، جمال أسد ، 1985، ص 33)

ولقد أدركت الجزائر منذ استقلالها سنة 1962 أهمية تكوين وإعداد المعلم للمساهمة في بناء منظومة تربوية جزائرية عصرية ، وكانت البداية صعبة مما جعلها تستعين بعدد هائل من المعلمين والأساتذة الوافدين من دول المشرق العربي كمصر وسوريا وفلسطين وبعض البلدان الأخرى ، وفي المقابل تم فتح باب الالتحاق بممارسة مهنة التعليم للجزائريين عن طريق التوظيف المباشر ودون تكوين مسبق لكل شخص يعرف فقط الكتابة والقراءة والحساب وإن كان اغلبهم من حاملي الشهادة الابتدائية دون مراعاة المهارات الأخرى اللازمة لممارسة مهنةالتدريس. (Taouti ,s ,2001 , p 127).

وقد لجأت السلطات في هذه الفترة الحرجة والصعبة إلى نمطين من التكوين من أجل تأهيل المعلمين الملتحقين بوظيفة التعليم ، حيث كان أغلبهم محدود الشهادة والخبرة والمستوى . ويتعلق الأمر بالتكوين الاستثنائي الذي انصب على منح تكوين ثقافي مهني في مراكز التكوين الثقافي والمهني ومراكز التحسين وكذلك مراكز التنشيط . وكذلك منح تكوين مهني محض للمعلمين أثناء الخدمة من خلال التربصات والأيام التربوية (Hadab , M 1979 , p 69) .

لقد ساد في السنوات الأخيرة جدالا ونقاشا بين المهتمين بالشأن التعليمي حول ما إذا كان التعليم **مهنة** تطبق مجموعة من المعارف على مشكلات يقدرها المجتمع . كما عرفت أيضا بأنها عبارة عن وظيفة يشغلها الفرد حيث من الضروري أن تكون لدى صاحبها معلومات ومهارات متخصصة في المجال الذي يقوم بالعمل فيه . أو **حرفة** ما تعتمد الحرفة على العمل اليدوي البسيط أو الفكري البسيط كونها عمل صناعي أو فني يزاوله الفرد ويتطلب لأدائه مؤهلات خاصة تكتسب فقط بعد قضاء عدة سنوات من التعليم النظري والعملي، أو كونه عملا عاديا لا يحتاج إلى مهارات خاصة ، وسنحاول في هذا العرض أن نوجز الفرق بين المهنة والحرفة والمعايير والضوابط التي تحكمهما. (علي السيد الشخيبي ،1989 ، ص 175) .

وفي الدول العربية لا يزال موضوع تمهين التعليم مجرد خطاب ، لهذا لا تزال الفجوة قائمة بين ممارسة التعليم ومتطلبات هذا التمهين التي تشترط تحسين مستوى ونوعية الإعداد والتدريب ، واعتماد معايير وضوابط لممارسة المهنة ، كما أن هذه الدول لم تعتمد بعد نظما لمنح رخصة لممارسة اهنة ، مما يعوق الارتقاء بنسبة التعليم فيها . وتشكو نسبة هامة من المعلمين من ضعف في المستوى الأكاديمي والمهني ، وتعجز عن تحقيق أدوارها بشكل كامل .

إن معلـم المرحلـة التعلـيم الابتـدائي يلعـب المعلـم دورا مهمـا فـي تحقيـق الأهـداف التربويـة المرجـوة و يعتمـد نجـاح أي خطـة تربويـة أو أي نظـام تعليمـي علـى المعلـم الـذي يقـوم بتنفيـذ هـذه الخطـة و هـذا النظـام ,بحيـث أنـه يمثـل حجـر الزاويـة للعمليـة التعليميـة و مفتـاح النجـاح لأي برنـامج مدرسـي ,و مـن هنـا نلخـص وظـائف معلـم المرحلة الابتدائية فيما يلي: (محمود أحمد شوق ،2001 ، ص 14).

- **مربي متخصص:**

معلـم المرحلـة الابتدائيـة هـو المربـي الفعلـي للتلاميـذ ، فهـو الـذي يسـتقبلهم فـي سـنواتهم الأولـى ، ويقضـي معهـم السـاعات الطويلـة وهـو يسـلك أمـامهم السـلوك المثـالي ، ويعلمهـم المـادة العلميـة المقـررة ، ولـذلك لـه الأثـر الأكبـر فـي تشـكيل وتربيـة التلاميـذ بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

- **خبير متخصص :**

فهـو خبيـر بالمنـاهج وطـرق التـدريس ، وتشـمل الأطـر المعرفيـة ونظريـات المنـاهج و أساليب ومداخل التقييم والإرشاد والتوجيه.

أي خبيـر متخصـص تعليميـا ، فهـو الشـخص الـذي يخطـط للتعلـيم ويرشـده ، وتكـون لـه معرفـة متخصصـة عـن النمـو الإنسـاني والتنميـة البشـرية والدافعيـة والسـلوك ونظريات التعلم وجوانبه.

كمـا أنـه يفهـم المعلـم حاجـات التلاميـذ وقـدراتهم ومهـاراتهم ويسـتطيع تحديـد بعـض نقـاط القـوة و الضـعف لـديهم ، ومـن ثمـة تتولـد لديـه القـدرة علـى تنميـة مهـاراتهم ، كمـا أنـه يظهـر توقعـات عاليـة لجميـع التلاميـذ ويراعـي خلفيـاتهم الاجتماعيـة والثقافيـة ، ويلتـزم برفـع مسـتوى تحصـيلهم الأكـاديمي وينمـي لـديهم القـدرة علـى التفكيـر الإبتكـاري ،بالإضـافة لـذلك فإنـه يراعـي مشـاعرهم وينمـيهم كمتعلمـين ، كمـا يحـاول المعلـم بصـفة مستمرة. (محمود أحمد شوق ،الررجع السابق ، ص 15-16).

1- إعداد و تكوين المعلمين :

يستعمل التربويون مفاهيم عديدة عند الحديث عن موضوع التكوين والإعداد الوظيفي للمعلمين حيث نجدإعداد المعلمينpréparation ،تكوين المعلمين formation، تأهيل المعلمين qualification، تدريب المعلمينtrainning ، وهذا التعدد في المعاني والمفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية ، بل تشترك فيه لغات عديدة مثل الفرنسية والانجليزية .(زين الدين مصمودي، 1998، ص 17).

2-<u>العوامل والمبررات العلمية والمهنية التي توجب تدريب المعلمين</u> :

❖ <u>التغير في اتجاهات التربوية :</u>

كثيـرا مـا يتجـه التربويـون اتجاهـات جديـدة نتيجـة لبحـوثهم ودراسـاتهم وتجـاربهم هنـا أو هنـاك ، وسـرعان مـا نقـرأ عـن تلـك الاتجاهـات وتبـدأ عمليـة النقـل أو الاسـتعارة منهـا ، ممـا يـؤدي إلـى تـأثير واضـح فـي الفكـر الـذي يوجـه مسـار العمليـة التربويـة ، وهـذا التـأثير يتـرجم إلـى قـرارات و إجـراءات تعنـي الكثيـر بالنسـبة للمعلـم ، فهـو فـي مراحـل إعـداده السـابقة علـى التحاقـه بالمهنـة لـم يعـد لهـذا الأمـر أو ذاك ، وبالتـالي فـلا بـد مـن الدراسـة والتـدريب اللازمـين ، وخاصـة إذا كـان الأمـر يعنـي أدوارا جديـدة يجـب أن يقـوم بهـا المعلم,بالإضـافة إاى مـا يقـوم بـه بالفعـل,و الـذي سـبق أن اعـد لـه

و درب علـى ممارسـته ,وهنـا يكـون التـدريب فـي أثنـاء الخدمـة مهمـا لا للمعلـم فقـط و لكن لمستوى المهنة ذاتها و لنوع الخدمة التعليمية المتاحة أيضا.

❖ **التطور العلمي المتزايد:**

يكشـف العلـم عـن الجديـد كـل يـوم.و لـيس مـن المعقـول أن يقـف أمـر العلـم عنـد مسـتوى مـا تعلمـه قبـل الالتحـاق بالمهنـة,و لـذلك فـأن تزايـد المعـارف فـي مجـال التخصـص و عزلـة المعلـم عنـه يجعلـه بعيـدا بـل و متخلفـا عـن مسـيرة العلـم ,فـي الوقـت الـذي قـد تتـاح فيـه فـرص القـراءة و الانفتـاح عـن مصـادرا لمعرفـة للتلاميـذ أو بعضـهم علـى الأقـل ,ممـا يجعـل المعلـم فـي النهايـة فـي موقـف لا يليـق بـه أو بمهنته,لـذلك فمـن الضـرورة بمكـان أن تتـاح الفـرص المتتاليـة للمعلم,ليعـرف مـا يـتم التوصـل إليـه مـن بحـوث و نتـائج فـي مجـال التخصـص,بل و لعلنـا لا نغـالي إذا قلنـا إن المعلـم إذا كـان فـي حاجـة إلـى دورات تدريبيـة متتاليـة ,فهـو فـي حاجـة أيضـا إلـى مصـادر المعرفـة مـن مجـلات و دوريـات و دوائـر المعـارف و غيرهـا ,ممـا يساعده على المزيد من التعلم المستمر.

❖ **القصور في مستويات آداء المعلم :**

إن الموجـه التربـوي كقيـادة تربويـة مقيمـة هـو المسـئول عـن النمـو العلمـي و المهنـي للمعلـم, وهـو الـذي يلاحـظ مسـتويات الأداء المهنـي لـدى مجموعـة مـن المعلمـين ، وبالتـالي فهـو فـي أثنـاء ذلـك يـرى علـى الطبيعـة مسـتويات المعلمـين ، ويسـتطيع أن يقـرر بعـين الخبيـر مـواطن القصـور فـي تلـك المسـتويات ، ممـا يعطـل أو يعـوق مسـار العمليـة التعليميـة كمـا يجـب أن تكـون ، وبالتـالي فـإن مـا يقـرره الموجـه التربـوي يعـد مـن المبـررات الأساسـية والمهمـة التـي تـدعو إلـى تـدريب المعلمـين فـي أثنـاء الخدمة. (طاهر ، عبد الرزاق ، 1984 ، ص 253)

❖ **الحاجات المهنية للمعلمين :**

كثيـرا مـا يشـعر المعلـم بـالنقص لديـه ، وقـد يكـون ذلـك فـي معارفـه أو مهاراتـه أو مفاهيمـه أو غيـر ذلـك مـن جوانـب تكوينـه كصـاحب مهنـة ، ولـذلك فـإن الاتجـاه نحـو المعلـم يعـد مـن المصـادر الأساسـية والمبـررات المهمـة التـي تعنـي الحاجـة إلـى التـدريب فـي أثنـاء الخدمـة ، والحقيقـة أن هـذا المـدخل يعـد ربمـا أهـم المـداخل ، إذ إن المعلـم هـو أقـدر مـن يسـتطيع أن يحـدد الحاجـات المهنيـة ، لأنـه هـو الـذي ينفـذ المـنهج وهـو القـائم بالعمـل الفعلـي ، وفـي الوقـت نفسـه هـو الـذي يـرى ويلمـس بشـكل مباشـر مـواطن القـوة والضـعف ، حقيقـة قـد يـرى الموجـه والمـدير ذلـك ولكـن الشـيء المؤكـد أن أي منهمـا لا يـرى الحقيقـة كمـا يراهـا المعلـم ، ومـن هنـا يـأتي تأكيـدنا لأهميـة هـذا الأمـر والعنايـة بـه و اتخـاذه مـدخلا ومبـررا لتخطـيط وتنظـيم دورات تدريبية للمعلم في أثناء الخدمة.

❖ **المناهج الجديدة :**

أصـبح مـن المـألوف أن تتغيـر المنـاهج ، و أن تتطـور أيضـا نتيجـة لاعتبـارات علميـة واجتماعيـة عديـدة ، والنتيجـة الطبيعيـة هـي أن المعلـم الـذي اعتـاد منـاهج معينـة لفتـرة مـا سـيجد صـعوبة فـي تنفيـذ منـاهج جديـدة ، وسـيظل يتخـبط لعـدد مـن السـنوات ، وينفـذ تلـك المنـاهج مـن خـلال المحاولـة والخطـأ ، حتـى يصـل إلـى مـا يجـب أن يكـون ، وعندئـذ ربمـا يتغيـر المـنهج أو يـتم تطـويره بشـكل أو أخـر ، ومـن هنـا فـإن المنـاهج الجديـدة لا تعنـي كتبـا مدرسـية جديـدة فقـط ، ولكنهـا تعنـي أيضـا تـدريبا للموجـه والمعلـم ومراجعـة لمصـادر التعلـيم و الوسـائل التعليميـة ، وغيـر ذلـك ممـا تحتاجـه المنـاهج الجديـدة ، وفـي ذلـك كلـه يظـل المعلـم فـي حاجـة إلـى الدراسـة مـن جديـد ، ويظـل فـي حاجـة إلـى تـدريب حتـى يـرى ويلمـس ويـتعلم مـا يـراه خبـراء المـنهج بشـأن المـنهج الجديد.

❖ **التطور في أساليب التدريس:**

كثيـرا مـا يقـدم خبـراء المنـاهج ، وكـذا البحـوث فـي هـذا المجـال طرقـا ومـداخل جديـدة لتنفيـذ مـنهج معـين ، وفـي هـذه الحالـة يكـون مـن المتوقـع أن يسـتطيع المعلـم تنفيـذ الطريقـة أو الطـرق الجديـدة ، ويفاجـأ الموجـه والخبيـر أن المـنهج لـم ينفـذ علـى النحـو المتوقـع ، و أنـه لـم يحقـق أهدافـه ، وعندئـذ نجـد أن النقـد يوجـه إلـى الطريقـة ذاتهـا ، بينمـا الخطـأ يكمـن فـي تنفيـذ الطريقـة والتخـبط فيهـا ، وبتحديـد أكثـر نقـول إن العيـب يكمـن فـي مسـتوى المعلـم أو مـدى تمكنـه مـن اسـتخدام الطريقـة وتنفيـذ المـنهج مـن خلالهـا ، وهنـا تبـدو الحاجـة الماسـة إلـى دورات تدريبيـة يـرى فيهـا المعلـم النمـوذج والقـدوة ، ثـم يمـارس ويتـدرب ، ثـم يبـدأ فـي مواجهـة الموقـف فـي الفصـول المدرسـية بدرجة كبيرة من الثقة في النفس وبدرجة عالية من التمكن.

❖ **استخدام تكنولوجيا جديدة :**

عنـدما تظهـر تكنولوجيـا جديـدة ويشـيع اسـتخدامها فـي مجـال التربيـة سـرعان مـا تنتقـل إلـى المسـتوى المدرسـي وهنـا يواجـه المعلـم بتحـد جديـد ومثـال ذلـك أنـه عنـدما شـاع اسـتخدام التلفزيـون التعليمـي فـي مدارسـنا لـم يكـن المعلـم مسـتوعبا لتلـك الفكـرة وتصـور أن معلـم الشاشـة هـو بـديل عنـه .. وهنـا كانـت بدايـة الفشـل ، و بـذلك فـالمعلم فـي حاجـة إلـى الـتعلم والتـدرب و الاسـتعداد لاسـتخدام كـل تكنولوجيـا جديـدة فـي مجـال التربيـة ، ومـن غيـر الجـائز أن يطلـب إليـه أن يسـتخدم أي تكنولوجيـا جديـدة دون أن يعـد لـذلك ، فـالأمر كلـه متعلـق بمهنـة يمارسـها معلـم صـاحب مهنـة ، ومـن هنـا فـإن العفويـة و الارتجـال لا يمكـن قبولهـا ، إذا كانـت هنـاك نيـة لاعتبـار عمـل المعلـم عمـا ، له أصوله المهنية التي تحكمه.

❖ **التطور في مجال الوسائل التعليمية :**

كـان مـن الشـائع أن تعـد الوسـائل التعليميـة وتـوزع علـى المـدارس ويقتصـر دور المعلـم علـى اسـتخدامها فـي أثنـاء التـدريس ، وفـق قواعـد و أصـول سـبق لـه دراسـتها فـي مرحلـة الإعـداد ، ولكـن مـع تطـور الفكـر التربـوي أصـبحت الوسـائل التعليميـة إمـا سـابقة الإعـداد أو وسـائل تعليميـة يقـوم المعلـم والتلاميـذ معـا بـالتخطيط لهـا و إعـدادها و إخراجهـا و اسـتخدامها وصـيانتها ، عـن طريـق اسـتخدام خامـات مـن البيئـة أو غيرها.

❖ ومـن هنـا أصـبح المعلـم فـي حاجـة إلـى مهـارات جديـدة و اتجاهـات جديـدة أيضـا مـن أجـل القيـام بأعبـاء هـذه المسـئولية الجديـدة ، و هـذا أمـر يحتـاج إلـى دراسـة وتدريب على درجة عالية من الكفاية. (طاهر عبد الرزاق ، ، المرجع السابق ، ص 254)

❖ **التطـور فـي مجـال أسـاليب التقـويم** : ظـل المعلـم لفتـرة طويلـة هـو المسـئول عـن عمليـة تقـويم التلاميـذ فـي نهايـة العـام الدراسـي ، أو فـي نهايـة فتـرة معينـة مـن العـام الدراسـي ، وفـي الحـالتين كـان يقـوم مسـتويات تحصـيل ، المعرفـة ، ولكـن مـع التطـوير العلمـي أصـبحت هنـاك جوانـب أخـرى يجـب أن تخضـع للتقـويم ، و أصـبحت هنـاك وسـائل عديـدة يمكـن اسـتخدامها فـي هـذا المجـال ، كمـا أصـبحت عمليـة التقـويم عمليـة أساسـية فـي كـل شـيء سـواء بالنسـبة للتلاميـذ أو المعلـم أو الكتـاب أو المـنهج أو الامتحانـات ذاتهـا ، وأصـبح المعلـم مطالـب بـالتقويم ذاتـه ، وأصـبح عليـه أن يعلـم التلاميـذ كيفيـة تقـويم الـذات ، وهـي أمـور تحتـاج إلـى دراسـة وتدريب أيضا إذا كان لنا أن نطالب المعلم بالقيام بهذه العمليات.

❖ **الترقية إلى وظائف أخرى :**

عنـد ترقيـة المعلـم إلـى وظيفـة أخـرى مثـل معلـم أول ، أو موجـه أو غيرهـا سـيكون عليـه أن يـتقن معـارف ومهـارات جديـدة ، حتـى يسـتطيع أداء العمـل الجديـد بكفـاءة

و اقتـدار ، ولـذلك فـإن انتقالـه أو تعيينـه فـي إحـدى هـذه الوظـائف دون إعـداد أو تـدريب يعنـي أننـا نعرضـه لاحتمـالات كثيـرة للفشـل خاصـة أنـه سـيكون مفتقـدا ثقتـه فـي نفسـه نتيجـة لشـعوره بالضـعف أو العجـز عـن أداء الأعمـال والمهـام المطلوبـة والمتوقعـة منـه ، لـذلك فـإن ترقيـة المعلـم أو حتـى نقلـه إلـى مكـان أخـر يختلـف عـن طبيعة مكان عمله الأصلي يعني الحاجة إلى التدريب المناسب.

3- الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين:

على الرغم من التقدم الهائل الذي عرفته مختلف الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة على الخصوص في مجال برامج تكوين المعلمين ، إلا أنها ما زالت تلقى انتقادات من طرف المهتمين بمجال إعداد المعلم وتأهيله . خاصة فيما يخص نوعية التكوين وأساليبه ومضامينه ، الشيء الذي دفع الباحثين والمفكرين التربويين للبحث في الموضوع من اجل إدخال تحسينات وإصلاحات على البرامج الحالية لإعداد المعلم ، بهدف مواكبة التغيرات والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والتقنية التي يشهدها العصر ، من أجل أن تكون برامج إعداد المعلمين دينامية تتفاعل مع كل متغير له تأثيره في تحقيق تطور المجتمع وتقدمه ، لتؤدي دورها في تطوير إعداد المعلم ورفع كفاءته العلمية والمهنية. (سعفان ، محمد أحمد ، الرجع السابق ، ص 109)

وبرزت نتيجة لجهود البحث التربوي عدة مفاهيم واتجاهات جديدة في تخطيط برامج إعداد المعلمين ، توجه هذه البرامج نحو اعتماد مبدأ المهارات أو الكفاية ، أو نحو تفريد التعلم وتشخيص التعليم ، أو نحو التدريب العملي والممارسة الميدانية ، أو نحو مفهوم المنظومة التعليمية أو نحو مفهوم الأهداف السلوكية.

وعموما فالأفكار التربوية التي تتضمنها مختلف الاتجاهات التي ظهرت في السنوات الأخيرة ، تهدف في حقيقة الأمر إلى تحسين جودة الأداء لدى المعلمين وممارسة مهنتهم بكفاءة وفعالية ، خاصة في ظل بروز تيار المحاسبة والمساءلة

لمردود المعلمين ونشاطاتهم الميدانية وأدوارهم المختلفة في مجال التدريس والإرشاد والتربية بصفة عامة . وسنتعرض فيما يلي لأهم الاتجاهات التربوية في مجال إعداد المعلمين والتي تبنى عليها برامج ومضامين الإعداد في الأنظمة التعليمية لمختلف البلدان.

2-1 -الاتجاه القائم على أساس الكفايات وتطوير ادوار المعلم: و تسمى أيضا المقاربة بالكفاءات ,إن المتتبع لتطور مفهوم الكفاية عبر الأدب التربوي ، يجد أن هذا المفهوم قد تعددت معانيه بشكل مفرط وقد ساهم في استقلالية مفهوم الكفاية وإعطائه بعدا هاما في الحقل التربوي تياران أحدهما أنجلو سكسوني (و. م . أ) والآخر فرانكفوني (أوروبا) .(http://cfijdida.over-blog.com)

فبالنسبة للتيار الأنجلو سكسوني فقد لاحظ هاملتون1973 أن دخول مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية ، يعود إلى بداية الستينات . فقد كان التعليم وعلى الأخص تكوين المعلمين بالمستوى الابتدائي هدفا لانتقادات شديدة. فأقترح المكتب التربوي ردا على هذه الانتقادات أن تصاغ البرامج الدراسية صياغة تحدد فيها الكفايات تحديدا دقيقا في شكل سلوكات.

وقد تلت المقاربة السلوكية للكفاية مقاربات أخرى ذات منحى معرفي ، فامتلاك الفرد لكفاية ما حسب بعض الباحثين يعني أن يقوم هذا الفرد أساسا بتشغيل مجموعة من المهارات والمعارف والقدرات التي يظهر لها تأثير في المهمة المطلوب انجازها. (Conant J ،1963 ,p 163)

وهكذا نلاحظ بان مفاهيم الاتجاه المعرفي مثل المهارات والمعارف والقدرات والمعارف الإجرائية والمعارف الشرطية والتمثلات .. الخ تحل تدريجيا محل العادات السلوكية كما

أخذت هذه المقاربة المعرفية تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات .وقد تآزرت مقاربات الاتجاه المعرفي وتضافرت من اجل اقتراح كفايات تتحدد في تشغيل قدرات ومهارات ذهنية في وضعيات . حيث يقترح تعريف للكفاية على أنها المعرفة والمهارة أو التصرف التي يمكن التعبير عنها في وضعية

وإذا كان التيار الأنجلو سكسوني لا يفصل بين مفهومي الكفاية والانجاز فإن التيار الذي ظهر في أوروبا يقدم مفهوما للكفاية فيه تباعدا تجاه مفهوم الانجاز حيث يرى في الكفاية على أنها مجموعة من الموارد تستطيع الذات تعبئتها من اجل معالجة وضعية ما بنجاح . ولم تعد الكفاية تحيل على الموارد المعرفية حصرا ، بل تحيل أيضا على سلسلة من موارد أخرى ترجع إلى أصول أو مصادر أخرى متنوعة وتدخل الكفاية حسب التيار الفرانكفوني ضمن إطار فعل موجه بغاية ومحدد بسياق. (Anderson L ,1986 ,p 372)

2-1-1 تصنيف الكفايات :

يقصد بالتصنيف هنا تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسية تم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية، ولمثل هذا الأمر شروط يجب أن تراعى وأهمية ينبغي أن تأخذ بعين الإعتبار

فبالنسبة لشروطه فتتلخص في ضرورة الاتساق مع أهداف الدراسة وطبيعتها فليس ثمة تصنيف مطلق كما ينبغي أن يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العامة وواقعيا يمكن للبرامج تنفيذه وللباحثين والمشرفين ترجمته إلى استمارات ملاحظة لتقويم المعلمين .أما عن أهمية التصنيف فتتلخص في تسيير مهمة التفكير المعمق في كل جانب من جوانب الإعداد وضمان استيفاء جوانبه. (علي، راشد ، 2005 ، ص 149) .

وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات أي تحديد محاورها:

أ/ - **تصنيف بلوم : bloom** : حيث هناك :

- كفايات معرفية تتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود بها المعلم سواء حول مادته التي يدرسها أو البيئة التي تحيط به أو الطالب الذي يتعامل معه.

- كفايات وجدانية تتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم والقيم التي يجب أن يؤمن بها وأشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها .
- كفايات نفس حركية تتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية التي ينخرط فيها .

(طعيمة ، رشدي أحمد ، 1999، ص 74-75)

ب/ - وهناك من الباحثين من لا يقتصر على هذا التصنيف الثلاثي بل يضيف إليه ما يترتب على كل من المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي من أثار وما ينتج عنها من خبرة ففي الاجتماع السنوي لرابطة البحث التربوي الأمريكية سنة 1975 قدم R.roth روبرت روث تصورا لتصنيف الكفايات مقسما إياها إلى مجالات هي:

- مجال المعرفة
- مجال السلوك
- مجال الاتجاهات
- مجال النتائج والآثار
- مجال الخبرة

- و كذلك نجد الباحثان (Houston et houson 1972) يقدمان تصنيفا للكفايات يتضمن خمسة أقسام :

- العملي pratique
- المعرفي cognitif
- التأثيري conative
- والوجداني affective
- والاستكشافي experimentale

ج/- وهناك تصنيف ثالث للكفايات في ضوء مستوى تعقدها فتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعقد.

ومثل هذا التصنيف يسهل للقائمين على وضع برامج إعداد المعلمين تقسيم هذه الكفايات على مراحل الإعداد ويمكن من وضع تصور واقعي لمراحل الإعداد المهني. (طعيمة ، رشدي أحمد ، مرجع سابق ، ص 79)

د/ وثمة أسلوب رابع لتصنيف الكفايات ينطلق من تصور لأدوار المعلم مع طلابه، فالمعلم ناقل للمعرفة وموجه للنشاط التعليمي ، ومدير لفصله . وتقدم كلية التربية لجامعة بتسبرج بأمريكا نموذجا :لهذا التصنيف وحصرت مجالات الكفايات في ستة مجالات وهي :

- المجال الأول : المعلم ناقل للمعرفة ويضم 14 كفاية ثانوية.
- المجال الثاني : المعلم مدير للنشاط التعليمي ويضم 13 كفاية.
- المجال الثالث : المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم ويضم 11كفاية.
- المجال الرابع : المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم ويضم 13 كفاية.
- المجال الخامس : المعلم يشارك في الإشراف ويضم 6 كفايات.
- المجال السادس : المعلم في تفاعل مع الآخرين ويضم 10 كفايات ثانوية.

هـ / - وهناك اتجاه خامس في تصنيف الكفايات يتماشى مع التصنيفات السابقة وان اختلف عنها بعض الشيء وسنركز على هذا الاتجاه لسهولة تطبيقه من جهة وواقعيته في الميدان من جهة أخرى، ومن أمثلة هذا النوع من التصنيفات نجد تصنيف كلية التربية لجامعة عين شمس بمصر في دراستها حول معلم الطور الأول من التعليم الإبتدائي وتتوزع هذه الكفايات تحت تسع مجالات وهي:

- كفايات إعداد الدروس والتخطيط لها.

- كفايات تحقيق الأهداف.
- كفايات عملية التدريس.
- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.
- كفايات التعامل مع التلاميذ وإدارة الفصل.
- كفايات عملية التقويم.
- كفايات انتظام المعلم (المواظبة والانضباط)
- كفاية إقامة علاقات مع الآخرين.
- كفاية الإعداد لحل مشكلات البيئة.

وفي نفس الاتجاه قام" شيس"chase وزميلاه بمسح شامل للعديد من الدراسات والبحوث
حول كفايات التدريس ،مما أدى بهما إلى تصنيفها في ستة مجالات هي321 :

- كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.
- كفايات خاصة بعملية الاتصال.
- كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.
- كفايات خاصة بإجراءات التعليم.
- كفايات خاصة بإجراءات التقويم.
- كفايات خاصة بالمادة الدراسية. (chase D , and m. ishle , 2000 , p 20،) .

و يعتبرالإتجاه القائم على الكفايات من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلمين وقد ظهر في الستينيات من هذا القرن بالولايات المتحدة الأمريكية وقد عرف باسم تربية المعلمين القائم على أساس الكفاية لأنه اعتمد على مفهوم الكفاية(Competence de base) .

وتوصيفها كأساس لبرامج إعداد المعلمين ، وظهر هذا الاتجاه نتيجة للشكوى المتكررة من ضعف أداء المعلمين في تلك الفترة وضعف برامج التعليم أنداك

حيت لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات المتعلمين ومواجهة متطلبات العصر ، وبعبارة أخرى جاءت حركة إعداد المعلمين على أساس الكفاية نتيجة لفشل التربية التقليدية عن تحقيق أهدافها بشكل إجرائي عملي ، ولهذا تبنت المدرسة السلوكية هذا .الاتجاه بحيث ينبغي تحديد الأهداف والبرامج والأساليب المؤدية إلى ملاحظة السلوك وقياسه .

وقد بدأت المحاولات الأولى لتطبيق أفكار حركة الإعداد القائمة على الكفايات بالولايات المتحدة الأمريكية سنة . 1968 حيت تبنت جامعة فلوريدا مشروع دولي لتدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية لعشر سنوات لاحقة ، وهذا المشروع تضمن خطة لبرنامج تدريبي خاص بالمعلمين يتضمن الأبعاد التالية : التخطيط للتعليم واختيار المحتوى وتنظيمه واستخدام الأساليب والوسائل التي تحق الأهداف والتقويم بالإضافة إلى دور المعلم ومسؤولياته المختلفة كمرشد وقائد . وتبع ذلك محاولات بدراسة الهدف سواء داخل الولايات المتحدة الأمريكية أو خارجها ، فقد قام" فيريرو Ferrero 1971 "منها وضع قائمة للكفايات التعليمية الضرورية لمعلم التعليم الابتدائي من خلال أراء الخبراء وتحليل وتصنيف السلوك الملاحظ في مواقف فعلية ومن بين الكفايات التي تضمنتها هذه الدراسة:

- تنظيم الدرس
- اختيار المحتوى المناسب
- إشراك التلاميذ في الدرس. (الناقة ، محمود كامل ، 1987 ،ص 05) .

إن إقبال مختلف الدول على تبني الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين يعود بالدرجة الأولى للأسباب التالية:

1-إن فلسفة الكفاءة في الأداء هي استجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم وذلك لأن المعلمين المقبلين الذين يحققون الكفاءة المسئولة

حيث التقييم في الأداء يكونون أكثر فاعلية ، و هذه خطوة هامة نحو المسئولية الاجتماعية.

2- إن التطور الفعال للتعليم جاء متأخرا بالنسبة للتطور الصناعي والاقتصادي ، ولقد بدأت النظرة إلى التعليم تتكيف بفلسفة النظرة إلى الآلة ، ولقد عبر عن ذلك (Michael Apple ميشال آبل) و عبر عن ذلك بقوله : إن الهدف هو الفاعلية في التدريس المبني على الإنتاج أي الكفاءات هوالقياس.

3-تأثر الرأي العام بوجهة النظر القائلة : " من الأمور التي لا يمكن إنكارها أن كفاءة المعلم هي أحد العوامل الكثيرة التي تؤثر تأثيرا مباشرا في مستويات تحصيل تلاميذه ولكنها ليست العامل الرئيسي ، إذ أن هناك عوامل أخرى كثيرة منها : المنهج ، والظروف البيئية الاجتماعية و الاقتصادية . (سعادة ، يوسف جعفر ، 1985 ، ص 114) .

وتتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أن تحديد كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها وتستند هذه الفكرة على افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن .يصبح معلما ناجحا . (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2004 ، ص 312)

وهذا الاتجاه يؤكد على ضرورة اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافة إلى تزويد المعلم بالمعرفة ؛ لأن المعرفة ضرورة للكفاية ولكنها ليست كافية

ولقد أشار تقرير إستراتيجية تطوير التربية العربية على أهمية الاهتمام بتحسين نوعية التعليم مؤكدا أن السبيل إلى ذلك يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهامهم في هذا التطوير ومساهمتهم في تحقيقه وبالتالي تطوير برامج

وأساليب إعدادهم وتدريبهم وجعل مؤسسات الإعداد مراكز إشعاع ومنطلقات للتجديد. (Pearson A , 1980 , p145)

يقوم مدخل الإعداد القائم عل الكفايات على فكرة أن الإنسان لابد أن يمتلك مجموعة من المهارات والكفايات الضرورية لممارسة مهنة معينة على درجة عالية من الكفاءة والإتقان ، فإعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق وهذا الاهتمام بربط النظرية بالتطبيق في مجال إعداد المعلم وتدريبه له أهمية كبرى في تقدم إعداد المعلم على الرغم من العقبات التي تواجه هذا الربط ومنها : أن المعلم في بعض الأوقات يكون غير قادر على تحديد أفضل .ما حصل عليه من أنواع المعرفة في برامج الإعداد(محمد أحمد سعفان ، المرجع السابق ، ص 110).

من المعرف أن كفاءة المعلم المهنية تتأثر بعوامل متعددة من بينها فلسفة وطبيعة برامج الإعداد قبل الالتحاق بمهنة التدريس وبرامج النمو المهني أثناء الخدمة على جانب سنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس . (أمينة سيد عثمان ، 1989)

و تتضمن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات كاتجاه عام مفاهيم متعددة مثل : أسلوب الأداء والتمكن من الأداء ، والتدريب الموجه نحو العمل ، والتدريب الموجه نحو الأداء السلوكي ، وهذه المفاهيم متقاربة إلى حد كبير في المعنى والمحتوى إلا أنها لا تستخدم كمترادفات لما تتضمنه من فروق دقيقة . (فوزي السعيد عطوة ، 1988) .

تتطلب عملية بناء برامج الإعداد القائمة على الكفايات تحليلا دقيقا ومفصلا للأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم وذلك بتحديد المهارات والقدرات والمعارف والمعلومات التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه ، كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يستطيع كل من

الطالب / المعلم والمعلم تقديم عمله على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أو معلومة على إتقان مهارة أو معلومة أخرى... وهكذا (البزاز ،. حكمت عبد الله ، 1998 ، ص 199) .

وتحدد ثلاثة معايير لتحديد مستوى أداء الطالب /المعلم في تحقيق الكفايات وهي:

1- معايير خاصة بالمعرفة وتستخدم لتقويم المفاهيم الإدراكية لدى الطالب المعلم.

2- معايير خاصة بالأداء ، وتستخدم لتقويم نوع السلوك التعليمي لدى الطالب المعلم الذي يستخدمه في التدريس.

3- معايير خاصة بالتنمية والنتائج ، وتستخدم لتقويم فعالية تدريس الطالب عن طريق التعرف على مدى تقدم النمو العقلي والوجداني للطلاب / المعلمين . (سعادة ، يوسف جعفر ، 1985 ص 115)

وتركز برامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر تركيزا شديدا على النوعين الأخيرين من المعايير وهما المعايير الخاصة بالأداء وبالنتائج . أما المعيار الأول فقد أثبتت الأبحاث التجريبية أن المعرفة لا تؤدي بذاتها إلى التطبيق أي أن صاحب المعرفة ليس من الضروري أن يطبقها ، وأصبحت هناك هوة كبيرة بين المعرفة والتطبيق لا في ميادين العلم المختلفة فحسب، بل في ميادين الحياة ومجالاتها كذلك .ولقد حان الأوان لأن ترتبط المعرفة بالتطبيق في ميدان إعداد المعلم وان يعرف الطالب في معاهد الإعداد ما يتوقع أن يقوم بتطبيقه ، وأن يعرف أيضا ما حدد له من هذا التطبيق وما لم يعد صالحا من الناحية التربوية أو العلمية ، وأن تركز معاهد الإعداد على المعرفة فتعطيها من الوزن الشيء الكثير ، وأن المعرفة والقدرة على تطبيقها أمران مختلفان تمام الاختلاف وان بلوغ الأهداف المحددة سلفا تقتضي نوعا من التكامل بين الجانبين ..(مزعل ، جمال أسد ، المرجع السابق ، ص 34)

وتنطلق حركة التربية القائمة على الكفايات من مسلمات رئيسية من بينها:

- أن التدريس مهنة لها أصول وقواعد معينة.
- من أجل قيام المعلم بعمله ينبغي أن يتوافر لديه مجموعة من الكفايات التعليمية.
- يمكن تحديد الكفايات الأساسية الضرورية لقيام المعلم بعمله بكل فعالية.
- الكفايات التعليمية يمكن التدرب عليها واكتسابها عن طريق معرفة أصولها وقواعدها وممارستها.
- يمكن تقويم مدى تمكن المعلم من ممارسة كفايات التدريس ، إذا فالكفايات قابلة للتقويم.
- تؤثر الكفايات التعليمية تأثيرا سلبيا أو ايجابيا على التحصيل الدراسي للتلاميذ
- وينبغي على برامج إعداد المعلم وتدريبه مراعاة المعايير والأسس التالية :
- –تحديد الأداء المطلوب إنجازه والموافقة عليه مسبقا وقبل بدء عملية التعليم
- صياغة الأهداف التعليمية المطلوبة بشكل محدد وواضح وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين.
- توفير الوقت الكافي والتعزيزات الملائمة لتحقيق هذه الأهداف.
- تحديد الكفايات الأكاديمية التعليمية المطلوبة إتقانها عن طريق تفريد التعليم ، والتعلم الذاتي والتخطيط النظامي للبرنامج وتحديد العناصر المكونة للبرنامج والتأكيد على المخرجات وإجراء التقييم المناسب والتغذية الراجعة.
- مراعاة الفروق الفدية بين الطلاب / المعلمين ، والمعلمين واعتماد مبدأ المرونة.
- التركيز على النتائج بجانب عملية التعلم وعلى المخرج مع متطلبات الدخول وعلى التقويم في ضوء المحكات مع التقويم في ضوء المعايير.

- التعرف على برامج الإعداد الأولي للمعلمين واكتشاف نقاط الضعف فيها.
- اختيار الزمان والمكان المناسبين للعمل وتحديد المشكلات وترتيبها حسب الأهمية وتحديد السلوك
- غير المرغوب وغير المرضي كما وكيفا وتحليل العمل المطلوب.
- المتابعة والتقويم لتحسين المدخلات والعمليات وتحقيق أفضل النتائج بالتعلم وبالإتقان.(سعفان ، محمد أحمد، ، 1983 ، ص 121).

2- 2-الاتجاه القائم على أسلوب منهج النظم وتحليل النظم :

ينظر إلى برنامج تكوين المعلم وفقا لأسلوب منهج النظم على انه نظام فرعي لنظام اكبر هو نظام وهي إعداد المعلم ، وهذا النظام الفرعي البرنامج يحتوي على عدد من المكونات تحوي مجموعة المقررات الدراسية بما تحتويه من معارف ومعلومات وقدرات ومهارات وخبرات يتطلبها إعداد المعلم القائم على التحليل التفصيلي لأدوار المعلم . ويحتوي كل مكون على وحدات اصغر هي العناصر ، وكل عنصر يحتوي على عناصر أصغر ومنظومة أصغر. (بشارة ، جبرائيل ، 1983 ، ص 231)

ويعد أسلوب النظم حجر الأساس الذي قامت عليه العملية التربوية إن صح التعبير خلال العقد الأخير من القرن العشرين ؛ بسبب تزايد الاهتمام بالتعليم ودراسة مشكلاته التي ظهرت في الآونة الأخيرة والعمل على حلها والاهتمام باقتصاديات التعليم وتقليل الفقد والإهدار التربوي ؛ والرغبة في أن يوضع كل إنفاق عليه وعلى تطويره في موضعه بكفاية وفعالية ، وصار ينظر إلى تحليل النظم كأسلوب لمعالجة المشكلات التعليمية ، كما أنه يساعد الإدارة التعليمية ويمكنها من اتخاذ القرار الفعال في إطار السياسة التعليمية القومية.

ويعرف النظام على أنه الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف وبينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين ، وبذلك يؤدي الكل المركب في

مجموعة نشاطا هادفا ، وتكون له سمات مميزة ، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى ، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني ، ويكون مفتوحا يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه ، ويكون ضمن حدود ، وله مدخلات ومخرجات .

ويتعامل هذا الاتجاه مع أي نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحدودة داخل هذا النظام ؛ وأن التفكير النظمي في الوقت الحاضر ينظر إليه كتكنولوجيا عقلية يمكن من خلالها ممارسة عمليتي التخطيط واتخاذ القرارات بشكل أفضل . وقد حدد المختصون أسلوب النظم بأربعة عناصر هي: (مرعي ، توفيق أحمد ، 1983 ، ص 61)

المدخلات – Inputs.

المخرجات – Outputs.

الداخلية العمليات – Internal process.

الراجعة التغذية – Feed – back.

ويعد أسلوب النظم من المفاهيم التي لها صلة بالنظم وتختلف عنها فيعرف كل من كوريجان و كوفمان corrigan و Kaufman أسلوب النظم على أنه طريقة تحليلية ونظامية تمكننا من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددتها مهمة النظام ، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام كله ، وتتكامل تلك الأجزاء وفقا لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي الذ .يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة. (جابر عبدا لحميد جابر ، 1978 ، ص 382) .

إن تحليل النظم وأسلوب النظم تعبيران يستعملان لوصف عملية مشتركة ، وهي عملية تطبيق للتفكير العلمي في حل المشكلات ، وهما ليسا متشابهين ، وإنما يعتبر التحليل مجرد مرحلة أو خطوة واحدة من مراحل النظم وخطواته . وبعبارة

أخرى يعتبر تحليل النظم مرحلة أو خطوة واحدة من مراحل أسلوب النظم وخطواته ، ويرمي إلى تحديد مجال ما يقع في نطاق اهتماماتنا ووصفه ، والعوامل المؤثرة فيه ، والتفاعلات بين مكوناته.

ينطلق إعداد المعلم وتدريبه وفق أسلوب تحليل النظم من الأيمان بأن التغيير في أي مكونات للنظام الواحد يؤثر في مكوناته الأخرى ، والتعامل مع المعلم حسب قدراته وميوله وحاجاته من ناحية ، وحسب احتياجات النظام التعليمي وإمكاناته من ناحية ثانية ، والقيام بعمليات تدريبية متنوعة تهدف على تحسين المخرجات والنتائج ، وتوظيف مدخلات التدريب على نحو أمثل. (جابر عبدا لحميد جابر ، المرجع السابق ، ص 382) .

واستخدام هذا الاتجاه لإعداد المعلم وتدريبه يقوم على تلك النظرة الديناميكية الحية ، وهو من النظم المفتوحة ، والذي ينظر إلى حقائق الواقع على أنها مجموعة من النظم ؛ كل منها عبارة عن مجموعة من العلاقات والأنشطة الديناميكية المتشابكة بين تيار مستمر من المدخلات أو المصادر من ناحية والمخرجات من ناحية أخرى (محمد ، سمير عبد العال ، 1993 ، ص 12)

يتطلب بناء برنامج تدريب المعلمين وفقا لاتجاه المنظومة وتحليل النظم ما يلي :

- تحديد عناصر النظام وعلاقاته المتداخلة ومكوناته ووظائفه ؛ لتحليل كل من هذه المكونات والوظائف على وحدات أصغر – العناصر –وإلى عناصر فرعية وغلى نماذج.
- تحديد الأهداف التعليمية في ضوء الأدوار التي سيقوم بها المعلم وصياغتها صياغة سلوكية قابلة للتنفيذ والقياس والتقويم.
- تجميع الأهداف السلوكية الخاصة بكل مادة دراسية وعزلها وذلك لبناء المواد التي يتكون منها البرنامج.

- بناء المنظومات و المعارف والمعلومات والمهارات والقدرات (التي يتكون منها البرنامج)
- وضع البرنامج في مرحلة التجريب الأولي ثم الاستخدام الميداني العملي للبرنامج في مؤسسات إعداد المعلمين. (محمد ، سمير عبد العال ، المرجع السابق ، ص 13)

2-3-الاتجاه القائم على أساس استخدام النماذج : ويصنف تحت هذا الاتجاه النماذج الآتية: **النموذج التنموي** : ينظر هذا الاتجاه لعملية إعداد المعلم على أنها عملية مستمرة تتواصل طوال حياته المهنية ، وبالتالي فهذا النموذج يؤكد على النمو المستمر لخبرات الطالب / المعلم ، بمعدل منتظم ومستمر ابتداء من مرحلة الإعداد الأولي قبل الخدمة حتى إتمام هذه المرحلة وحصول المعلم على الشهادة العلمية التي تسمح له بمزاولة التدريس . رغم أن بعض الباحثين يرون أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم المهنية ما بين 5 و 8 سنوات من الخبرة وأنهم بعد انقضاء هذه الفترة يبدؤون في الرتابة والملل والتطلع على مغادرة التعليم ، وهذا يعني أن يكون الإعداد الأولي والتدريب .أثناء الخدمة جزأين من كل واحد.(هينفلد ، وورد ، الرجع السابق)

لذلك ينبغي أن يكون هناك تكامل واستمرارية في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها من خلال مفهوم جديد هو الإعداد المستمر، بما يعدهم لتحمل مسؤولياتهم المهنية كاملة ، وبرنامج الإعداد المستمر يتضمن مجالات متعددة منها التعليم العام لتنمية العقل وأساليب منهجية لاكتساب المعرفة .وتطبيقها مهنيا ونظريات التعلم عند الإنسان والدراسات الإكلينيكية (طاهر، عبد الرزاق ، 1984 ، ص 256)

إن تنمية المعلم مهنيا أثناء ممارسته للمهنة من خلال تكوينه وإعداده المستمر يساعد في تخطي النقائص التي قد تحدث أثناء التكوين الأولي قبل الالتحاق

بالتدريس ، كما أنها تساعد على تحسين كفاءة المعلم وإنتاجيته المهنية من خلال التجديد الذي يبعد الرتابة والملل التي قد تصيب المعلم بعد سنوات معينة من ممارسته لمهنة التعليم ، وينبغي أن يهدف الإعداد المستمر إلى اطلاع المعلم على المستجدات التربوية ونتائج الأبحاث والدراسات في مديدان التعليم ، والتكنولوجيات الحديثة واستخداماتها في مجال التربية والفلسفات والتيارات التربوية والفكرية والثقافية وتوقعات المجتمع ومطالب قطاعات العمل والإنتاج والمناهج الجديدة والنظريات المستحدثة .

2- **النموذج السلوكي:** يعتمد هذا النموذج على مفهوم السلوك والأداء القابل للملاحظة والقياس ، وبالتالي فالمطلوب هو إتقان المهارات في ضوء الأداء والممارسة الفعلية لها ، وفي ظل هذا النموذج تعتبر عملية التدريس عملية علمية تتضمن مجموعة من المهارات التقنية ، ويقوم برنامج الإعداد على أساس العلاقة بين الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي من ناحية وكل من عملية إعداد المعلم وبرامج التعليم الأساسية من ناحية أخرى. (طاهر ، عبد الرزاق ، 1987 ، ص 259) .

والنموذج السلوكي في إعداد المعلمين يقوم على أساس تحديد أهداف سلوكية في برامج الإعداد من خلال مواد دراسية معينة والتدريب على مهارات وقدرات وخبرات متعددة يحتويها برنامج إعداد المعلم . فالسلوك الذي يقوم به المعلم أثناء الممارسة الفعلية لمهنة التدريس داخل الصف ينبغي أن يكون صورة مجسمة وحقيقية للمهارات والمعلومات التي اكتسبها وتدرب على القيام بها خلال مرحلة الإعداد (البزاز ، حكمت عبد الله ، مرجع سابق ، ص 189)

3- **النموذج الإنساني** : يقوم هذا النموذج على أساس الاهتمام بالتعليم الفردي والاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة في هذا المجال ، وإقامة برامج إعداد المعلم على أساس تكامل الموضوعات الدراسية في ضوء عملية التدريس كفن.

يهدف هذا النموذج إلى جعل التعليم عملية ذات بعد إنساني واجتماعي قائمة على علاقات التفاهم والتعاون بين الأفراد ، بحيث يشعر الطالب بأنه شخصية ذات كيان لها رأيها الخاص وحريتها مكفولة ؛ وله الدور والأخير في عملية اختيار ما يتعلمه في الوقت الذي يريد إلا إذا كان في ذلك ما لا يحقق الأهداف المطلوبة . ويأخذ هذا النموذج أشكالا متعددة أهمها :التعلم الذاتي والتعليم المفتوح والجامعة المفتوحة والتعليم عن بعد والتدريس المصغر.

4- **النموذج الإنساني / السلوكي** : يقوم هذا النموذج على أساس الدمج والتكامل ، بين ضرورة التدريب على المهارات النوعية والأداء الجيد وبين التسليم بوجود خصائص وحاجات للنوع الإنساني على المستوى الفردي والمستوى الجماعي

وتأخذ برامج إعداد المعلم وتدريبه وفق هذا النموذج : في الاعتبار ما يلي :

- إعداد مجموعة من الأهداف السلوكية لكل هذه البرامج ؛ وذلك يصبح في الإمكان تصميم بيئة ايجابية للتعلم.

- تغيير سلوك المعلم واتجاهاته ومهاراته النوعية؛ بقصد تحسين العلاقات الإنسانية في الوسط التعليمي أو تنمية القدرة على الابتكار لديه أو تقبل مهنة التعليم.

- ضرورة التكامل بين الجوانب الثلاثة لإعداد المعلم (التخصصي الثقافي والمهني) .

-المرونة والقابلية للتدخل التربوي المجدد في برامجه ومواده ووسائطه.

-التطبيق الميداني والمزج والتكامل بين المعرفة النظرية وبين الممارسة اليومية للمتدرب والتطوير السريع لقدرات المتدرب على التعلم الذاتي. (عبد الرزاق ، طاهر ، 1987 ، ص 253).

2-4-الاتجاه القائم على التحكم في النشاط العقل : يرى المؤيدون لهذا الاتجاه أن معرفة نشاط المتعلم هي الطريقة الوحيدة التي تمكننا من توجيه عملية التعلم والتحكم فيها وأن الأفعال العقلية التي يتألف منها النشاط العقلي ضرورية لاستيعاب المعارف والقدرات والمهارات ، وأن تلك الأفعال تشكل موضوعا خاصا للاستيعاب ، وهكذا تصبح المعارف والقدرات والمهارات موضوعا للنشاط العقلي المتكامل التي تقوم على فكرة خطوة خطوة وينطلق هذا الاتجاه من نظرية Galbarin جالبارين 1957 وتستمد اغلب تلك الأفكار من أبحاث العالمين فيقوتسكي وليونتيفleontive و : ,Vikoteski اللذان وضعا المبادئ الأساسية لعلم النفس السوفيتي وتتلخص في الآتي :

-أن أي نشاط نفسي هو منظومة من الأفعال والعمليات.

-أن النشاط النفسي للإنسان هو انعكاس لنشاطه العملي الخارجي ويتكون من خلال الخبرات التي يكتسبها من الأجيال السابقة وتبدو في إطار منظومة شاملة من المفاهيم والوسائل المختارة.

-ترتبط عملية التعلم واكتساب الخبرة بالخصائص الفسيولوجية للفرد فالتعلم هو جوهر النمو النفسي، والخصائص الفسيولوجية ضرورية لوجوده ، وهذا يعني أن الجانب العملي للنشاط يلعب دورا في امتلاك الخبرة ونقلها. (الأزرق ، عبد الرحمن صالح ، 2000 ، ص 141)

وبرنامج إعداد المعلمين وفق هذا الأسلوب يتطلب الخطوات التالية167 :

أ – تحديد الأهداف التعليمية لبرنامج إعداد المعلم في ضوء الأدوار التي نرغب أن يقوم المعلم بأدائها.

ب – تحديد المعارف والقدرات والمهارات الأساسية التي تشكل هيكل المادة الدراسية.

ج – اختيار نظام أفعال لأساليب النشاط العقلي) كالتعرف ، التذكر ، إدراك العلاقات ، التفكير العلمي (مسار لتلك المعارف والمهارات المحددة.

د –ضبط وتوجيه سير أساليب النشاط العقلي من خلال معايير تحدد النوعية التي نرغب في الحصول عليها. (جبرائيل بشارة ، 1987)

2-5 –الاتجاه القائم على مدخل العلوم – التقنية – المجتمع (STS).

ظهر هذا الاتجاه في الثمانينات من القرن العشرين ويعتبر من أحدث المداخل في برامج تدريب أن هناك 140 مقررا دراسيا تدرس في أكثر من 100 معهد من المعلمين ، وذكر(LOW,I 1984) أن معاهد المرحلة الثالثة في بريطانيا تستخدم هذا المدخل ، كما ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من ألف مقرر وبرنامج مماثل حتى نهاية عام 1984 ، ويهدف إلى إعداد الطلاب المعلمين فقط كمواطنين يمكنهم الحياة في علم متطور تقنيا ، بل كقادة في المجتمع يسهمون في بناء أجيال المستقبل من خلال المؤسسات التعليمية بمقومات التنوير العلمي ومحو الأمية . (الأزرق ، عبد الرحمن صالح ، المرجع السابق ، ص 142).

وتبنى البرامج القائمة على مدخل العلوم والتقنية والمجتمع على معايير خاصة باكتساب المعرفة العلمية والتقنية من خلال دراسة الأمور الحياتية وقضايا المجتمع المعاصر، ومعايير خاصة بالاستخدام الفعال للمهارات التي تعتمد على الاستقصاء العلمي والتقني والمشاركة في جمع المعلومات وحل المشكلات ، ومعايير خاصة بتطوير القيم والأفكار ذات الارتباط بالعلم والتقنية وعلاقتهما بالمجتمع وذلك من خلال دراسة القضايا المحلية.

2-6 -الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر :

يعتبر هذا الاتجاه من احدث الاتجاهات التربوية في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم بهدف اكتساب المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس بكفاءة وفعالية

ونجاح ، ومن مميزات استعمال أسلوب التعليم المصغر أنه غير مكلف نسبيا وسهل التنفيذ ، ويرتكز على تحقيق أهداف محددة قصيرة نسبيا ، يعرف على أنه ممارسة حقيقية للتعليم على مقياس مصغر.

والتدريس المصغر micro-teaching سواء في حجم الصف أو في وقت التعليم ؛ وهو مصمم لتطوير مهارات سابقة واكتساب مهارات جديدة.(عبد الله ، عبد الرحيم صالح ، 1981 ، ص 10)

يعتمد هذا الاتجاه على تحليل الموقف التعليمي وتجزئته إلى عناصره الأولية وتحديد المهارات الأساسية اللازمة لكل عنصر من العناصر بغرض تعلمها وإتقانها ، ويستخدم في التدريس المصغر أجهزة سمعية بصرية تشمل على كاميرا وجهاز فيديو وجهاز استقبال تلفزيوني والحاسوب.

يقوم هذا الاتجاه على أساس تناول عدد من المهارات التدريسية ، ويقوم الطلبة المعلمون أو المعلمون القدامى بممارستها وتصويرها ، تم تشاهد بعد ذلك من قبل الطلبة المعلمون لتكون تغذية راجعة بالنسبة لهم بعد التعرف على الايجابيات والسلبيات . .(عبد الله ، عبد الرحيم صالح ، المرجع السابق ، ص 11)

فبعد عملية التخطيط للمواقف التدريسية وتضمينها بالمهارات اللازمة لها ، يقوم الطالب المعلم أو الأستاذ المشرف بأدائها في غرفة الصف أمام التلاميذ أو الأقران، ويسجل الأداء التدريسي عن طريق تصويره في مشاهد لمدة 15-5دقيقة، بعد ذلك تنظم حصص تطبيقية تكون للمشاهدة ، بعدها التعليق والمناقشة بين الطلبة المعلمين والأستاذ المشرف على إعدادهم وتدريبهم لكل النقاط التي تضمنتها تلك المواقف التدريسية لتشكل تغذية راجعة تفيدهم في أدائهم اللاحق يتضمن اتجاه التدريس المصغر الفهم المعرفي لمهارات التدريس ، وإتقانها من خلال تقسيمها إلى مهارات بسيطة والتدريب عليها ، وبالتالي فالتدريس المصغر

يحتوي على مزايا عديدة أهمها تعديل سلوك المتدرب نحو الأحسن ، بعد أن يقوم بمشاهدة أدائه بنفسه وتقييم ذاته فيكتشف فيه المزايا والعيوب ، ويتم التدريس المصغر غالبا في مختبر التدريس حيث يضم التجهيزات والمعدات الخاصة و هناك أساسيات ينبغي أن يتضمنها التعليم المصغر بالتسجيل والعرض ، ويحددها كل منALLEN & RYAN وفيما يلي:

- التعليم المصغر هو تعليم حقيقي وطريقة مرنة لتربية المعلم.
- يخفف التعليم المصغر من تعقيدات التعليم العادي.
- يتركز التعليم المصغر على التدريب لانجاز مهام محددة.
- يتيح التعليم المصغر الفرصة لزيادة إتقان المهارات التدريسية المختلفة.

–يوفر التعليم المصغر تغذية راجعة مباشرة.(عبد الله ، عبد الرحيم صالح ، نفس الرجع ، ص 12)

و تعتمد برامج تكوين المعلمين باستعمال أسلوب التدريس المصغر على الأسس التالية :

- حصر المهارات التعليمية ، ممكنة التطبيق ، التي تتصل بالأنشطة التعليمية المختلفة.
- اعتماد طريقة تدريجية منظمة في الإعداد والتدريب على المهارات التعليمية
- تنمية القابلية والمهارات والقدرات التي ينبغي على المعلم اكتسابها حتى ينمي الصفات التعليمية المختلفة اللازمة للمدرس الناجح.
- توجيه أهداف عمل الطالب / المعلم إلى سلوكيات المتعلم ؛ مما يدعو على تحديد السلوكيات المطلوبة من التلميذ تحديدا دقيقا.

- البحث عن أساليب شخصية عوضا عن اكتساب مهارات معينة (خطط شاملة) تهدف إلى التقريب بين أنماط التدريس التي يتبعها المعلم وأنماط المتعلم التي يتوخاها التلاميذ. (سعفان ، محمد أحمد ، مرجع سابق ، ص 124)

2– 7 الاتجاه القائم على أساس التعليم عن بعد :

تستعمل مصطلحات عديدة للتعبير عن هذا الاتجاه مثل : التعلم عن بعد أو التدريس عن بعد أو التعليم المفتوح أو برنامج مواصلة الدراسة وغيرها من المصطلحات ذات الصلة بالتعلم الذاتي التي من بينها أيضا التعلم المعبأ في حقيبة والدراسة المدعمة ، والتدريب القائم على استخدام الكمبيوتر والتعلم المدعم بالكمبيوتر أو الدراسة الخاصة الموجهة والتعليم المبرمج والتعليم بالمراسلة أو التعليم بتحديد موعد و التعليم الافتراضي.(Alcin M.c , 1992 , p 334.)

والتعليم عن بعد هو تعليم مخطط يحدث عادة في مكان يختلف عن مكان التدريس ، وهو يتطلب نتيجة ذلك استخدام تقنيات معينة لتصميم المقرر وتدريسه وطرق خاصة للاتصال بواسطة تكنولوجية متعددة .وأيضا إجراءات إدارية وتنظيمية خاصة به. (Moore M.G , 1996 , p 132)

ويعتبر التربويون أسلوب التعليم عن بعد ضرورة علمية تربوية نتيجة لعدم تمكن الكثير من الأفراد من مزاولة تعليمهم بصفة نظامية ، وهو يزيل الحواجز ويقرب المسافات بين المتعلم ومصادر التعلم والمعرفة، وبالتالي فهو انفتاح أمام المعلم والمتعلم ليستجيب الأول من خلال نظم التدريس والتربية لحاجات وميول ومكونات المتعلم في إطار المجتمع المحلي وغير المحلي الذي يعيش فيه . (Terry , E , 1992 , p14)

وقد حدث تطور مذهل في نظام التعليم عن بعد خلال السنوات العشرين الماضية سواء من حيث النوعية أو من حيث الكم ويعود ذلك إلى التقدم الكبير

الذي عرفه ميدان تكنولوجيا الإعلام والاتصال والتطور الكبير في تقنيات الطباعة وتصميم وإنتاج التقنيات والوسائل التعليمية بالإضافة إلى التحسن

الكبير في الخدمات المكملة التي تقدم لطلاب التعليم عن بعد وتطور مفهوم تعليم الكبار في ثقافات العديد من الدول مع تعقد الظروف الاقتصادية والمعيشية لكثير من الأفراد والمجتمعات . (إسماعيل ، محمد محروس ، 1990 ، ص 174)

ويعطي التعليم عن بعد فرصة كبيرة للطلاب والفئات التي لا يمكنها الوصول أو الحضور إلى المؤسسات التعليمية النظامية ، بحيث تقدم لهم خدمات تعليمية بواسطة وسائل متعددة تتراوح بين المادة العلمية المكتوبة والمسجلة والمبرمجة من ناحية ، والبث عن طريق الأقمار الصناعية من ناحية أخرى ، ويأتي بين الاثنين المراسلة والصحافة والإذاعة والهاتف والتليفزيون والأشرطة السمعية المصورة والحاسبات الالكترونية .

وبالنسبة للفوائد والمزايا التي يوفرها نظام التعليم عن بعد بالمقارنة مع التعليم التقليدي ، فقد لخصها كل من :Goldevin & Naidu في النقاط التالية :

- ممارسة الدراسة للحصول على مؤهل دراسي أو تحقيق نمو مهني دون أدنى اضطراب لأسلوب معيشتهم أو لدخولهم.
- استيعاب أعداد ضخمة من المعلمين في وقت واحد دون أن يكون هناك أدنى تمييز ضد هؤلاء الذين يعيشون في المناطق النائية أو البعيدة.
- موقع عمل المعلم يمكنه أن يكون موردا أساسيا لدراسته ؛ حيث يمكنه تطبيق ما يتعلمه مباشرة في حجرات الدراسة.
- إمكانية مشاركة المعلمين لزملائهم أهل القرية في تطبيق ما يتم تحصيله.
- مطبوعات التعليم عن بعد غالبا ما تمثل مراجع ذات قيمة في مواقع يصعب تواجد المكتبات فيها ، وتكون محدودة للغاية. (إسماعيل ، محمد محروس ، المرجع السابق ، ص 175)

ويمكن لبرامج إعداد المعلمين أن تتبنى اتجاه التعليم عن بعد في إعداد المعلمين وتكوينهم خاصة أثناء الخدمة ، ومن اجل الاستفادة من مزايا هذا النمط من التعليم في تدريب المعلمين ينبغي على مخططي برامج الإعداد إتباع ما يلي :

- توفير مواد ووسائل تعليمية وكذلك الاعتمادات المالية الإضافية الضرورية وعاملين مؤهلين في التخصصات المختلفة ، وتجهيزات وأدوات تكنولوجية متطورة . وأن تكون المواد التعليمية مصممة بالشكل الذي يسمح بالتعلم الفردي.
- تخطيط وإعداد المادة العلمية بحيث تكون مصممة تصميما جيدا من الناحية التربوية.
- استخدام الوسائل الفنية والتكنولوجية المتطورة مثل الكلمة المطبوعة ، أو المسجلة على شريط كاسيت أو المسجلة على شريط فيديو أو على ديسك كمبيوتر ، وذلك للربط بين الأستاذ والطالب وتوصيل المادة العلمية إلى الأخير.
- إقامة وسيلة اتصال ذات طريق مزدوج بين الأستاذ والطالب بالشكل الذي يؤدي إلى استفادة الطالب أو تمكينه من أخذ المبادرة في الحوار مع الأستاذ
- إنشاء شبكة تعليمية ترتبط بالألياف الضوئية وذلك باستخدام مؤتمرات الحاسوب وباستخدام نظام التليفونات.
- استخدام الإذاعة التفاعلية في المناطق النائية والريفية.
- التنسيق مع القنوات الإذاعية والتلفزيونية لإنتاج وبث البرامج التعليمية.
- التنسيق مع الدول الأجنبية والمنظمات الدولية في مجال تكنولوجيا التعليم.

(خليل ، سعاد أحمد ، المرجع السابق ، ص 438)

4- تكوين المعلمين في المدرسة الابتدائية في الجزائر:

1.4. الجوانب الأساسية لتكوين المعلمين:

إن بنيـة القسـم ونوعيـة التفـاعلات والعلاقـات التـي تجـري داخـل القسـم وطبيعـة المعاملـة مـع التلاميـذ والدراسـة الكافيـة بنـوع الأسـرة التـي ينشـأ فيهـا الطفـل والمشـاكل التـي يعـاني منها و أتى بها إلى المدرسة تتطلب تكوينا أسسه ترتكز على عدة جوانب أهمها :

أ – الجانب الثقافي العام :

يعـد شـرط أساسـيا لمهنـة التـدريس فكلمـا زادت المعلومـات العامـة للمعلـم كلمـا كـان أقـدر لنيـل ثقـة التلاميـذ والتـأثير فـيهم ، كمـا تسـاعد علـى نضـج شخصـيته و اتسـاع إدراكـه ممـا يخلصـه مـن روح التعصـب فـالمعلم قائـد موجـه فـي منطقتـه وتحـتم عليـه طبيعـة العلاقـات الاجتماعيـة المسـتمدة مـن دوره المهنـي أن يكـون علـى صـلة بقطـاع كبيـر مـن النـاس سـوء أوليـاء التلاميـذ أو أهـالي منطقتـه ، كمـا أنـه مـن واجـب المعلـم أن يؤكـد القـيم المدنيـة لتصـبح كمواجهـات لسـلوكه فـي تعاملـه مـع غيـره ، وهـذا يعمـل على تحقيق التوازن في شخصية الفرد مما يساعد على تكيفه في المجتمع.

ب – الجانـب الأكـاديمي للتخصـص: يقصـد بـه مـادة تخصصـه ، أي المـادة التـي يدرسـها ، فتعمـق المعلـم فـي مـادة تخصصـه شـرط ضـروري لنجاحـه كمعلـم ، ويجـب أن يـؤمن بقيمـة مادتـه ، و أهميتهـا حتـى يسـتطيع أن يـؤثر فـي تلاميـذه كمـا يقتضـي مـن المعلـم أن يكـون متجـددا فـي معلوماتـه باسـتمرار غيـر روتينـي يعيـد اليـوم مـا قالـه بـالأمس و إلا فقـد الإحسـاس بقيمتـه كانسـان ، وبأهميتـه كمعلـم ، وبالإبـداع فـي مهنتـه و الاسـتقبال داخـل القسـم يتضـمن السـير الحسـن للعمليـة التعليميـة ، ولكـن ليـتمكن مـن ذلـك لا بـد مـن تكـوين جيـد للمعلـم مـن الجانـب البيـداغوجي الـذي يمكـن المعلـم مـن الحصـول علـى نـوع مـن المرونـة فـي إعطـاء المعلومـات وضـمان اسـتقبالها مـن طـرف التلاميـذ وبهـذا فـإن تكـون المعلمـين لـه أهميـة كبيـرة فـي تحقيـق أهـداف العمليـة حيـث لا

يمكـن الاسـتغناء عنـه مـن حيـث أهميتـه فـي التعامـل مـع التلاميـذ وتوصـيل الـدرس بصفة فعالة. (برامج تكوين المعلمين ، 1992)

ج –الجانب البيداغوجي :

أمـا التكـوين البيـداغوجي فهـو مجمـوع المسـارات التـي تـؤدي بـالفرد إلـى ممارسـة نشـاط مهني (التعليم) ونتيجة هذه المسارات .

ونظـرا لأهميـة التكـوين البيـداغوجي تهـتم الأنظمـة التربويـة بـالتركيز علـى هـذا الجانـب لأنـه يعـد ضـروريا للمعلـم لكـي يعلـم تعليمـا فعـالا ، ويشـمل هـذا الجانـب : الدراسـات التربويـة النفسـية والنظريـة العلميـة التـي تمكـن معلـم المسـتقبل المعـرف الصـحيحة والمهـارة التـي يحتاجهـا فـي أصـول مـادة التـدريس و أوضـاعها و أسـاليبها ، حتـى يكتسـب التقنيـات التعليميـة و طرائـق التقـويم و تعلـيم المـواد ، وفهـم تلاميـذه مـن النـواحي النفسـية والعقليـة والوجدانيـة ، وهـذا كلـه حتـى يـتمكن مـن التعامـل الفعـال والنـاجح فـي عمليـة التعلـيم ويحقـق أهـدافها المنشـودة ، كمـا يتطـرق منـه المسـؤولين عـن هـذا التكـوين إلـى الجانـب العلمـي الـذي يتضـمن التـدريب العلمـي والميـداني الـذي يضـع المتكون في مواجهة الواقع التعليمي.

فـالمعلم المتكـون تكوينـا بيـداغوجيا يمكنـه التعامـل مـع التلاميـذ بشـكل يجعلهـم يقبلـون بطريقة عفوية على التعلم. (برامج تكوين المعلمين ، المرجع السابق)

د –الجانب المهني : (خليل ، سعاد أحمد ، 1988 ، ص 436)

يعتبـر الإعـداد المهنـي التربـوي للمعلـم مـن أهـم جوانـب الأعـداد فـي برنـامج إعـداد المعلمـين حيـث يمـد المعلـم بطرائـق الممارسـة التطبيقيـة لمهنـة التـدريس و أسـاليب التعامـل الفعـال مـع المتعلمـين ، و تسـتهدفه الثقافـة المهنيـة إمـداد المعلـم أسـرار التـدريس و أصـوله ، وتمكـين المعلـم مـن فهـم حقيقـة العمليـة التربويـة وذلـك بإكسـابه المهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس ، وتعريفه بها مثل :

- رفـــع مســـتوى أداء المعلمـــين ، وتحســـين اتجاهـــاتهم و تطـــوير مهـــاراتهم التعليميـــة ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.
- إلمـام المدرسـين بـالطرق والأسـاليب الحديثـة فـي التعلـيم ، وتعزيـز خبـراتهم فـي مجـالات التخصص العلمية.
- تبصـير المعلمـين بمشـكلات النظـام التعليمـي القـائم ، ووسـائل حلهـا وتعـريفهم بـدورهم ومسؤولياتهم في ذلك.

❖ **المعـايير التـي ينبغـي مراعاتهـا عنـد تكـوين المعلمـين و تـدريبهم** : و مـن أهـم هذه المعايير :

- تحديد واضح لأهداف التدريب.
- تحديـد الأوقـات التـي ينفـذ فيهـا البرنـامج بحيـث تكـون مناسـبة للدارسـين وظـروف عملهم.
- تـدريب المعلمـين علـى متابعـة تلاميـذهم أثنـاء قيـامهم بالأنشـطة التعليميـة ، وتقـويم مجهوداتهم وتصحيح مساراتهم.

وتتنـوع الأسـاليب المتبعـة فـي تقـويم المعلمـين لمعرفـة أثـر البـرامج التكوينيـة و التدريبيـة فـي رفـع كفـاءتهم فـي المجـالات التـي يحـرص البـرامج التكوينيـة و التدريبيـة علـى تحقيقهـا ومن الأساليب الشائعة ما يلي :

- الممارسة التطبيقية أثناء التدريب.
- تقويم التحصيل المعرفي .
- كتابة البحوث والتقارير.
- الملاحظة الميدانية.
- المشاركة في نشاطات البرنامج.

- التقويم الذاتي .

المقـابلات الشخصـية ويـراد بهـا المقـابلات المقصـودة بـين المتـدربين وخبيـرا أو مـن ذوي الاختصاص وتعرض فيه أسئلة منظمة حول موضوع معين قد حدد من قبل.

(زايدي سلمى وآخرون، 2012/2011، ص 165).

5 –معلـم ذوي صـعوبات الـتعلم (معلـم التعلـيم المكيـف) : هـو المعلـم المكلـف بالمعالجـة التربويـة للتلاميـذ الـذين يعـانون مـن صـعوبات فـي الـتعلم . و مـا يزيـد أدوار هـذا المعلـم تعقيـدا، تزايـد أعـداد التلاميـذ وتبـاين مسـتوياتهم فـي الصـف الواحـد، وهـذا يتطلـب منـه تنويـع الطرائـق والتقنيـات البيداغوجيـة اسـتجابة لحاجـات المتعلمـين النوعيـة ومراجعـة أسـاليب التقـويم لتحديـد صـعوبات الـتعلم بدقـة، واسـتنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود .

ولا يفوتنـا فـي هـذا المجـال مـا أفرزتـه الدراسـات السـيكولوجية والبيداغوجيـة مـن مؤشـرات تـدل علـى أهميـة الفـروق بـين المتعلمـين فيمـا يتعلـق بحاجـاتهم النفسـية والتعلميـة، وأسـاليبهم المعرفيـة والتحفيزيـة، وبالتـالي مـدى الصـلة بـين الاسـتجابة لتلـك الحاجـات والتمـايزات مـن جهـة، وفعاليـة التعلـيم أي دور المعلـم فـي مردوديـة العمليـة التعليمية من جهة أخرى.

و بالتالي يترتب على الدور الجديد للمعلم، ضرورة توافر عدد من الخصائص والمواصفات التي تمكنه من أداء أدواره بالشكل المطلوب من أبرزها :

أ) – فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.

ب)– القدرة على استخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه، إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم.

ج)– فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم

موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم.

د)- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وإقامة علاقات ديمقراطية معهم، والتحرر من الصور التقليدية للمعلم.

هـ)- الرغبة في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي.

و) – الاتزان الانفعالي.

ي) – القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقانات الحديثة في البحث والتدريس.

ز) – القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم وفي تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار.

س) – القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

ش)- امتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية وفي التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية.

6- مهام معلم ذوي صعوبات التعلم:

ينتظـر مـن معلـم صـعوبات الـتعلم القيـام بمهـام أكاديميـة (مسـح الحـالات و تشخيصـها و إعـداد الخطـة التربويـة و تنفيـذها و تقـويم هـذه البـرامج).و فيمـا يخـص تقـويم آداءه هـو مـدير المدرسـة التـي يعمـل بهـا كمـا يمكـن أن يشـارك فـي تقـويم آداءه معلمـو الفصـول العاديـة باعتبـار أنهـم يتعـاملون معـه باسـتمرار بعـد إعـادة دمـج التلاميذ في الفصول العادي و بغية تقويم تقدمهم بعد تلقي البرامج المكيفة.

و يتضـمن تقريـر مواصـفات عمـل معلـم صـعوبات الـتعلم القيـام بعـدة مهـام مـن أجـل التغلب على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ يحتاج المعلم إلى ما يلي :

- وضـع خطـة للقيـام بالمسـح الأولـي لمـن لـديهم صـعوبات الـتعلم – القيـام بعمليات التشخيص و التقويم لتحديد نوع الصعوبات.
- إعـداد و تصـميم البـرامج التربويـة لكـي تـتلاءم مـع خصـائص هـؤلاء التلاميـذ (أي تكييف التلاميذ) .

- تقـــديم المســـاعدة الأكاديميـــة للتلاميـــذ ذوي صـــعوبات الـــتعلم مثـــل المهـــارة السمعية و البصرية و المهارات التعليمية و مهارات التحكم الذاتي
- الملاحظـة عـن قـرب و تحديـد كيـف يـتعلم كـل تلميـذ يعـاني مـن صـعوبات التعلم.
- إعطـاء كـل تلميـذ وقتـا كافيـا للإسـتجابة إذ قـد تكـون معالجـة المعلومـات و البحـث عـن معلومـات مـن الـذاكرة صـعبة بالنسـبة للتلاميـذ الـذين يعـانون مـن صـعوبات الـتعلم فمـن الأفضـل إعطـاء السـؤال للتلميـذ و مـن الإنتظـار حتـى يسـتجيب و يمكـن إعـادة السـؤال و التعبيـر عنـه بطريقـة أخـرى لا تـؤدي إلـى تشويش هؤلاء التلاميذ.
- إزالة مشتتات الإنتباه و التعليم خطوة ، خطوة .
- البحث عن الطريقة المناسبة لإثارة انتباه و اهتمام هؤلاء التلاميذ.
- إدراك الحقيقـة أن هـؤلاء التلاميـذ بحاجـة إلـى محـاولات أكثـر لـتعلم المـادة مقارنـة مع الأطفال العاديين. (زايدي سلمى و آخرون .المرجع السابق، ص 168)

7-1- المهام الأكاديمية :

- ✓ مسح الحالات واستكشافها
- ✓ التشخيص
- ✓ إعداد الخطة التربوية
- ✓ التـدريس أي تنفيـذ الخطـة التربويـة و العمـل علـى تنميـة المهـارات الأساسـية لدى الطلبة
- ✓ التقـويم و المتابعـة و ذلـك بالعمـل مـع معلـم الصـف العـادي بعـد دمـج ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي
- ✓ متابعة الحالات خوفا من الإنتكاس

7-2- المهام العملية :

- ✓ متابعة ما هو جديد من أفكار و نظريات في الميدان
- ✓ جمـع الخبـرات التـي يكتسـبها المعلـم فـي القسـم المكيـف و تـدوينها و نشـرها حتـى يـتمكن الآخـرون مـن الإسـتفادة منهـا سـواء كـانوا معلمـين أو طلبـة أو باحثين...
- ✓ المشـاركة فـي الـدورات التدريبيـة القصـيرة و الطويلـة التـي تعمـل علـى رفـع مستواه.

7-3- المهام الإدارية :

- ✓ وضع ملف لكل حالة
- ✓ كتابة تقرير الحالة
- ✓ ترتيب الملفات
- ✓ المهـام الإستشـارية : حيـث يقـدم المشـورة لمعلـم الفصـل العـادي فـي الأمـور التـي تخـص ذوي صـعوبات الـتعلم مثـل طرائـق التـدريس و أسـاليب العامـل معهم و أساليب تقويمهم.
- ✓ تقـديم المشـورة لأسـرة الطفـل ذي صـعوبة الـتعلم فـي الأمـور التـي تخـص إعـادة الإبن للدراسة العادية. (دليل المعلم في إستكشاف صعوبات التعلم ، 2004).

7-4- أدوات العمل : يستخدم معلم ذوي صعوبات التعلم الأدوات الآتية :

أدوات المســح و الإستكشــاف و هــي متعــددة و منهــا الملاحظــة و المقابلــة و الإسـتبيان و المقـاييس و الإختبـارات النفسـية.و لكـن أن يكـون مؤهـل و قـادر علـى إستخدامها بالإضافة إلى تحليل النتائج التي تقدمها .

7-5- معـايير الآداء : حتـى يـتمكن معلـم صـعوبات الـتعلم مـن آداء مهامـه علـى أكمل وجه عليه أن:

- ✓ يصـمم برنـامج التـدخل الـذي يلائـم احتياجـات الطفـل الـذي يعـاني مـن صعوبات في التعلم
- ✓ أن ينفذ البرنـامج المقتـرح فـي الوقـت المحـدد و أن يتأكـد أن البرنـامج المنفـذ قـد حقق أهدافه كاملة
- ✓ أن المتدربين قد تمكنوا من إتقان الكفاية الناقصة

أن يتـابع المتـدربين التـي أنهـت برنـامج التـدخل المقتـرح(مقداد ، محمـد 2004 ، ص 10)

7- الإعداد التربوي و المهني لمعلمي صعوبات التعلم :

لا يقتصـر دور معلـم فـي بـرامج المعالجـة التربويـة علـى الكشـف عـن الأطفـال ممـن يعـانون مـن صـعوبات الـتعلم فقـط و لكـن يمكـن أن يتعـداه إلـى المسـاهمة فـي بنـاء بـرامج المسـاعدة و العـلاج المعـدة لهـؤلاء الأطفـال لكـن كيـف يـتم ذلـك و معلمـو صـعوبات الـتعلم يعـانون مـن ضـعف واضـح فـي التأهيـل الأكـاديمي، حيـث أنـه و أثنـاء المعالجـة البيداغوجيـة يـتم التركيـز علـى المـواد الأساسـية التـي يـتم تدريسـها ، وإهمـال التأهيـل فـي الجوانـب "النمائيـة" وخصـائص هـذه الفئـة مـن الطـلاب ، كمـا أن المعلمين يفتقدون الجانب التطبيقي وطرق التدريس لكل مادة.

و نظـرا أن الأدوار المنتظـرة مـن معلـم صـعوبات الـتعلم صـارت نسـبيا عديمـة الإسـتقرار فـإن السـؤال المطـروح هـو هـل أن معاهـد الإعـداد التربـوي مسـتعدة لتزويـد أفرادهـا بالإعـداد المناسـب؟ و هـل أن الأفـراد مسـتعدون للمشـاركة فـي بـرامج الإعـداد؟ و كيـف يمكـن لبـاقي العلـوم كعلـم الـنفس أن يسـاعد فـي إكسـاب هـذه البـرامج الإعداديـة طابعـا خاصـا و اتجاهـات جديـدة تضـفي عليهـا نـوع مـن التخصـص و ذلـك بتزويـد المعلمـين بمـا يحتـاجون إليـه مـن مهـارات تمكـنهم مـن القيـام بأعمـالهم المختلفـة على أكمل وجه.

مـن هنـا كـان الإهتمـام بتكـوين المعلـم هـو محـور الإصـلاح فـي المنظومـة التربويـة قـي معظـم بلـدان العـالم (اليونسـكو 1988) . ففـي فرنسـا مـثلا نجـد أن وثيقـة إصـلاح المدرسـة الفرنسـية تـنص علـى " أن التحسـين فـي مسـتوى التـدريب المهنـي للمدرسـين هـو مبـدأ شـرطي لتحسـين النظـام التعليمـي...." و فيمـا يخـص مجـال الفئـات الخاصـة عمومـا و مجـال صـعوبات الـتعلم خاصـة فـإن المعلـم أكثـر الأشـخاص الـذين يسـتدعون وعيـا بالخصـائص السـلوكية و الإنفعاليـة التـي تـرتبط بالصـعوبات التـي لـديهم كمـا أن دوره فـي الكشـف عـنهم و تشـخيص حـالاتهم بدقـة و اقتـراح بـرامج التـدخل الملائمـة لكـل مـنهم و تنفيـذها و الإسـهام فـي تهيئـة الشـروط التـي يمكـن أن تساهم في إنجاح برامج التدخل المقترحة .

فلقد أكد بيان اسبانيا عام 2000 م على أهمية إعداد جميع المعلمين على نحـو يجعلهـم عـاملا رئيسـيا مـن عوامـل فلسـفة التربيـة للجميـع و اقتـرح هـذا البيـان أهـم النقـاط التـي يجـب أخـذها بعـين الإعتبـار فـي بـرامج إعـداد معلمـي صعوبات التعلم ما يلي : (مقداد ، محمد المرجع السابق ، ص 14)

- التركيـز فـي برنـامج الإعـداد المعلمـين قبـل الخدمـة علـى تطـوير المواقـف الإيجابيـة مـن الأطفـال ذوي الإحتياجـات الخاصـة عامـة و ذوي صـعوبات التعلم خاصة.
- التأكيـد علـى أن المهـارات و المعـارف اللازمـة لتعلـيم هـؤلاء الأطفـال هـم فـي حد ذاتهم المهارات و المعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
- الإهتمـام بمسـتوى كفـاءة المعلـم فـي التعامـل مـع الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
- تنظـيم الحلقـات الدراسـية و تـوفير المـواد المكتوبـة للمـدراء و المعلمـين ذوي الخبرة الواسعة ليقوموا بدورهم في دعم و تدريب المعلمين الأقل خبرة.

- دمـج بـرامج إعـداد معلمـي صـعوبات الـتعلم فـي بـرامج إعـداد معلمـي الصـفوف العادية.
- قيــام الجامعــات و معاهــد التعلــيم العــالي بــإجراء البحــوث و تنفيــذ البــرامج التدريسـية التـي تعـزز دور معلمـي ذوي صـعوبات الـتعلم. (جريـدة الريـاض الإلكترونيـة , 2011)

خلاصة :

تتطلـب مهنـة التعلـيم مـن المعلـم اسـتعداداً فطريـاً، ورغبـة صـادقة ليصـبح معلمـاً ناجحـاً ومبـدعاً، ممـا يجعـل منـه مهنيـا ملمـاً إلمامـاً شـاملاً بواقـع مهنـة التعلـيم، وماهيتها، ويستطيع أن:

- يفكر ويعدل في فلسفته الخاصة بالتعليم.
- يكتسب استراتيجيات وتقنيات قيادية تعينه على أداء عمله بفعالية.
- يطـور أساسـه العلمـي والمعرفـي، ويكـون متعمقـاً فـي مجـال تخصصـه، ومتابعـاً لما يدور حوله من أحداث.

كمـا أن المعلـم النـاجح يجـب يكـون علـى علـم وإدراك بخصوصـية الطالـب المسـتهدف، ومـا حاجاتـه، وقدراتـه، وإمكاناتـه . إن المرحلـة الحاليـة بمعطياتهـا الحديثـة، فرضـت تحـولاً علـى مهنـة المعلـم فـي ظـل تعدديـة الأدوار ، كونـه محـور العمليـة التدريسـية، فهـو بـذلك مشـرفاً ومرشـداً وموجهـاً ومنسـقاً لسـير العملية بمراحلها وأجوائها.

مـن المعـروف أن الطـلاب لهـم قـدرات ومسـتويات مختلفـة، و المعلـم الجيـد هـو الـذي يمتلـك الكفايـة والقـدرة لإدراك تلـك الفـروق، ويكـون علـى وعـي ومعرفـة بهـا بـين طلابـه ويقـدر ذلـك أثنـاء أدائـه للعمليـة التعليميـة. فهـو يقـوم بتهيئـة المواقـف التعليميـة المناسبة لهم، مـن خـلال اتبـاع الأسـاليب التربويـة والنفسـية التـي تمكـن كـل طالـب مـن الاسـتفادة حسـب قدراتـه وإمكاناتـه الفسـيولوجية والسـيكولوجية، وهـذا يتطلـب مـن المعلـم خطـوات إجرائيـة مرسـومة، ومبنيـة علـى أسـس مهنيـة و هـذا مـا يجـب أن تحويه فلسفة إعداد المعلمين .

إن مجـال صـعوبات الـتعلم يبقـى فـي الـدول العربيـة و لا سـيما الجزائـر حـديث النشـأة لـذا فـإن الحاجـة تسـتدعي الوقـوف علـى إعـادة تأهيـل المعلمـين و إعـداد البـرامج التدريبيـة غـرض تكـوينهم فـي هـذا المجـال نظـرا لخصوصـيات التلاميـذ (الأكاديميـة و النفسـية) الـذين يتعـاملون معهـم ، حيـث يتحـتم علـى المعلـم الإلمـام بهـذه الخصـائص فـي ظـل مبـدأ إحتـرام الفـروق الفـردية بـين أفـراد هـذه الفئـة مـن أبنـاءنا .

الفصل الرابع

التعليم المكيف

تمهيد

1- نشأة التعليم المكيف

2- أهداف التعليم المكيف

3- تنظيم التعليم المكيف:

4- أسلوب التدريس في قسم التعليم المكيف

5- تنظيم القسم التعليم المكيف

6- التقويم و التعليم العلاجي

7- شروط إعادة إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي

8- واقع التعليم المكيف في الجزائر

9- مشكلات في طريق قسم التعليم المكيف

10- توجيهات عامة و مقترحات

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعليم المكيف من طرق التكفل البيداغوجي، انتهجته الجزائر كإستراتيجية علاجية للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شديد.

هذا الجهاز احتضن فئة من التلاميذ ، لطالما كانوا يعانون ينعتون مختلف التسميات، كالأغبياء و المتخلفين و المعتوهون إلى غير ذلك ...

أكدت الأبحاث العلمية أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من أي إعاقة تمنعهم من التعلم ومسايرة أقرانهم العاديين، وإنما يعانون من إضطرابات في التعلم تظهر على شكل صعوبات دراسية أو نمائية. بالإمكان التغلب عليها وعلاجها، وهذا ما هدف إليه المختصون في الميدان بتدارك هذه المشكلة عن طريق وضعيات بيداغوجية مختلفة تبدأ بالاستدراك و تنتهي إلى قسم التعليم المكيف. وهي مرادفة لمصطلح التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم،من خلال حث المعلم على إنتهاج سلوكات بيداغوجية تضمن نمو الطفل بإستعمال قدراته لإكتساب المعارف.

هده العوامل هي التي تحدد الطرق و الأساليب البيداغوجية التي تعتمدها المدرسة للتكفل بالتلاميذ الذين هم في وضعية تأخر دراسي.

1- نشأة التعليم المكيف :

نشأ هذا النوع من التعليم في فرنسا مع مطلع القرن العشرين كفكرة لمعالجة الأطفال المتأخرين د راسيا ، ففي عام 1911 انعقد مؤتمر حول – دراسة الطفل- حضره العالم **دوكرولي** الذي كان يهتم بالأطفال المتأخرين دراسيا , والذي أنشأ فيما بعد (سنة 1920) مدرسة خاصة بهذه الفئة , أدخل فيها بعض التعديلات على العمل التربوي السائد آنذاك مع هذا الصنف من الأطفال. ألغى الكتاب المدرسي. واستعمل بطاقات فردية تسمح للتلاميذ بالمشاركة واختيار المواضيع والبرمجة .الأمر الذي جعل التلميذ هو المحور الأساس في العملية التربوية . كما أدخل الجانب العملي التطبيقي إلى حجرة الدرس , وجعل ميول الأطفال ورغباتهم منطلقا لأعمالهم وتجاربهم بحيث يتم كل عمل من قبل التلميذ نفسه وعن طريق معظم الحواس. حيث أثبت أنه 10% من التحصيل سمعي, 25% من التحصيل بصري, 65% من التحصيل عملي. (بخوش ، عمار ، 2013)

و نستنتج من ذلك أنه إذا استعمل التلاميذ حاستي السمع والبصر فإن تحصيلهم لا يتعدى 35% و التالي يكون التحصيل الأكاديمي أكثر كلما استعمل التلميذ جميع حواسه

بدأ استخدام أقسام التعليم المكيف منذ الثلاثينيات من القرن العشرين مع فئة ذوي الإحتياجات الخاصة ممن يعانون من إعاقة بصرية ، واتسع استخدامها حتى أصبحت شائعة في مطلع الستينيات من نفس القرن في علاجات التعلم والمشكلات السلوكية البسيطة ، ففي تلك الفترة ظهرت نماذج لمراكز التعليم المكيف لتخدم أقسام المناهج والطرق في كليات التربية ، وفي الحقيقة فان هذه المراكز كان لها دور في مجالات التربية الخاصة فيما يسمى "**مراكز التربية الخاصة للمواد التدريبية**" ، وكان عددها خمسة مراكز في الولايات المتحدة الأمريكية حتى 1965 . وسرعان ما قامت الجامعات بإنشاء أقسام التعليم لتخدم المدارس وكان ميلاد

التعليم المكيف على نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية و في مدارس التربية الخاصة. (بخوش ، عمار ، المرجع السابق)

أما في الجزائر فقد وجد هدا النوع من التعليم في العهد الاستعماري في الجزائر وقد افتتحت أو ل مدرسة في : بن عكنون في الوسط الريفي بعيدا عن الضوضاء سميت بمدرسة " **الهواء الطلق** " . بعد الاستقلال الجزائر بقيت هذه التجربة كموروث عن فرنسا وتواصلت البعثات العلمية بإرسال أساتذة متربصين إلى الخارج , لكن التجربة ظلت مقتصرة على الجزائر العاصمة فقط. ومع مجيء المدرسة الأساسية توسع الاهتمام بهذا النوع من التعليم – بعض الشيء– وتم تصنيف التلاميذ من خلال أمرية وزارية من وزارة التربية آنذاك بتاريخ 1976/04/16 إلى فئات وهي : (أرشيف وزارة التربية الوطنية ،1984)

1/ فئة الأسوياء: تلاميذ عاد يون يمكنهم مزاولة الدراسة (في أقسامهم) بإمكاناتهم الطبيعية .

2/ أصحاب الميول: كل منهم يميل إلى مادة أو ينفر من أخرى . هؤلاء خصص لهم الاستدراك في المواد الأساسية : اللغة – الرياضيات باعتبارها الأساس في اكتساب بقية المعارف.

3/ المتأخرون دراسيا: هده الفئة تكون قليلة العدد مع المقارنة بالفئتين السابقتين . تحتاج هذه الفئة إلى علاج تربوي خاص وعناية مركزة وقد تشملها فئة المعوقين في بعض جوانبها والتي أشارت إليها الأمرية الرئاسية بوضوح – في المادة 03– إلا أن الفئة المقصودة بالتعليم المكيف تختلف عن فئة المعوقين التي تتطلب مدارس متخصصة .

2 – أهداف التعليم المكيف :من بين الأهداف التي رسمت للتعليم المكيف:

- تعويض العجز التحصيلي .

- وضع بيداغوجية مناسبة لتجديد التربية .
- تنسيق الأعمال التربوية .
- تجديد التربية عند العجز النوعي .
- البحث والتجريب لإيجاد طرق جديدة.

ملاحظة : وفي هذا ا المسعى تحصلت ولاية ميلة على أول قسم للتعليم المكيف سنة 1983 بعد تكوين المعلم المختص بالجزائر لمدة سنة . وكانت ميلة حينها دائرة من دوائر قسنطينة. (أرشيف وزارة التربية الوطنية ،1984)

3- تنظيم التعليم المكيف:

يعتبر التعليم المكيف تعليما منظما ومخططا له ، يخضع لمجموعة من القوانين التي تسيره سواء من حيث هيئة التدريس أو الهياكل التربوية أو اللجان المشرفة على هذا النوع من التعليم وفيما يلي شرح لهذا التنظيم :

3-1- شروط فتح أقسام التعليم المكيف :

حددت شروط فتح القسم بتوفر المعلم المتخصص وضرورة المحافظة على جعل التلميذ يتصل بزملائه عند الاستراحة وأثناء النشاطات المختلفة ، وتم التأكيد على ضرورة انتهاج طريقة التعليم الفردي ومتابعة جهد كل تلميذ ، ويؤكد هذا المنشور على ضرورة وجود معلم متخصص في مجال التعليم المكيف ، وكذلك عدم عزل التلميذ نهائيا عن المجموعة التي يدرس معها حتى يبقى على اتصال دائم مع أقرانه بالقسم العادي . (المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 المؤرخ في 1984/06/07)

ومن بين الشروط المادية والتربوية اللازم توافرها لإنجاح هذه العملية ما توصلت إليه الندوة التي عقدتها مديرية التربية لولاية عنابة من 3 إلى 7 فيفري 2001 .

- توفر عدد التلاميذ من 4 تلاميذ إلى 12 تلميذا من المتأخرين فعلا.

- اختيار الموقع المناسب لجميع المدارس.
- توفير حجرة تربوية ملائمة من حيث (النظافة -الإضاءة - التهوية والتأثيث والتدفئة وكل ضرورات التمدرس).
- توفير الوسائل البيداغوجية من حيث (آلة التسجيل بطاقات ألعاب).
- توفير المعلم المتخصص بالمقاطعة.
- إمكانية توفر ميزانية قسم التعليم المكيف.

3-2- اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية

اعتبارا لأهمية اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية في تنظيم ومتابعة التعليم المكيف على المستوى المحلي ، فإنه ينبغي إنشاؤها على مستوى كل مقاطعة تربوية أو أكثر، وذلك من خلال إمكانيات وخصوصيات كل ولاية بالتنسيق مع المصالح المعنية.

وتتشكل اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية من العناصر التالية :

- مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني رئيسا.
- مفتش التوجيه المدرسي والمهني
- مستشار التوجيه المدرسي و المهني عضوا.
- طبيب الصحة المدرسية عضوا.
- مدير مدرسة ابتدائية عضوا.
- المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف بالمقاطعة أو معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بهذا التعليم أعضاء.
- ممثل عن جمعيات أولياء التلاميذ على مستوى المقاطعة عضوا.

ومن المهام المنوطة بهذه اللجنة يمكن ذكر :

– تنظيم دورات تكوينية للمعلمين المختصين والمعلمين المكلفين بهذا التعليم، من معلمي المدرسة الأساسية العاملين في الأقسام العادية (الطور الأول خاصة) بغية تحسسيهم بأبعاد هذا النوع من التعليم وأهدافه.

– تنظيم ندوات تربوية وأيام دراسية حول مواضيع التأخر الدراسي.

– متابعة التلميذ أثناء وبعد التكفل بهم في الأقسام المكيفة.

– إعداد تقارير فصلية حول العمليات المنجزة.

بالإضافة إلى هذه المهام هناك مهام أخرى منها:

– دراسة ملفات الأطفال المقترحين للتعليم المكيف.

– تقويم نتائج التلاميذ في كل فترة.

– تحليل النتائج النهائية واقتراح التوجيه. (المنشور الوزاري رقم 1548 المؤرخ بتاريخ 1983/04/06).

3-3- الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التعلم :

❖ **كيف يتم البحث عن المحتاجين إلى هذا النوع من التعليم؟** لعل هذه العملية هي الأدق والأهم في الكشف الذين يعانون من صعوبة في التعلموعليه :

– تم تحديد الفصل الثاني من كل سنة دراسية نقطة للبدء في عملية الكشف :

– وتبدأ بتحسيس المديرين في اللقاءات والاجتماعات وحتى الندوات التربوية مع المعلمين وذلك بالانطلاق من النتائج التقييمية للإمتحانات الفصل الثني حيث يتم إحصاء التلاميذ الذين يظهرون تأخرا دراسيا عن أقرانهم من امتحاناتهم مباشرة ولكن بشرط أن يكون هؤلاء قد أعادوا السنة مرتين أو أكثر وأن يكون تحصيلهم ضعيف في جميع الأنشطة الدراسية خاصة منها مواد اكتساب المعارف . يتم ترشيح هؤلاء من قبل المعلمين والمديرين ولكن بالتنسيق والتشاور مع أولياء الأمور فهناك من يرفض ذهاب ابنه إلى هدا القسم.

– ترسل الملفات إلى مفتش التربية والتعليم الأساسي– على أن يعرض أصحاب الملفات على أطباء الصحة المدرسية والأخصائيين النفسانيين

– تملأ بطاقة معلومات خاصة بكل تلميذ من قبل المعلم وتتضمن جميع المعلومات: التربوية, الصحية , النفسية, والاجتماعية

– تعقد جلسة خاصة لدراسة الملفات وتتشكل من : مفتش التربية والتعليم الأساسي, مدير المدرسة المعنية بالقسم – المعلم المختص في التعليم المكيف – طبيب الصحة المدرسية – مستشار التوجيه المدرسي. – نفساني في الصحة المدرسية . وقد يحضرها ممثل عن جمعية أولياء التلاميذ . وتسمى اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية :C.M.P.P .

– تقوم اللجنة في الجلسة الأولى بـ: دراسة الملفات المتوفرة , والقيام بفرزها .

– يقوم معلم التعليم المكيف بإجراء اختبار المعارف العامة , والرسم , والتحاور مع المعنيين .

– تقوم اللجنة مرة أخرى بدراسة الملفات بكل عناية وحذر على ضوء المعطيات الجديدة .

– تحدد القائمة النهائية وتدون في المحضر الخاص بالجلسة وبذلك يكون القسم المكيف قد نصب مع نهاية الفصل 03 أو في خلاله ويشعر أولياء المعنيين عن طريق مدارس أبنائهم بأن أبناءهم يتمدرسون في قسم التعليم المكيف في السنة الدراسية المقبلة.

وبذلك يمكن لمعلم قسم التعليم المكيف أن يشرع في عمله مع بداية الموسم الدراسي المقبل.

4-3- ملخص قبول التلميذ في التعليم المكيف:

هناك مجموعة من المراحل أو الخطوات لابد من إتباعها ، وهي عبارة عن أعمال تنجز من طرف أعضاء اللجنة سواء مفتشين أو مدراء أو نفسانيين أو أطباء أو معلمين مختصين.

ويمكن إنجازها فيما يلي:

* **بطاقة البحث التربوي:** توجه هذه البطاقة إلى المدارس من قبل رئيس اللجنة(المفتش)، وتملأ من قبل المربي الأصلي (معلم القسم العادي) ويوافق عليها السيد المدير. ويعاد إرسالها إلى رئيس اللجنة.

* يحدد رئيس اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية تاريخ الفرز والكشف بمعية جميع الأعضاء في بداية السنة .

* استدعاء التلاميذ المقترحين يوم الفرز برسالة توجه إلى السيد المدير ومنه إلى ولي أمر التلميذ لحضور الفرز في اليوم المحدد.

* يوم الفرز يصطحب الولي ابنه بالوثائق التالية:

- دفتر الاختبارات للسنة الماضية (السنة الثانية).
- بطاقة المتابعة المدرسية.
- ملاحظة المعلم .
- الدفتر الصحي .

* - يوم الفرز يقدم التلميذ الوثائق المذكورة ، بداية من طبيب الصحة المدرسية الذي يقوم بالكشوف حسب المعلومات الواردة في الوثيقة .

- ثم طبيب الأسنان .
- يحول التلميذ إلى القاعة النفسية رفقة الأخصائي النفساني ومستشار التوجيه المدرسي .

* يقوم الأخصائي النفسي بإجراء المقابلة وتقديم الروائز (رسم الرجل ، رسم الشجرة) وذلك من خلال التعرف على القدرة العقلية والجوانب النفسية ، بحضور الولي.

* يقوم المستشار بإجراء الاختبارات المعرفية المقننة على التلاميذ المقترحين بحضور المعلم المختص.

* الفرز: حضور جميع الأعضاء والرئيس أو من ينوبه.

ملاحظة: مدير المؤسسة هو كاتب الجلسة والمعلم المختص في التعليم المكيف هو محور التوجيه.

* بعدها تحدد قائمة الموجهين للعلاج بالقسم المكيف بداية من تاريخ تحدده اللجنة.

* الاستقبال: يكون الاستقبال تدريجيا في مرحلة الاستئناس وهي مدة تدوم إلى 20 يوما . والمرحلة الثانية هي مرحلة القبول في القسم المكيف.

ملاحظة: للولي حق في القبول أو عدم القبول لإبنه في القسم المكيف .

* بعد الدراسة (ثلاثي على الأقل) يقوم المعلم المختص في التعليم المكيف بإجراء تقييم (امتحان) للتلميذ في كشف خاص.

* يقيم التلميذ في نشاطات قسمه العادي أثناء حصة الإدماج يوم الخميس.

* وبعد إدماج التلميذ تتم متابعته في قسمه العادي لمعرفة جوانبه السلوكية والتحصيلية وجوانب القدرات ...الخ.

* بعد ثلاثي أو ثلاثيين حسب قدرة التلميذ يجتمع أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية للإدماج النهائي.

ملاحظة:إذا كانت هناك حالات تتطلب الإعادة فإن اللجنة تقترح الإعادة نظرا لعدم تمكن التلميذ من الحصول على نتائج مرضية، فإن المعلم المختص يقترح إضافة سنة أخرى في التعليم المكيف بداية من الموسم القادم.

(المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 المؤرخ في 1984/06/07)

4-أسلوب التدريس في قسم التعليم المكيف :

1 / - أساليب للتعليم :

للتكفل البيداغوجي ومعالجة الصعوبات على المعلم أن يختار ويمزج بين ثلاثة أساليب للتعليم:

- التعليم الإفرادي - التعليم التنافسي - التعليم التعاوني (بالمشاركة)

*** التعليم الإفرادي:**

مراعاة حاجات المتعلم ونمط تعلمه , يعتمد على نتائج التقويم التشخيصي الذي يحدد المفاهيم الغير مكتسبة ونوع الصعوبات التي يعاني منها. ويتطلب التكفل بهده الصعوبات:

- برمجة وتوزيع المفاهيم المراد تعليمها لكل تلميذ حسب خصوصيته .
- تنظيم القسم بشكل مناسب
- تنظيم الطاولات على شكل U ليسمح بالعمل في أفواج صغيرة عندما يكون بعض التلاميذ يعانون من نفس الصعوبات.

*** التعليم التنافسي :**

يتم في إطار نفس النشاط لمجموعة من التلاميذ , يضيف المعلم السرعة في الإنجاز.

*** التعليم التعاوني:**

يعتمد على العمل الجماعي للتلاميذ لإنجاز نشاط معين مثل: بناء شكل مكون من عناصر يجب تنظيمها. و هذا يسمح الأسلوب بتنمية علاقات المشاركة والتعاون والمساعدة بين التلاميذ وكدا الإحساس بالانتماء إلى الجماعة. كما أن الأعمال الجماعية تحفز المراقبة لدى الدين يسخرون كفاءتهم لمساعدة بعضهم البعض . وفي هدا يعي كل فرد مسؤوليته وطبيعة تقسيم العمل .

2 / - مختلف أنواع المشاركة:

- **العمل الثنائي:** كل تلميذ يساعد زميله في استيعاب مفهوم ما أو إنجاز عمل محدد .

- **المشروع المشترك:**

يكلف كل فوج من التلاميذ بعمل ما , يوظف كل واحد من الأفراد قدراته لإنجاز المشروع الجماعي(تحضير بحث, إنجاز جريدة, إنجاز لوحة زيتية....) .

- **العمل في شبكة:** على كل تلميذ أنم يبحث لدى الآخرين عن العناصر أو الوسائل التي تنقصه لإنجاز عمل ما أو حل مشكل ما. (بخوش عمار ، مرجع سابق)

5- تنظيم القسم التعليم المكيف :

لا بد من إطلاع معلم القسم العادي على التنظيم المادي والبيداغوجي لقسم التعليم المكيف لأخذ دلك بعين الاعتبار أثناء ممارسته حصص الاستدراك حتى يعرف صعوبات التعلم لدى تلاميذه .

5-1/ - التنظيم المادي :

- الحجرة: وتكون محفزة ومندمجة في المدرسة تفاديا للعزلة والتهميش .
- الأثاث : ينبغي له أن يكون وظيفيا ومسهلا للنشاط الفردي والجماعي أي بتغيير وضعية الطاولات بشكل يسهل حركة تنقل التلميذ لتبادل الاتصال وربط العلاقات في القسم والأفضل أن يكون شكل وضع الطاولات علي هيئة الحرف اللاتيني U على أن يكون دور المعلم منبها ومنشطا ومصغيا لا رادعا ولا زاجرا ولا مرهبا .
- **تجميل الحجرة:** يسهم كثيرا في التربية الجمالية للتلميذ ولا بد من أن ينجز من قبل التلاميذ أنفسهم بمساعدة المعلم خلال حصص الأشغال اليدوية .

- **مـــواد الـــتعلم :**الألعـاب التربويـة , مركبـات , مكعبـات, كـرات, عجينـة , أدوات الحساب ,الجهاز العاكس , وكل ما من شأنه أن يخدم التعلم ويراه المعلم مناسبا . يخصص جزء منها لتسجيل النتائج المدرسية التي حققها التلميذ في جميع المواد , تقييم المكتسبات المدرسية . التحسن الملحوظ الصعوبات الملاحظة والحلول المنتظرة وتكون هده البطاقة ملف التلميذ .
- **2-5 / - الملـــف البيـــداغوجي للقســـم :**ويتكون من : - التنظيم البيداغوجي - طرق التعليم - تدرج الوحدات التعليمية - المنهاج - التوزيعات الأسبوعية – جداول المكتسبات الدراسية في المواد الأساسية .
- **الـتعلم المدرسـي** : لا يمكن لأي تلميذ الانطلاق في أي تعلم جديد ما لم يستفد من فترة تحضيرية – فترة الملاحظة تهيئه لاستقبال التعلم؛ تتم خلالها ممارسة بيداغوجية نشيطة ومحفزة تهدف إلى تنمية التحكم في الجسم والمهارة الحركية لضمان تربية حسية حركية. وهي بمثابة نقطة الانطلاق لجميع عمليات التعلم . تستلهم الفترة محتواها من مضامين الألعاب الجماعية , مع مراعاة التدرج في الصعوبات – وليس المضامين المدرسية . (دليل المعلم في إستكشاف صعوبات التعلم و معالجتها ، 2004)
- **نشـاطات الإيقـاظ:** لها أهمية بالغة في العلاج البيداغوجي وخاصة في قسم التعليم المكيف . وعلى المعلم أن يخصص لها مكانة بارزة في سيرورة استدراك صعوبات التعلم المشخصة.

تتم ممارسة نشاطات الإيقاظ بواسطة:

- الألعاب الحرة أو المنظمة
- الرسم والأشغال اليدوية
- الغناء والمحفوظات
- يتطلب تطبيقها توظيف تقنيات التواصل والتنافس , والتعلم الإفرادي.

❖ **الألعاب: تصنف إلى 3 أنواع :**

- **الألعاب التنافسية:** هذا النوع يسمح للتلميذ بأن يكون القائد والمنشط الذي يكتشف مهارته وقدراته.

- **لعب الأدوار** : يقوم التلميذ بتمثيل حيوان أو شخص أو شيء (المسرح والكوميديا) وهدا النوع يمكن التلميذ من التحرر من الضغوطات النفسية ويسمح له بالتركيز على نشاط التمثيل الذي يدرب ذاكرته أثناء القيام بالأدوار. وكل هده النشاطات تحقق تفتحا لذات التلميذ.

الألعاب المقننة: تخضع إلى قواعد ممارسة في محيط معين (ألعاب الورق, ألعاب الضامة, الشطرنج , الكريات, ألعاب التركيب).

هذه الألعاب تحضر الطفل إلى النمو في إطار منظم وإلى احترام قواعد الحياة وتسمى بالألعاب الجماعية.

❖ **الرسم: يوجد نوعان من الرسم:**

- نشاط حر
- نشاط موجه ومنظم

من خلال الرسم يمكن التلميذ من التعبير عن شعوره (الفرح, الحزن, الغضب ....الخ) وعن أحلامه وميوله و يمكنه أيضا من التحكم في الفضاء عند استعمال ورقة الرسم أو السبورة وتنظيم هدا الفضاء باستخدام مواد مختلفة (الألوان, الدهان ....الخ). والرسم يبرز المهارة اليدوية والدوق الفني والجمالي لدى التلميذ .

❖ **التشكيل:**

يوظف مهارات مختلفة , مهارة يدوية, القدرة على تنظيم الفضاء باختيار الأشكال والألوان ومراعاة الأبعاد. وتضاعف الأشكال . (تحضيرا للتربية الرياضية).

❖ **الغناء والتربية الموسيقية:**

يميل التلاميذ إلى الموسيقى التي لها صدى في نفسه ويحس فيها بالراحة والتذوق , تربي فيه الذوق والسمع وتمكنه من التمييز بين الأصوات واحترام وتيرة الإيقاع الموسيقي كما تنمي لديه ذاكرة الألفاظ والمغناة والبحث عن معناها , كما أن الأنشودة المكتوبة تحفز التلميذ على التعلم المدرسي.

❖ **التربية الحسية الحركية:**

وتتجسد في تمارين التربية البد نية بالتعبير الجسدي : و يعتبر هدا النشاط قاعدة التدريب باستعمال الحركات ولا ينطلق التعلم المدرسي إلا بعد اكتساب النضج العقلي والحركي.

تحتوي التربية الحسية الحركية على المفاهيم التالية:

- إدراك الجسم وتنظيم صورته
- التوازن والتحكم في الجسم
- التنظيم الفضائي

إن أنشطة تعلم اللغة (التعبير, القراءة, الكتابة) ونشاط التربية الرياضية لها علاقة مباشرة ومتينة بمختلف التصرفات الذهنية. تنشأ قواعد التربية الرياضية بواسطة " التجميع والمجموعات والترتيب وكلها عمليات تتطلب الحركة ".

❖ **الهدف من ممارسة نشاطات الإيقاظ :**

أ/ – إدراك مفهوم الجسم وتنظيم صورته:

– معرفة الجسد وتصوره يلعبان دورا أساسا في العلاقة بين "الأنا" والعالم الخارجي , ويتطلب تنظيم الصورة الجسمية :

- التحكم في الجسم
- التوازن عند استقامة الجسم
- الجانبية الثابتة
- استقلالية مختلف الأطراف بالنسبة للجدع
- التحكم في النزوات.

ب/ – تربيـة الصـورة الجسـمية: التمارين التي يمكن تنميتها لدى الطفل أثناء نشاطات الإيقاظ:

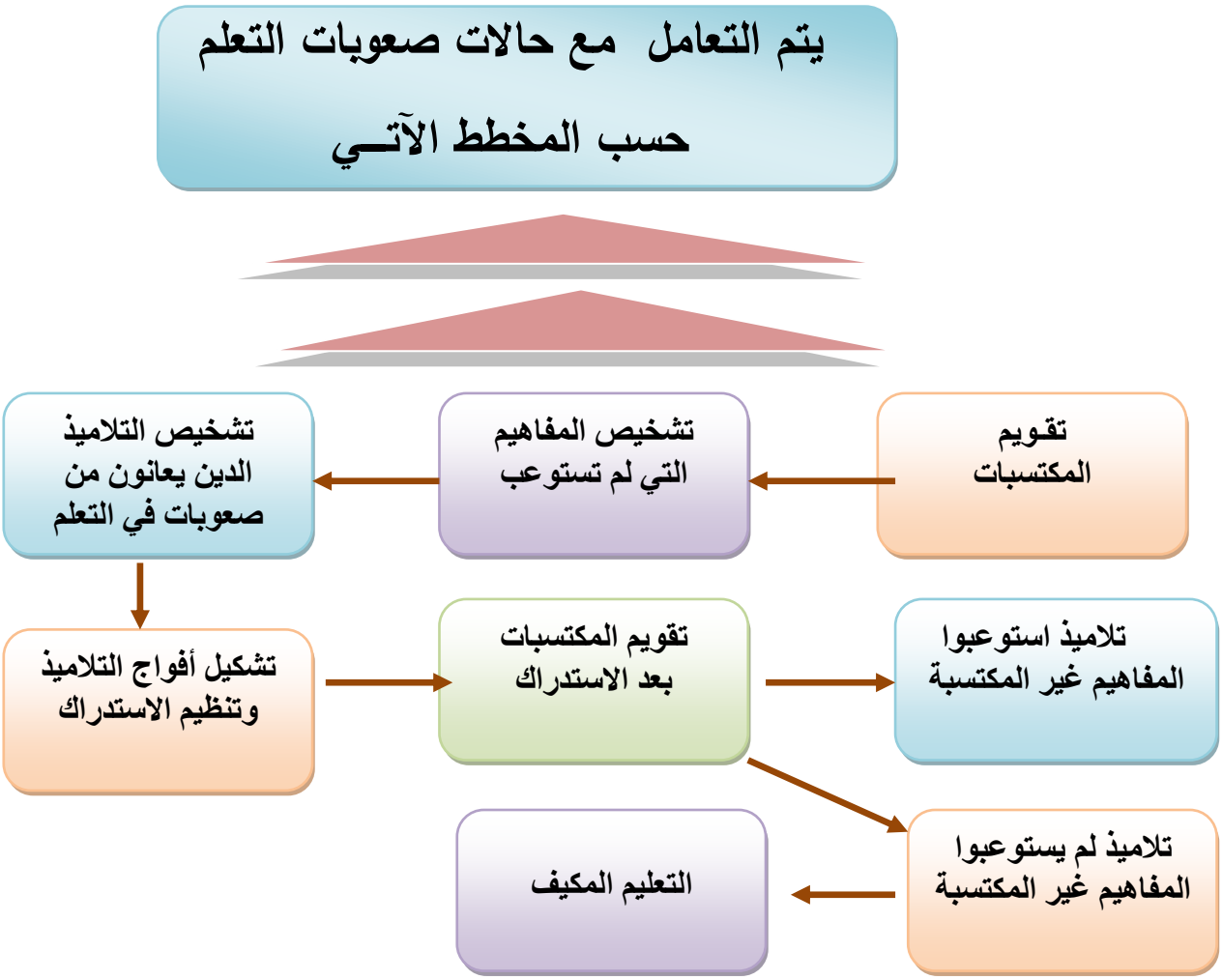
ج/– معرفة جسمه:

– الإشارة ولمس العناصر الأساسية : الرأس, الصدر, الذراع , الرجل.

– التمييز بين اليد والذراع والصدر والبطن.

– التحويل على الغير : الإشارة إلى الكتفين , الرجلين , قدمي الزميل .

ترتبط هذه التمارين بالتعبير اللفظي : حيث يتكلم الطفل ويعرف ما يشير إليه أو ما يلمسه.(دليل المعلم في إستكشاف صعوبات التعلم و معالجتها ، المرجع السابق)



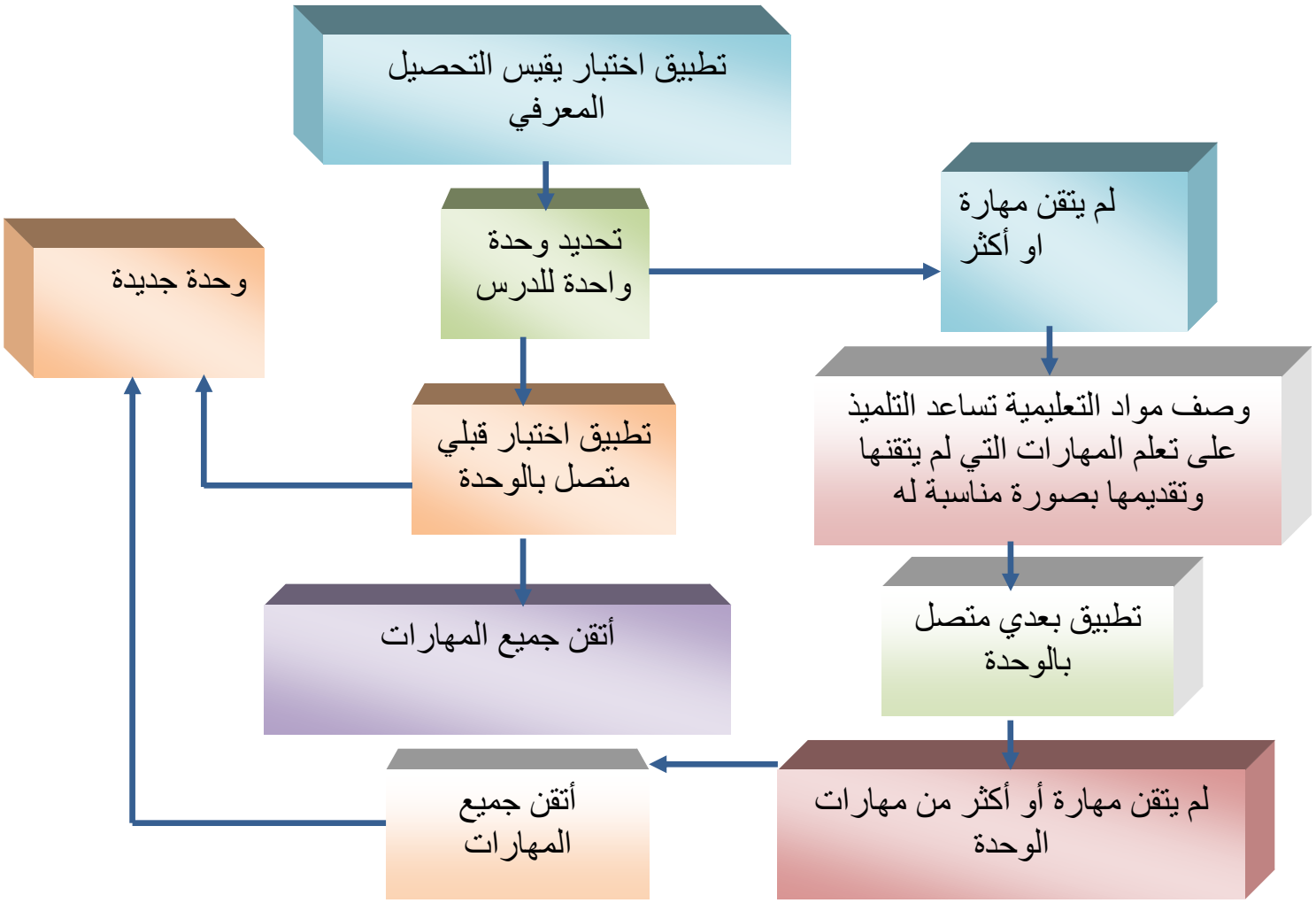
الشكل رقم 03 : مخطط يوضح كيفية التعامل مع حالات صعوبات التعلم(بخوش ، عمار ، 2013)

6- التقويم و التعليم العلاجي:

ويتمثل في مجموعة من العمليات و الإجراءات التربوية التي يقوم بها المعلم المتخصص لفائدة فئة تعاني من مشاكل صحية أو جسمية أو عقلية و قد يؤدي هذا العمل التربوي المتخصص في مؤسسات استشفائية أو مؤسسة مؤهلة لمثل هذا النشاط الذي يتم تحت رعاية أساتذة متخصصين في علم النفس العلاجي أو معلمين مؤهلين بيداغوجيا لهذه الفئة .

ويتم التعليم العلاجي بشكل فردي أو جماعي " تعليم مصغر" "مجموعة مصغرة " .(ملتقى تكويني حول التعليم المكيف 2013)

و يمكن توضيح هذا النوع من التعليم من خلال الشكل التالي :



الشكل رقم 04 : مخطط يوضح سير عملية التعليم العلاجي (بخوش ، عمار ، المرجع السابق)

7- شروط إعادة إدماج التلاميذ في المسار الدراسي العادي:

تحتوي معايير إعادة إدماج التلاميذ على المستوى المعرفي وعلى المستوى السيكولوجي على ما يلي :

المعايير المعرفية	المعايير السيكولوجية
في القراءة: -القراءة الصحيحة لجملة. **في الكتابة:** -الكتابة الصحيحة للحروف و الكلمات. **في التربية الرياضية:** -جمع العمليات البسيطة	القدرة على التذكر القدرة على التركيز الثقة في النفس الإستقرار النفسي القدرة على الاندماج في الجماعة.

الجدول رقم 05 : يوضح معايير إعادة إدماج التلميذ في القسم العادي (بوحوش زينب ، 2012)

8- واقع التعليم المكيف في الجزائر: يتجلى واقع التعليم المكيف في الجزائر فيما يلي :

8-1- حجم ظاهرة الإعادة في الطورين (الأول والثاني):

إن التأخر الدراسي الذي لا يعالج قد يؤدي إلى تكرار السنة ، والتكرار بالمعنى العام يعني الرسوب المدرسي ، إن الباحث الذي يلاحظ الإحصائيات التي تقوم بها وزارة التربية سنويا يستنتج أن 25% فقط من تلاميذ كل دفعة ينهون مرحلة التعليم الأساسي من غير إعادة ، ويصل 25% منهم إلى السنة التاسعة في عشر سنوات ،

ويصل 18% منهم إلى السنة التاسعة في إحدى عشرة سنة ، ويغادر (3/1) منهم المدرسة قبل الوصول إلى السنة التاسعة أساسي .

إن عدد التلاميذ المعيدين في الطور الأول والثاني في ارتفاع مستمر ، لكن عدد المستفيدين من التعليم المكيف قليل ، فعلى سبيل المثال بلغت نسبة المعيدين أكثر من مرة 91, 12% في السنة الدراسية 1999 /2000 ، ولم تستفيد من هذه النسبة من التعليم المكيف سوى 0,25% . ولا يوجد التعليم المكيف في السنة الدراسية 2000 /2001 سوى في 28 ولاية .

من خلال هذه الإحصائيات يتبين أن التعليم المكيف لم ينتشر في كل الولايات ، ولم يحظ بالاهتمام الكافي ، وهذا ما يفسر الرسوب المتوالي للتلاميذ ومغادرتهم المدرسة في أغلب الحالات دون استفادتهم من هذا العلاج ، كما يفسر أيضا الضعف المسجل في مجال التشخيص وتوجيه التلاميذ المعنيين بهذه الإستراتيجية .(إحصائيات ، 2012)

8-2- الإطار العام للتعليم المكيف:

إن التعليم المكيف تعليم علاجي موجه للتلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل الدراسي، وتأخروا سنتين دراسيتين عن زملائهم، من الضروري أن نتساءل عن فكرتين وردتا في تحديد المفهوم السابق للتعليم المكيف:

- التساؤل الأول: هل يترك تلميذ يعاني من تأخر دراسي من غير علاج تربوي حتى يتأخر عن دفعته بسنتين دراسيتين، وهل أمثال هذا التلميذ ينهون مرحلة التعليم الأساسي ؟

- التساؤل الثاني: هل يترك تلميذ من غير علاج تربوي حتى يظهر عجزا شاملا في التحصيل. وهل تجعل مواد التحصيل في مستوى واحد ؟

هذا يعني أنه على المربين أن يتفطنوا للتأخر الدراسي الذي يلاحظ على التلاميذ منذ البداية وعدم ترك الأمور تتفاقم فيصعب التدخل لعلاجها ، وعندئذ

يصاب التلميذ بعجز شامل مما يصعب عملية التدخل ، ونظرا لتباين مستويات التأخر في التحصيل فهذا بدوره يؤدي إلى تباين في مواد التعلم كل حسب حالة العجز أو التأخر . فهناك تأخر بسيط وتأخر عميق مثل التأخر في الحساب والقراءة ...الخ .

يعتقد بعض المربين أن التعليم المكيف موجه للتلاميذ الذين يعانون من تأخر ملحوظ في جانب من جوانب النمو النفسي وخاصة الجانب النفسي الحركي . وأثناء المعالجة يذكرون مرحلة – بيداغوجية النضج – وهي بيداغوجية تخص التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات أو قصور في النمو حيث لا تتناسب مظاهر النمو مع العمر الزمني للطفل ، وهؤلاء يتم التكفل بهم في غير قطاع التربية .

إن التكوين الأولي للمعلمين المتخصصين، وبعده التكوين أثناء الخدمة قد ساهم إلى حد كبير في الخلط بين التعليم المكيف كعلاج والتعليم الموجه إلى ذوي النقص في النمو النفسي الحركي والنمو العقلي.

إن هذا المفهوم الذي حمل إلى التعليم المكيف هو مفهوم طبي أكثر منه مفهوم تربوي، إذ تؤكد البحوث التربوية النفسية أنه كلما اكتشفت الصعوبات مبكرا وعولجت كلما سهل إزالتها. وهكذا يجب التمييز بين التلاميذ الذين يعانون نقصا في المواد التحصيلية لسبب أو لآخر وبين الاضطرابات التي تصاحب النمو بصفة، فالأولى علاجها تربوي أما الثانية فعلاجها طبي .

إن انتظار تلميذ متعثر تربويا ليتأخر سنتين دراسيتين عن دفعته كي يعالج في قسم التعليم المكيف، يجعل التأخر الدراسي يتعمق ويتوسع. لذلك يندرج التصور البديل لعلاج التلاميذ المتأخرين دراسيا في إطار أشمل يعرف "بتعليم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة" (تحليل إحصائيات ، 2012)

وهو مفهوم يوحي بأن وجود تلاميذ يعانون صعوبة في التعلم ظاهرة عادية وعلى المدرسة بمناهجها ونظمها أن تتكيف مع حاجات المتعلم ليحقق أقصى ما تؤهله له

استعداداته . إذ يقتضي مفهوم تلبية الحاجات التعليمية أن يتدخل المعلم مباشرة لعلاج الاختلالات وتصحيح المسارات كلما أظهر التقييم أن أداء التلاميذ لم يبلغ المستوى المحدد له .

إن عدم اكتشاف التلاميذ المتأخرين مبكرا يزيد من درجة تعقيد ظاهرة صعوبة التحصيل. لذلك لا فائدة من التكفل بتلميذ أعاد السنة مرتين أو أكثر ليوجه إلى قسم التعليم المكيف ، وهذا ما جعل من المختصين في مجال التربية يركزون جهودهم على أولئك الذين لديهم تأخر واضح وكبي، لأن كل التلاميذ لديهم مشاكل تعليمية ولكنها تعالج في حينها داخل الحصة العادية ، وهذا يتوقف على دور المعلم ومدى تقييمه لأداء تلاميذه في كل مرة. من خلال النصح والتوجيه وتصحيح الأخطاء البسيطة قبل أن تتعقد المشكلات التعليمية، وعموما فالتعليم المكيف يجب أن يوجه إليه التلميذ في أقرب وقت، كلما لوحظ أن التلميذ يعاني فعلا عجزا في المادة التعليمية.(تحليل إحصائيات ، 2012)

8-3- على مستوى الاستكشاف والمتابعة والإدماج :

تعددت وسائل وطرق الكشف عن المتخلفين دراسيا بتعدد واختلاف أشكالهم ، إلا أنه في أغلب الحالات تستعمل عدة وسائل للتأكد من وجود حالة أو شكل بعينه ، ومن أهم تلك الوسائل نجد اختبارات التحصيل المتكرر والمتباعدة والتاريخ التربوي للتلميذ ، وملاحظات ونتائج العمل المدرسي المستمر ، وآراء المعلمين والأبوين والزملاء في الدراسة، ونتائج ملاحظات الأخصائيين النفسانيين ، ويمكن أن تكون هناك مقابلات مع المتخلفين . هذه كلها وسائل تساعد على التشخيص الصحيح للتخلف الدراسي ونوعه ودرجته، وحتى أحيانا عوامله.

يتقدم التلاميذ الذين قد يوضعون في أقسام التعليم المكيف للكشف النفسي الطبي في الفصل الثالث من السنة الدراسية ، وتضبط القوائم لتشكيل الأقسام مع بداية السنة الدراسية ، إن عمل لجان الاستكشاف مستمر طوال السنة وليس عملا

ظرفيا ، فمادام أن التعليم المكيف هو تعليم علاجي مكثف بالنسبة للتلميذ ، فهو يقتضي أنه كلما لوحظ أن تلميذ في حاجة إلى تعليم علاجي في أي وقت من السنة الدراسية ينبغي أن يخضع للعلاج وخاصة في مادة الرياضيات والقراءة . وبمجرد أن يتغلب على الصعوبات يعاد إدماجه في القسم العادي على أن تضمن له متابعة تربوية مستمرة من معلم القسم العادي ومعلم التعليم المكيف. وما يلاحظ أن التلاميذ الذين يوجهون إلى أقسام التعليم المكيف يبقون فيها سنة وربما أكثر، فالتلميذ في قسم التعليم المكيف كالمريض في مستشفى يغادره بمجرد امتثاله للشفاء.

لذلك تنصب على كل منطقة تفتيشية لجنة للاستكشاف تتولى زيادة على المهام المذكورة من استكشاف ومتابعة وإدماج، المساهمة في تكوين معلمي التعليم المكيف أثناء الخدمة. (المنشور الوزاري رقم 025/م.ت/84 المؤرخ في 1984/06/07)

8-4- على مستوى البرامج التعليمية :

لا يمكن وضع برامج تعليمية مسبقا لهذه الفئة من التلاميذ، وانطلاقا من تشخيص الصعوبات الأساسية في القراءة والحساب ، يتولى المعلم علاج هذه الصعوبات باختيار منهجية تناول ووسائل وأنشطة مكيفة.

طالما لا توجد برامج تعليمية موضوعة مسبقا لتدريس هؤلاء التلاميذ وأن المعلم هو الذي يختار منهجية وطريقة تدريس التلميذ وفق آليات معينة ومجموعة من الأنشطة يراها مناسبة لهم فإنه لا يمكن الحديث عن برامج معدة مسبقا وفق مقاييس علمية في المدرسة الجزائرية ، بل للمعلم الحرية في تدريس وتكييف المادة التعليمية بحسب درجة الصعوبة ونوعية التلميذ.

"ومن أجل تغيير هذا الواقع يقترح الأستاذ(علي تعونيات في مجلة التربية و العليم) مجموعة من الاقتراحات للعلاج:

* تكوين المعلمين تكوينا عميقا في ميدان التربية وعلم النفس، والصحة النفسية، لأن مدة تكوينهم في هذا الميدان قليلة جدا.

* أن تبنى البرامج التربوية بشكل مرن ، بحيث يكون للمعلم القدرة على التصرف فيها بحسب حاجات التلاميذ وقدراتهم وبيئتهم المحلية ، مع الإبقاء على نفس الأهداف التربوية.

* على المعلمين أن يكونوا دوافع نحو التعلم ، وأن يغيروا من المنظومة الذهنية للمتخلفين. بحيث لا يعتقدون في فشلهم وإصابتهم بالإحباط.

* على النظام التعليمي أن يخصص الحصص العلاجية والتدريبات المستمرة للمتخلفين دراسيا ومن يميل نحو التخلف ، مع استعمال الوسائل التعليمية في التدريس للمتخلفين دراسيا وغيرهم. مع الاهتمام الفردي قدر الإمكان بكل حالة وبعوامل حدوث الظاهرة.

* عند صعوبة إلحاق المتخلفين دراسيا بركب العاديين، ينبغي أن يعد منهاج خاص لهؤلاء. بحيث لا يتطلب درجة عالية من الذكاء ولا عمقا أكاديميا، ويبنى على أساس البيئة الحقيقية لهم.

9- مشكلات و معيقات قسم التعليم المكيف : نوجز منها ما يلي:

1- نقص التجهيز :

إذ يتطلب هذا النوع من التعليم الكثير من الوسائل السمعية البصرية والوسائل التعليمية. أكثر مما يتطلبه أي قسم آ خر عادي . سواء للمعلم أو للتلميذ .وكانت الوسائل في بداية الأمر على عاتق مصلحة الدراسة والامتحانات بالدرجة الأولى ثم المدرسة, فالعلاقات الخاصة للمعلم مع الإدارة المحلية والأولياء . إلا أن الروتين والملل الناتج عن التكرار من غير تطوير ولا تغيير بالإضافة إلى الغربة المهنية والعزلة التكوينية قد حالت دون تطور هذا القسم

وإبداع صاحبه , فمند خروجه من التكوين وهو في قسمه منفردا, بعيدا عن ميادين البحث التربوي . فلا يستدعى إلى الملتقيات ولا الاجتماعات حتى تلك التي تدور حول موضوع اختصاصه إلا نادرا دلك أن الإدارة الوصية منشغلة باداريتها الخاصة وهذا رغم إلحاح المناشير الواردة من الوزارة كل سنة, حول توسيع هذا النوع من التعليم والاهتمام به .

إن عدم توسيع هدا النوع إلى مقاطعات الولاية كما هو مطلوب من الجهة الوصية بالوزارة قد جعل من الاتصال بين المهتمين و المشرفين عليه صعب للغاية وتبادل الخبرة مفقود مما يؤدي بالضرورة إلى اليأس والإحباط .

2- تنظيم التعليم المكيف:

أ /- إعداد خطة منهجية على أسس علمية صحيحة تستفيذ من نقاط القوة لدى الطفل في محاولة تلبية حاجاته عن طريق وضع برامج تربوية تقوم أساسا على الخطط التربوية الفردية ، فالخطة الفردية مبنية على نتائج التشخيص وتسير وفق أهداف دقيقة متناسقة تؤدي إلى رفع مستوى التعليم لدى الطفل.

ب /- شمول البرنامج لمهارات متنوعة ومختلفة يدرسها الطفل ويتدرب عليها ليكسب الثقة بالنفس والمثابرة والرغبة في التحصيل والقدرة على التعامل مع الآخرين

ج /- تنوع الأساليب والمواد والإستراتيجيات ليتناسب كل منها مع كل طفل وفي كل ظرف

د/ - اتسام البرنامج بطابع التطبيق في مجالات الحياة العلمية اليومية وعدم التركيز على التحليل فقط.

هـ/ - أن يكون الطفل شريكا في وضع أهداف البرنامج يجعله أكثر رغبة في التعليم وأكثر التزاما بالأهداف ويكتشف للمعلم حاجيات ورغبات المتعلم.

(نتائج الملتقى الولائي حول التعليم المكيف – عنابة 2012-)

10 – توجيهات عامة :

على المربي أو المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار مايلي :

- تفريد التعليم : أي وضع خطة تعليمية لكل طفل يراعي فيها جوانب قصوره و تكامله
- أن يكون تعليم مستهدف وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أداءه
- أن يكون التدريس وقفا لمستويات الاستعداد العقلي لدى الطفل
- أن يهتم بالتعليم اللفظي و غير اللفظي
- أن يدرك المعلم أن أي صعوبات في المخرجات هي انعكاس طبيعي لصعوبات في المدخلات .

تجنب اعتماد خطة تربوية تقتصر على النقص و القصور لأنه قد يعتبر مدخلا محدودا في ضوء النتائج و ذلك من خلال تكييف الأنشطة التعليمية و بناء الوضعيات الملائمة .

❖ تكييف الأنشطة التعليمية وبناء الوضعيات في القسم المكيف

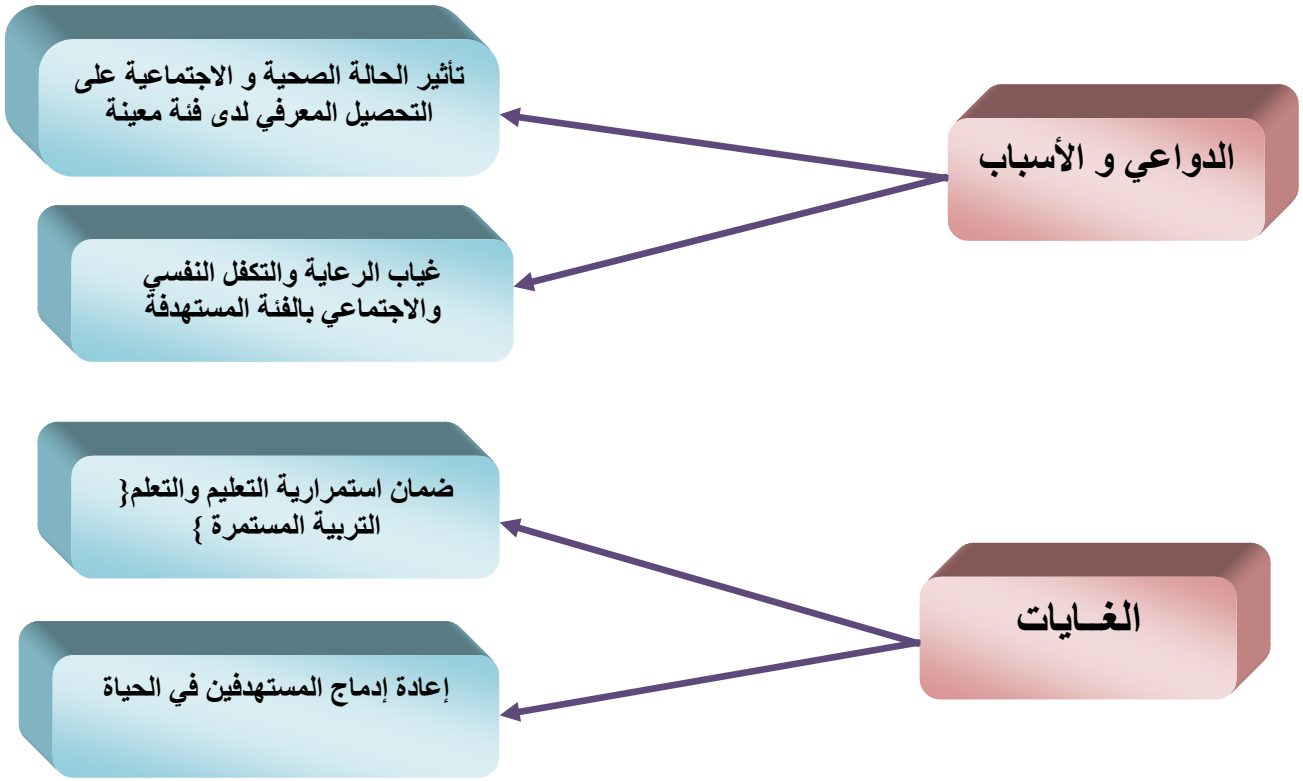
1- تكييف المنهاج « curriculum »ما هو المنهاج المكيف ؟

2- إذا كان المنهاج عنصرا أساسيا في العملية التربوية (المعلم – المتعلم – المنهاج) ففي الوقت ذاته هو الوعاء الذي تتفاعل فيه عناصر العملية و منه تحقيق الأهداف المنشودة.

3- وفعالية المنهاج تتجلى من خلال قدرة المعلم أو المربي في تطبيق محتواه المكيف لفئة ما تتميز عن الفئة العادية .

4- أما المقصود "بالتكييف" فهو إحداث توازن بين قدرات و إمكانيات و ظروف الفئة المستهدفة بالعملية التربوية و بين المعارف الضرورية التي يجب اكتسابها أو تقديمها لهذه الفئة مع المحافظة على الأهداف التربوية التي يتضمنها المنهاج (بخوش ، عمار ، المرجع السابق)

5- و عليه فإن عملية التكييف تعني انتقاء مدروس دراسة علمية موضوعية تمهد للعمل أو الفعل التعليمي / التعلمي / بما يخدم الفئة المستهدفة.(نتائج الملتقى الولائي حول التعليم المكيف – عنابة 2012-)



مخطط يوضح تكييف المنهاج الدراسي لذوي صعوبات التعلم

6- **لماذا نكيف المنهاج ؟**

- في مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، حدّدت مجموعة من الكفاءات الختامية التي ينتظر بلوغها في نهاية السنة الدراسية. وهذه الكفاءات وملمح التخرج

يتعيّن على الفاعلين التربويين (معلم، مدير، مفتش، أولياء) الإلمام بها إلماما واعيا.

– أما إذا تعلق الأمر بالتعليم المكيف ، فإن الأمر يقتضي الإلمام بالكفاءات الختامية لنشاطي اللغة العربية والرياضيات .

ذلك لأن المنشور رقم 202/الصادر 06 جويلية 2010 يوصي بضرورة إيلاء الأهمية لهذين النشاطين . ومن ثم يحسن بنا التذكير بالكفاءات الختامية الخاصة بكل نشاط، كما تجدر الإشارة إلى ضرورة التذكير بالكفاءات الختامية للسنة الأولى. وفي هذا المقام قد يتبادر إلى أذهاننا **السؤال الأتي :**

ما جدوى التعرّف على الكفاءات الختامية للسنة الأولى ، وما علاقة ذلك بما يقدّم من محتويات في الأقسام المكيّفة؟.

أما الجواب فهو:

- إن الكفاءات الختامية للسنة الأولى تعتبر لبنة وركيزة أساسية تبنى عليها كفاءات السنة الثانية من التعليم الابتدائي (الفعل التعلمي هو فعل يعتمد السيرورة المتواصلة والمتصلة) .

- التلميذ الموجه للتعليم المكيف، حسب المنشور، هو تلميذ لم يتمكّن من مسايرة وتيرة التعلم في السنة الثانية، وهو بالتالي تلميذ متأخر دراسيا، فقد يكون سبب تأخره الدراسي هو عدم تمكنه من الكفاءات القاعدية للسنة الأولى.

- التعرف على الكفاءات الختامية للسنة الأولى ابتدائي يمكّننا من القيام بتقويم تشخيصي يتيح لنا قياس المكتسبات القبلية لتلاميذ الأقسام المكيفة حتى نحدد نقطة الانطلاقة بالنسبة لكل متعلم.

- ليس الهدف من التعليم المكيف هو النهوض بجميع الصعوبات التعلمية لدى المتعلم، وليس الهدف أيضا أن نجعل من هؤلاء المتعلمين تلاميذ نجباء في

لمح من البصر، وإنما الهدف والرهان هو تمكينهم من الكفاءات الختامية للسنة الثانية حتى تكون لديهم قابلية الإقبال على مناهج السنة الثالثة. وإذا قلنا الكفاءات الختامية فليس بالضرورة كل الكفاءات الختامية وإنما التركيز خاصة على الكفاءات القاعدية منها.(بخوش ، عمار ، المرجع السابق)

- وإذا تحدثنا عن تكييف المناهج فإنا نعنى به تقديم محتويات منهاج السنة الثانية ولكن باعتماد أساليب تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للمتعلمين، من أجل تحقيق الكفاءات الختامية لمناهج السنة الثانية ابتدائي، ومن ثم ارتأينا أن يكون تكييف مناهج التعليم المكيف وفق الأنماط الآتية:

1- أن يدرك المعلم أن التحدي في هذا النوع من التعليم الفرعي ليس إنهاء البرنامج وإنما هو بلوغ وتحقيق الكفاءات الختامية، ومن ثم نقترح عدم اعتماد تدرج موحد للمحتويات التعلمية وإنما التدرج يجب أن يأخذ بعين الاعتبار المكتسبات القبلية للمتعلمين.

2- ضرورة اعتماد تقويم تشخيصي حقيقي ينصبّ أساسا على مدى تحقيق الكفاءات الختامية للسنة الأولى ابتدائي، وبالتالي التعرف على الملمح الحقيقي لدخول تلميذ التعليم المكيف.

3- إعداد خطة إجرائية لتدارك الكفاءات القاعدية التي لم تحقق في السنة الأولى من التعليم الابتدائي (الحروف،الأعداد،الكتابة....)

4- التقديم والتأخير في ميادين الأنشطة بحسب الأهمية كأن تقدم المحتويات المتعلقة بميدان الأعداد في الرياضيات عن الميادين المتعلقة بالفضاء والقياس.

5-العمل على إعداد وضعيات تعلميه وتقويمية تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلمين ،وعدم الاقتصار على الوضعيات المقترحة في كتاب المتعلم لأنها وضعيات نمطية غير موجهة للمعلمين المتأخرين دراسيا.

6- بالنسبة لنشاط القراءة يمكن الاكتفاء بنص واحد بدلا من نصين والتعامل معه خلال أسبوع كامل ، مع إمكانية اعتماد نصوص أخرى ليست من كتاب المتعلم خاصة في مرحلة مراجعة الحروف أو اكتشافها (بالنسبة للمتعلمين الذين لايعرفونها) .شريطة أن تراعي خصوصية المرحلة وأن تكون من اهتمامات المتعلم.

7-اعتماد مبدأ المرونة في توزيع الزمن على الأنشطة التعلمية وعدد الحصص بحسب طبيعة الوضعية التعلمية وطبيعة العمل المراد إنجازه.

8- ضرورة الاهتمام بالكفاءات العرضية وتفعيلها خدمة لنشاطي اللغة والرياضيات

9-ا عتماد الوضعيات البيداغوجية ذات الدلالة (من واقع المتعلم) لأن تفكير المتعلم مادي صرف، خاصة بالنسبة للمتعلمين المتأخرين دراسيا.

10- اعتماد التقويم التكويني حتى لا تذهب جهود المتعلم سدى وهدرا.

11- العمل في مجموعات متجانسة الاستعدادات والحاجات التعلمية.

12-التقويم التحصيلي لابد أن يكون تقويما للكفاءات وليس تقويما للمحتويات.

13- العمل على إعداد بطاقة وصفية لتلميذ التعليم المكيف وذلك بتسجيل التقدم الذي حققه وبعض العقبات التي مازالت تعترضه حتى تتم متابعته متابعة متواصلة أثناء إدماجه في السنة الثالثة.(نتائج الملتقى الولائي حول التعليم المكيف – عنابة 2012-)

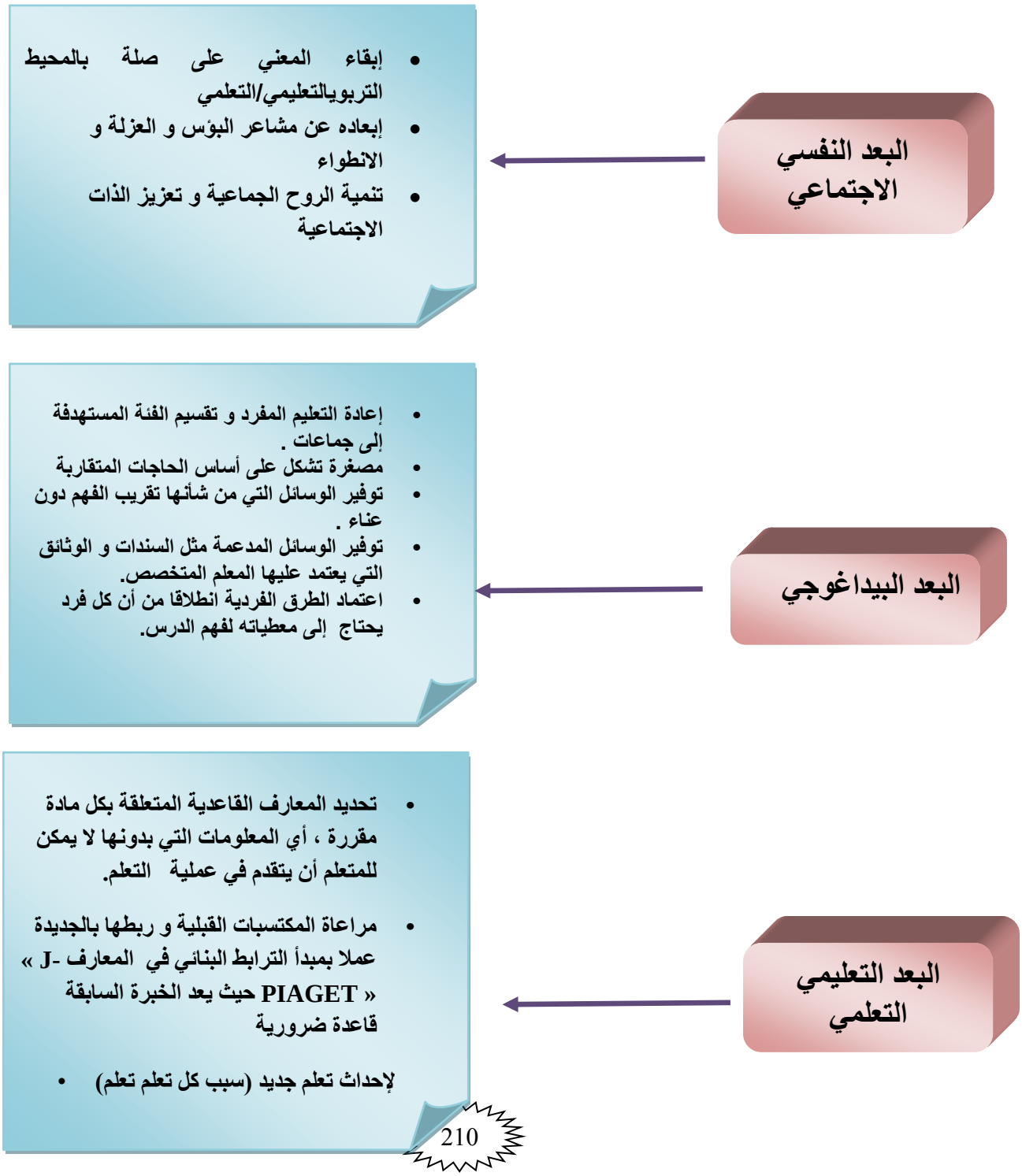
ماهي أبعاد تكييف المنهاج ؟

•إن مشاعر الإحباط و الخوف و القلق النفسي و الانطواء و الحرمان تعود لأسباب صحية أو اجتماعية أو اقتصادية و قد تجتمع كلها فتؤثر على القدرات العقلية و الجسمية و الاستيعابية .

•و عليه أضحى توفير القدر الكافي من الرعاية النفسية ضرورة اجتماعية تربوية ، فالتشجيع و الترويح و بعث مشاعر الأمل في نفوس أفراد الفئة المستهدفة ، يعد من أولويات المعلم و المربي الناجح .

•هذا ما يكشف أبعاد "المنهاج المكيف و المتمثلة في : البعد النفسي الاجتماعي ، البعد البيداغوجي و البعد التعليمي .(بخوش عمار , مرجع سابق)

الشكل رقم (06) : يوضح أبعاد المنهاج المكيف (بخوش ، عمار ، المرجع السابق)



غير أن المعلم لن يتمكن من تطبيق هذه المعارف إلا إذا تقيد بالمبادئ البيداغوجية التالية :

1. التقرب من التلميذ والتعرف على إمكاناته ومؤهلاته الشخصية والعمل على تكييف التعلم الموجه بناء على ذلك .

2 . اعتبار التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم أول مصدر للمعلومات حول إمكانات تحسين التعليم المقدم لهم وكذا تحسين ظروف العمل في القسم.

3 . التكفل بالفروق الفردية لدى التلاميذ و استعمال هذه الفروق الفردية كعناصر ديناميكية في صيرورة التعلم من أجل خلق ظروف مساعدة على تسهيل عملية التعلم .

4 . استعمال الأدوات التعليمية التي تناسب القدرات الحقيقية للتلميذ وتحقق اهتماماته .

5 . لتحفيز الطفل على التعلم ينبغي :

- ❖ تنشيط اهتماماته ،
- ❖ تعزيز الشعور بالأمن لديه،
- ❖ إعادة الاعتبار للطفل بتقدير إنتاجا ته .

6 .جعل الطفل يشعر بأن معلمه يهتم به شخصيا ولا يتجاهله.

7 . التقييم المستمر لوحدات التعلم هو تقويم للمجهودات المبذولة من الطرفين المعلم و المتعلم علما أن الجميع التلاميذ لهم القابلية للتحسن .

8 . تسهيل اندماج التلاميذ الذين استفادوا من بيداغوجية المعالجة في القسم العادي بجعلهم شركاء في نشاطات بناءة .

9 . اشتراك مختلف المتدخلين التربويين (المعلمين ، المديرين ، المفتشين ، الإحصائيين النفسانيين ، المستشارين في التوجيه ، الأطباء ، والأولياء) في إيجاد حلول للصعوبات التعلم .

تعتبر هذه المشاركة قاعدة للعمل في إطار شبكة العلاقات التي ينبغي على المعلم سواء كان في القسم العادي أو قسم التعليم المكيف ان يحسس الأطراف الأخرى بالتفكير في حلول لمشاكل تعلم الطفل وذلك للوصول إلى تحديد عمليات المساعدة في العلاج التربوي .

هؤلاء الأعضاء هم : الطاقم البيداغوجي للمدرسة ، الأولياء، ، و أعضاء اللجنة الطبية النفسية. (بخوش عمار , نفس المرجع سابق)

خلاصة :

إن التكفل البيداغوجي ' التعليم المكيف " بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يجب أن تكون مرجعيته النمو السيكولوجي وحاجيات الطفل وأساليب وطبيعة صعوبات التعلم ، دون أن ننسي أن الهدف الأساسي من هذه العملية هو إعادة إدماج التلميذ في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن ، ويبقي الإدماج السريع هو الهدف الأسمى ، عن طريق تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال :

1-حسن التعرف على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات و ذلك عن طريق تحكم المعلم في عملية الإستكشاف .

2-إعطاء كل تلميذ إمكانية التعلم في الظروف المناسبة له باحترام مبدأ الفروق الفردية لدى المتعلمين .

3-التجانس داخل القسم إذ من الصعب على معلم التعليم المكيف أن يتعامل مختلف الصعوبات التعلمية في نفس الوقت.

4-تمكين المتعلمين متفاوتي الكفاءات من بلوغ الأهداف التعليمية المشتركة وهو " **التعلم كيف يتعلمون** " .

الجانب التطبيقي

الفصل الخـامس

الإجراءات المنـهجية للـدراسة

تمـهيد

1- الدراسة الاستطلاعية و مدى استفادة الطالبة منها .

2- منـهج الـدراسة .

3-حدود الـدراسة .

3-1 الحدود المكانية .

3-2 الحدود الزمنية .

3-3 الحدود البشرية (العينة) .

4- الأدوات:

4-1 الملاحظة

4-2 المقابلة

4-3 تصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم .

4-3-1 تقديم البرنامج

4-3-2 الإطـار النـظري للبرنامج

4-3-3 أهداف البرنامج .

4-3-4 محتوى البرنامج .

4-3-5 الخصـائص السيكومترية للبرنامج

4-3-6 النتـــائج

4-3-7 الأنشطة والوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج

خلاصة

تمهيد

تعتبر رغبة المعلم في التعليم و قدرته على العطاء ، المحرك الأساسي لإمكاناته التعليمية ، و تعتبر برامج الإعداد بمثابة التأطير الذي يجعل من سلوكاته الفطرية تحمل صبغة تربوية بيداغوجية ، فتكسبه مهارات التعليم و التواصل مع التلاميذ مما ينمي لديه مجموعة من الكفايات التدريسية المتخصصة .

إن الراصد لواقع التعليم المكيف بالجزائر، من حيث طرق التدريس لدى المعلمين العاملين في هذا المجال ، يلاحظ نقصا كبيرا في الوسائل التعليمية المستعملة ، بالإضافة إلى الإفتقار لمنهجية التدريس الموحدة و المعتمدة من طرف المعلمين للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كل هذا في ظل غياب الجانب الإعدادي لهؤلاء المعلمين و البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لهذه الفئة من التلاميذ .

إن إعداد العاملين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم من شأنه أن يحد من خطورة هذه الظاهرة التي تقف كعائق أمام التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصة في الطور الإبتدائي الذي يعتبر الركيزة في اكتساب المعارف التي يعتمد عليها التلميذ في المراحل المتقدمة من دراسته .

و على ضوء كل ما سبق إرتأينا في بحثنا هذا محاولة" تصميم مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) " حتى يكون هناك تكفل جيد بهؤلاء التلاميذ وفق معايير محددة تنطلق من بيداغوجية علاجية تربوية ترتكز على أسس تعليمية علمية تحترم الخصوصيات النفسية و الأكاديمية لهذه الفئة .

1- الـدراسة الإستطـلاعية و مدى استفادة الطالبة منها :

الدراسة الاستطلاعية هي مجمل الدراسات التي يقوم بها الباحث بهدف التعرف على المشكلة، وهذا النوع من الدراسة يقوم بها الباحث عامة عندما يكون ميدان البحث جديدا عليه لم يسبق أن استكشف طريقه باحثون آخرون أو أن مستوى المعلومات عن هذا البحث قليلة .(أحمد بدر، 1996 ، ص31).

و في إطار إجراء هذه الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التـالية :

- العمـل بالتعـاون مـع مركـز التوجيـه المدرسـي و المهنـي لولايـة عنابـة حيـث كـان المنطلـق مـن خـلال دراسـة اسـتطلاعية حـول واقـع التعلـيم المكيـف و طـرق التكفـل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرس الإبتدائية في الـولاية.
- الاتصـال بمصـلحة التكـوين بمديريـة التربيـة بولايـة عنابـة ، حيـث اسـتفادت الباحثـة مـن تـربص (دام حـوالي شـهرين) تمكنـت خلالـه مـن إجـراء مقـابلات شخصـية مـع بعـض مـن مفتشـي التربيـة ، ممـن سـاهموا فـي الملتقـى الجهـوي للتعلـيم المكيـف الـذي أقـيم بالولايـة فـي سـنة 2012 ، هـذا أمكنهـا مـن معرفـة المـدارس التـي توجـد علـى مسـتواها أقسـام التعلـيم المكيـف و كـذلك الإتصـال المباشـر مـع معلمـي التعلـيم المكيف على مستوى هذه المدارس .
- إسـتفادت الباحثـة مـن تـربص تطبيقـي بمعهـد التكـوين المهنـي – أبـو بكـر بلقايـد – ولايـة عنابـة ، الـذي هـو مركـز جهـوي للتربصـات البيداغوجيـة فـي التكـوين المهنـي و فـي نفـس الوقـت مركـز جهـوي لإجـراء و تصـحيح مسـابقات التوظيـف فـي مجـال التكـوين المهنـي و التمهـين و كـان ذلـك علـى يـد أحسـن الأسـاتذة فـي هـذا المجـال ممـن كانـت لهـم فرصـة التكـوين مـع الفـوج الكنـدي لإعـداد البـرامج و تصـميمها و الغرض هو الحصول على معلومات حول كيفية تصميم البرامج و بناؤها .

2- منهج الدراسة :

يعرف المنهج أنه طريقة البحث التي يعتمدها الباحث في جمع المعلومات و البيانات المكتبية أو الحقلية و تصنيفها و تحليلها و تنظيرها .(إحسان محمد الحسن، 2005 ، ص 11).

و في هذه الدراسة نستخدم :

أ- **المنهج الوصفي** : الذي يعرفه الرشيدي في كتابه : مناهج البحث العلمي " بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ، و الهدف منه "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر المشكلة أو الظاهرة ، للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها".

و الذي أفادنا في رصد واقع معلمي التعليم المكيف و تحليل طرق و أساليب تدريسه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال ملاحظات ميدانية و مقابلات شخصية مع هؤلاء المعلمين.

ب- **المنهج البنائي** : الذي ظهر في منتصف القرن العشرين ، ويقوم على حصر القيمة في النص ذاته بما هو معطى من دلائل ، ويدرسه من خلال العلاقات القائمة بين أجزائه وتراكيبه وجمله .

و قد استعملنا هذا المنهج لهدف الوصول إلى تصميم برنامج تدريبي يساهم في تنمية الكفاءات المهنية لدى المعلمين ، وفق بنية معرفية سلوكية تندمج ضمن المقاربة بالكفاءات ، و الغرض منها إكساب معلمي أقسام التعليم المكيف (الطور الأول من التعليم الأبتدائي) مهارات للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لهذه الفئة هذا من جهة .

و من جهة أخرى تنمية الكفاءات المهنية لمعلمي أقسام التعليم العادي (الطور الأول من التعليم الأبتدائي) للتحكم الجيد في الإستكشاف (الكشف المبكر عن

صعوبات التعلم لدى التلاميذ) ، التي تعتبر أهم خطوة و منطلق التكفل بهذه الفئة من التلاميذ .

3- حدود الدراسة : ترتبط الحدود الزمنية و المكانية للدراسة بحدود العينة التي تخدم موضوعها و عليه :

3-1- الحدود المكانية : جرت الدراسة الميدانية ببعض المدارس الإبتدائية من مختلف المقاطعات بولاية عنابة و التي يتواجد على مستواها قسم للتعليم المكيف المخصص لتتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المختلفة ، و ذلك بالتنسيق مع مديرية التربية و التعليم بنفس الولاية (مع العلم أن كل قسم للتعليم المكيف يضم كل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم على مستوى المقاطعة التي يتواجد فيها هذا القسم) .

و بعد أخذ الإذن بالتربص الميداني لمدة 06 أشهر ، أجريت من خلالها مقابلات شخصية مع معلمي الطور الأول من التعليم الإبتدائي (أقسام عادية و أقسام التعليم المكيف) .

3-2- الحدود الزمنية : تمت الدراسة الميدانية في السنة الدراسية 2013-2014 لتلاميذ الطور الأول من التعليم الإبتدائي . حيث خصص الثلاثي الأول للدراسة الإستطلاعية و جمع المعلومات حول التعليم المكيف : واقعه ، شروطه و جمع معلومات عن المعلمين العاملين في الميدان و الأطراف المتدخلة في التكفل النفسي و البيداغوجي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، فيما خصص الثلاثيين الثاني و الثالث من نفس السنة الدراسية لإجراء المقابلات الشخصية مع المعلمين ، و حضور بعض الحصص التدريسية لمعلمي التعليم المكيف ، و ذلك طبعا بعد موافقة مديري المؤسسات التربوية .

3-3- الحدود البشرية (العينة) : تكونت عينة الدراسة من 22 معلم مقسم الى مجموعتين: المجموعة الأولى تتكون من 15 معلم من معلمي الأقسام العادية و المجموعة الثانية تتكون من 07 معلمين لأقسام التعليم المكيف للطور الأول بالمدارس الابتدائية لولاية عنابة ، حيث كانت لنا العديد من المقابلات الموجهة و النصف موجهة مع المعلمين لتحري أنماط و طرق التدريس ، التقنيات المستعملة و استراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما تمكنا من حضور حصص تعليمية مقدمة من طرف معلمي أقسام التعليم المكيف ، الغرض منها تقييم الطرق البيداغوجية المنتهجة في التعليم و تقويم تقنيات التنشيط داخل القسم ، مستدعين بذلك قدرة المعلم على تنويع الأساليب التعليمية بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من جهة ، و مدى اختلاف نوع صعوبات التعلم لديهم من جهة أخرى .

هذا ما طرح إشكال آخر وهو ضرورة الإنتقال من أسلوب التعليم الجماعي إلى أسلوب التعليم المفرد (الفردي) لحسن التكفل بالتلاميذ و تخطي صعوبات التعلم لديهم عن طريق تنمية مهاراتهم و قدراتهم المعرفية ، و استثارة دافعيتهم للتعلم و زيادة مكتسباتهم العلمية و التربوية ، و ذلك مراعاة لإختلاف نوع صعوبات التعلم من تلميذ إلى آخر مما يستدعي إختلاف طرق و منهجية تدريسهم .

كما سبق الذكر ، فكل مقاطعة تربوية تحتوي على قسم واحد للتعليم المكيف و على معلم واحد متخصص في المجال ، و عليه أن يعمل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم في جميع المدارس الإبتدائية التابعة لمقاطعته ، بالتنسيق مع معلميهم في الأقسام العادية بعد دمجهم على فترات في هذه اللأقسام لغرض تقييم ما اكتسبوه خلال حصص التعليم المكيف و مدى نجاح خطة المعالجة البيداغوجية في تجاوز صعوبات التعلم لديهم .

4- الأدوات :

4-1 الملاحظـة :

طبقـت الملاحظـة علـى المجموعـة الأولـى التـي تضـم معلمـي الأقسـام العاديـة ، و علـى المجموعـة الثانيـة المتكونـة مـن معلمـي أقسـام التعلـيم المكيـف ، بغـرض ملاحظة و تقييم أدائهم التعليمي .

4-2 المقابلة :

لقد تمثلت الاجراءات المنهجية للمقابلة كالتالي:

- مقابلات نصف موجهة مع معلمي الأقسام العادية (الملحق رقم 05) .
- مقابلات نصف موجهة مع معلمي أقسام لتعليم المكيف (الملحق رقم 06).
- مقـابلات غيـر موجهـة مـع مفتشـي التربيـة الـذين شـاركوا فـي الأيـام الدراسـية لسـنة 2012 و الملتقيـات الجهويـة المقامـة بولايـة عنابـة سـنة 2013 و التـي كانـت تدور حول موضوع صعوبات التعلم و التعليم المكيف
- مقـابلات غيـر موجهـة مـع مسـؤول مصـلحة التكـوين التابعـة لمديريـة التربيـة بعنابـة ممـا مكننـا مـن الحصـول علـى معلومـات حـول تجربـة التعلـيم المكيـف بالولايـة و توجيهنا إلى المدارس الإبتدائية أين يعمل معلموا التعليم المكيف في كل مقاطعة.

4-3 - برنـامج تـدريبي لمعلمي صعوبات التعلم :

4-3-1 تقديم البرنامج :

يتكون البرنامج التدريبي من عدة وحدات معرفية ، تتلخص مواضيعها في :

❖ **مدخـل** : يضم موضوعين :

- صعوبات التعلم و إشكالية التعليم المكيف في الجزائر .
- معلم التعليم المكيف بين الواقع و المأمول .

- الوحـدة الأولـى : **صـعوبات الـتعلم** و هـي وحـدة مشـتركة بـين كـل المعلمـين معلمـي الأقسـام العاديـة و معلمـي أقسـام التعلـيم المكيـف ، و هـي تتكـون مـن المواضيع التالية :
  - تعريف صعوبات التعلم .
  - تصنيف صعوبات التعلم .
  - خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
  - أسباب صعوبات التعلم .
  - محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم .
  - آليات الإستكشاف
- الوحـدة الثانيـة : **دليـل المعلـم** : خاصـة بمعلـم قسـم التعلـيم المكيـف و تشـمل المواضيع التالية :
  - الطفولة الوسطى .
  - مبادئ و أسس التعلم .
  - التعليم المفرد و التعليم الجماعي .
  - بيداغوجيا الفوارق .
  - بيداغوجيا الخطأ .
  - المقاربة بالكفاءات .
- الوحـدة الثالثـة : **إسـتراتيجيات التكفـل بـذوي صـعوبات الـتعلم** : خاصـة كـذلك بمعلم قسم التعليم المكيف فقط ، و تشمل المواضيع التـالية :
  - مخطط التدخل .
  - المعالجة التربوية .
  - تكييف الأنشطة التربوية .
  - التقويم و المتابعة (في ظل المقاربة بالكفاءات) .

أ /- الفئة المستهدفة في البرنـامج :

يوجـه هذا البرنـامج لمجموعتين من المتدربين ، حيث تتمثل المجموعة الأولى في معلمي الأقسام العادية و تتمثل المجموعة الثانية في معلمي أقسام التعليم المكيف ، الذين يشتركون

في الحاجة إلى برنامج تدريبي حول آليات إستكشاف صعوبات التعلم لدى تلاميذ (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) واستراتيجيات التكفل بهذه الفئة .

ب /- مدة البرنامج وجدوله الزمني :

يتم تنفيذ البرنامج خلال مدة (03) ثلاثة أشهر، بمعدل (05) خمس حصص أسبوعيا ، حيث تستغرق الحصة الواحدة (04) أربع ساعات يوميا و يفضل أن تكون خلال الفترة الصباحية من الساعة 8.00 سا إلى الساعة 12.00 سا ، تتخللها فترة راحة لمدة ربع ساعة (15 دقيقة) . (أنظر جدول رقم 06)

الجدول رقم 06 : يوضح التوزيع الزمني العام للبرنامج التدريبي .

رقم الوحدة	التسلسل	الموضوع	عناصر الموضوع	زمن الوحدة (الساعات)	طريقة العرض	تقنيات التنشيط المستعملة	الوسائل المساعدة	الهدف
1	الشهر الأول	مدخل	صعوبات التعلم و إشكالية التعليم لمكيف في الجزائر	3	الإلقائية	المحاضرة + المناقشة	المناشير الوزارية المتضمنة فتح أقسام التعليم المكيف و تنظيم سيرها	حصة تعارف + التطرق لموضوع التعليم المكيف و المعلمين العاملين في المجال بين الواقع و المأمول
			معلم التعليم المكيف بين الواقع و المأمول	4	الإلقائية	المحاضرة + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل فيلم وثائقي عن صعوبات التعلم	
		صعوبات التعلم	تعريف صعوبات التعلم	4	الإلقائية + النشطة	المحاضرة+ العصف الذهني + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم على صعوبات التعلم
			تصنيف صعوبات التعلم .	6	الإلقائية + النشطة	العمل في المجموعات	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يصنف المعلم صعوبات التعلم
			خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم	8	الإلقائية + النشطة	العمل في المجموعات	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يعرف المعلم خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
			أسباب صعوبات التعلم	7	الإلقائية + النشطة	العمل في المجموعات	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم على صعوبات التعلم
			محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم	7	الحوارية + النشطة	العصف الذهني + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم على صعوبات التعلم

			آليات الإستكشاف	15	الحوارية + النشطة	العصف الذهني + المناقشة + دراسة الحالة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم على آليات الإستكشاف و يتحكم فيها
2	الشهر الثاني	دليل المعلم	الطفولة الوسطى .	12	الإلقائية	المحاضرة + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم على أهم خصائص النمو عند الطفل 6-9 سنوات
			مبادئ و أسس التعلم .	12	الإلقائية	المحاضرة + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم على مبادئ و أسس التعلم عند الطفل
			التعليم المفرد و التعليم الجماعي	12	الإلقائية + الحوارية + النشطة	العمل في المجموعات + لعب الأدوار	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل عروض و أمثلة حول الموضوع	أن يتعرف المعلم على مزايا و خصائص التعليم المفرد + أن يتعرف المعلم على مزايا و خصائص التعليم الجماعي
			بيداغوجيا الفوارق	11	الإلقائية + الحوارية + النشطة	العمل في المجموعات + دراسة الحالة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم ماهية بيداغوجيا الفوارق و طرق استخدامها مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
			بيداغوجيا الخطأ	11	الإلقائية + الحوارية + النشطة	العمل في المجموعات + دراسة الحالة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم ماهية بيداغوجيا الخطأ و طرق الإستفادة منها في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
			المقاربة بالكفاءات	12	الإلقائية + الحوارية + النشطة	العمل في المجموعات + البحوث + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم ماهية النقاربة بالكفاءات و طرق الإستفادة منها في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
3	الشهر الثالث	إستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم	مخطط التدخل	29	الإلقائية + الحوارية +	العمل في المجموعات + البحوث + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل عروض و أمثلة	أن يتعرف المعلم على كيفية بناء مخطط التدخل لعلاج صعوبات

					النشطة	حول الموضوع	التعلم
				31	الإلقائية + الحوارية + النشطة	العمل في المجموعات + البحوث + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل عروض و أمثلة حول الموضوع	أن يتعرف المعلم على كيفية بناء الخطة التربوية الملائمة حسب نوع الصعوبة لدى التلميذ في كل موقف تعليمي
			تكييف الأنشطة التربوية .	31	الإلقائية + الحوارية + النشطة	العمل في المجموعات + البحوث + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل عروض و أمثلة حول الموضوع	أن يتعرف المعلم على بعض الأمثلة عن الأنشطة المكيفة لتعليم ذوي صعوبات التعلم
			التقييم و المتابعة (في ظل المقاربة بالكفاءات).	29	الإلقائية + الحوارية + النشطة	الإلقاء + العصف الذهني + المناقشة	جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي	أن يتعرف المعلم مبادئ التقويم و النتابعة في ظل المقاربة بالكفاءات

ج /- جلسات البرنامج :

يتكون البرنامج من ثمانية عشر وحدة معرفية تتوزع على مدة (03) ثلاثة أشهر بمعدل أربع ساعات يوميا للحصة الواحدة . و سنقوم بشرح محتوى الجلسات بالتفصيل في الفصل السابع .

د / - القائمين على تنفيذ البرنامج : إقترحنا أن يكون الإشراف و تدريب المعلمين من طرف مختصين في علوم التربية و التربية العلاجية تخصص صعوبات التعلم ، كما يمكن الاستعانة بالعاملين ذوي الخبرة في مجال التربية و التعليم (مفتشي التربية و التعليم مثلا) .

4-3-2- الإطـــار النظـــري للبرنـــامج : تـم بنـاء البرنـامج وفـق المقاربـة بالكفـاءات االتـي تسـتند للإطـار السـلوك المعرفـي ، و الغـرض منهـا إحـداث تغييـر فـي سـلوك الفـرد انطلاقـا مـن إطـار معرفـي يتلقـاه ، يسـتدخله ، يعمـل علـى أساسـه ، فيظهر على شكل تغير في سلوكاته .

4-3 -3- أهـداف البرنامج : هناك أهداف عامة و أهداف إجرائية وهي :

❖ أولا : أهداف عامة :

- أن يصبح معلم القسم العادي **قادر** على **<u>الاستكشاف</u>** .
- أن يصبح معلم التعليم المكيف **قادر** على **<u>التكفل</u>** بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم " .

❖ ثانيا: أهداف إجرائية :

أ /- : على المستوى المعرفي و السلوكي :

- أن يصبح معلم صف التعليم العادي قادر على التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

– أن يصبح معلم صف التعليم العادي يتحكم في آليات الإستكشاف (الكشف عن التلاميذ الذين يعانون فعلا من صعوبات التعلم) .

– أن يصبح معلم صف التعليم المكيف يعرف الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم.

– أن يصبح معلم صف التعليم المكيف يعرف الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم.

– أن يصبح معلم صف التعليم المكيف يعرف الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

– أن يصبح معلم صف التعليم المكيف قادر على التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

– أن يصبح معلم صف التعليم المكيف قادر على التحكم في استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لذوي صعوبات التعلم .

ب /– على المستوى الانفعالي و الوجداني :

– تغيير نظرة المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من " تلميذ غبي و بليد و لامبالي إلى تلميذ بحاجة لمن يعلمه كيف يتعلم " .

– تقبل الخطأ لدى التلاميذ كونه عامل طبيعي في سيرورة التعلم لديهم .

– تطوير مهارات الاتصال و التواصل و تقبل الآخر من خلال الأنشطة الجماعية أثناء تنفيذ البرنامج .

– استثارة دافعية المعلم نحو التعليم باستخدام أساليب تعليمية متنوعة تتماشى و خصوصيات ذوي صعوبات التعلم .

4-3-4- محتـوى البرنامج :

حددت الاحتياجات التدريبية للمعلمين من كلا الصنفين اعتمادا على التكرارات و حساب المتوسط الحسابي .

– بالنسبة لمعلمي الأقسام العادية : كان تحديد مفهوم صعوبات التعلم ، خصائص تلاميذ هذه الفئة ، آليات الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة البتدائية من

أهم احتياجاتهم التدريبية ، فيما كانت معرفة آليات الإستكشاف (الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم) الأكثر أهمية من بين هذه الإحتياجات بمتوسط حسابي قدر بـ : 0,93 (أنظر جدول رقم 07) .

الجدول رقم 07 : يوضح الإحتياجات التدريبية لمعلمي الأقسام العادية في مجال الإستكشاف (الكشف عن التلاميذ الذين يعانون فعلا من صعوبات في التعلم) مرتبة حسب درجة أهميتها بالنسبة للمعلمين :

الرتبة	الحاجة التدريبية	عدد أفراد العينة	التكرار	المتوسط الحسابي
1	معرفة آليات الإستكشاف	15	13	0,93
2	معرفة الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم	15	12	0,8
3	معرفة الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم	15	11	0,73
4	معرفة الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم	15	10	0,66
5	ماهية صعوبات التعلم	15	9	0,6
6	معرفة مظاهر صعوبات التعلم	15	6	0,4
7	إحتياجات أخرى (أسباب صعوبات التعلم)	15	2	0,13

- بالنسبة لمعلمي التعليم المكيف كان موضوع صعوبات التعلم من المواضيع القاعدية التي عل المعلم أن يكون على دراية بها ، فيما كانت كل من : كيفية بناء مخطط التدخل (الخطة التربوية الجيدة و كيفية بناءها) ، علاج صعوبات التعلم ، اللأساليب التعليمية لذوي صعوبات التعلم ، من أهم الإحتياجات التدريبية للمعلمين ، غير أن هذه الحاجة تستلزم بعض الوحدات المعرفية المكملة للبرنامج مثل : الطفولة الوسطى (عبروا عنها بخصائص الطفل في سن التمدرس) ، التعلم عند الطفل ، التقويم الجيد و أخيرا : أساليب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و الذي أولاه المعلمين أقصى أهمية بمتوسط حسابي قدره : 0,86 (أنظر الجدول رقم 08) .

الجدول رقم 08: يوضح الإحتياجات التربيية لمعلمي التعليم المكيف في مجال التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات صعوبات التعلم مرتبة حسب درجة أهميتها بالنسبة للمعلمين :

الرتبة	الحاجة التدريبية	عدد أفراد العينة	التكرار	المتوسط الحسابي
1	معرفة المعالجة التربوية (أساليب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)	7	6	0,86
2	معرفة مبادئ و أسس التعلم	7	5	0,71
3	معرفة الطفولة الوسطى	7	5	0,71
4	ماهية التقويم و المتابعة	7	5	0,71
5	معرفة الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم .	7	4	0,57
6	معرفة الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم	7	4	0,57
7	معرفة الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم	7	3	0,42
8	مظاهر صعوبات التعلم	7	2	0,28
9	ماهية صعوبات التعلم	7	1	0,14
10	إحتياجات أخرى (المقاربة بالكفاءات)	7	1	0,14

و على هذا الأساس تم اعتماد موضوع التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم صعوبات التعلم كموضوع رئيسي للبرنامج التدريبي ، حيث :

4-3-5 الخصائص السيكومترية للبرنامج :

❖ **صدق المحتوى :** بالنسبة للمحتوى و للمضمون فقد عرض هذا البرنامج للتحكيم على خمسة و عشرين أستاذ جامعي ، بغرض معرفة مدى مطابقة البرنامج و تقيده بأسس بناء البرامج التدريبية و تنظيمها ، من ناحية البناء و المحتوى ، و كان هؤلاء المحكمين منتمين إلى مختلف التخصصات (علوم التربية ، علم النفس التربوي ، علم النفس المعرفي و علم الإجتماع التربوي ، التوجيه و الإرشاد) ، و من مختلف الجامعات (جامعة باجي مختار عنابة ، جامعة الحاج لخضر بباتنة ، جامعة قاصدي مرباح بورقلة ، جامعة الجزائر، جامعة وهران) . و لقد تحصلنا على 09 ردود . و يوضح

الجدول التالي قائمة بأسماء الأساتذة الأفاضل الذين عملوا على تحكيم البرنامج ، و الذين أثروا دراستنا ، و لم يبخلوا علينا بملاحظاتهم و نصائحم القيمة التي ساعدتنا في تناول موضوعنا بالدراسة .

الجـدول رقـم 09 : قائمـة الأسـاتذة المحكمـين لبنـاء و محتـوى و مضـمون البرنـامج التـدريبي لمعلمي صعوبات التعلم :

الرقم	االلقب و الاسم	الجامعة	التخصص	الدرجة	الملاحظة
01	سلطاني لويزة	جامعة الحاج لخضر باتنة	علوم التربية	أستاذ محاضرب	
02	عواشرية السعيد	جامعة الحاج لخضرباتنة	علوم التربية	أستاذ محاضراً	
03	بعزي سمية	جامعة الحاج لخضر باتنة	علوم التربية	أستاذ محاضر ب	
04	نادية بوضياف بن زعموش	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	علوم التربية	أستاذ محاضراً	مديرة مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف
05	دحمان لبنى	جامعة الحاج لخضرباتنة	علم النفس المعرفي	أستاذ محاضراً	
06	يوسفي حدة	جامعة الحاج لخضر باتنة	توجيه و إرشاد	أستاذ محاضراً	
07	عتيق منى	جامعة باجي مختار عنابة	علوم التربية	استاذ محاضرب	
08	بن فليس خديجة	جامعة الحاج لخضر باتنة	علم نفس مدرسي و علوم التربية	أستاذ محاضراً	
09	بوفلجة غياث	جامعة وهران	علوم تربية	أستاذ تعليم عالي	مدير مخبر

وقد قدمت نسخة من البرنامج المصمم للأساتذة المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط التالية:

- وضوح الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الإجرائية للوحدات.
- صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج .
- التناسق بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالوحدات المعرفية المكونة له له.
- ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والأهداف السلوكية للبرنامج .

- ملائمة الأنشطة، والأساليب والطرق ، والأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج.
- هل هناك بنود أخرى يقترح المحكم إضافتها ، أو حذفها أو تعديلها ؟

4-3-6- النتائج :

بعد دراسة و تحليل الملاحظات التي قدمها الأساتذة المحكين خلصنا إلى النتائج التالية:

- أن البرنامج المقترح يخدم الهدف العام للبرنامج المتمثل في تنمية قدرة معلم القسم العادي على الاستكشاف لانتقاء التلاميذ الذين يظهرون فعلا تأخرا في التحصيل الدراسي مقارنة مع أقرانهم ، و إكساب معلم التعليم المكيف القدرة على **التكفل** بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم " باستخدام طرق و أساليب تربوية تتلاءم و خصوصيات كل تلميذ وصولا إلى انتهاج برامج تعليمية مكيفة موجهة نحو هذه الفئة من التلاميذ .
- أن محتوى البرنامج واضح، وملائم للأهداف التي سطرت في البرنامج ، وقابل للتطبيق على أرض الواقع .
- هذا البرنامج مبادرة جيدة تحتاج إلى الدعم و التكملة .

و كانت إقتراحاتهم تصب في ما يلي:

- تعديل بعض الأهداف المركبة بحيث يحمل كل هدف ناتجا واحدا
- الأخذ بعين الإعتبار ، أثر إختيار الأساليب التعليمية ، نوع الأنشطة التدريبية والوسائل الملائمة، في نجاح البرنامج التدريبي .
- ضرورة الفصل بين برنامج تدريب المعلم العادي و برنامج تدريب معلم التعليم المكيف

و الجدول رقم 10 يوضح نسبة اتفاق المحكمين حول بناء و محتوى و مضمون الوحدات المعرفية للبرنامج التدريبي .

الجدول رقم 10 : نسبة اتفاق المحكمين حول بناء و محتوى و مضمون الوحدات المعرفية للبرنامج التدريبي :

جوانب التحكيم									
نسب اتفاق السادة المحكمين حول النقاط التـالية									
وضـوح الأهـداف العامـة للبرنـامج والأهـداف السـلوكية الإجرائية الوحدات.		صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج		التناسق بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالوحدات		ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والأهداف السلوكية و الوجدانية للبرنامج.		ملائمة الأنشطة، والأساليب والطرق، والأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج.	
الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%	الموافقين	%
9/9	100%	9/9	100%	9/8	88%	9/8	88%	9/8	88%

وبذلك أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات الضرورية على البرنامج ، التي أسهمت في إثرائه . و في ضوءها أصبح يتمتع بصدق المحكمين وأخذ صورته النهائية . (الملحق رقم 02 : ورقة تقنية لتصميم لبرنامج التدريبي)

4-3-7 الأنشطة والوسائل المساعدة في تنفيذ البرنامج :

يتطلب تنفيذ هذا البرنامج التدريبي توفير التجهيزات والوسائل التدريبية التالية:

أ /- **تجهيزات التدريب** : قاعة مهيأة و مكيفة و مجهزة ، مقاعد وطاولات مريحة بعدد المتدربين، سبورة بيضاء، إضاءة كافية مع التأكد من صلاحية التوصيلات الكهربائية و أجهزة الإضاءة في المكان ، ، ستائر للشبابيك كي عند عرض المواد المصورة.

ب /- وسائل التدريب : أقلام لباد ملونة وممسحة خاصة بالكتابة على السبورة ، جهاز حاسوب ، جهاز عارض رأسي ، أفلام وثائقية و عروض power point، أقراص مضغوطة تحمل موضوعات البرنامج التدريب .

خلاصة :

إن البحث العلمي لا يقف على وصف الظاهرة بل يتعدى إلى دراستها و تحليلها و البحث في أسبابها كما قد يكون الغرض منه تعديل تلك الظاهرة أو تغييرها .

يبقى التعليم المكيف في الجزائر قيد البحث و ميدان التجربة ، في ظل غياب البرامج التعليمية المكيفة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجد المعلمين العاملين في هذا المجال يتخبطون بين الأساليب التربوية المرتجلة و التي قد تفيد أحيانا و تفتقر للخبرة و التقنين في غالب الأحيان .

إن توفير المعّلم الجيد يعد إلتزاما نحو الجيل المتعلم ونحو مهنة التعليم في حد ذاتها ، و من واجبنا نحن كباحثين و عاملين في مجال التربية و في مجال التكوين أن نبحث عن حلول لهذه الظاهرة التي تضع مستقبل أبناءنا – الذين يعانون من صعوبات التعلم – على المحك بين من يأخذ بيده و يعلمه كيف يتعلم و من يبقيه أسير تعثراته التعلمية المتراكمة عبر مسيرته الدراسية .

إن تكوين المعلم بيداغوجيا للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ يستلزم تدريبا على استراتيجيات التدريس و تكييفها على حسب حاجات التلاميذ و تنويعها باختلاف نوع صعوبات التعلم لديهم ، هذه المهارات الجديدة تكتسب من خلال برامج تدريبية على غرار هذا البرنامج ، و التي تعنى بزيادة كفاءات المعلم و يبقى هدفهاالأساسي هو تنمية معارف و مدركات التلميذ المتعلم .

و في الأخير لا يسعنا إلا أن نقول أنه : " **يكفي أن يكون المعلم كفأ كي ينتج كفاءات** "

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد

1- تصميم البرنامج التدريبي

2- مناقشة النتائج و تحليلها في ضوء أهداف البحث فرضياته

3- التحليل العام للدراسة

تمهيد :

إن تعليم الأطفال ذو صعوبات التعلم يرفع العديد من التحديات في المدارس و المنظومة التربوية ككل ، و لعل أهمها القيام بالتعديلات اللازمة على مناهج وأساليب التدريس و تكييفها بالإضافة إلى توفير المعلمي المتخصصين للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ على أسس علمية و تربوية حديثة أهم المنطلقات فيها المعرفة الجيدة بالخصائص النفسية و الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

لهذا سعينا من خلال هذه الدر اسة التوصل إلى إلى تصميم لتصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) .

و قد سعينا في هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- تحديد الخصائص السيكومترية لبرنامج تدريب معلمي صعوبات التعلم (أقسام التعليم المكيف الطور الأول من التعليم الإبتدائي) .

2- تقديم الخطوات اللازمة لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي).

و ذلك انطلاقا من الفرضيات التالية :

- **الفرضية الأولى** : يتمتع البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الصدق** .
- **الفرضية الثانية** : يتمتع البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الثبات** .

1 - تصميم البرنامج :

من أجل تحقيق ذلك استخدمنا **الملاحظة** بنوعيها ، التلقائية و الموجهة وفقا اللأهداف التي تخدم موضوع الدراسة ، و ذلك لجمع أكبر قدر من المعلومات

حول سلوكات المعلمين في المواقف التعليمية التي تتضمن نوع خاص من التدخل و المعالجة التربوية .

كذلك استخدمنا **المقابلة بنوعيها** : حيث كانت للباحثة مقابلات تشخيصية **نصف موجهة** مع المعلمين (أقسام التعليم العادي و أقسام التعليم المكيف) و الهدف منها سبر آراء هم حول ضرورة وجود برامج تدريب و تكوين بيداغوجي ، يكسبهم كفاءات مهنية تساعدهم على التكفل الجيد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و استراتيجيات التعامل مع البرامج المكيفة الموجهة لهذه الفئة . أما المقابلات **الغير موجهة** كانت مع مفتشي التربية و التعليم و مسؤول مصلحة التكوين التابعة لمديرية التربية الغرض منها جمع **معلومات نظرية** من خلال المناشير الوزارية التي تنص على شروط فتح أقسام التعليم المكيف ، تنظيم سيرها و الأطراف المتدخلة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هذا من جهة ، و من جهة أخرى الحصول على **معلومات تطبيقية** الهدف منها معرفة واقع تجربة التعليم المكيف في الجزائر خاصة في ولاية عنابة ، عن طريق تحليلنا للنتائج المتوصل إليها من خلال الأيام التحسيسية و الملتقيات الجهوية التي أقيمت على مستو ى الولاية (و التي ضمت مداخلات من مختلف ولايات الشرق : عنابة ، الطارف ، سكيكدة ، قسنطينة ، باتنة) ، و كانت بخصوص صعوبات التعلم و طرق المعالجة التربوية.

و على ضوء كل مما سبق ، استطعنا التوصل إلى تحد يد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، فيما يخص مجال التكفل البيداغوجي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التي على أساسها تم تحديد الوحدات المعرفية المكونة لمحتوى البرنامج التدريبي .

1-1- دراسة وصفية للبرنامج المقترح في الدراسة : كان اختيار الوحدات المعرفية المكونة للبرنامج انطلاقا من نتائج المقابلات النصف موجهة مع معلمي الأقسام العادية و معلمي أقسام التعليم المكيف (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) . (الملحقين 05 و 06) ، حيث كانت للباحثة عدة مقابلات تشخيصية مع المعلمين ، قصد تقييم معلوماتهم حول صعوبات التعلم ، أسبابها ، أنواعها ، محكات تشخيصها ، أهم مظاهرها ،

آليات الكشف عنها ،خصائص هذه الفئة من التلاميذ (النفسية ، الإنفعالية ، السلوكية ، الأكاديمية) كذلك الحاجة للإعداد في مجال صعوبات التعلم ، و سؤالهم عن احتياجاتهم التدريبية في هذا البرنامج ، و ترتيب هذه الإحتياجات حسب أهميتها ، للتحكم الجيد في آليات الكشف عن صعوبات التعلم ، كتشخيص أولي لتحويل التلميذ لقسم التعليم المكيف حيث يعمل معلم القسم العادي بالتنسيق مع معلم ذلك القسم ، أين سيجد التلميذ التكفل البيداغوجي لتحسين مستوى تحصيله الأكاديمي , في حين يبقى التقويم و المتابعة المستمرة لإعادة دمج التلميذ في القسم العادي هو الهدف الأسمى من هذا التكفل.

أ /- الفئة المستهدفة في البرنـــامج :

يوجه هذا البرنامج لمعلمي الأقسام العادية و معلمي أقسام التعليم المكيف الذين يشتركون في الحاجة إلى برنامج تدريبي حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) واستراتيجيات التكفل بهذه الفئة . و لقد تعمدنا قصدا دمج المعلمين في الوحدة الأولى للبرنامج التدريبي حتى يكون هناك خلق مجال حيوي لتبادل الخبرات و المعارف تتشكل من خلاله حلقة التواصل ، التي سيبنى من خلالها العمل التنسيقي بين معلمي الأقسام العادية و معلمي التعليم المكيف للتكفل بالتلميذ ، فلا ننسى أن هذا الأخير يعاد دمجه في القسم العادي على فترات لمتابعة تقدمه في البرنامج العلاجي للتعليم المكيف و مدى لحاقه بمستوى أقرانه في القسم العادي و هذا ما يستدعي المتابعة و التقويم المستمر .

ب /- مدة البرنامج وجدوله الزمني :

يتم تنفيذ البرنامج خلال مدة (03) ثلاثة أشهر بمعدل (05) خمس حصص أسبوعيا ، حيث تستغرق الحصة الواحدة (04) أربع ساعات يوميا و يفضل أن تكون خلال الفترة الصباحية من الساعة 8.00 سا إلى الساعة 12.00 سا ، تتخللها فترة راحة لمدة ربع ساعة (15 دقيقة) .

ج /- جلسات البرنامج :

يتكون البرنامج من 18 جلسة هي كالتالي :

الجلسة الأولى:

موضوع الجلسة:

1- التعارف بين المشاركين.

2- مدخل : صعوبات التعلم و إشكالية التعليم المكيف في الجزائر، معلم صعوبات التعلم بين الواقع و المأمول .

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على أن :

- يتفاعل مع المدرب والمتدربين.
- يلم بمحتوى المناشير الوزارية المتضمنة شروط فتح أقسام التعليم المكيف ، تنظيم سيرها و الأطراف المتدخلة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
- يتعرف على مهام معلم صعوبات التعلم .

أنشطة الجلسة:

- **النشاط الأول :** يقوم المدرب بالترحيب بالمتدربين وبالتعريف بنفسه، ثم دعوتهم للتعريف بأنفسهم والتعارف فيما بينهم .
  - الطريقة البيداغوجية : الحوارية
  - تقنيات التنشيط : الحوار
  - الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
  - الوقت المستغرق : 30 د .
- **النشاط الثاني :** مقدمة + التعريف بالتعليم المكيف من خلال المناشير الوزارية
  - الطريقة البيداغوجية : الإلقائية .
  - تقنيات التنشيط : المحاضرة + المناقشة
  - الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة

- الوقت المستغرق : 1 سا و 30 د .

❖ الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

- **النشاط الثالث** : قيام المدرب بتوضيح دور معلم صعوبات التعلم ، أدوات عمله ، مع عرض فيلم وثائقي عن صعوبات التعلم .

➢ الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة

➢ تقنيات التنشيط : المحاضرة + العرض + المناقشة

➢ الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة + جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي + قرص مضغوط يحمل موضوع الفيلم الوثائقي .

➢ الوقت المستغرق : 2 سا .

الجلسة الثانية :

موضوع الجلسة: صعوبات التعلم .

1- نشأة و تطور مفهوم صعوبات التعلم .

2- تعريف صعوبات التعلم.

3- علاقة مصطلح صعوبات التعلم ببعض المفاهيم الأخرى .

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على أن :

- يميز بين مفهوم صعوبات التعلم و المفاهيم الأخرى (التأخر الدراسي ، التخلف العقلي) .

أنشطة الجلسة:

-النشاط الأول :

- يقوم المدرب بكتابة كلمة صعوبات التعلم في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ،في هذه الحالة سيعطي المتدربين إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب

بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه ، و من خلال هذه التعاريف يقدم المدرب تعريفا إجرائيا لصعوبات التعلم مستدلا ببعض النقاط التي تم ذكرها و تدوينها على السبورة .

– يقوم المدرب بعرض لنشأة و تطور مفهوم صعوبات التعلم .

ملاحظة : إن كتابة المفهوم بخط كبير يثير انتباه المتدربين ، و وضعه داخل الحيز الدائري يثير نشاطهم العقلي و يولد أفكارهم بطريقة غير مباشرة و يستدعي كل فكرة و كل مفهوم له علاقة بالموضوع المكتوب على السبورة .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة
- تقنيات التنشيط : المحاضرة + العصف الذهني + المناقشة
- الوقت المستغرق : 2 سا .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

– **النشاط الثاني:** يقوم المدرب بإعطاء تعاريف مختلفة لصعوبات التعلم مع مناقشة عامة تضم أسئلة متنوعة لكل ما تم نقاشه خلال هذه الجلسة كتقييم جزئي يهيأالمدرب للإنتقال لموضوع آخر أو إعادة التعمق في نفس الموضوع و تناوله بصيغة أكثر توضيحا و بأسلوب آخر حتى يتم فهمه من طرف المتدربين .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية.
- تقنيات التنشيط : المحاضرة + المناقشة + الحوار .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة ، جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل موضوع الجلسة .

➢ الوقت المستغرق : 2 سا.

الجلسة الثالثة :

موضوع الجلسة: تصنيف صعوبات التعلم .

1- صعوبات التعلم النمائية .

2- صعوبات التعلم الأكاديمية .

3- علاقة مصطلح صعوبات التعلم ببعض المفاهيم الأخرى .

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على أن :

- يتعرف على صعوبات التعلم ذات المنشأ النمائي
- يتعرف على صعوبات صعوبات التعلم ذات المنشأ الأكاديمي.

أنشطة الجلسة:

- **النشاط الأول :** يتم تقسيم المتدربين إلى مجموعات من 3- 4 عناصر يعملون بشكل جماعي ،يتم توجيه سؤال موحد لكل المجموعات عن أهم مظاهر صعوبات التعلم لدى التلاميذ ،حيث يتم التدرج في الأسئلة من العام نحو الخاص و من السهل نحو المعقد ، منتهجا في ذلك طريقة تحليلية للوصول إلى تصنيف صعوبات التعلم لدى التلاميذ في جداول نهائية تقسم إلى قسمين : صعوبات تعلم نمائية المنشأ و صعوبات تعلم أكاديمية المنشأ .
- يعطى مدة 5 دقائق للتشاور في كل سؤال
- تعطي كل مجموعة إجابتها

على المدرب أن ينوه دائما بعدم وجود أجوبة خاطئة تماما و يقول أنه يكتب على السبورة الأجوبة الأكثر قبولا و الأقرب للصحة .

- **ملاحظة :** غالبا ما يعتمد المعلم على تحليل الصعوبة كسلوك ظاهر لدى التلميذ دون أن يصل إلى سبب هذه الصعوبة و منشأها ، فصعوبة الكتابة مثلا قد تكون أكاديمية تتعلق بحذف الحروف أو إبدالها عن مواضعها ، و تختلف

عن صعوبة القراءة نمائية المنشأ التي سببها ناتج عن عدم إدراك اللغة الشفية بشكل عام و ما يقوله المعلم بشكل خاص . و بالتالي فهذه الطريقة في تقديم النشاط تساعد على فرز كل المفاهيم المخلوطة لدى المعلمين و الجدول كشكل فهو أكثر تنظيما للمفاهيم و يساعد على تصنيفها بطريقة سهلة.

❖ الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط الثاني :

- يقوم المدرب نشاطه بمناقشة نتائج ما كتب على السبورة من إجابات و يصنفها في الجدول حسب أنواع الصعوبات إنطلاقا من مظاهرها التي ذكرها المتدربون
- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية.

- تقنيات التنشيط : االعمل في مجموعات+ العصف الذهني + الحوار + المناقشة .

- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة ، جهاز حاسوب + جهاز عارض رأسي+ قرص مضغوط يحمل موضوع الجلسة .

- الوقت المستغرق : 6 سا.

الجلسة الرابعة :

موضوع الجلسة: خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

1- الخصائص الأكاديمية (صعوبات في التحصيل المدرسي) .

2- الخصائص النفسية (صعوبات في الإدراك و الحركة ، اضطرابات اللغة و الكلام ، صعوبات في عملية التفكير) .

3- الخصائص السلوكية و الإنفعالية .

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على أن يتعرف على

1- الخصائص الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

2- الخصائص النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- الخصائص السلوكية و الإنفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية .
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + العمل في مجموعات + لعب الأدوار + دراسة الحالة +المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 7 سا

أنشطة الجلسة:

-**النشاط الأول :** يقوم المدرب بكتابة كلمة خصائص التلاميذ صعوبات التعلم في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه ، و من خلال هذه الإقتراحات يصمم المدرب تصنيفا مبدئيا لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات من خلال وضع الأجوبة في ثلاث حيوز ، الأول يمثل الخصائص الأكاديمية ، الحيز الثاني يمثل الخصائص النفسية و الحيز الثالث يمثل الخصائص السلوكية و الإنفعالية.

- يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات 3-4 عناصر و يطلب من كل مجموعة محاولة التوسع في نوع من الخصائص.

- مع نهية النشاط يختم المدرب بجدول تصنيفي لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع إعطاء أمثلة في كل مرة .

ملاحظة : يجب أن يفهم المتدربون أن صعوبة التعلم في غالب الأحيان تكون نفسية المنشأ ، تظهر كإظطراب في السلوك و الإنفعال فتؤثر عل تحصيله

الأكاديمي و بالتالي تتداخل هذه الخصائص و يصعب فصلها عن بعضها البعض .

❖ الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط الثاني : يقوم المدرب بإعطاء تعليمات للمتدربين ، فبطريقة لعب الأدوار يمثل أحد المتدربين دور المعلم فيما يمثل الآخر دور معلم صعوبات التعلم ، أين يحاول المعلم إيصال معلومة معينة للتلميذ الذي يتعسر عليه الفهم مرة و اثنتان و مرارا و تكرارا ، من خلال هذا المشهد التفاعلي الرمزي سيتضح للمتدربين و بطريقة غير مباشرة : احتياجات التلميذ ذو صعوبة التعلم و مهام المعلم في مثل هذا الموقف التعليمي ، فلا ننسى وجود النزعة النقدية الفطرية لدى المتدربين لوضع عراقيل و صعوبات تحرج زملائهم في مثل هذه المواقف ، فبالعكس المدرب الجيد هو من يصطاد مثل هذه الخصائص لدى متدربيه لإعطاء دفع و خلق جو تفاعلي و استخراج طاقاتهم و توجيهها في الإتجاه الإيجابي الذي يخدم البرنامج التدريبي . مختلفة لصعوبات التعلم مع مناقشة عامة تضم أسئلة متنوعة لكل ما تم نقاشه خلال هذه

النشاط الثالث : يقوم المدرب بإعادة النشاط الثاني مرتين أو ثلاث مرات ، و يطلب من بقية المتدربين في كل مرة ، تدوين ملاحظاتهم حول سلوكات كل من التلميذ ذو صعوبة التعلم و المعلم (طريقة وقوفه ، نبرة صوته ، تعامله مع التلميذ ، كيفية إعطاءه للمعلومات ، طريقته في التعليم و التواصل ...إلخ).

- يختم المدرب بمناقشة للوقوف على أهم ما تم التوصل إليه خلال النشاط ، و في نفس الوقت يهيئهم للنشاط المقبل بإعطاء بحوث حول أسباب صعوبات التعلم ,

ملاحظة : هذا النشاط عبارة عن تدريب على الملاحظة الموجهة ، و الفرد يتعلم من أخطائه و هذا ما سنستفيد منه خلال هذا النشاط ، ليتعلم المتدربون أن الخطأ

ليس فقط في التلميذ و لكنه أيضا من جانب المعلم ، فصبره ، طريقة تعامله مع التلميذ ، تكراره للمعومات و بطرق و أسالسب مختلفة ، معرفة موضع الصعوبة لدى التلميذ يسهل عليه اختيار طريقته التعليمية ر رغبته في مساعدة التلميذ تبقى دافعه الأساسي في عملية التعليم .

الجلسة الخامسة :

موضوع الجلسة: أسباب صعوبات التعلم.

1- أسباب بيولوجية عضوية .

2- أسباب بيئية و إجتماعية .

3- أسباب و عوامل مساعدة .

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على أن :

1- يكشف عن الأسباب البيولوجية و العضوية التي تقف وراء صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

2- يكشف عن الأسباب البيئية و الإجتماعية و العضوية التي تقف وراء صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

3- يكشف عن الأسباب و العوامل المساعدة في ظهور صعوبات التعلم لدل التلاميذ .

أنشطة الجلسة:

بعد تقسيم المتدربين و تهيئتهم بإعطائهم بحوث حول أسباب صعوبات التعلم ، يقوم المدرب بمناقشتها ، ضمن أعمال مجموعات البحث .

- **النشاط الأول : مناقشة بحوث حول** الأسباب البيولوجية و العضوية التي تقف وراء صعوبات التعلم لدى التلاميذ ، فيما يشارك بقية المتدربين في إلقاء الأسئلة و مناقشة موضوع البحث .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .
- تقنيات التنشيط : العمل في مجموعات + المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .
  - الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

– **النشاط الثاني** : مناقشة بحوث حول الأسباب البيئية و الإجتماعية التي تقف وراء صعوبات التعلم لدى التلاميذ ، فيما يشارك بقية المتدربين في إلقاء الأسئلة و مناقشة موضوع البحث .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .
- تقنيات التنشيط : العمل في مجموعات + المناقشة.
- – الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

– **النشاط الثالث** : مناقشة بحوث حول الأسباب و العوامل المساعدة في ظهور صعوبات صعوبات التعلم لدى التلاميذ ، فيما يشارك بقية المتدربين في إلقاء الأسئلة و مناقشة موضوع البحث .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .
- تقنيات التنشيط : العمل في مجموعات + المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .
  - الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط الرابع : مناقشة عامة : يوضح من خلالها المدرب أسباب صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .

- تقنيات التنشيط : العمل في مجموعات + المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 1 سا .

الجلسة السادسة :

موضوع الجلسة: محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على معرفة :

1- المحك النمائي في تشخيص ذوي صعوبات التعلم

2- محك التباين لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

3- محك الاستبعاد لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

4- محك التربية الخاصة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

5- محك التوجيه التربوي لتشخيص ذوي صعوبات التعلم

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم المواضيع السابق ذكرها و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .
- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 7 سا

الجلسة السابعة :

موضوع الجلسة: آليات الإستكشاف

1- الملاحظة .

2- المقابلة الشخصية مع التلميذ.

3- إستعمال بطاقة الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على التحكم في :

1- الملاحظة كأداة للكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

2- المقابلة كأداة للكشف المبكرعن صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

3- استعمال بطاقة الإستكشاف للكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ بطريقة صحيحة .

4- التعرف على بعض نماذج المسح السريع لصعوبات التعلم .

- **النشاط الأول :** يقوم المدرب بكتابة كلمة آليات الإستكشاف في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .
- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب أهمية الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ و الأدوات التي تساعد المعلم في هذه العملية .
- إعطاء أمثلة عن تلاميذ تم مساعدتهم على تجاوز صعوبات التعلم بداية بالكشف المبكر عن هذه الصعوبات و أمثلة عن نتائج الخطأ في الكشف عن صعوبات التعلم و سوء توجيه التلميذ إلى قسم التعليم المكيف.

➢ الطريقة البيداغوجية : النشطة + الإلقائية .

- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- – الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 1 سا .

– **النشاط الثاني** : نستعمل تقنية لعب الأدوار حول موضوع صعوبات التعلم لدى التلاميذ ، هنا يأتي دور المدرب الجيد في تبيين دور الملاحظة : على أي أساس ، ماذا نلاحظ ؟ كيف نلاحظ ؟ متى نلاحظ ؟ فيما يشارك بقية المتدربين في إلقاء الأسئلة و مناقشة الموضوع .

– يطلب من أحد المتدربين شرح عنصر من درس ، فيما يجلس المدرب بين النتدربين و يتقمص شخص التلميذ ذو صعوبة في التعلم .

– في كل مرة سيضع المتدربين في مواقف تعلمية / تعليمية ، أين يمكن للمعلم تغيير أسلوبه و منهجيته ، و و ذلك طبعا بعد ملاحظة سلوك التلميذ في ذلك الموقف التعليمي (المدرب مثلا يخطأ عدا فب الحسا ، يقلب الحروف ، يصمت و لا يجيب ، لا يبالي بالمعلم و يستفزه ، يقول جمل مبعثرة ...إلخ)

– ثم يطلب من المعلم ابداء ملاحظاته فيما ينتقد زملاؤه تلك الملاحظات .

– يلعب المدرب دور الموجه و المسير للمناقشة ، المصحح للأخطاء .

– مع نهاية النشاط يصبح المتدربون يتحكمون في الملاحظة كأداة للكشف المبكر لصعوبات التعلم لدى التلاميذ .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .
- تقنيات التنشيط : العمل في مجموعات + المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 4 سا .

– **النشاط الثالث** : نبقى في نفس تقنية لعب الأدوار حول صعوبات التعلم لدى التلاميذ ، و هنا يأتي دور المدرب الجيد في تبيين دور المقابلة و علاقتها

بالملاحظة (إن الملاحظة التلميذ في القسم وسك زملاءه لا يكفي بل يجب تدعيمه بالمقابلة وحها لوجه مع التلميذ و أولياءه ،إن إختيار وقت المقابلة له دور كبير في الكشف عن صعوبات التعلم ، لماذا المقابلة إن الإنفراد بالتلميذ يحسسه بأهميته كما يمكن للمعلم التركيز أكثر حول حالة التلميذ ، كما يمكنه إجراء بعض التمارين و طرح بعض الأسئلة الموجهة ذلك سيمكنه من تحديد مواطن صعوبات التعلم أكثر لدى التلميذ) يتبادل متدربين أو ثلاث الأدوار ، فيما يلاحظ بقية بقية المتدربين و يطلب منهم تدوين ملاحظات حول سلوك المعلم و التلميذ .

- في كل مرة سيضع المتدربين في مواقف تعلمية / تعليمية ، أين تبرز مهارات التعامل و التواصل لدى المعلم ، و نظرته للتلميذ .
- إن تقنية لعب الأدوار تقوم على تقمص الشخصية ، و أي تعديل أو تغيير في الدور مع تكراره يؤدي حتما إلى تغيير السلوك في المواقف الطبيعية .
- مع نهاية النشاط يصبح المتدربون يتحكمون في المقابلة و كيفية توجيهها و طبيعة الأسئلة المطروحة ، و السلوكات التي ينبغي ملاحظتها .
- على المعلم التركيز على نقاط القوة للتلميذ لا نقاط ضعفه ، لأن عملية التدخل تنطلق من نقاط قوة التلميذ كقاعدة و تعمل على تقوية مواطن الضعف و الصعوبة لديه .

➢ الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .

➢ تقنيات التنشيط : لعب الأدوار + المناقشة.

➢ الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة

➢ الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .

➢ الوقت المستغرق : 4 سا .

-النشاط الرابع :

– يوجد الكثير من بطاقات الكشف عن صعوبات التعلم و بطاقات المسح السريع و التي تعنى بتحديد الصعوبات لدى التلميذ و بطريقة سريعة ، هذه البطاقات تختصر الوقت فالإختبارات التشخيصية تأخذ وقت طويل هذا من جهة ، كما أن المعلم غير مؤهل لتطبيقها و ذلك من جهة أخرى .

– يتم تدريب المتدربين فيما بينهم على استخدام هذه البطاقات مع إعطاء أمثلة حية ، و كتابة تقارير نهائية حول كل حالة .

– مع نهاية النشاط يكون المتدربون قد تعودوا على محتوى بطاقات الإستكشاف و المسح السريع ، و مع تقنيتي الملاحظة الدقيقة و المقابلة الموجهة يكون المتدربون قد تمكنوا من التحكم في آليات الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلميذ .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية .
- تقنيات التنشيط : دراسة الحالة + المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة + نماذج عن بطاقات الإستكشاف و المسح السريع لصعوبات التعلم .

الجلسةالثامنة:

موضوع الجلسة: الطفولة الوسطى .

1- النمو النفسي و الإنفعالي .
2- النمو الحسي.
3- النمو الحركي .
4- النمو العقلي و المعرفي .
5- النمو اللغوي.
6- النمو الاجتماعي.

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- معرفة الحاجات النفسية و الإنفعالية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

2- معرفة الحاجات الحسية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

3- معرفة الحاجات الحركية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

4- معرفة الحاجات العقلية و المعرفية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

5- معرفة الحاجات اللغوية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

6- معرفة الحاجات الاجتماعية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

- **النشاط الأول** : يقوم المدرب بكتابة كلمة النمو النفسي و الإنفعالي للطفل (6-9 سنوات) في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب خصائص النمو النفسي للطفل (6-9 سنوات) ، حاجاته النفسية و كيف للمعلم أن يتعامل تربويا و تعليميا مع هذه الحاجات مع إعطاء أمثلة توضيحية على ذلك .

  - الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
  - تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
  - الوقت المستغرق : 2 سا .
  - الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
  - الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط الثاني: يقوم المدرب بكتابة كلمة النمو الحسي للطفل (6-9 سنوات) في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة

من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب خصائص النمو الحسي للطفل (6-9 سنوات) ، حاجاته النفسية و كيف للمعلم أن يتعامل تربويا و تعليميا مع هذه الحاجات مع إعطاء أمثلة توضيحية على ذلك .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

النشاط الثالث : يقوم المدرب بكتابة كلمة النمو الحركي للطفل (6-9 سنوات) في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب خصائص النمو الحركي للطفل (6-9 سنوات) ، حاجاته النفسية و كيف للمعلم أن يتعامل تربويا و تعليميا مع هذه الحاجات مع إعطاء أمثلة توضيحية على ذلك .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .
- ❖ الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط الرابع : يقوم المدرب بكتابة كلمة النمو العقلي و المعرفي للطفل (6-9 سنوات) في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب خصائص النمو العقلي و المعرفي للطفل (6-9 سنوات) ، حاجاته النفسية و كيف للمعلم أن يتعامل تربويا و تعليميا مع هذه الحاجات مع إعطاء أمثلة توضيحية على ذلك .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

النشاط الخامس : يقوم المدرب بكتابة كلمة النمو اللغوي للطفل (6-9 سنوات) في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب خصائص النمو اللغوي للطفل (6-9 سنوات) ، حاجاته النفسية و كيف للمعلم أن يتعامل تربويا و تعليميا مع هذه الحاجات مع إعطاء أمثلة توضيحية على ذلك .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية

- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

❖ الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط السادس : يقوم المدرب بكتابة كلمة النمو الاجتماعي للطفل (6-9 سنوات) في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب خصائص النمو الاجتماعي للطفل (6-9 سنوات) ، حاجاته النفسية و كيف للمعلم أن يتعامل تربويا و تعليميا مع هذه الحاجات مع إعطاء أمثلة توضيحية على ذلك .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

الجلسة التاسعة :

موضوع الجلسة: مبادئ و أسس التعلم

1- تعريف التعلم

2- طبيعة التعلم

3- المقاربات النظرية المفسرة لمبادئ و أسس التعلم :

4- المقاربة السلوكية

5- المقاربة المعرفية

6- المقاربة البنائي

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- ماهية التعلم .

2- معرفة طبيعة التعلم.

3- معرفة أهم المقاربات النظرية المفسرة لمبادئ و أسس التعلم .

4- معرفة الحاجات العقلية و المعرفية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

5- معرفة الحاجات اللغوية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

6- معرفة الحاجات الاجتماعية للتلميذ و تطبيقاتها التربوية .

- **النشاط الأول :** يقوم المدرب بكتابة كلمة التعلم ، في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .
- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب تعريف التعلم ، شروطه ، أسسه و مبادئه و تكزن كمدخل للحديث عن التعلم بصفة عامة .
  - الطريقة البيداغوجية : النشطة
  - تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
  - الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
  - الوقت المستغرق : 2 سا .
  - الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

النشاط الثاني: يقوم المدرب بكتابة كلمة أسسو مبادئ التعلم ، في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط حيز دائري ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن

تصوراتهم لهذا المفهوم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يوضح المدرب أهم مبادئ و أسس التعلم عند الطفل

- الطريقة البيداغوجية : النشطة
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة.
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

النشاط الثالث : يقوم المدرب بكتابة عنوان الدرس : المقاربات النظرية المفسرة لمبادئ و أسس التعلم في وسط الجزء العلوي من السبورة بخط كبير وسط مستطيل ، ثم يقوم بسؤال المتدربين عن تصوراتهم لأهم النظريات المفسرة للتعلم ، في الأول سيعطي المتدربين عدة إجابات صحيحة و أخرى خاطئة ، يقوم المدرب بكتابة كل الإقتراحات المقبولة و القريبة من الصحة على السبورة و يميزها بأسهم تخرج من الحيز للمفهوم الذي طلب توضيحه .

- من خلال هذه الإقتراحات يصنف المدرب هذه التفسيرات وفق إنتماءاتها و مقارباتها النظرية .
- في الأخير يختم المدرب بمناقشة عامة و تبويب للنتائج وفق المقاربات النظرية المفسرة للتعلم .
- تهيأة المتدربين و إعطاءهم بحوث حول أهم هذه المقاربات : السلوكية ، المعرفية و البنائية .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .

- الوقت المستغرق : 2 سا .

النشاط الرابع : بعد أن قام المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات بحث و يكون قد و زع البحوث يتم مناقشة هذه البحوث ، و من خلالها تقييم آداء المتدربين و مكتسباتهم في هذه المرحلة .

- مناقشة بحث حول تفسير التعلم وفق المقاربة السلوكية ,
- يشارك باقي المتدربين في طرح الأسئلة على زملائهم و إثراء المناقشة,
- يختم المدرب الجلسة بمناقشة و خلاصة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

- **النشاط الخامس** : مناقشة بحث حول تفسير التعلم وفق المقاربة المعرفية .
- يشارك باقي المتدربين في طرح الأسئلة على زملائهم و إثراء المناقشة,
- يختم المدرب الجلسة بمناقشة و خلاصة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

❖ الراحة لمدة 5 – 15 دقيقة .

- **النشاط السادس** : مناقشة بحث حول تفسير التعلم وفق المقاربة البنائية.
- يشارك باقي المتدربين في طرح الأسئلة على زملائهم و إثراء المناقشة,
- يختم المدرب الجلسة بمناقشة و خلاصة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : الإلقائية + النشطة + الحوارية

- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة +الإلقاء .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 2 سا .

- **الجلسة العاشرة :**

موضوع الجلسة: التعليم المفرد و التعليم الجماعي

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- ماهية التعليم المفرد
2- فلسفة تفريد التعليم
3- أهداف التعليم المفرد
4- دور المعلم في التعليم المفرد
5- طرائق تفريد التعليم
6- إيجابيات و سلبيات التعليم المفرد
7- ماهية التعليم الجماعي
8- المبادئ الأساسية للتعليم الجماعي
9- دور المعلم في التعليم الجماعي

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم المواضيع السابق ذكرها و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- – الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .

- الوقت المستغرق : 12 سا .

- **الجلسة الحادية عشر :**

موضوع الجلسة: بيداغوجيا الفورق

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- ماهية بيداغوجيا الفوارق

2- مبادئ البيداغوجيا الفارقية

3- طرق التفريق البيداغوجي

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم المواضيع السابق ذكرها و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 12 سا .

- **الجلسة الثانية عشر :**

موضوع الجلسة: بيداغوجيا الخطأ

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- ماهية الخطأ

2- أنواع الخطأ

3- ماهية بيداغوجيا الخطأ

4- إستراتيجيات المعالجة التربوية في بيداغوجيا الخطأ

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم المواضيع السابق ذكرها و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 11 سا .

- **الجلسة الثالثة عشر :**

موضوع الجلسة: بيداغوجيا الخطأ

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- ماهية الخطأ
2- أنواع الخطأ
3- ماهية بيداغوجيا الخطأ
4- إستراتيجيات المعالجة التربوية في بيداغوجيا الخطأ

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم المواضيع السابق ذكرها و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .
- **الطريقة البيداغوجية** : النشطة + الحوارية
- **تقنيات التنشيط** : العصف الذهني + المناقشة .

- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .

الوقت المستغرق : 11 سا

- **الجلسة الرابعة عشر :**

موضوع الجلسة: المقاربة بالكفاءات

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

1- ماهية المقاربة بالكفاءات

2- أهداف المقاربة بالكفاءات

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم الموضوع السابق ذكره و الذي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 12 سا

- **الجلسة الخامسة عشر :**

موضوع الجلسة: مخطط التدخل

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

- كيفية بناء مخطط التدخل لعلاج صعوبات التعلم .

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم المواضيع السابق ذكرها و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 29 سا

- **الجلسة السادسة عشر :**

موضوع الجلسة: المعالجة التربوية

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على:

- كيفية بناء الخطة التربوية الملائمة حسب نوع صعوبات التعلم

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم الموضوع السابق ذكره و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 31 سا

- **الجلسة السابعة عشر :**

موضوع الجلسة: تكييف الأنشطة التربوية

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يتعرف المتدرب على:

- بعض الأمثلة عن الأنشطة المكيفة لتعليم ذوي صعوبات التعلم

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم الموضوع السابق ذكره و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .

- الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
- تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
- الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
- الوقت المستغرق : 31 سا

- **الجلسة الثامنة عشر :**

موضوع الجلسة: التقييم و المتابعة (في ظل المقاربة بالكفاءات)

أهداف الجلسة : في نهاية هذه الجلسة يكون المتدرب قادرا على معرفة :

1- مفهوم التقويم
2- أهمية التقويم
3- أنماط التقويم
4- وسائل التقويم
5- أساليب التقويم
6- طرق التقويم
7- وظائف التقويم
8- مستويات التقويم

الأنشطة : يقوم المدرب بتقسيم المتدربين إلى مجموعات و يكلفهم بإعداد مواضيع بحث تضم الموضوع السابق ذكره و التي تمثل أهداف الجلسة ، و مناقشتها في الجلسات الموالية .

- يختم المدرب بشكر المتدربين على جهودهم المبذولة ، ثم بمناقشة ، تكزن كمدخل للحديث عن الجلسة الموالية و مقدمة لها بصفة عامة .
  - الطريقة البيداغوجية : النشطة + الحوارية
  - تقنيات التنشيط : العصف الذهني + المناقشة .
  - الوسائل المساعدة : أوراق+ أقلام لباد ملونة + ممسحة خاصة بالسبورة .
  - الوقت المستغرق : 31 سا

و بهذا نكون اتممنا البرنامج و الحمد لله

د / – القائمين على تنفيذ البرنامج : إقترحنا أن يكون الإشراف و تدريب المعلمين من طرف مختصين في علوم التربية و التربية العلاجية تخصص صعوبات التعلم ، كما ينكن الإستعانة بالعاملين ذوي الخبرة في مجال التربية و التعليم (مفتشي التربية و التعليم مثلا) .

1-2- فلسفة البرنامج : تم بناء البرنامج وفق المقاربة بالكفاءات االتي تستند للإطار السلوك المعرفي ، و الغرض منها إحداث تغيير في سلوك المعلمين و تعديله عن طريق مكتسبات معرفية جديدة تحل محل المكتسبات القديمة فتحدث تعديلا في سلوكاتهم التربوية ، و ردود أفعالهم في المواقف التعليمية اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأساليب و طرق تدريس متنوعة تتلاءم و الخصوصيات (النفسية ، السلوكية، الإنفعالية و الأكاديمية) لهذه الفئة من التلاميذ .

1-3 – أهداف البرنامج : يتعلق البرنامج بمقاربة تعليمية إصلاحية تحقيقا لمبدأ أنه " **من حق كل طفل في التعلم** " .

حيث يتمثل الهدف العام للبرنامج في :

- أن يصبح معلم القسم العادي **قادر** على **<u>الإستكشاف</u>** .

- أن يصبح معلم التعليم المكيف **قادر** على **التكفل** بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم " .

و تتدرج تحت هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية :

أولا : على المستوى المعرفي و السلوكي :

1- أن يصبح معلم صف التعليم العادي قادر على التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2- أن يصبح معلم صف التعليم العادي يتحكم في آليات الإستكشاف (الكشف عن التلاميذ الذين يعانون فعلا من صعوبات التعلم) .

و هذا يتحقق من خلال الملاحظة الدقيقة و العلمية لسلوكاتهم المضطربة ، مظاهر صعوبات التعلم لديهم ، و من خلال تقييم مكتسباته المعرفية التي يجدها لا تلائم و قدراته العقلية و تدني تحصيله العام مقارنة مع زملائه في القسم .

3- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف يعرف الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم.

4- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف يعرف الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم.

5- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف يعرف الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

6- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف قادر على التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

7- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف قادر على التحكم في استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لذوي صعوبات التعلم .

و ذلك يتحقق من خلال كفاءات و مهارات يتعلمها حتى يستطيع القيام بواجبه على أكمل وجه .

ثانيا : على المستوى الإنفعالي و الوجداني :

1- تغيير نظرة المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من " تلميذ غبي و بليد و لامبالي إلى تلميذ بحاجة لمن يعلمه كيف يتعلم " .

2- تقبل الخطأ لدى التلاميذ كونه عامل طبيعي في سيرورة التعلم لديهم .

3- تطوير مهارات الإتصال و التواصل و تقبل الآخر من خلال الأنشطة الجماعية أثناء تنفيذ البرنامج .

4- إستثارة دافعية المعلم نحو التعليم باستخدام أساليب تعليمية متنوعة تتماشى و خصوصيات ذوي صعوبات التعلم .

4-1 - محتوى البرنامج : فيما يلي عرض تفصيلي لمحتوى البرانامج التدريبي :

أولا /- الوحدة الأولى: التعليم المكيف :

يعتبر التعليم المكيف من طرق التكفل البيداغوجي، انتهجته الجزائر كإستراتيجية علاجية للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي شديد.

هذا الجهاز احتضن فئة من التلاميذ ، لطالما كانوا يعانون ينعتون مختلف التسميات، كالأغبياء و المتخلفين و المعتوهون إلى غير ذلك ...

أكدت الأبحاث العلمية أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من أي إعاقة تمنعهم من التعلم ومسايرة أقرانهم العاديين، وإنما يعانون من إضطرابات في التعلم تظهر على شكل صعوبات دراسية أو نمائية. بالإمكان التغلب عليها وعلاجها، وهذا ما هدف إليه المختصون في الميدان بتدارك هذه المشكلة عن طريق وضعيات بيداغوجية مختلفة تبدأ بالاستدراك و تنتهي إلى قسم التعليم المكيف. وهي مرادفة لمصطلح التكفل البيداغوجي بذوي صعوبات التعلم، من خلال حث المعلم على إنتهاج سلوكات بيداغوجية تضمن نمو الطفل بإستعمال قدراته لإكتساب المعارف.

هذه العوامل هي التي تحدد الطرق و الأساليب البيداغوجية التي تعتمدها المدرسة للتكفل بالتلاميذ الذين هم في وضعية تأخر دراسي.

1- صعوبات التعلم و إشكالية التعليم المكيف في الجزائر :

يرجع الاهتمام بصعوبات التعلم عند تلاميذ الطور الأول من المرحلة الإبتدائية إلى ملاحظة تدني مستوى الأداء التحصيلي لدى البعض منهم مقارنة مع أقرانهم في نفس السنة الدراسية . رغم أنّ لديهم الاستعدادات والقدرات التي تسمح لهم بالسير في بناء تعلماتهم بصفة عادية و هذا التراجع في مجال التعلم المدرسي يبقى مستمر رغم الجهود المبذولة من طرف معلم القسم.

إن خطورة هذه الصعوبات تكمن في كونها خفية . فالمتعلمين الذين يعانون منها عادة ما يكونون أسوياء ولا يلاحظ عليهم المدرس أي مظهر سلوكي شاذ يستوجب تقديم مساعدة بيداغوجية خاصة بحيث لايجد المعلم ما يقدمه لهؤلاء المتعلمين سوى نعتهم بالتخلف و باللامبالاة والكسل. و تؤدي هذه الممارسات في معظم الحالات إلى الرسوب والفشل المدرسي. خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي الذي هو المرحلة القاعدية من التعلم حيث يؤثر مستوى الاكتساب فيها على المراحل التعليمية الأخرى.

لقد أفرزت الدراسات السيكولوجية والبيداغوجية العديد من المؤشرات التي تدل على أهمية الفروق الفردية بين المتعلمين فيما يتعلق بحاجاتهم النفسية والتعلمية، وأساليبهم المعرفية والتحفيزية، وبالتالي مدى الصلة بين الاستجابة لتلك الحاجات والتمايزات من جهة، وفعالية التعليم أي دور المعلم في مردودية العملية التعليمية من جهة أخرى.

يعتبر المعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية ويتوقف إلى حد كبير نجاحها عليه ، و إن مما يزيد أدواره تعقيدا، هو تباين مستويات التلاميذ في الصف الواحد، وهذا يتطلب منه تنويع الطرائق والتقنيات البيداغوجية استجابة لحاجات المتعلمين النوعية ، ومراجعة أساليب التقويم لتحديد مظاهر صعوبات التعلم لديهم، واستنباط أشكال التدخل الضامنة للتطور المنشود .

و المعالجة البيداغوجية " كفعل تربوي تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للتعلم "، تهدف إلى تسهيل تعلمات المتعلمين الذين يحتاجون في لحظة ما إلى تدخل فارقي لمسايرة مجموع متعلمي القسم بنفس الوتيرة "، من خلال بعض النشاطات التي تشكل هذا النوع من التدخل بحيث يكون مضمونها من نفس سياق التعلمات التي تجرى في القسم العادي، فهي ترتكز على تشخيص واضح للصعوبات و الأسباب التي أدت إلى ظهورها، هذا النوع من المعالجة أطلق عليه النظام التربوي الجزائري إسم التعليم المكيف .

حيث استفادت المدرسة الجزائرية من بيداغوجية الإدماج والعلاج التربوي منذ تطبيق نظام المدرسة الأساسية عام 1982 ، من خلال تأسيس أقسام للتعليم المكيف في بعض المدارس الابتدائية (كانت البداية في 8 ولايات و هي : الطارف ، عنابة ، المسيلة، الجزائر ، بومرداس ، تيبازا، سعيدة و الأغواط) . و ذلك وفق شروط مادية وتربوية خاصة كتوفر الحجرات و المرافق الضرورية وتوفر المعلم المتخصص . (دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم)

1-1- التعليم المكيف من خلال المناشير الوزارية : هذا تعليق مختصر على أهم ما جاء في المناشير الوزارية لوزارة التربية و التعليم الوطني :

- صدر أول منشور ينظم سير أقسام التعليم المكيف يوم 1982/10/10 تحت رقم 194 وقد تضمن هذا المنشور إجراءات فتح أقسام التعليم المكيف وهي :

أ- الشروط المادية والتربوية.

ب - الأهداف المنتظرة من هذه الأقسام: فالمقصود من هذا التعليم هو تقديم العلاج التربوي المناسب لأطفال يجدون صعوبات في مواصلة دراستهم.

ج- تحديد إجراءات الكشف : حيث ركز المنشور على تلاميذ السنة الثالثة أساسي وقد كلف فريق تقني لتنفيذ ومتابعة ومراقبة كل العمليات منها :

أ – وضع القائمة

ب- إجراء الروائز

ج – مقابلة الأولياء

د- تحديد معايير القبول في القسم.

ملاحظة : حددت شروط فتح القسم بتوفر المعلم المختص وضرورة المحافظة على جعل التلميذ يتصل بزملائه عند الاستراحة و أثناء النشاطات المختلفة ، وتم التأكيد على ضرورة إنتهاج طريقة التعليم الفردي ومتابعة جهد كل تلميذ.

- المنشور رقم 1548 المؤرخ في 1983/04/16 ، تضمن جملة من الإجراءات منها :

تكوين وتنصيب اللجان الطبية النفسية التربوية الولائية ، ومهمتها مراقبة عمليات سير حملة الاستكشاف ودراسة ملفات الأطفال الذين تم إحصاءهم واتخاذ القرار بالقبول أو إعادة التلميذ إلى قسمه العادي كما حدد هذا المنشور مواصفات أعضاء اللجنة ووضع رزنامة العمليات وتتشكل اللجنة حسب المنشور المذكور من :

- مدير التربية أو ممثله (رئيس اللجنة).
- مفتش المقاطعة.
- مدير المدرسة المعنية بقسم التعليم المكيف.
- طبيب من الصحة المدرسية.
- أخصائي في علم النفس من الصحة المدرسية.
- مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- ممثل أولياء التلاميذ.

- المنشور رقم 025/م.ت/84 المؤرخ في 07 جوان 1984 والمتعلق بمتابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيف وقد جاء هذا المنشور ردا على استفسارات تعلقت بتوجيه التلاميذ المسجلين في أقسام التعليم المكيف ، كما جاء هذا المنشور ليكمل المنشورين السابقين . وقد ذكر المنشور بأن هذا النوع من

التعليم موجه إلى التلاميذ الذين يعانون من تأخر ضخم يشمل المواد المدرسية خلال سنتين من التعليم رغم تطبيق ساعات الاستدراك كما تطرق إلى الأهداف التي يسعى إليها وهي العلاج ثم إدماج كل تلميذ في التعليم المادي.بعد أن تمت معالجته وعليه فإن أقسام التعليم المكيف هي وسيلة تربوية تتميز بالتكفل المؤقت ، كما أن هذا المنشور ركز على عمل المعلم حيث طالبه بالعمل على اتخاذ الطرق النشيطة التي تتماشي مع شخصية كل تلميذ وممارسة عمل الأفواج بالإضافة إلى العمل الفردي ، كما أنه لم يمهل دور اللجنة الطبية النفسية التربوية وحثها على ضرورة متابعة هؤلاء التلاميذ بالملاحظة المستمرة وتقويم تطور كل تلميذ.

- المنشور رقم 92/122/111 المؤرخ في 1992/04/29 : جاء هذا المنشور في إطار التحضير للدخول المدرسي وذكر بالمناشير السابقة التي تنظم سير أقسام التعليم المكيف وألح على ضرورة تبريرها ضمن الخرائط المدرسية للمؤسسات التي تستقبلها كما ألح على عدم تكليف معلم التعليم المكيف مهام غير المهام الذي كون لأجلها.
- المنشور رقم 24/م.ت.م/ 1994 المؤرخ في 29 جانفي 1994 : جاء هذا المنشور ليكمل ويعدل بعض الإجراءات والتدابير الواردة في المناشير السابقة بهدف النهوض بهذا النوع من التعليم والتكفل الأمثل بهذه الفئة ومن هذه الإجراءات التخفيف من شروط الفتح حيث أصبح إمكان مديرية التربية أن تفتح القسم حتى و لو لم يوجد معلم متخصص حيث أسندت مهمة التعليم في أقسام التعلم المكيف إضافة إلى المعلمين المتخصصين ، إلى معلمين عاديين مع توفر شروط الكفاءة وهذا تسهيلا وعملا على توسيع هذا التعليم في كل الولايات بعد أن كانت اللجنة الطبية النفسية التربوية على مستوى الولاية فالمنشور المذكور أنشأها على مستوى كل مقاطعة لتكون قريبة من القسم وغير من تركيبتها وحددها على النحو الأتي :

- مفتش المقاطعة (رئيسا).

- مفتش التوجيه المدرسي والمهني أو مستشار التوجيه المدرسي (عضوا).
- طبيب الصحة المدرسية (عضوا).
- المعلمين المتخصصين في التعليم المكيف في المقاطعة أو معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بهذا النوع من التعليم أعضاء.
- ممثل عن مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ على مستوى المقاطعة ويلاحظ هنا أن هذه اللجنة قد ألغي منها أخصائي في علم النفس والحقيقة أن انضمامه للجنة ضروري ويفضل أن يضم إليها ، أخصائية اجتماعية على أساس أن التخلف المدرسي من أسبابه الحالة الاجتماعية للطفل.

وقد أضاف إلى مهام اللجنة المذكورة في المناشير السابقة مهام جديدة منها :

- اقتراح مكان فتح قسم التعليم المكيف على المصالح المعنية.
- تنظيم عمليات تكوينية لفائدة المعلمين بنوعيهم المتخصصين وغير المتخصصين.
- متابعة التلاميذ أثناء وبعد التكفل بهم في الأقسام المكيفة.
- إعداد تقارير فصلية حول العمليات المنجزة.

- المنشور رقم 1061 المؤرخ في 08 أكتوبر 1996 : تضمن مصطلحا جديدا أهم و أشمل ، ليشمل إلى جانب التلاميذ المتأخرين دراسيا التلاميذ المرضى بأمراض مزمنة والمعوقين حركيا ، و اعتبره م تلاميذ ذوي احتياجات تربوية خاصة ، وركز على نوعين من التأخر الدراسي.

النوع الأول بسيط وجزئي يظهر في عدم التحكم في المفاهيم الأساسية في الرياضيات واللغة وهذا النوع من التأخر يعالج في الحصص العادية وحصص الدعم والعلاج (الاستدراك).

النوع الثاني تأخر عميق وشامل ، وهذا يعالج في أقسام التعليم المكيف.

وقد أدرج هذا المنشور لأول مرة التلاميذ المصابين بأمراض مزمنة والمعوقين حركيا ضمن التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ، و ألح على ضرورة التكفل بهذه الفئة ضمن الأقسام العادية ورعايتها رعاية خاصة في حصص الاستدراك.

- أخيرا المنشور رقم 96/0.3.2/377 المؤرخ في 26 أكتوبر 1996 .

والمتعلق بالإشراف التربوي على أقسام التعليم المكيف حيث كلف مفتش المقاطعة بالإشراف على هذا النوع من الأقسام بعد أن أوكلت فيما مضى هذه المهمة إلى مفتش على مستوى الوطني.

2- معلم التعليم المكيف بين الواقع و المأمول :

إن معلم صعوبات التعلم هو المعلم المكلف بالمعالجة التربوية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم و هذا يتطلب منه تنويع الطرائق والتقنيات البيداغوجية استجابة لحاجات المتعلمين النوعية ، ومراجعة أساليب التقويم لتحديد صعوبات التعلم بدقة، واستنباط أشكال التدخل وفق بحاجاتهم النفسية والتعلمية وأساليبهم المعرفية .

و هذا يتطلب توافر عدد من الخصائص والمواصفات التي تمكنه من أداء أدواره بالشكل المطلوب من أبرزها :

- الفهم الجيد للتلاميذ الذين يدرسهم، من حيث خصائصهم التي تؤثر في تعلمهم، ويشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم وأساليبهم المتصلة بالتعلم.
- القدرة على استخدام التعلم الفعال، والطرائق والأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد تدريسه، إلى صيغ وأشكال قابلة للتعلم.
- فهم أساليب وطرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة واستعداداتهم لتعلم موضوع ما وقياس ما حققوه من تعلم.
- التفاعل مع الطلاب وإتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، وإقامة علاقات ديمقراطية معهم، والتحرر من الصور التقليدية للمعلم.
- الرغبة في التعليم والقدرة على التعلم الذاتي.
- الاتزان الانفعالي.

– القدرة على تبسيط المعارف واستخدام التقانات الحديثة في البحث والتدريس.

– القدرة على تطوير ذاته، وتحسين الطرائق التي يتبعها في التعليم وفي تحفيز المتعلمين على المبادرة والمشاركة باتخاذ القرار.

– القدرة على تحقيق التواصل الفعال بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.

– امتلاك مهارات استخدام الحاسوب في الحياة العملية وفي التعليم كوسيلة تساعد على تطوير طرائق التدريس وتجعلها أكثر تشويقا وفعالية.

2-1- مهام معلم ذوي صعوبات التعلم: صعوبات التعلم القيام بمهام أكاديمية (مسح الحالات و تشخيصها و إعداد الخطة التربوية و تنفيذها و تقويم هذه البرامج).و فيما يخص تقويم آداءه هو مدير المدرسة التي يعمل بها كما يمكن أن يشارك في تقويم آداءه معلمو الفصول العادية باعتبار أنهم يتعاملون معه باستمرار بعد إعادة دمج التلاميذ في الفصول العادي و بغية تقويم تقدمهم بعد تلقي البرامج المكيفة.

و يتضمن تقرير مواصفات عمل معلم صعوبات التعلم القيام بعدة مهام من أجل التغلب على المشكلات التي يعاني منها التلاميذ يحتاج المعلم إلى ما يلي :

- وضع خطة للقيام بالمسح الأولي لمن لديهم صعوبات التعلم – القيام بعمليات التشخيص و التقويم لتحديد نوع الصعوبات.
- إعداد و تصميم البرامج التربوية لكي تتلاءم مع خصائص هؤلاء التلاميذ (أي تكييف التلاميذ) .
- تقديم المساعدة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل المهارة السمعية و البصرية و المهارات التعليمية و مهارات التحكم الذاتي
- الملاحظة عن قرب و تحديد كيف يتعلم كل تلميذ يعاني من صعوبات التعلم.
- إعطاء كل تلميذ وقتا كافيا للإستجابة إذ قد تكون معالجة المعلومات و البحث عن معلومات من الذاكرة صعبة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم فمن الأفضل إعطاء السؤال للتلميذ و من الإنتظار حتى

يستجيب و يمكن إعادة السؤال و التعبير عنه بطريقة أخرى لا تؤدي إلى تشويش هؤلاء التلاميذ.

- إزالة مشتتات الإنتباه و التعليم خطوة ، خطوة .
- البحث عن الطريقة المناسبة لإثارة انتباه و اهتمام هؤلاء التلاميذ.
- إدراك الحقيقة أن هؤلاء التلاميذ بحاجة إلى محاولات أكثر لتعلم المادة مقارنة مع الأطفال العاديين.

و يمكن تلخيص هذه المهام في ما يلي :

أ /- المهام الأكاديمية :

- مسح الحالات واستكشافها.
- التقييم لغرض التشخيص
- إعداد الخطة التربوية
- التدريس أي تنفيذ الخطة التربوية و العمل على تنمية المهارات الأساسية لدى الطلبة
- التقويم و المتابعة و ذلك بالعمل مع معلم الصف العادي بعد إعادة دمج ذوي صعوبات التعلم في الصف العادي.
- متابعة الحالات خوفا من الإنتكاس .

ب/- المهام العملية :

- متابعة ما هو جديد من أفكار و نظريات في الميدان.
- جمع الخبرات التي يكتسبها المعلم في القسم المكيف و تدوينها و نشرها حتى يتمكن الآخرون من الإستفادة منها سواء كانوا معلمين أو طلبة أو باحثين...
- المشاركة في الدورات التدريبية القصيرة و الطويلة التي تعمل على رفع مستواه.

ج/- المهام الإدارية :

- وضع ملف لكل حالة
- كتابة تقرير الحالة
- ترتيب الملفات

د/- المهام الإستشارية :

- يقدم المشورة لمعلم الفصل العادي في الأمور التي تخص ذوي صعوبات التعلم مثل طرائق التدريس و أساليب العامل معهم و أساليب تقويمهم.
- تقديم المشورة لأسرة الطفل ذي صعوبة التعلم في الأمور التي تخص إعادة الإبن للدراسة العادية.

إن مجال صعوبات التعلم في الجزائر حديث النشأة لذا فإن الحاجة تستدعي الوقوف على إعادة تأهيل المعلمين و إعداد البرامج التدريبية غرض تكوينهم في هذا المجال نظرا لخصوصيات التلاميذ (الأكاديمية و النفسية) الذين يتعاملون معهم ، حيث يتحتم على المعلم الإلمام بهذه الخصائص في ظل مبدأ إحترام الفروق الفردية بين أفراد هذه الفئة من أبناءنا و سنحاول من خلال هذا البرنامج مساعدة معلم صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف) على اكتساب مهارات التكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات و استراتيجيات التعامل معهم .(دليل المعم في استكشاف صعوبات التعلم ، 2004)

ثانيا /- الوحدة الثانية: صعوبات التعلم:

إن مجال صعوبات التعليم من المجالات الحديثة نسبيا في ميدان التربية الخاصة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين في بداية الستينات على وجه التحديد و ذلك من اجل تقديم الخدمات التربوية و البرامج العلاجية لفئة من التلاميذ الذين يعانون من بعض الصعوبات التي تعيق تحصيلهم الدراسي و تؤدي إلى الفشل المدرسي أو التسرب من المدرسة .

فقد كان اهتمام التربية الخاصة حتى وقت قريب نسبيا منصبا على الأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية، ووضع برامج لتدريبهم و تعليمهم بعد أن تم

تصنيفهم، أما الأطفال الذين لم يتعلموا في المدرسة فقد حرموا من تلك البرامج لعدم وضوح مشكلتهم.

فمصطلح صعوبات التعلم استخدم لمدة تزيد عن عشرين عاما، لوصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال، و قد اهتم بهذا المصطلح العديد من التخصصات مثل علم النفس و التربية و علم الأعصاب و الطب النفسي و طب الأطفال و غيرها من العلوم مما أدى إلى تنوع النظريات في البحث عن خدمات تربوية للأطفال من فئة ذوي صعوبات التعلم .

و يوجه مصطلح صعوبات التعلم اهتمام المربين و العلماء إلى حقيقة هامة و هي أن الأطفال في سن التعليم تظهر عليهم أعراض الصعوبة في التعلم على الرغم أنهم لا يعانون من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية أو جسمية، و لقد أطلقت العديد من التسميات على هذه الفئة:

- الأطفال ذوي الإصابات الدماغية .
- الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية .
- الأطفال ذوي الخلل الدماغي البسيط
- الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

و لقد تم إتفق العاملون في مجال التربية الخاصة على أن مصطلح الأخير " **ذوي صعوبات التعلم** " هو أكثر قبولا. (http://fac.ksu.edu.sa)

1- نشأة و تطور مفهوم صعوبات التعلم :

على الرغم من أن ميدان صعوبات التعلم حديث نسبيا إلا أن اضطرابات السلوك الإنساني والمفاهيم الرئيسية التي يقوم عليها هذا الميدان ليست كذلك ، حيث أنها وجدت تحت مسميات مختلفة و لعدة قرون. فالحداثة كانت في المصطلح وليس في السلوكيات المرتبطة به، كما أن أول من درس هذا ميدان صعوبات التعلم هم الأطباء.

فقد تمثلت بداية هذا الميدان في إسهامات المتخصصون في (علم الأعصاب) الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية ،

وتبعهم في ذلك (علماء النفس – العصبي) ومن ثم (أخصائيو العيون) الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة .

و يقسم تاريخ صعوبات التعلم إلى 3مراحل أساسية (مرحلة التأسيس الأولى- مرحلة التأسيس المتأخرة- السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم) بدأت بملاحظات العالم (جال) عام 1800 وانتهت بتشكيل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تعرف الآن بـ **(الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم)**.

وبين هذين الحدثين حدث تطور مستمر في كل من الجانب النظري والإجراءات العلاجية للمشكلات المرتبة على اضطرابات الدماغ. وقد ساعدت الأفكار التي ظهرت خلال هذه الفترة في بروز حركة صعوبة التعلم خلال الستينات من هذا القرن. (http://faculty.ksu.edu.sa)

وبهدف التوضيح يمكن تصنيف إسهامات العلماء والمتخصصين في التنظير والتقييم والعلاج خلال هذه المرحلة وفق نمط الصعوبة التي اهتموا بدراستها إلى ثلاثة مجالات أساسية:

1- عجز في اللغة المنطوقة وتشمل (الاستماع – الكلام).
2 - عجز في اللغة المكتوبة وتشمل (القراءة – الكتابة).
3- عجز في العمليات الإدراكية – الحركية.

و جدول رقم (01) يوضح مراحل تطور مجال صعوبات التعلم طبقا لنمط العجز :

جدول يوضح مراحل تطور مجال صعوبات التعلم طبقا لنمط العجز : (http://fac.ksu.edu.sa)

مراحل التطور	مجالات العجز		
	عجز في اللغة المنطوقة (استماع – كلام)	عجز في اللغة المكتوبة (قراءة – كتابة)	عجز في العمليات الإدراكية الحركية / النشاط الزائد
مرحلة التأسيس الأولى 1800 – 1929	جال 1802 بروكا 1861 جاكسون 1864 ويرنك 1881 هيد 1926	هنشلود 1917	
مرحلة التأسيس المتأخرة 1930 – 1962	مايكلبست 1954 كيرك 1963	جلنجهام 1934 أورتن 1937 فيرنالد 1943	ستراوس 1933 كيفارت 1955 كروكشانك 1961 فروستج 1961
السنوات المبكرة من مرحلة صعوبات التعلم 1963 – حتى الآن	مجال صعوبات التعلم 1963		

1-1- التطورات المبكرة :

يعتبر المجال الطبي وخصوصاً علم الأعصاب أول من اهتم باضطرابات التعلم. و كان أخصائيو الأعصاب يحاولون تشخيص الحالات التي تكون فيها

الإصابات المخية سواء كانت (كدمات – صدمات ...الخ) هي السبب في إحداث صعوبات في القراءة والكتابة والكلام والعمليات الرياضية.

تعود بداية الدراسات التي تناولت اضطراب القراءة إلى الطبيب الألماني" شميت" سنة 1676 عن شخص فقد القدرة على القراءة نتيجة جلطة دماغية حادة ،و توالت الدراسات حتى القرن 19 و كانت البداية مع **فرانسيس جال الذي** أشار للعلاقة ما بين الإصابات المخية واضطرابات اللغة (الحبسة) حيث حاول تحديد موقع بعض الوظائف المسؤولة أو الرئيسية في الدماغ مثل: الذاكرة – الشخصية – الكلام – الذكاء.

وفي عام 1877 استخدم الطبيب الألماني " **برليـــن** " مصطلح "عمه الكلمة" للدلالة على صعوبة القراءة المكتسبة لدى بعض المرضى على الرغم من ذكائهم المتوسط و سلامة حواسهم و هو ما جعله يدخل مصطلح جديد هو " الديسلكسيا " و رأى أنها أفضل وصف لصعوبة القراءة . (قحطان أحمد الظاهر ، 2004 ، ص 14)

جاء بعده العالم الفرنسي " **بروكـــا** " عام 1866 الذي يؤمن بوجود أجزاء معينة في المخ ترتبط بالعمليات والنماذج السلوكية الخاصة للفرد . حيث أوضحت دراساته أن الشق الأيسر من الدماغ له وظائف تختلف عن الشق الأيمن منه. كما أوضح أيضا أن الجانب الأيسر من الفص الأمامي من الدماغ هو المسؤول عن اضطرابات النطق واللغة ، و مازال هذا الجزء من الدماغ يعرف باسمه (منطقة بروكا) . (http://fac.ksu.edu.sa)

ثم **كـــارل فيرنيـــك** : الذي حدد منطقة في الفص الأيسر من الدماغ كونها المسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات وربطها باللغة المكتوبة (الكتابة) ، وتعرف هذه المنطقة (منطقة فيرنيك) و التي يحدث عن إضطرابها (الأفازيا الاستقبالية). كما اكتشف نوع آخر من الأفازيا وهي (أفازيا التواصل) وهي الأفازيا الخاصة باستخدام كلمات وألفاظ جديدة واستخدام كلمات غير نوعية أو متخصصة تتسق سياق الحديث. حيث وضح ويرنك إلى أن هذا النوع من الأفازيا ينشأ من عطب أو فساد الارتباط بين منطقة بروكا ومنطقة ويرنك.

أما بالنسبة لعلم النفس العصبي فقد استنتج **هنري هيد** بأن التلف الذي يصيب مناطق مختلفة من الدماغ ينتج عنه اضطرابات مختلفة. و وصل " هيد " إلى 4 تصنيفات لأعراض الأفازيا وهي :

- عيوب اللغة: عدم القدرة على تكوين الكلمات
- عيوب التركيب: عدم القدرة على ربط الكلمات بطريقة صحيحة أو نطقها بالشكل السليم عند ربطها مع بعضها.
- العيوب الاسمية: صعوبة فهم المعاني المقصودة من الكلمات.
- العيوب السيمانتية: صعوبة ربط الكلمات مع بعضها البعض بطريقة منطقية تؤدي إلى معنى مفهوم.

إن أهم ما استخلصت عنه أبحاث " **هيد** " هي نفي العلاقة بين التلف المخي ونقص الذكاء، أي أن الذين لديهم حالة الأفازيا لا يعانون من نقص في الذكاء العام ، وأن الذين لديهم نقص في الذكاء العام ليس بالضرورة أن يكون لديهم تلف مخي والدليل حالات الشلل الدماغي .

و من جانبه أكد **جيمس هنشلود** أن سبب الفشل في القراءة عند بعض الأطفال الذين تم تحويلهم إليه غير ناتج عن مشكلات بصرية بحكم دراساته وتشخيصه لهم كطبيب عيون بل عن عدم معرفة الكلمات رغم رؤيتها رؤية سليمة (http://faculty.ksu.edu.sa)

و يتبين من خلال هذه الفقرة أن التفسير الطبي هو الغالب في مجال تفسير صعوبات التعلم. و استمر هذا التفسير مع الطبيب الفرنسي " ديجارين " عام 1892 بحيث ميز بين نمطين من عمه الكلمة أو لهما مقترنا بصعوبة الكتابة و الثاني لا تتأثر به القدرة على الكتابة لعدم إصابة المناطق الدماغية المسؤولة عن ذلك.و جاء بعد ذلك الطب الانكليزي في شخص" **كير**" و هو طبيب في مدرسة ، بحيث استخدم مصطلح عمه الكلمة لدى الأطفال في عام 1896 و تبعه " **مورغان** " بعمه الكلمة الخلقي" و يعتبر "**هنشلود**" طبيب العيون هو أشهر باحث

في تلك الفترة بداية من عام 1895 و استمرت أبحاثه مدة 25 سنة و قد قام بفحص الأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة في اكتساب مهارة القراءة دون أن تتأثر مهارات عقلية أخرى كالقدرة على الكلام و اكتساب المعرفة . و ردها إلى تلف يصيب التلفيف الزاوي و هو منطقة الذاكرة البصرية في نصف الدماغ الأيسر مسؤولة عن تخزين صور الحروف و الكلمات المقروءة و قد ميز بين " الديسلكسيا " و" الألكسيا " و قد أوصى " هنشلود " بان لا يعامل هؤلاء الأطفال معاملة ضعاف العقول و قدم توصيات للمساعدة و المعالجة منها تفريد التعليم و استخدام الطرق التعددية لتحسين الذاكرة البصرية

و قد انتقل مجال البحث إلى الولايات المتحدة الأمريكية و من هؤلاء " **كليبورن** " الذي اقترح عام 1906 مصطلح " كمش الكلمة " و أوصى هو الآخر باستخدام الطريقة الكلية في التعليم التي ترتكز على التمييز البصري للكلمات و أشكالها و تدريب الطفل على استعمال يده اليمنى إذا كان أعسرا . أما طبيب العيون " جاكسون " فقد فسر " الألكسيا " بتخلف في التصور و امتدح مزايا الطريقة التعددية للحواس و بخاصة عندما تتضمن صنع الحروف من المعجون و قصها من الورق على أن تتم المعالجة خارج الصف و قد لاحظ " **جولد ستاين** " الذي كان يعالج الجنود في الحرب العالمية الثانية أن التلف الدماغي يؤثر على السلوك الفردي و أن هناك مميزات سلوكية منها عدم القدرة على إعطاء استجابة لبعض المنبهات الخارجية و الخلل الإدراكي و القابلية للتشتت و النشاط المفرط و الوسوسة و التقلب الانفعالي . و قد فسر " باتشمان " صعوبة القراءة بفكرة (الخلقة النضجية) التي سببها تأخر نضج بعض عناصر الجهاز العصبي أو إعاقة تعطل نمو الدماغ وفق الأنماط السوية . (سامي محمد ملحم ،2002 ، ص 47)

1-2- التطورات المباشرة :

يعتبر مصطلح " عمى الكلمة " حلقة انتقال إلى حركة صعوبات التعلم في التربية الخاصة و قد توجه البحث إلى الولايات المتحدة الأمريكية بدءا من العقد الثالث من القرن العشرين . و قد حاولت التفسيرات الابتعاد عن التعابير الطبية و

الاهتمام بعوامل أخرى كالعوامل البيئية و التربوية ، فقد برز " **أورتون** " 1937 الذي ارجع الديسلكسيا إلى قصور وظيفي لمناطق الدماغ الخاصة بالقراءة و ليس النقص البنيوي ، و حث المربين على بذل جهود لمساعدة هؤلاء الأطفال وقد شهد عام 1949 قيام جمعية" أورتون" للديسلكسيا تمجيدا لإسهاماته .

غير أن النشاط العلمي المباشر الذي أدى إلى الظهور الرسمي لحقل صعوبات التعلم هو أعمال عالم الأعصاب الألماني " **ويرنر**" وعالم النفس التطوري " ستراوس " بحيث باشرا برنامجا في مدرسة " وين " للبحث في الأطفال ذوي الإصابات الدماغية وتدريبهم فأكد أن القراءة صعوبة أكاديمية من الناحية المبدئية وقد اتجهت أعمال ويرنر و **ستراوس** اتجاها غير اتجاه **هنشلود** و **أورتون** فبدأ أعمالهما بتشخيص مجموعة من الأطفال تختلف عن مجموعات التربية الخاصة الأخرى هي مجموعة الأطفال ذوي التلف الدماغي وعن طريق المقارنة بين الأطفال الذين يفترض بأنهم يعانون من تلف دماغي في مدرسة " وين " والأطفال الأسوياء في نفس المدرسة يفترض أنهم لا يعانون من تلف دماغي أصلا إلى استنتاج سبعة مشكلات محددة لذوي التلف الدماغي ، بحيث تعتبر محكات أساسية و هي :

1-الاضطرابات الإدراكية.

2-الاضطرابات السلوكية .

3-إشارات عصبية طفيفة

4-لا تاريخ من الاختلال العصبي .

5-لا تاريخ من التخلف العقلي في الأسرة .

6-الاضطرابات المفهومية أو الفكرية.

و قد لاقت أعمال ستراوس و ويرنر ترحيبا واسعا لأنهما قدما تشخيصا لهذه الفئة التي أطلقت عليها تسميات كثيرة منها : ذوي السلوك السيئ أو المضطربين

انفعاليا أو الكسالى أو الحمقى أو المهملين ، فوضعا بذلك أساس حقل صعوبات التعلم ، و أكدا أن هؤلاء يحتاجون إلى تربية خاصة للتغلب على جوانب الضعف و قدما نوعين من التدخلات .

- معالجة العمليات التعليمية القاصرة (ذات طبيعة إدراكية) .
- إجراء تعديلات تربوية .

فبالإضافة إلى أعمال " **كيفارت** " الذي تحدث عن تطوير المهارات الإدراكية كعلاج لهؤلاء الأطفال ، ساهم " **كليمنتز** " في علاج ذوي القصور الوظيفي الدماغي الطفيف لدى الأطفال. (http://fac.ksu.edu.sa)

1- 3- ظهور مصطلح صعوبات التعلم :

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

في عام (1962) ظهر مفهوم صعوبات التعلم ظهورا محدودا على يد العالم **(كيرك)** الذي عمل كأستاذ علم النفس بجامعة أريزون و الذي كانت كتاباته التي كانت تدور حول التربية الخاصة.

حيث قام بتطوير اختبارات الينوي للقدرات النفس لغوية، حيث قام بإجراء تكامل بين نظريات **بروكا** و **فيرنيك** في اللغة والنواحي العصبية مع نموذج " **أوزجود** " في تجهيز المعلومات (نموذج يربط بين العمليات الخاصة بالاستقبال والتعبير والتنظيم وعملية الاتصال ،و هي العمليات التي تتم من خلال السمع أو الرؤيا 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 هؤلاؤ الطلاب متباينة بشكل كبير.

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.

و في هذا المؤتمر أعلن **(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) . (http://faculty.ksu.edu.sa

لأنه مصطلح تربوي بحت ينظر له من الوجهة التربوية لا من الوجهة السببية كما ينظر له علماء الطب. و عليه فقد لاقى هذا المصطلح قبولا كبيرا لكونه يصف أنماطا متنوعة من مشكلات التعلم ذات مضمون تربوي ، كما انه يتجنب استخدام التعابير الطبية إذ يحمل أمالا للآباء في إمكانية تجاوز صعوبات التعلم التي يعاني منها أبنائهم . (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، 2000، ص 102).

و 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.

و نلاحظ من هذا 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.
- 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.
- كما أن نسبة إصابة الذكور والإناث بصعوبات التعلم متساوية. (http://faculty.ksu.edu.sa

❖ علاقة مصطلح صعوبات التعلم ببعض المفاهيم الأخرى:

هناك ثلاثة مفاهيم ذات علاقة فيما بينها و هي مفهوم التأخر التحصيلي و مفهوم صعوبات التعلم و مفهوم التخلف العقلي ، ولإلقاء الضوء على أهم الفروق بين هذه المصطلحات نعرض وجهة نظر "نايفة قطامي" في الأفكار التالية :

صعوبات التعلم والتأخر التحصيلي: يشير التأخر التحصيلي أو الدراسي إلى انخفاض نسبة الذكاء والتحصيل عن المتوسط ، ويعد الحرمان الثقافى والاجتماعى والاضطراب الانفعالى اسبابا رئيسية للتأخر الدراسى وبهذا يكون التأخر الدراسى وظيفيا أما مصطلح صعوبات التعلم فيستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة لهم فى الفصل الدراسى وخارجه ولا يستطيعون الوصول الى مستوى التمكن المطلوب أن يصلوا اليه

ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا والمعاقون جسمانيا والمصابون بامراض وعيوب السمع او النطق او البصر .

و من هنا يمكن القول بأنه ليس كل من هو متدني التحصيل يعتبر من ذوي صعوبات التعلم. (تامن ، داود ، 2013)

- **صعوبات التعلم والتخلف العقلي:** إن مصطلح التخلف العقلي يشير إلى عدم اكتمال النضج العقلي لدرجة لا يكون معها الفرد قادرا على التكيف مع البيئة المحيطة، مما يدعو إلى تقديم خدمات خاصة.

إن التفرقة بين هذه المفاهيم الثلاثة ضرورية من أجل عدم الوقوع في خلط بين صعوبات التعلم و التأخر الدراسي و التخلف العقلي ، فكل منها له دلالة و له أسباب و نتائج و أحيانا هناك تداخل بين مفهومين لدرجة يصعب إيجاد حد فاصل بينهما ، فصعوبات التعلم عموما قد تؤدي إلى تأخر دراسي و لكن ليس كل من يعاني تأخر دراسي له صعوبة في التعلم فقد ينتج التأخر عن أسباب أخرى .أما التخلف العقلي فهو منفصل عن المجالين السابقين لكون الذي يعاني منه لا يصنف أصلا في فئة صعوبات التعلم و ذلك بالرجوع إلى محكات التشخيص (محك الاستبعاد) السابقة الذكر و التي كما ذكرنا سنحاول تفصيلها في فصل صعوبات التعلم . .(سامي محمد ملحم ،2002 ، ص 24-25)

في حين أن التأخر العقلي يشير إلى فشل الفرد في الانتفاع بقدراته العقلية أو فشله في التعبير عنها . وذلك لانعدام فرص التعليم أو لوجود صعوبات انفعالية ، أي مشكلات نفسية تعوق انطلاقة الفرد. وعلى ذلك فالشخص المتأخر عقليا بهذا المعنى يستطيع أن يتحسن إذا حلت مشاكله ، وإذا وضع في بيئة مشجعة وخلاقة ونال تربية جيدة وتغذية جيدة.

2- تعريف صعوبات التعلم :

هناك عدة تعريفات لصعوبات التعلم ، فقد أورد "محمود عوض الله سالم"مجموعة من التعاريف في كتابه "صعوبات التعلم ، التشخيص والعلاج" نذكر منها مايلي :

- **تعريف كيرك (Kirk):** هي تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحدة أو أكثر من عمليات الكلام و اللغة و القراءة و الكتابة و الحساب، أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ عن الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية كما انه ليس نتيجة للتخلف العقلي أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أوالثقافية (بوحوش زينب ، 2012)
- هذا وقد حدد صاحب التعريف ثلاثة معايير للتعريف بالمصطلح وهي معيار التباين ومعيار الاستثناء ومعيار التربية الخاصة ، وسوف يتم التطرق إليها في عنصر محكات التشخيص لاحقا في فصل صعوبات التعلم .
- **تعريف بيتمان (betman) :** يعرف بيتمان ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك التلاميذ الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع و المستوى الفعلي، و سببها الاختلال الوظيفي للعصب المركزي و هي ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أوغياب الحواس.و يختلف تعريف بيتمان عن كيرك في انه أضاف فكرة التفاوت بين الأداء الفعلي للطفل والأداء المتوقع منه ، كما ارجع بيتمان صعوبات التعلم إلى العوامل التي استثناها كيرك و هي التخلف العقلي و غياب الحواس و العوامل الثقافية و الوجدانية .(http://fac.ksu.edu.sa)

تعريف المجلس القومي المشترك لصعوبات التعلم : في عام 1981 اجتمعت منظمات عاملة في مجال المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية و كونت فيما بينها ما يعرف "باللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم" * من اجل إقرار تعريف جديد لصعوبات التعلم .

***هذه المنظمات هي:**

- – الجمعية الأمريكية للكلام و اللغة و السمع
- – جمعية الأطفال و الراشدين ذوي صعوبات التعلم
- – مجلس صعوبات التعلم قسم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل
- – جمعية القراءة الدولية
- – جمعية اورتن للقراءة

و قد جاء في التعريف الجديد ما يلي : " إن صعوبات التعلم ميدان شامل و يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطراب التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية و تعتبر هذه الاضطرابات أساسية في الفرد ، و يفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و إذا حدث و أن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى مثل قصور في الحواس أو التخلف العقلي أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية أو طرق التدريس غير المناسبة فان صعوبات التعلم لا تكون ناتجة عن تأثير هذه الإعاقات ". غير أن هذا التعريف لم يحظ بموافقة جميع المنظمات بحيث رفضته اثنتان ووافقت عليه الباقي و بالتالي استمر العمل بتعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية كتعريف رسمي و يعود السبب في ذلك إلى أن التعريف لم يشمل جميع نواحي الفرد خاصة العمليات النفسية.

- **مفهوم صعوبات التعلم في القانون الفدرالي للتربية الخاصة :**

"صعوبات التعلم تعني الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والمتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي يمكن أن تعبر عن نفسها من خلال نقص القدرة على الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو في إجراء العمليات الحسابية. ويتضمن الاصطلاح حالات الإعاقات الادراكية، وإصابات الدماغ، والخلل الدماغي البسيط، والديسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية. لكن الاصطلاح لا يشمل مشكلات التعلم الناتجة أساسا عن الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو التخلف العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي".

- **تعريف مركز دراسات و بحوث المعوقين (أطفال الخليج) :**

التفكير،الكتابة، الرياضيات و التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات".

- **تعريف كليمنتس :** يشير مصطلح " التلف الوظيفي المخي البسيط إلى التلاميذ الذين يكون ذكاؤهم قريبا من المتوسط أو درجة متوسطة أو أعلى من المتوسط مع وجود اضطرابات خاصة في التعلم أو في السلوك تتراوح ما بين خفيفة إلى حادة . و قد تظهر هذه الاضطرابات بأشكال مختلفة بقصور في الإدراك و في تكوين المفاهيم و في اللغة و في التذكر و ضبط الانتباه و في الوظائف الحركية ".
- **تعريف مايكل باست:** " هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم و تحدث في أي سن و تنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي و قد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية".

لقد ركز كل من كليمنتس و باست على التعريف انطلاقا من الأسباب مستخدما مسميات مثل الإصابات الدماغية أو التلف الوظيفي للمخ البسيط أو خلل في وظائف الجهاز العصبي. و هذا ما جعل هذه الفئة من التلاميذ يطلق عليها اسم ذوي التلف الوظيفي للمخ و ليس ذوي صعوبات التعلم .

كما نجد أن تعريف " كليمنتس" شمل الأطفال ذوي الذكاء العام القريب من المتوسط و فوق المتوسط و استبعد فقط الأطفال ذوي الذكاء المنخفض في حين أن تعريف"مايكل باست" لم يضع حدودا للذكاء و لم يحظ أي من المصطلحين – التلف الوظيفي المخي البسيط – و– اضطراب في الجهاز العصبي – بالقبول من طرف قطاعات واسعة و خاصة التربويين الذين برروا ذلك بان المسميات الطبية غير مفيدة في المعالجات التربوية ، و من ناحية أخرى فقد ركز كيرك على مظاهر السلوك و هي " تخلف أو اضطراب ".

من خلال كل هذه التعاريف نستنتج أن صعوبات التعلم مجال معقد و يصعب تحديد تعريف دقيق له ، وذلك باختلاف وجهات النظر فالاتجاه الطبي ينظر إليه على أنه متعلق باضطرابات المخ المختلفة و الاتجاه التربوي ركز على العمليات العقلية و ظروف التمدرس بصفة عامة. وهو ما يعني أن صعوبات التعلم هي

تدني مستوى التحصيل من حيث المبدأ لأسباب كثيرة طبية ، تربوية ، اجتماعية ، اقتصادية ، ثقافية .....الخ .

و لعل ما يبرر هذا الاستنتاج أيضا وجهة نظر أحمد محمد الزعبي في قوله :" يبدو انه لا وجود لاتفاق بين الباحثين في مجال صعوبات التعلم على وجود تعريف محدد لهذه الفئة و السبب يعود إلى أن صعوبات التعلم مجموعة غير متجانسة في الأعراض كما يشتركون مع المعوقين عقليا بدرجة بسيطة و مع المضطربين سلوكيا في كثير من الخصائص العامة ".

3- تصنيف صعوبات التعلم : في البداية يجب أن نعلم أن ليس كل طفل يعاني من مشكلات دراسية فهو يعاني من صعوبات في التعلم ، فهناك العديد التلاميذ الذين يعانوه من البطء في اكتساب بعض أنواع المهارات خاصة و أن وتيرة النمو و النضج تختلف من تلميذ إلى آخر ،فكثيرا ما نتسرع في تشخيصنا للإعاقة التعليمية للتلميذ ، و يضهر في الأخير أنه يعاني بطء أو تأخر في نمو المعرفي .

توجد عدة أنواع من صعوبات التعلم قد تكون مفردة أو تجتمع واحدة أو أكثر منها عند نفس الطفل ، و هي تختلف في مضاهرها و أسبابها ، و سنحاول إيجازها فيما يلي :

- عسر القراءة (Dislexie)
- عسر الكتابة (Disgraphie)
- عسر الحساب (Dyscalculie)
- عسر الكلام (Dysphasie)
- الخلل في التناسق الحركي (Dyspraxie)
- صعوبة التهجئة (Dysorthographie)
- صعوبة التركيز(Déficit de concentration)
- فرط الحركة المصاحب لقلة الأنتباه (Déficit attentionnel / hyperactivité)

و في هذا البرنامج سنتعرض إلى أكثر الصعوبات التعلمية انتشارا في الأوساط المدرسية و اللتي تتمثل في :

3- 1- صعوبات التعلم النمائية: تظهر هذه الصعوبات التعلم نتيجة اضطراب على مستوى العمليات النفسية الأساسية وهي: (الانتباه – الذاكرة – الإدراك) وأي اضطراب منها يؤثر على طرق و أساليب التفكير و حل المشكلات و استعمال اللغة الشفوية و المكتوبة .

أ- الصعوبات الناتجة عن اضطراب في الانتباه :

الانتباه هو اختبار وتهيؤ ذهني أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين استعدادا لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه و حينما يقرأ الإنسان موضوعا هاما أو يفكر في مسألة ،أو مشكلة فأنه لا يشعر بمن حوله من الناس أو الأشياء إلا شعورا غامضا . وفي هذه الحالة يقال إن موضوع انتباهه يحتل بؤرة شعوره. أما ما عداه فيكون على هامش شعوره .

و من أهم مظاهر تشتت الانتباه ما يلي :

- عدم القدرة على اختيار المعلومات التي يلزمه أن يتعلمها من بين بقية المعلومات.
- صعوبة في الاستمرار منتبها إلى المادة التي يحاول تعلمها مدة كافية لمعالجتها.
- صعوبة في الانتقال من فكرة إلى أخرى حين يعرفها .
- صعوبة في متابعة تسلسل المعلومات والأفكار.

ب – الصعوبات الناتجة عن اضطراب في الذاكرة :

إن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة ، و هي قدرة الفرد على تصنيف المعلومات ، وعلى التخزين والاحتفاظ بها والقدرة على استرجاعها . ويمكن تعريفها على أنها تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاع ماتم تجربته سابقا . و بذلك فهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

- وحدة استقبال المثيرات وتصنيفها.
- وحدة تخزين المعلومات.
- وحدة استرجاع المعلومات.

يقصد بالتذكر أن يكون الفرد قادرا على استظهار تأثره بموقف ما مربه ،أو خبرة ، أو معرفة ما إن ، فمن لديه صعوبة في التعلم من الأطفال نجده لا يتمكن من الاحتفاظ بالمؤثرات التي ترد إليه لذا لا يستطيع تذكر الأشياء .

و ذوو صعوبات التعلم يعانون من النسيان وهذا يعني أنه لا يبق لديهم أثر لما تعلموه ولهذا يفترض أن يراعى المعلمون أثناء تدريسهم لهؤلاء أن يتعمقوا هذه المعارف و بطرق و أساليب مختلفة ، لكي يحتفظ بها التلميذ و يستطيع تذكرها ويتمكن من استخدامها في الوقت المناسب.

و من أهم مظاهر اضطراب الذاكرة نجد ما يلي :

- سرعة فقد المعلومات التي يتلقاها .
- صعوبة تذكر ما قد يسمعه التلميذ من أرقام أو كلام أو تعليمات أو شرح من طرف المعلم .
- صعوبة تذكر ما قد شاهده التلميذ كطريقة الحل أو كتابة الكلمات وغيرها ...إلخ

ج – الصعوبات التعلم الناتجة عن اضطراب في الإدراك :

– عدم القدرة على تمييز أوجه الشبه ولاختلاف بين ما يصل إلى الأحاسيس من مثيرات خارجية .

– عدم القدرة على التمييز بين أصوات الحروف والكلمات .

– عدم فهم اللغة الشفوية بشكل عام .

– عدم إدراك ما يقوله المعلم .

– عدم القدرة على تكوين الكلمات انطلاقا من مجموعة من الحروف المتفرقة .

– صعوبة التمييز بين الأشياء المسموعة أو المشاهدة إذا حدثت في فوارق زمنية قصيرة فيما بينها .

– صعوبة في إعطاء الإجابة فور سماع السؤال رغم معرفته بها أحيانا و هذا راجع إلى طول مدة استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة .

❖ **أثرها على طرق و أساليب التفكير و حل المشكلات :** و تضهر من خلال عدة مظاهر يمكن للمعلم ملاحظتها التلميذ في القسم نذكر منها :

– صعوبة في تكوين المفاهيم.

– الاندفاع في الإجابة وضعف التركيز .

– ضعف في القدرة على تنظيم الأفكار والمعلومات .

– سطحية التعبير و عدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة الي يقدمها .

– الميل إلى الاعتماد على الغير فيما يحتاج إلى التفكير فيه فهو يمل بسرعة عندما يبدأ بالتفكير .

- عدم الوعي بالمشكلات .

- عدم القدرة على تحليلها

❖ **أثرها على استخدام اللغة الشفوية :** تضهر من خلال عدة مظاهر نذكر منها :

- صعوبة استقبال و معالجة العليمات الصوتية.

- صعوبة التعبير الشفوي أو الكتابي .

- صعوبة في فهم المفردات المسموعة .

- عدم ربط التعليمات الشفوية التي تعطى إليه بالسلوك المطلوب منه انجازه .

- عدم القدرة التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل أو النطق .

- صعوبة تذكر و اختيار المفردات المعبرة عن التفكير لديه .

- صعوبة بناء الجمل شفاهة و هو ناتج عن عدم المرونة في التعبير عن الأفكار.

3- 2- صعوبات التعلم الأكاديمية : و لعل من أهمها نجد : صعوبة الكتابة ، القراءة ، الحساب و في ما يلي شرح لأهم المشكلات التي تصادف التلميذ أثناء تعلمه :

أ- **صعوبات القراءة (dyslexie) :** وهي من أكثر الموضوعات انتشارا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، ومن بين المظاهر نجد التلميذ يعاني من ضعف في فهم ما يقرؤه ، و غالبا ما يكون السبب ناتجا عن عدم قدرته على تحليل أصوات الكلمات، كما قد نجد هذا الطفل يقوم بعكس الكلمات وإبدال

المقاطع أو حذفها عند الكتابة أو القراءة و في التالي بعض الصعوبات التي تصادفه في عملية القراءة : (بوحوش زينب ، المرجع السابق)

- صعوبة الربط بين شكل الحرف وصوته .

- صعوبة تكوين كلمات من مجموعة من الحروف.

- الخلط و عدم التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل (ب – ن) و (ت – ي) (ف – ق) (ع- غ) (س- ش) .

- فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة.

- صعوبة التعرف السريع على الكلمات الناتج عن ضعف استرجاع صوت الحروف و الكلمات و ربطها بصورة الحرف أو الكلمة .

- تحليل أو تهجي الكلمات الغريبة

- عدم تذكر علامات التشكيل ومدى تأثيرها على نطق الأصوات الكلامية (اكسرة ، الفتحة ، الضمة و السكون).

- عدم التمييز بين الألف واللام الشمسي و القمرية و طريقة نطقها في الكلمات .

✓ الحذف: حيث يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة، أو حذف كلمة كاملة من الجملة .

✓ الإضافة: حيث يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجودا فيه.

✓ الإبدال: حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفا بحرف آخر في الجملة الواحدة.

✓ التكرار: إذ يعمل التلميذ على إعادة كلمة معينة إذا توقف عندها في القراءة.

- ✓ الأخطاء العكسية: إذ يقرأ التلميذ الكلمة من نهايتها بدلا من بدايتها.
- ✓ تغيير مواقع الأحرف : ضمن الكلمة الواحدة والتهجئة غير السليمة للكلمات.
- ✓ التردد في القراءة : لعدة ثوان عند الوصول إلى كلمة غير معروفة لديه.
- ✓ القراءة السريعة : غير الصحيحة التي تكثر فيها الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف خصوصا في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.
- ✓ القراءة البطيئة : حتى يتمكن التلميذ من التعرف إلى رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده النص تركيبه والمعنى المراد منه.

- بالإظافة إلى بعض الصعوبات في الاستيعاب القرائي التي تنتج عن :

- ✓ عدم القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للنص.
- ✓ عدم القدرة على فهم معاني الكلمات.
- ✓ عدم القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة والربط بينها.
- ✓ عدم القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للنص.(بوحوش زينب ، المرجع السابق)

ب – صعوبات الكتابة (dysgraphie): منها ما قد يكون مرتبط بمشكلة القراءة ومنها ما قد يتعلق بمشاكل الخط ومنها ما قد يكون مستقلا بذاته ومن أهم مظاهر هذه الصعوبات:

– تخطي بعض الحروف والكلمات والجمل أثناء القراءة أو ترتيبها بشكل خاطئ.

– عدم القدرة على كتابة الكلمات شائعة الاستخدام

– عدم القدرة على تمييز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قيل.

– الحذف والإضافة والإبدال .

– عدم التمييز كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

- كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية و اللام القمرية .

- عدم التمييز أثناء الكتابة بين النون والتنوين وبين الحركة والمد....إلخ

ج - صعوبات الحساب (dyscalculie) : إن الحساب يعتمد على التفكير العقلي المجرد حيث تشكل الأعداد نوع من الرموز و الدلالات ، و تكون الأشكال الهندسية على أنها نسب ومساحات . إن إنتقال التلميذ من التفكير الملموس إلى التفكير المجرد يمر عن طريق العديد من العمليات العقلية ذات الطابع التراكمي و التسلسلي ، مما يتطلب الربط بين المعلومات السابقة واللاحقة لدمجها في المواقف التعلمية الجديدة.

إن التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم يمتاز بهشاشة في التفكير تكون ناتجة عن اضطراب على مستوى البنية المعرفية لديه ، و سيرورة بناء و معالجة العمليات العقلية الأساسية اللازمة للإنتقال من التفكير الملموس إلى التفكير المجرد.

و لعل أهم ما يتعرض له التلميذ من صعوبات ما يلي :

- صعوبة التفكير الكمي اللازم لمعرفة الكميات .

- صعوبة إدراك مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها .

- صعوبة معرفة العمليات الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة

- صعوبة معرفة القيم والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد.

- صعوبة قراءة وكتابة الأعداد المكونة من أرقام متعددة ، من فءة المئات ، الآلاف ....إلخ

- صعوبة معرفة معاني الرموز الرياضية ذات المدلولات المحددة مثل العمليات الأربع (الجمع ، الطرح ، الضرب و القسمة)

– صعوبة التمييز بين الأرقام المتشابهة كتابة مع اختلافها في الاتجاه مثل (9- 6)

– صعوبة وضع الأرقام تحت بعضها البعض في خط عمودي عند حل مسائل الجمع والطرح ونحوها ، حيث يجد مشكلة في القيام بالعمليات الحسابية العمودية .

– صعوبة إدراك الفروق بين الأشكال الهندسية وخاصة المتشابهة منها كالمربع و المعين و المستطيل والعلاقة بين الأطوال والأوزان

– صعوبة في حل المسائل اللفظية. .(بوحوش زينب ، المرجع السابق)

4- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

لقد حظيت فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين و الأخصائيين النفسيين و أخصائي الأطفال و أخصائي الأعصاب.

" ففي معظم الأحيان قد تكون المشكلات الخاصة بصعوبات التعلم خفية و غير واضحة للمعلمين وذلك لأن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بصحة جسمية جيدة من حيث الإبصار والسمع و غيرها من الخصائص و قد يوصفون بالغباء و التخلف العقلي أو التحصيلي و ذلك لتدني تحصيلهم الدراسي ". و قد أجمع معظم المختصين و العاملين في المجال على أن هؤلاء التلاميذ يتصفون بالخصائص التالية : (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، المرجع السابق ، ص 123)

4-1- الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم : هذه مجموعة من الخصائص النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و اللتي تتمثل في مجملها في :

- عدم النضج الانفعالي عند مقارنتهم بأقرانهم العاديين .
- نظرة دونية لذواتهم .
- إحساس بالنقص نتيجة عدم تمكنهم من مجاراة زملائهم في الفصل , مما يشعرهم بالمهانة التوتر المستمر.

- وعدم الإحساس بالأمان .
- الإحساس بالعجز وعدم القدرة علي المتابعة .
- ضعف الثقة بالنفس .
- التردد ,
- الخجل .
- التوتر والقلق .
- عدم القدرة على تحمل الإحباط.
- الملل بسرعة .
- الشعور بالاغتراب

4-2- الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم:

توجد مجموعة من أنماط السلوك الاجتماعي و الانفعالي التي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم من بينها :

- النشاط الزائد.
- الاندفاعية.
- عدم النضج الانفعالي.
- سوء التوافق الاجتماعي.
- العدوانية .

بالإضافة إلى بعض **المشكلات الحركية** : التي من شأنها أن تؤثر على التحصيل الأكاديمي لدى التلميذ وذلك يشمل كل من الحركات الكبيرة والدقيقة والتي غالبا ما يعاني ذوو صعوبات التعلم من قصور فيها أهمها :

- ✓ المشكلات الحركية الكبيرة: التوازن العام والذي يظهر على شكل مشاكل في المشي والرمي والإمساك أو القفز أو مشي التوازن.
- ✓ المشكلات الحركية الدقيقة: تظهر على شكل ضعف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.

- ✓ مشكلات التوجه المكاني و الزماني في الفضاء : و التي قد تضهر مثلا في :
  - التعرف على اتجاه الخطوط أثناء الكتابة .
  - التمييز بين اليمين واليسار .
  - تنظيم عقارب الساعة و معرفة الوقت .
  - فهم مصطلحات داخل، خارج، قبل ، بعد ، فوق ،تحت ، اليوم ،الأمس غدا ، ....الخ
  - عكس الأرقام والأحرف أثناء القيام بعملية الكتابة نقلا أو الإملاء .

بشكل عام نلاحظ أن مثل هذا الطفل يرتطم بالأشياء بسهولة ويتعثر أثناء مشيه ولا يكون متوازنا، وتكون لديه صعوبة في المشي أو ممارسة الألعاب التي تتطلب استخدام العضلات أو في استخدام أدوات الطعام كالمعلقة والشوكة والسكين أو في استخدام يديه في الكتابة والتلوين والقص بالإضافة إلى خلط واضح بين الجهات كاليمين واليسار . (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، المرجع السابق ، ص 125-126)

4-3- الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم : إن التخلف الدراسي بالمقارنة مع الأقران

هو السمة المميزة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية ، فنجد أن بعض الأطفال يعانون من قصور في جميع موضوعات الدراسة و البعض يعاني من قصور في موضوع واحد أو موضوعين فقط من موضوعات الدراسة .

- ❖ **<u>موضوعات القراءة</u>** هي أكثر الموضوعات انتشارا. و يمكن حصر هذه الصعوبات في ما يلي :
  - انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي.
  - ضعف في طلاقة القراءة الشفهية .
  - ضعف في فهم ما يقرأ .

- ضعف في تحليل صوتيات الكلمات الجديدة .
- عكس الحروف و الكلمات و المقاطع عند القراءة.
- عكس الحروف و الأرقام عند الكتابة .
- صعوبات في التهجي .
- ضعف في معدل سرعة القراءة .(تامن ، داود ، المرجع السابق)

❖ **مشاكل الحساب :** حيث ينخفض تحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فيه عن عمرهم العقلي و مهاراتهم محدودة في تعلم الحساب و تتمثل هذه الصعوبات في:

- صعوبة فهم العدد ومدلوله و علاقة الأعداد ببعضها البعض .
- صعوبة إجراء العمليات الأساسية في الحساب .
- صعوبة التفرقة بين الأرقام المتشابهة و كذا بين الإشكال المتشابهة.
- صعوبة في استخدام الأدوات الهندسية .
- صعوبة في إدراك العلاقة بين المفاهيم الحسابية ، وحدات الطول وحدات الكتلة و حدات العملة ...الخ.
- صعوبة نطق و كتابة الأعداد ووضع الأعداد في خانة الاتحاد و العشرات و المئات.
- صعوبة في حل المسائل اللفظية و ذلك لضعف القدرة على القراءة

❖ **مشكلات في الإدراك :**

تعتبر صعوبات الإدراك و الحركة واحدة من الخصائص الهامة التي يختص بها الأطفال ذوو صعوبات التعلم و يعتقد أنها ناتجة عن التلف المخي البسيط الذي يعتبر أحد أهم أسباب صعوبات التعلم ، و تنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات :

1-صعوبات الإدراك البصري.

2-صعوبات الإدراك السمعي

3-صعوبات الإدراك الحركي. (بوحوش ، زينب ، المرجع السابق)

و قد أثبتت كثيرا من الدراسات وجود المشاكل الإدراكية بين الأطفال ذوو الصعوبات التعلم بصورة أكثر من وجودها بين الأطفال العاديين ، و لكن هؤلاء الأطفال يتفاوتون فيما بينهم في طبيعة و نوعية هذه المشاكل التي يعانون منها ، فقد يعاني البعض من صعوبة في الإدراك السمعي أو البصري أو الحركي و قد يعاني البعض من أكثر من مشكلة إدراكية في وقت واحد .

❖ **مشكلات اللغة و الكلام :**

يمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات تعلم مشكلات في كل من:

- اللغة الاستقبالية: القدرة على استقبال وفهم اللغة، واللغة الاستقبالية تدخل في مهارات عدة منها القدرة على فهم الأسئلة واتباع الإرشادات...الخ.
- اللغة التعبيرية : القدرة على أن يعبر الفرد عن نفسه لفظيا ويؤثر هذا النوع من اللغة في عدة مهارات تواصلية كالوقوع في أخطاء تركيبية ونحوية أثناء حديثه أو حذف بعض الكلمات من الجمل التي يقولها...الخ
- عدم قدرة الطفل على نطق الكلام بصورة عادية تناسب عمره الزمني .
- صعوبة نطق أصوات الكلام أو تركيب الأصوات مع بعضها لتكوين كلمات مفهومة أو صعوبة فهم معنى الكلام الذي يسمعه أو نطق الكلمات في صورة جمل مفهومة أو عدم استخدام الكلام بصورة فاعلة في عملية التواصل مع الآخرين".

و الطفل المتأخر في الكلام يختصر الكلمات و ذلك بحذف حرف أو حرفين منها و خاصة الحروف المجهورة أو الحروف التي يصعب عليه نطقها ، إذ يقوم بتبديل ، قلب أو إدغام الحروف ليسهل عليه عملية نطقها ، فنلاحظ مجموعة من المظاهر في هذه الصعوبة كالإطالة و التلعثم أو حذف الحروف أو تكرارها مثال

: مممممممممرحبا ، بببباب ، وعدم القدرة على الاشتراك في حديث طويل و السبب هو النقص الواضح في قدرة الأطفال على إنتاج اللغة و الاستماع الجيد للغة الآخرين .

و لا يصاحب هذه الاضطرابات إعاقات حسية و لا حركية و الطفل يكون سليما من الناحية الفزيولوجية و العضوية (الحواس ، الأعضاء) و يمتلك قدرات عقلية عادية.

❖ **مشكلات في عملية التفكير:**

على الرغم من أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعانون من نقص في الذكاء ، إلا أن الدراسات أكدت أنهم يعانون من قصور في التخطيط لحل المشكلات و قصور في مهارات ما وراء المعرفة أي قصور في الرقابة العقلية النشطة و في تنظيم النتائج و تناسق العمليات العقلية المعرفية و قصور في الطرق و الخطط المنظمة التي تساعد على تعلم أفضل، و أكدت الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في التفكير يمكن حصرها في :

- يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب.
- عدم القدرة على الانتباه أو الاستجابة بطريقة منظمة.
- يعطي اهتماما بسيطا للتفاصيل أو لمعاني الكلمات.
- عدم الاهتمام بالشكل أو بالفكرة العامة.
- عدم إتباع التعليمات و عدم تذكرها .
- لا يفهم أو لا يتذكر الإيماءات أو الكلمات.
- لا يستطيع تطبيق ما تعلمه (سيد عبد الحميد سليمان السيد ، المرجع السابق ، ص 159)

5- أسباب صعوبات التعلم :

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة, وذلك لحداثة الموضوع, وللتداخل بينه وبين الإعاقة العقلية من جهة, وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى.

إلا أن الدراسات والتعاريف السابقة الذكر أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم بإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط, وترتبط هذه الإصابة بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة التالية:

1. إصابة المخ المكتسبة.
2. التفاوت في تركيب الدماغ.
3. العوامل الوراثية أو الجينية.
4. العوامل الكيميائية الحيوية.
5. الحرمان البيئي والتغذية.

أولاً: إصابة المخ / الدماغ المكتسبة:

لقد افترض العلماء أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب قبل أو خلال أو بعد الولادة .

- تتضمن أسباب ما قبل الولادة العوامل الجينية و نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل ، و كذلك الأمراض التي تصيب الأم الحامل وبالتالي تؤثر على الجنين ، فالحصبة الألمانية قد تصيب الأم خلال فترة الثلاث الأشهر الأولى من الحمل فتسبب أنواع من التشوهات المختلفة كالتلف الدماغي البسيط , بالإضافة إلى النمو الغير سوي للنظام العصبي للجنين الذي يكون بسبب تناول الأم الحامل للكحول و المخدرات خلال فترة الحمل.
- كما تعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر في الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً, كنقص الأكسجين ، وإصابات الولادة نتيجة لاستخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة و المتعسرة .
- أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من أعلى أو تعرض الطفل لحادث , بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية

والحمى القرمزية التي تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي.

- ومن الممكن أن تسبب الإصابة في قشرة الدماغ سلسلة طويلة من الإعاقات في مرحلة النمو المبكرة للطفل, والتي ينتج عنها فيما بعد صعوبات التعلم المدرسي. ومما يجدر ذكره أن الإصابة المخية المكتسبة وصعوبات التعلم لا تعبران بشكل أو لآخر عن نفس المصطلح فالإصابة المخية المكتسبة لا تمثل دائماً سبباً لإعاقة التعلم ومن جانب آخر قد تكون صعوبات التعلم ناتجة عن عوامل أخرى. ومن هنا فإن العلاقة بين مدى الإصابة الدماغية والصعوبات التعليمية اللاحقة ليست متطابقة تماماً.
- وعلى سبيل المثال, فالأفراد المصابون بالشلل الدماغي أو الصرع هم مصابون دماغياً غير أنهم يختلفون في قدراتهم وكذلك في سلوكياتهم و حاجاتهم التعليمية , وبذلك يتباين تأثير الإصابة الدماغية على التعلم والسلوك, وذلك لاعتماده على عوامل مختلفة منها: سبب الإصابة وموقعها ومداها, ومستوى نضوج الفرد عند الإصابة ومدة استمرار الإصابة والوقت الذي مضى على الإصابة قبل العلاج وكذلك حالة نمو الفرد عند التقييم وطبيعة محاولات التأهيل ومداها.
- ولحسن الحظ فإن دماغ الإنسان يتميز بصفة فريدة وهي المرونة فعلى الرغم من أن الخلية الدماغية لا تتجدد أو تصلح نفسها في حالة الإصابة فإن وظيفة التعلم تنتقل إلى الخلايا الدماغية غير المصابة من خلال وصلات عصبية جديدة. (بوحوش ، زينب ، المرجع السابق)

ثانياً: التفاوت في التركيب الدماغ :

يولد بعض الأطفال بأدمغة غير طبيعية, بسبب اختلال في نمو الغشاء الدماغي, أو في التوصيلات العصبية أو في تقسيم الدماغ في الطور الجيني, وقد يكون الفص الأيمن أو الأيسر من الدماغ غير طبيعي عند بعض الأفراد من ذوي صعوبات التعلم. وفي حالة تلف جانب من جانبي الدماغ فإن الجانب السليم يتولى مهام ووظائف الجانب الآخر , وهذا ما يطلق عليه التعويض و وقد أثبتت الدراسات أن الوظائف التي تنتقل من الجانب السليم لا تؤدى بنفس الكفاءة كما لو كان موقعها في الدماغ غير المصاب.

ثالثاً: العوامل الوراثية:

يبدأ النمو منذ أن يلقح حيوان منوي ذكري بويضة أنثوية وتكوين الخلية الأساسية, حيث يبدأ النمو الجسدي والعقلي ، و أشار علماء الوراثة إلى أن الوراثة تتحكم في لون العينين و الشعر والجلد ولون البشرة ، وكثير من الخصائص الفسيولوجية سواء أكانت سلبية أم إيجابية , وأهم ما يتحدد بالوراثة هو جنس المولود ذكر أم أنثى, ولقد ثبت أن هنالك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات في التعلم عند الأطفال مستقبلاً.

وقد أظهرت الدراسات أن ما نسبته 20-35% من صعوبات التعلم تكون موجودة لدى الأخوة وكذلك فإن هذه النسبة ترتفع من 65- 100% في حالة كون الأخوين توأمين. ويؤخذ على هذه الدراسات التي تبحث في العوامل الوراثية المؤثرة في الصعوبات التعليمية أن الصعوبات قد تعزى إلى البيئة المشتركة التي تحيط بهؤلاء الأفراد ومن هنا فعلينا أن نتذكر دائماً أن للبيئة تأثيراً أكبر من العوامل الجينية.

وقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف على أثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللغة, فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة. وأجريت دراسة شاملة لعدد من الأسر فقد قاموا بدراسة 276 فرداً لديهم صعوبات في القراءة (Dyslexia) وكذلك أسرهم في السويد وجد بأن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلاً كافياً على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة.

رابعاً: العوامل الكيميائية :

تشير الدراسات إلى أن الجسم الإنساني يفرز مواداً كيميائية لكي يحدث توازناً داخل الجسم, وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية, وقد يكون ذلك متمثلاً بإفرازات الغدد الصماء التي تصب في الدم مباشرة,

وقد ترتبط صعوبات التعلم بقصور التوازن الكيميائي الحيوي في الجسم حيث من المفترض أن جسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ توازن و نشاط الجسم. وأن الزيادة أو النقص في معدل هذه العناصر تؤثر على خلايا المخ فيما يعرف بالخلل الوظيفي المخي البسيط والذي من أهم مظاهره (الحركة الزائدة)

مثال: حالة تسرب حمض البيروفيك.

السبب : ترجع إلى قصور التوازن الكيميائي الحيوي الناتج عن طبيعة ونوع:

1- الطعام الذي يتناوله الطفل وباستمرار(الأطعمة الملونة – الأطعمة ذات الروائح – الأطعمة المضاف إليها مواد حافظة)

2- زيادة أو نقص جرعات الفيتامينات التي يتناولها الطفل

خامساً : الحرمان البيئي (البيئة الاجتماعية والثقافية) :

أشارت دراسات عديدة إلى نقص التغذية والحرمان الوظيفي لها علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ, والذي له تأثيره الكبير على معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم, وقد استنتج كل من **كيرك** و **كالفنت** (1984) من خلال مسح دراسات عديدة إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوء تغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكرة يؤثر ذلك على التعلم وخاصة المهارات الأكاديمية الأساسية ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المتاحة لهم, بالإضافة إلى أنه توجد عوامل كثيرة تؤثر على صعوبات التعلم منها العوامل غير البيولوجية والمعرفية والانفعالية وتختلف درجة تأثير كل عامل من تلك العوامل حسب نوع صعوبة التعلم.

1- الأسرة:

هي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الطفل ، ويتأثر الطفل بحجم الأسرة ، فإذا كان حجمها كبيرا غالبا ما يؤثر سلبا على نمو الطفل وتحصيله الدراسي وقد توصل" **سويف**" (1968) إلى نتيجة مفادها أن ذكاء الطفل مرهون بحجم أسرته ، ويرجع ذلك إلى إمكانيات الإشراف والمتابعة للأطفال من جانب الوالدين وغيرهما ، كما أن تركيب الأسرة يلعب دورا كبيرا في تحصيله ، فالأسرة المتكاملة أفضل من الأسرة المفككة بسبب الطلاق أو غياب أحد الوالدين أو كليهما ، لأن هذا يترتب عليه غالبا مشاكل نفسية واجتماعية وإحساس بعدم الأمان لدى الطفل. بالإضافة إلى ترتيب الطفل بين إخوته، فالطفل الأول يحظى برعاية كبيرة ، أما الطفل الثاني فيقلد الطفل الأكبر ويستفيد من خبرة الوالدين بصورة أفضل والطفل الأخير قد يكون مدللا. والشيء نفسه ينطبق على الطفل الوحيد الذي يتمتع بالحماية الزائدة من طرف الوالدين مما يؤثر سلبا على تعلمهم . ضف إلى ذلك الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية ، فالاتجاهات غير السوية المتميزة بالقسوة والإهمال والتذبذب وإثارة الألم النفسي تعوق نمو الأطفال النفسي مما يؤثر سلبا في تمدرسهم.

2- المدرسة:

تلعب الدور الرئيسي في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب و ذلك من خلال الوسائط التربوية التالية : المنهج و المقررات الدراسية هل هي ملائمة لقدرات الطلاب و اتجاهاتهم و سمات شخصياتهم و ظروف المعيشة أم لا ؟ و هل تقدم خدمات التوجيه و الإرشاد التربوي للطالب ، و كذلك الكتاب لمدرسي و عرضه للمادة العلمية عرضا جيدا ملائما أم لا ؟ و كذلك الوسائل التعليمية و النشاط المدرسي، هل تسهم في بناء شخصيات التلاميذ و مساعداتهم على التحصيل أم تعوق نموهم و تشتت جهدهم الدراسي ؟ بالإضافة إلى دور المعلم و نظام التقويم و الامتحانات و الإدارة المدرسية و المناخ المدرسي و كذلك وسائل الإعلام .

فالصعوبة ترجع إلى عوامل داخلية وخارجية للشخص ، مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة ، واختلافات ثقافية ولغوية ، ونقص في الدافعية أو الجو العائلي أو المدرسي الذي يحفز ، والمدرسة بصفة عامة اتخذت إجراءات لمساعدة التلاميذ الذين لديهم صعوبة في التعلم ، عن طريق الدعم المكثف والمستمر من طرف المعلمين. (بوحوش زينب ، مرجع سبق ذكره)

❖ **العوامل المساهمة في صعوبات التعلم:**

العوامل المساهمة هي: العوامل التي ارتبطت وبشكل متكرر من خلال الدراسات والأبحاث بتلك الصعوبات لأنها تساهم في ظهور ووضوح صعوبات التعلم ولكن ليست المسؤولة عن حدوثها. تسمى أيضاً بالعوامل الارتباطية لنميز بينها وبين الأسباب فالعوامل الارتباطية قابلة للتحسن بينما الأسباب تعتبر أقل قابلية للعلاج , فبالتالي وجود العامل المساهم لا يعني بالضرورة وجود صعوبات تعلم مترتبة عليه.

العوامل المساهمة في انخفاض التحصيل الأكاديمي :

➢ **العوامل الخارجية (Externes):**

ترجع إلى العوامل البيئية التي تسهم في انخفاض التحصيل وتتضمن العوامل الثقافية والظروف الاجتماعية الاقتصادية ونقص فرص التعليم والتعلم غير الكافي.

➢ **العوامل الداخلية (internes) :**

ترجع إلى ظروف داخل الفرد، وتتضمن هذه الظروف التخلف العقلي، والإعاقات الحسية (الإعاقة السمعية أو الإعاقة البصرية) والاضطرابات الانفعالية الشديدة، وصعوبات التعلم، وقد أشير إلى العوامل الداخلية في تعريف الحكومية الاتحادية الأمريكية من خلال (الاضطرابات النفسية).

وعموما فصعوبات التعلم ترجع إلى مجموعة من الاضطرابات سببها خلل في المخ نتيجة حادث ما أو خلل وراثي ، أو تطور عقلي لا يتماشى مع العمر الزمني، هذه الاضطرابات مظاهرها : توقف النمو ، أو انحراف القدرات المرتبطة بالذاكرة ، الانتباه ، التفكير ، الربط . الاتصال ، القراءة ، الكتابة ، الحساب...إلخ (سامي محمد ملحم ، المرجع السابق ، ص 55)

6- أساليب قياس وتشخيص صعوبات التعلم :

وقد ساهمت العديد من العلوم في تفسير وقياس وتشخيص حالات الأطفال ذوي صعوبات التعلم كعلوم الطب والأعصاب والسمعيات والبصريات و الجينات وعلم النفس والتربية الخاصة إذ ساهم كل علم من العلوم السابقة في تفسير ظاهرة صعوبات التعلم إذ فسرت

العلوم الطبية هذه الظواهر من وجهة نظر طبية ترتبط بالأسباب المؤدية إلى مظاهر صعوبات التعلم في حين فسرت العلوم الإنسانية هذه الظاهرة من حيث العوامل البيئية المؤدية إلى حدوث حالات صعوبات التعلم كما ساهمت كل منها في قياس وتشخيص هذه الظاهرة إذ يتضمن التشخيص الطبي دراسة الحالة أو أسبابها الوراثية والبيئية وخاصة حالات لتلف الدماغي المصاحبة لحالات صعوبة التعلم في حين يتضمن التشخيص النفسي والتربوي التركيز على قياس مظهر تلك الحالات وخاصة المظاهر اللغوية و التحصيلية و الادراكية والعقلية . وتتلخص خطوات قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها في الخطوات التالية :

6- 1- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية : وذلك بواسطة اختبارات الذكاء المعروفة كمقياس ستانفورد بينيه ومقياس وكسلر وخاصة بعد أن توفرت الصور الأردنية من هذه المقاييس ويهدف هذا التقرير إلى التأكد من أن الفرد لا يعاني من أي شكل من الأشكال من

6- 2- إعداد تقرير عن مستوى الطفل التحصيلي الأكاديمي : وذلك بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية أو المقننة ويهدف هذا التقرير إلى التأكد من تدني تحصيل الفرد الأكاديمي في مادة أو معظم المواد والذي لا يفسر بعوامل حسية أو عقلية أو أسرية أو مدرسية

6- 3- استعمال الأختبارات و المقاييس المستعملة في تشخيص صعوبات التعلم :

- مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية عام 1968.
- مقياس ميكل بست للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم عام 1969 .
- مقاييس مكارثي للقدرات المعرفية عام 1972 .
- مقياس درل السمعي القرائي عام 1970.
- مقاييس ديترويت للاستعداد للقلم عام 1967.
- مقاييس سلنقرلاند للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية الخاصة عام 1974.
- مقياس ماريان فروستج للإدراك البصري عام 1966 .(جخار عز الدين ، 2013)

7- محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

من اجل التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم تم اعتماد مجموعة من المحكات لتحديد هذه العينة منها :

7-1- محك التباين:

يمكن لفريق مختص أن يقرر أن الطفل يعاني صعوبة تعليمية خاصة إذا كان مستوى تحصيل الطفل الأقل من الأطفال الآخرين من نفس السن مع شرط عدم التناسب بين المستوى التحصيلي للطفل وقدراته العقلية في واحد أو أكثر من القدرة على التعبير اللفظي ، القدرة على التعبير الكتابي ، فهم واستيعاب المادة المقروءة، فهم واستيعاب المادة المسموعة ، المهارات الأساسية في القراءة ، العمليات الحسابية، الاستدلال الحسابي. مع التأكد من أن الطفل يلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمني وقدرته العقلية. (تامن داود، مرجع سبق ذكره)

7-2 - محك الاستبعاد:

قد لا يشخص الفريق الطفل بأنه يعاني صعوبة تعلمية خاصة إذا كان التباين الحاد بين القابلية العقلية و التحصيل يرجع بشكل مبدئي إلى :

- إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية .
- تخلف عقلي .
- اضطراب انفعالي .
- حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي .

و هذا ما ركز عليه **عبد الله الكيلاني** و **فاروق الروسان** في كتابهما ، بحيث لا يشمل تعريف صعوبات التعلم الأفراد الذين لديهم مشكلات تعلم ترجع بشكل أساسي إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية أو انفعالية أو بيئية أو ثقافية أو بتأثير سوء الوضع الاقتصادي .

فالتلاميذ الذين يندرجون ضمن هذه المواصفات لا يعتبرون من ذوي صعوبات التعلم

7-3 - محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس ، مما يستدعي

توفير خدمات خاصة لهم (أساليب ، برامج ، معلمين متخصصين) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها و التي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين.

7-4 -محك التوجيه التربوي:

بناءا على تحقق محكي التباعد والاستبعاد، يأتي محك التوجيه التربوي الذي يتضمن نقص القدرة على التعلم بالطرق العادية وهناك عدة أسباب للتوجيه التربوي أبرزها:

- لحد الآن لم يتم معرفة فيم إذا كانت العمليات العقلية غير الفعالة يمكن معالجتها مباشرة.
- لم يتم تحديد العمليات النفسية التي تقف وراء الأنماط المختلفة لصعوبات التعلم.
- عدم موثوقية تسارع وتيرة التقدم الأكاديمي في حال تشجيع مسألة وجود خلل وظيفي في مناطق خاصة في الدماغ .
- عدم التأكد من صدق القرار بتفضيل أحد البرامج التربوية على الأخرى اعتمادا على معرفة منطقة الدماغ ذات القصور الوظيفي.

7-5 - المحك النمائي: الذي يفيد في تقصي معدل النضج الطبيعي لدى الفرد وذلك اعتمادا على :

- ظروف الحمل والولادة (عمر الأم أثناء الحمل، اتجاهها نحوه، أمراضها وعلاجاتها أثناءه، مدته، طبيعة عملية الولادة، الحالة الصحية للطفل عند الولادة من حيث الوزن والطول، ومحيط الجمجمة، ....)
- نمو الطفل بعد الولادة (طبيعة الرضاعة، مدتها، الفطام، التسنين، المشي، النطق والكلام، التغذية، تحصين الطفل ضد بعض الأمراض كالحصبة وشلل الأطفال، ...إلخ)

- صحة الطفل (وجود عاهات أو إعاقات خلقية، التحكم في عملية التبول والتبرز، سلامة الحواس،اضطرابات نفسية وسلوكية، إصابات عضوية مثل أمراض الحساسية والصرع) .

المستوى المعرفي (الأكاديمي) والعقلي (مستوى التحصيل الدراسي العام، المستوى في مواد القراءة والكتابة والحساب، التواصل اللغوي، التواصل الاجتماعي، الأنشطة الفنية والرياضية. (تامن داود، مرجع سبق ذكره)

8- آليات الإستكشاف :

يتم عادةً التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الخطوات التالية :

– تحديد الفصل الثاني من كل سنة دراسية نقطة للبدء في عملية الكشف .

– إعداد قائمة بالتلاميذ المكملين والراسبين وضعيفي المستوى في مواد الرياضيات والقراءة والإملاء والخط والتعبير، ويتم ذلك بالتنسيق مع معلم القسم العادي .

– إنطلاقا من النتائج التقييمية للإمتحانات الفصل الثاني حيث يتم إحصاء التلاميذ الذين يظهرون تأخرا دراسيا عن أقرانهم من امتحاناتهم مباشرة ولكن بشرط أن يكون هؤلاء قد أعادوا السنة مرتين أو أكثر وأن يكون تحصيلهم ضعيف في جميع الأنشطة الدراسية خاصة منها مواد اكتساب المعارف .

– التشاور مع أولياء الأمور عن طريق إرسال إستمارات للموافقة على دخول أبنائهم لقسم التعليم المكيف .

– تدخل أعضاء اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية كل حسب المهام المنوطة به .

– يقوم الأخصائي النفسي بإجراء المقابلة وتقديم الروائز (رسم الرجل ، رسم الشجرة) وذلك من خلال التعرف على القدرة العقلية والجوانب النفسية ، بحضور الولي.

– يقوم المستشار بإجراء الاختبارات المعرفية المقننة على التلاميذ المقترحين بحضور المعلم المختص في التعليم المكيف .

– الفرز: حضور جميع الأعضاء والرئيس أو من ينوبه.

- بعدها تحدد قائمة الموجهين للعلاج بالقسم المكيف بداية من تاريخ تحدده اللجنة.
- يتم فتح قسم خاص في المدرسة لاستقبال التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ضمن جدول يحدد الحصص خلال الأسبوع. أو يتم تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة(من 4 إلى 5) وذلك حسب ما يناسب كل حالة.

ملاحظة: مدير المؤسسة هو كاتب الجلسة والمعلم المختص في التعليم المكيف هو محور التوجيه.

- يتم فتح ملف لكل طالب يحتوي على :
  - ✓ نماذج من الاختبارات التي أجريت للتلميذ .
  - ✓ تقرير عن حالة التلميذ.
  - ✓نسخة من الخطة التربوية الفردية .
  - ✓استمارة تقييم الخطة التربوية الفردية .
  - ✓نسخة من استمارة متابعة التلميذ .
  - ✓ نماذج من أعمال التلاثي السابق.
  - ✓ استمارة ملاحظة معلمات القسم العادي.

8-1- أدوات عمل معلم صعوبات التعلم : يستخدم معلم ذوي صعوبات التعلم الأدوات الآتية :

أدوات المسح و الإستكشاف و هي متعددة و منها الملاحظة و المقابلة و الإستبيان و المقاييس و الإختبارات النفسية.و لكن أن يكون مؤهل و قادر على إستخدامها بالإضافة إلى تحليل النتائج التي تقدمها . .(دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ، 2004)

أ- **الملاحظة** : عن طريق المشاهدة الهادفة بغرض وصف السلوك وتفسيره وتنقسم إلى:

- داخل القسم : بالتعاون مع معلم القسم العادي أثناء تقديمه للحصة الدراسية ، ويجب أن يكون تواجده غير ملفت لنظر التلميذ ولا توحي بأنه هو المقصود من الزيارة .
- خارج القسم :عن طريق ملاحظة سلوك التلميذ مع رفقائه أثناء الساحة ، حصة التربية البدنية ، كما يجب أن تأخذ الملاحظات في أوقات مختلفة من اليوم الدراسي للتلميذ.
- أعمال التلميذ و منجزاته في القسم و نماذج عن أعماله المنزلية القديمة أو الجديدة .

ب/- المقابلة التشخيصية مع التلميذ: و الغرض منها تفعيل التواصل بين المعلم و التلميذ المعني بالتكفل عن طريق بناء جسر من الثقة والألفة بينهما مما يفيد في استقصاء المعلومات حول المشكلات التي يعاني التلميذ استنادا إلى تحليل عينات من التمارين ، والأسئلة الموجة إليه حول مهارات القراءة والكتابة والرياضيات بصورة مبسطة للوقوف على مشكلة التلميذ الأكاديمية. .(دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ، 2004)

❖ **يجب مراعاة الملحوظات التالية أثناء جمع المعلومات، وقبل اتخاذ القرارات:**

- خلال مرحلة جمع المعلومات يجب عدم التركيز على نقاط الضعف لدى التلميذ ك بل التركيز على نقاط القوة لديه لأنها القاعدة التي سينطلق منها المعلم في تطبيق خطته التعليمية .

- الدقة في استعمال أدوات الكشف عن صعوبات التعلم حيث يجب أن تكون مبنية على نتائج التشخيص وقرار " اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية " .

– إشراك الأسرة في البرنامج العلاجي حيث يجب الحصول على موافقة ولي الأمر خطياًعلى إجراءات القياس والتشخيص (عن طريق إشعار رسمي ممضي من طرف مدير المؤسسة التربوية).

أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مساعدة تجمع بين مؤسستين وهما المدرسة والإسرة و بشكل كبير يلعب المعلم دورا هاما في التخفيف من هذه الصعوبات وتجاوزها و لو بنسبة قليلة فالمعلم الذي يستطيع فهم المشكلة بشكل أدق ويتيح لذوي الصعوبات الفرصة للتعرف على مشكلاتهم و إدراكها وتقبلها والدافعية لتجاوزها و إثارة دافعتيه نحو التحصيل .

إن تعليم الأطفال ذو صعوبات التعلم يرفع العديد من التحديات في المدارس و المنظومة التربوية ككل ، و لعل أهمها القيام بالتعديلات اللازمة على مناهج وأساليب التدريس و تكييفها بالإظافة إلى توفير المعلمي المتخصصين للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ على أسس علمية و تربوية حديثة أهم المنطلقات فيها المعرفة الجيدة بالخصائص النفسية و الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .(دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ، 2004)

ثالثا /– الوحدة الثالثة: دليل ادوات المعلم :

ينفرد العمل التربوي بنوع من الخصوصية نظراً لسماته وخصائصه التي يتصف معها بالتجدد والآنية والتفاعل ، فنجاح العملية التربوية يتوقف على العديد من العناصر و الأبعاد التي تتكون منها كل من عمليتي التعليم والتعلم ، كالمناهج الملائمة والكتب المدرسية والوسائل الملائمة والمباني الجيدة التجهيز والإدارة المدرسية الحكيمة الناجحة ، إلى غير ذلك من الأبعاد الهامة – التي رغم أهميتها – لا تعادل في رأيي دور المعلم الجيد المخلص القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة .

إن عملية التدريس التي يقوم بها المعلم " فن له أصوله ومقوماته و ديناميات التي لا يستطيع مدرس أن يؤدي مهمته بكفاءة دون التزود بها ، و التي لا يمكن اكتسابها بالممارسة العملية فقط ، لأن أنشطة التدريس ذات طبيعة عملية ، حيث يكون التطبيق العملي مستندا على الفلسفات والنظريات والقوانين .

في مرحلة التعليم الابتدائي يلعب المعلم دورا مهما في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة و يعتمد نجاح أي خطة تربوية جيدة ، و المعلم الجيد هو الذي يمتلك الكفاية والقدرة على إدراك الفروق الكائنة بين مجموعة المتعلمين لديه ، ويكون على وعي ومعرفة بها أثناء أدائه للعملية التعليمية. فهو يقوم بتهيئة المواقف التعليمية المناسبة لهم، من خلال اتباع الأساليب التربوية والنفسية التي تمكن كل طالب من الاستفادة حسب قدراته وإمكاناته الفسيولوجية والسيكولوجية .

إن التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يختلفون في نوع الصعوبة التي يعانون منها في نوعيتها و شدتها و لعل من أصعب أدوار المعلم هو كيفية التعامل مع مختلف هذه الصعوبات مع احترام الفروق الفردية للتلاميذ و تنوع الصعوبات لديهم استنادا لكل هذا نحاول في هذا البرنامج توجيه المعلمين و اكتسابهم لمهارات التعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية الموجهة لهذه الفئة . و ذلك من خلال بعض المقررات التي تساعدهم على بناء معارفهم و تنمية مهاراتهم التعليمية .

1- الطفولة الوسطى : تعتبر الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد فهي أساس تشكيل الكثير من اتجاهاته و مبادئه قيمه و معلوماته ومعارفه و مدركاته ، وبقدر ما يجده الطفل في تلك المرحلة من رعاية واهتمام من قبل القائمين على تربيته بقدر ما يحقق من تطوره نحو النمو السليم.

1-1- خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية :

إن التلميذ هو محور العملية التعليمية، وعلى التربية أن تنطلق في استراتيجياتها من واقعه، وأن تستجيب لخصائص نموه واحتياجاته ، وما يواكب هذا النمو من خصائص نفسية ، معرفية و لغوية .

ولقد عمد علماء النفس إلى تقسيم مراحل الطفولة إلى خمس مراحل و هي :

- مرحلة الطفولة الأولى: وتبدأ من الولادة حتى سن ثلاث سنوات.

- مرحلة الطفولة المبكرة : من ثلاث إلى ست سنوات.
- مرحلة الطفولة الوسطى أو المتوسطة: من ست إلى تسع سنوات.
- مرحلة الطفولة المتأخرة : وتمتد من سن التاسعة إلى الثانية عشرة.
- مرحلة المراهقة: التي تبدأ تقريبا من سن الثالثة عشرة .

وعلى ضوء هذا التقسيم يقع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الفئة العمرية من(6-12) سنة ، أي أن المرحلة الابتـدائية تمتد لتشمل مرحلتي الطفولة المتوسطة والمتـأخرة ، لكننا في هذا البرنـامج سنحاول التـركيز على مرحلة الطفولة الوسطى (6-9) سنوات كونها تضم شريـحة الـتلاميذ من الطـور الأول من التعليم الإبتـدائـي و هي المقصودة بالتعليم المكيف ومن هذا المنطـلق يتوجب علينا التعرف على خصائص هذه المرحلتين للتعـرف على ملامح شخصية التـلميذ فيها .(جخار ، عز الدين ، 2013)

أ /- النمو النفسي و الانفعالي :

تعتبر هذه المرحلة ممهدة لمرحلة الكمون و الهدوء النفسي للطفل ، غير أن الطفل لايصل في هذه المرحلة إلى النضج الانفعالي ، فهو قابل للاستثارة الانفعالية ويكون لديه أحاسيس الغيرة و العناد و التحدي، و هذه السلبيات يجب الأخذ بها كنقاط قوة لزيادة الدافعية و الرغبة في التعلم لديه .

كما يظهر شعور في هذه المرحلة الطفل بالقدرة على الأنجاز ويمكن ملاحظة ذلك من خلال محاولته حب الاستطلاع كما تظهر حاجته لتقدير الاخرين، و في المدرسة الابتدائية يجب أن يحس التلاميذ بأنهم محبوبون من مدرسيهم وأن يكونوا مطمئنين إلى الجو المدرسي الذي يعيشون فيه ، حتى يطمئنوا إلى البيئة االتعليمية كما اطمأنوا للبيئة الاجتماعية فهذا يؤثر بدوره على نموهم الانفعالي ، ومن هنا يجب على المناهج أن تأخذ بعين الإعتبـار بحاجات التلاميذ النفسية والانفعالية .

❖ **التطبيقـات التربوية للنمو النـفسي و الانفعـالي :**

- إشباع الحاجات النفسية للطفل كالحاجة إلى الحب والتقدير والانتماء.

- تدريب التلاميذ على ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها.
- عدم استثارة التلاميذ من قبيل التسلية وعدم التفرقة بينهم في المعاملة.

ب /- النمو الحسي : يتطور النمو الحسي في هذه المرحلة ، فكل معارفه و مدركاته المفاهيمية حسية ،فهو يتعلم من خلال حواسه ، ما يرى ، ما يسمع ، ويتضح ذلك تماما في عمليتي القراءة والكتابة ، ففي الطور الأول من المدرسة الابتدائية تظهر قدرة الطفل على التمييز بين الحروف الهجائية المختلفة الكبيرة والمطبوعة خاصة إذا كانت ملونة و تشد الإنتباه ، و بذلك يتعلم تقليدها ، ويستمر السمع في طريقه إلى النضج ، ويتطور الإدراك الحسي وخاصة إدراك الزمن و المسافة (المدلولات الزمنية و الأبعاد والتتابع الزمني للأحداث) .

❖ **التطبيقات التربوية للنمو الحسي:**

تتفق التطبيقات التربوية للنمو الحسي مع النمو الحركي ، حيث يفضل إتاحة الفرص للأطفال في هذه المرحلة للتعبير عن نشاطهم من خلال الألعاب مع توفير المكان والزمان المناسبين مع ضرورة تركيز النشاط اللغوي حول المحسوسات من الأشياء وحول لعب الدور والأداء التمثيلي وأن يدور حول اهتمامات الطفل وقدراته.

ج /- النمو الحركي : في هذه المرحلة العمرية يكون هناك نمو عضلي ملحوظ للطفل ، فنجده يحب العمل اليدوي ، كما يستمتع بمختلف الأنشطة التي تتطلب جهد عضلي كالجري ، القفز و التسلق ، و عموما يلاحظ عليه النشاط الزائد وتعلم المهارات الجسمية والحركية كما أنهم يميلون بشكل عام إلى الحركة في مختلف أوضاعهم.

❖ **التطبيقات التربوية للنمو الحركي :**

- إن لغة الأطفال هي الحركة ، ومن ثم يجب إعداد الأنشطة المتنوعة التي تتيح لهم الحركة والجري والانطلاق مع أدوات اللعب الإيهامي ، كما أن خيال الطفل يتدخل في تصوره للأشياء والأحداث وحواس الطفل هي المصدر الرئيسي للإدراك ولتنمية محصوله اللغوي.
- اتخاذ النشاط و بخاصة الحركي مدخلا إلى تعليم الطفل ، مثل المعالجة التربوية

اللعب باعتباره أداة مشوقة لبذل الجهد والاستمرار في ممارسة الخبرات التعليمية.

- الاهتمام بأن تكون الوسائل التعليمية في المدارس الابتدائية مجسمة بقدر الإمكان كي يستطيع الطفل لمسها ورؤيتها. .(جخار ، المرجع السابق، 2013)

د /- النمو العقلي و المعرفي :

يكون معدل النموه بهذه المرحلة سريع ، حيث يتعلم الطفل المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، و يضهر هنا أهمية التعلم بالنشاط والممارسة . وينمو التفكير النقدي الذاتي و للآخر ، كما ينمو التخيل والابتكار و المنطق التركيبي ، وينمو اهتمام الطفل بالواقع والحقيقة، وينمو حب الاستطلاع لديه. وينزع الطفل بشكل عام إلى النقد والتشكك والسؤال باستمرار عن معنى ما يلقى عليه من مفردات أو ما يقدم إليه من معلومات ، ويزداد حب الاستطلاع لديه .

❖ **التطبيقات التربوية للنمو العقلي :**

- أن تكون المادة التعليمية ملائمة لدرجة النضج العقلي التي وصل إليها الطفل.
- أن يعتمد التدريس على حواس الطفل ، وذلك بتشجيع الملاحظة والنشاط.
- استغلال الهوايات والمهارات الموجودة عند الطفل لتساعده على تنمية الخيال فالتفكير الإبداعي تظهر في هذه المرحلة عند الطفل ممثلة في التفكير التخيلي.
- تدريب الطفل على التفكير واكتشاف العلاقات بين الأشياء.
- مواصلة استخدام الألعاب اللغوية ، وتوظيف أوجه النشاط المختلفة ، والتركيز على التدريبات الاتصالية التي تنمى القدرة على الإبداع اللغوي والتخفيف من التدريبات النمطية.

فحسب " **بياجيه** " تتلاءم هذه المرحلة مرحلة التفكير الحسي الإجرائي حيث يكتسب التلميذ المفاهيم الموجودة في العلاقات المعقدة ويتمكن من التفكير المعكوس ، حيث يمكن أن يعود بالشيء إلى نقطة بدايته ، ويعلل بوضوح تحولات المظهر وينظم الموضوعات في مجموعات مختلفة الحجم و على أساس الصفات المختلفة .

و بالتالي يتعلم التلميذ العمليات الأساسية كالتجميع و الربط و التسلسل ، كما يتعلم الإستنتاج و و بعض بدايات المبدأ الإستقرائي و بهذا نجد التلميذ في هذه المرحلة يسهل عليه استعمال المنطق التركيبي فيما لا نجده أحيانا يتحكم جيدا في المنطق التحليلي .

وإذا نظرنا إلى تفكير الطفل في هذه المرحلة نجده يتطور من التفكير الحدسي إلى التفكير المجرد، كما أن خياله يتجه من خيال التوهم إلى الاهتمام بالواقع والحقيقة ويميل إلى الابتكار والتركيب ، وتبرز قدرته على الحفظ

وفى ضوء ذلك فإن تعليم التلاميذ مهارات التفكير يتطلب التأكيد على أن محتوى المواد الدراسية ينبغي ألا يصبح مركز اهتمام المعلمين بل هو مجرد أداة لنقل ما تحمله من مهارات التفكير، بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على التفكير الناقد وحل المشكلات والاكتشاف والاستنتاج باستخدام أسلوب التعلم الجمعي والتنافسي ، والإدراك البصري بمساعدة الرسوم لتعزيز عمليات التفكير، حيث يوضح التلميذ أفكاره لكل فرد في مجموعته ويتشارك الجميع ، ويتفاعلون في الحصول على التعميمات أثناء تنظيم أفكارهم من خلال المواد الدراسية وتطبيقها في مواقف جديدة.

ويمتاز تلاميذ المرحلة الابتدائية بارتفاع مستوى الابتكارية والخيال، مما يجعلهم يميلون إلى إظهار هذه القدرات من خلال فرص اللعب وحكاية القصص ، فالأنشطة الابتكارية التي يمارسها تلاميذ المرحلة الابتدائية يمكن من خلالها أن يزداد فهم المعلم لتلاميذه ، حيث يكشف كل تلميذ عن نفسه أمام زملائه بما يساعده على تكوين مفهوم واقعي عن ذاته ، ومن هنا يتضح أن التفكير الابتكارى هو واحد من أهم القدرات التي ينبغي العناية بها وتنميتها لدى التلاميذ من خلال تعلمهم للمواد الدراسية المختلفة وبالأخص اللغة كونها أداة الاتصال بين الأفراد.(جخار ، المرجع السابق، 2013).

هـ /- النمو اللغوي:

يعتبر النمو اللغوي في هذه المرحلة بالغ الأهمية ، حيث تعتبر هي الأساس في اكتساب اللغة ، وهي مرحلة الجمل المركبة الطويلة ، ولا يقتصر الأمر على التعبير الشفوي بل يمتد إلى التعبير التحريري ، أما عن القراءة فإن استعداد الطفل لها يكون موجودا قبل الالتحاق بالمدرسة ويظهر ذلك منة خلال الاهتمام بالصور والرسوم والمجلات والصحف. وتتطور القدرة على القراءة بعد ذلك إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بأشكالها ،

كما أن عدد الكلمات التي يقرأها الطفل في الدقيقة تزداد مع النمو ، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة تمييز المترادفات ومعرفة الأضداد .

ففى المرحلة الابتدائية تنمو المفردات اللغوية من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى ، كما أن تلاميذ تلك المرحلة يستخدمون الأسماء بنسبة تصل إلى ثلاثة أضعاف استخدامهم للأفعال ؛ وذلك لأن طبيعة الفعل أكثر من طبيعة الاسم تعقيدا كما يقل تكرار المفردات في الأحاديث المنطوقة تدريجيا تبعا لتقدم التلميذ في العمر ، ويكثر استخدام الجمل .

ومن جوانب النمو اللغوي في هذه المرحلة هو حدوث تطور مهم في نمو فنون اللغة الأربعة : الاستماع والكلام والقراءة و الكتابة، حيث تزداد قدرة التلاميذ على الاستماع لفترة طويلة ، وتنمو قدرتهم على التعبير عن أنفسهم بطلاقة وحيوية ، كما يتعلمون في أثناءهذه المرحلة معظم المهارات التي تحتاجها عملية القراءة ، بالإضافة إلى أن حجم المفردات المستخدمة لدى التلميذ تنمو بسرعة و تنمو لغتهم نموا مطردا في كمية المفردات ونوعيتها ، واتساع معانيها.

و من خصائص لغة الطفل في هذه المرحلة :

- تتعلق بالمحسوسات لا بالمجردات.
- تتركز حول النفس.
- يغلب على لغة الطفل البساطة وعدم الدقة والتحديد.
- للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة في الكلام .

يجب أن نعلم أن النمو اللغوي لدى الطفل مظهر من مظاهر النمو العقلي، كما أن اللغة أداة مهمة من أدوات التفكير، وتؤثر في نمو الطفل العقلي واللغوي ظروف ذاتية متصلة بالطفل نفسه ، كما تؤثر في هذا النمو بيئته المحيطة به تأثيرا مباشرا ، فالبنات عادة أسرع من الأولاد في النمو اللغوي وأفضل نطقا ، وأوسع حصيلة في المفردات .

ويعد النمو اللغوي جزءا من النمو العقلي تؤثر فيه الظروف الاجتماعية المحيطة فمثلا إذا كان الطفل وحيدا أو الأول في أسرته ، فهو يخالط والديه مخالطة مستمرة ويتعلم منهما ، كان أسرع في اكتساب اللغة وأقدر على تمثلها ، كذلك يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة في تعلم اللغة ؛ لأن الطفل في الأسرة الحسنة المستوى أكمل صحة وأسلم أجهزة وأعضاء

، فهو أسرع نطقا وأدق لفظا وأوسع تجربة ، كما أن محيط الطفل الوجداني والانفعالي يساعد أيضا على النمو اللغوي السوي ؛ فالطفل المحاط بالحنان الأبوي والأسري أقدر على اكتساب اللغة من الطفل الناشئ في ظل الكبت والإحباط. وأخيرا فإن لغة الكلام والتخاطب عند الطفل لغة مكتسبة ، حيث يكتسبها الطفل من بيئته ويتقنها.

❖ **التطبيقات التربوية للنمو اللغوي:**

- الإصلاح من لغة التلاميذ تدريجيا، لأن الطفل ينمو لغويا كما ينمو جسميا وعقليا.
- الاهتمام بمهارات الكلام والاستماع حيث إنهما يسبقان مهارات القراءة والكتابة .
- تدريب التلاميذ على إجادة القراءة الصامتة وعلى سرعة الفهم من خلالها.
- عادة يميل الأطفال إلى المحاكاة والتقليد ولهذا يجب أن يحرص المعلمون على أن تكون لغة القسم لغة سهلة و سليمة.
- الطفل ميال بطبعه إلى الحديث عن عمله ، وإلى إلقاء الأخبار ، ولهذا كان التعبير الحر خير ما يلائم الأطفال في تلك المرحلة للتدريب على فنون اللغة كلها.
- التعويد على التعبير الشفوي لدى التلاميذ ، لأنها الخطوة الطبيعية التي تمهد للتعبير الكتابي ، وعلى المعلم في أثناء تحدث الأطفال أن يسلك طريقا وسطا فلا يتركهم يتحدثون بالعامية بلا قيد ولا شرط ولا يحملهم على الفصحى وهم لا يسمعونها في المنزل وغيره من الأماكن العامة.
- تشجيع التلاميذ من خلال توفير مجموعة من القصص والكتب العلمية والاجتماعية الشيقة لتدفعه إلى القراءة والتحصيل الذاتي. .(جخار ، المرجع السابق، 2013)

و /- النمو الاجتماعي:

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة ، وتدخل المدرسة في الدائرة الإجتماعية للطفل ، فى هذا السن تكون طاقات الطفل على العمل الجماعي مازالت محدودة وغير واضحة ، وبدخول الطفل المدرسة تتسع دائرة اتصاله الاجتماعي ، ويبدى رغبته في العمل الجماعي ويكون لعبه جماعيا ، وتكثر صداقاته ويزداد تعاونه مع رفاقه في المدرسة والمنزل

، وتتحقق له المكانة الاجتماعية ، وتكثر الصداقات عن ذي قبل لازدياد صلة الطفل بالآخرين. وقد يهتم بالأصدقاء ورفاق السن أكثر من اهتمامه بأفراد أسرته .

ويعد التعاون بين التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي من أهم مطالب النمو الاجتماعي، ويظهر هذا التعاون من خلال الأنشطة التعليمية والألعاب اللغوية التي يقوم المعلم بإعدادها، حيث يتعلم الطفل كيف يعيش مع نفسه ، ويتفاعل مع غيره من الناس ، هذا ما يؤدى إلى اكتساب التكيف الاجتماعي السوي وذلك من خلال أساليب تعلم المهارات الاجتماعية وخاصة المهارات التعاونية والتي تظهر بشكل واضح في الأداءات والمواقف التي يقوم التلاميذ بها تحت إشراف وتوجيه من معلميهم.

❖ **التطبيقات التربوية للنمو الاجتماعي:**

- توفير النشاطات التربوية التي تساعد التلاميذ على التعلم مع مراعاة احتياجاتهم الإجتماعية من خلال الممارسة واللعب والعمل الجماعي.
- توفير الجو الاجتماعي وإشباع حاجة الطفل إلى الرعاية والتقبل والحنان من قبل الأسرة والأقران.
- تحسين العلاقة بين الوالدين والطفل كوقاية من حدوث الاضطرابات النفسية.
- مشاركة التلاميذ مع بعضهم البعض للتعبير عن أفكارهم في صورة مجموعات صغيرة، لأن هذا من شأنه أن ينمى الثقة بالنفس والمسؤولية فضلا عن روح الجماعة والعمل في الفريق.
- تقوية الميل الاجتماعي مثل التعاون واحترام الآخرين.
- إمداد الطفل بخبرات اجتماعية سليمة وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة .

2- مبادئ و أسس التعلم :

2-1- تعريف التعلم : قد اختلف العلماء في وضع تعريف معين للتعلم , وذلك بسبب أن التعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة , إنما يلاحظ فقط عن طريق ما يحدث

من تغيير على مستوى السلوك الظاهر، و في ما يلي بعض التعريفات نوجزها في ما يلي :

- يعرفه آرثر جيتس وآخرون بأنه : " تعديل السلوك عن طريق الخبرة " . كما أنه " تغير في السلوك له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضى دوافعة وتحقق غاياته " .
- ويعرف ماك كونل التعلم بأنه: التغير المتطرد في السلوك الذي يرتبط بالمواقف المتغيرة التي يوجد فيها الفرد, وبمحاولات الفرد المستمرة للاستجابة لها بنجاح , هذا يعني أن : التعلم هو نتاج التفاعل بين المتعلم و الموقف التعليمي , كما يعني أن الهدف من عملية التعلم هي مزيد من التوافق بين الفرد وبيئته.
- أما ماركس فيقول أن التعلم : " عبارة عن عملية الملائمة التي يقوم بها الكائن الحي كاستجابته لمثيرات نوعية في البيئة الخارجية .

1-2- طبيعة التعلم : من خلال التعاريف السابقة يتضح لنا التعلم على أنه :

- نشاط ذاتي يقوم فيه المتعلم ليحصل على استجابات ويكوّن مواقف يستطيع بواسطتها أن يجابه كل ما قد يعترضه من مشاكل في الحياة . والمقصود في العملية التربوية هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة في المواقف التعليمية الملائمة.
- التعلم هو مفهوم و عملية نفس تربوية تتم بتفاعل الفرد مع خبرات البيئة وينتج عنه زيادة في المعارف أو الميول أو القيم أو المهارات السلوكية و المعرفية التي يمتلكها .
- التعلم سلوك قابل للملاحظة و القياس .
- التعلم سلوك قابل للتعديل و التغيير . .(جخار ، المرجع السابق، 2013)

1-3- المقاربات النظرية المفسرة لمبادئ و أسس التعلم :

أ /- **المقاربة السلوكية** : ترتكز على أن التعلم هو تغير في السلوك الملحوظ والناتج عن الاستجابات للمثيرات الخارجية في البيئة من أهم مؤسسيها أسسها ثورندايك و بافلوف وسكنر ، للمدرسة السلوكية خصائص تميزها عن غيرها في تفسيرها للتعلم ومن أبرز خصائصها ما يلي:

- يحدث التعلم كإستجابة لمثيرات البيئة الخارجية .
- يمكن التحقق من حدوث التعلم بالملاحظة الحسية للمتعلم على فترات زمنية متفاوتة .
- التعلم سلوك قابل للقياس و الملاحظة .

- يعتمد التعليم على استخدام التعزيز والمتابعة لسلوك المتعلم .
- السلوك يوجه بالأغراض والغايات .
- الأسباب تعزى للسلوك .
- التحديد المسبق لشروط التعليم الجيد من شأنها زيادة فرص التعلم .

ب/- المقاربة المعرفية : من أهم مؤسسيها بيار جانيه ، أوزوبل , و جون بياجيه. و تقوم المقاربة المعرفية على عدد من المفاهيم الأساسية ، التي كان لإستخدامها أثر مباشر في التفسير الكيفي لظاهرة التعلم من حيث طبيعتها والعوامل المؤثرة فيها وعملياتها ونواتجها. ومن أهم تلك المفاهيم:

- مفهوم الكل أو الموقف الكلي : فالتعلم هو نتيجة نهائية لعدة مواقف تعلمية نتسلسلة و مترابطة .
- مفهوم المعنى: وهو خبرة شعورية عقلية أو معرفية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح تحدث حين تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لتكوين المعنى المدرك و هنا يأتي دور الإدراك كعملية عقلية في تفسير المواقف التعلمية و استيعابها .
- مفهوم المعرفة : حيث تتفاعل كل من العمليات العقلية والعمليات المعرفية والخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تنعكس في قدرة الفرد على حل المشكلات ، كميكانيزم تفاعلي للمعارف العقلية اتجاه المواقف التعلمية .

– مفهوم التجهيز ومعالجة المعلومات :

ويقصد به بناء تراكيب أو معرف تقوم على إدماج المعلومات أو الخبرات الجديدة في المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف أو استخدام ناتج هذا الإدماج في المواقف الجديدة . و المقصود هنا توالي الخبرات التعلمية المسبقة و ربطها ببعضها البعض لإيجاد الحلول في المواقف التعلمية الجديدة ، فكل مرحلة تعلمية هي نتاج التعلمات السابقة لها .

وعلى ذلك فإن سرعة التعلم وفاعلية التعليم تعتمدان على عدة عوامل أهمها:

– مدى ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة داخل البناء المعرفي للتلميذ : و هذا يحتم على المعلم التدرج في أهدافه التعليمية و طريقة نقل المعلومات للتلميذ فلا يعطيه معلومة جديدة قبل أن يتأكد من اكتسابه للمعلومة القديمة و هذا ما يدعم ضرورة التسلسل في توصيل المعارف .

– مدى تنظيم المعلومات وترابطها داخل البناء المعرفي للفرد ، و هذا ما يعانيه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم ، فهم لا يربطون التعلمات ببعضها البض و من الصعب عليهم استرجاعها و توظيفها في المواقف التعلمية المختلفة .

– مدى قدرة المتعلم على اكتساب المعاني والدلالات : و هذا نعني به مدى تطور الوظيفة الرمزية و بدايات المنطق التجريدي عند التلميذ ، إن التلميذ الذي يعاني من صعوبة الحساب في الحقيقة يعاني من قصور في تكون ميكانيزمات التجريد لديه لذى يصعب عليه استعمال اللغة الرمزية و فك الدلالات فهو مثلا يعي الرقم كصورة أو صوت دون إدراك مفهوم العدد .(الكتاب الأبيض ، مجزوءة المقاربات في البيداغوجيا ، 2008)

ج/– المقاربة البنائية : من أهم رواد هذا التجاه العلم ويليام فونت و قد عرفت البنائية بأنها: " التعلم كبناء نشط و منظم و ذاتي لأنماط التفكير نتيجة تفاعل قدرات الطفل الفطرية مع الخبرة "، فالتلميذ ويحل المشكلات من خلال اشتقاق المعنى من الخبرة والسياق الذي تحدث فيه تلك الخبرة.و هذا يعني أن الوعي و الشعور بالمشكلة هو الذي يستثير العقل للبحث عن الحل المناسب انطلاقا من الحواس وصولا إلى الإدراك و هذا ما يحدث التعلم ، فالتلميذ يرى أو يسمع ثم يعي ثم يدرك ثم يفكر ثم يستدعي النماذج المعرفية القديمة ثم يربطها بالمشكلة الجديدة ثم يجد الحل المناسب .

و من هنا يمكن تحديد أهم أسس التعلم في النقاط الآتية :

– أن بناء المعرفة يتم من الخبرة : بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة. من الضروري أن يعرف المعلم كيفية بناء كل متعلم لمعرفته حينئذ يمكن مساعدته أن يكتسب الخبرة الجديدة. ويتم ذلك بأن يقدم المعلم بعض الأسئلة الكاشفة التي توضح إن كان لديه خبرة سابقة وبنيات لها علاقة بالموضوع الجديد .

– المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي : فلكل متعلم تفسيره الخاص ، وفي التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع الذي يحيط بكل منهما.

– التعلم تساهمي: بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحدة (ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر هذه) والتعليم يجب أن يسمح فيه بالمساهمة مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً .

– التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية : ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي .

و لعل هذه النظرة للتعليم و التعلم من الأساليب الرائجة في بناء برامج ذوي صعوبات التعلم كونها تراعي الفروق الفردية للمتعلمين و تتيح الفرصة للتعلم بالأسلوب و النمط الذي يناسب كل تلميذ على حدا و من أهم محاسنها :

- ✓ تبنى على التعلم وليس على التعليم.
- ✓ تشجع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين.
- ✓ تجعل المتعلمين كمبدعين .

- ✓ تشجع البحث والاستقصاء للمتعلمين.
- ✓ تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحسبان.
- ✓ تؤكد الأداء والفهم عند تقييم التعلم.
- ✓ تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم الطلاب.
- ✓ تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم.
- ✓ ترتكز على التعلم التعاوني.
- ✓ تضع المتعلمين في مواقف حقيقية.
- ✓ تؤكد على المحتوى الذي يحدث فيه التعلم.
- ✓ تزود المتعلمين بالفرض المناسبة لبناء معارفهم بصورة ذاتية . .(الكتاب الأبيض ، مجزوءة المقاربات في البيداغوجيا ، 2008)

3- التعليم المفرد و التعليم الجماعي :

تختلف الأساليب التعليمية و التربوية باختلاف الشريحة المتعلمة سواء في خصائصها أو أساليب تعلمها ، يقول (ثورندايك) أنه : " لا فائدة من سرد السمات التي يختلف فيها الأفراد بعضهم عن بعض، فليس هناك سمة لا يختلفون فيها، ومن هنا علينا أن نعترف بأن كل قاعدة من قواعد التعلم والتعليم لابد أن تطبق، مع مراعاة خصائص الأفراد المتعلم ، لكون هولاء الأفراد هم الذين يقومون بالأداء، وهم الذين يتعلمون ، و هم أيضا من يرفضون التعلم . (http://cfijdida.over-blog.com

هناك نموذجين أساسيين في التعليم :

3-1- : التعليم المفرد أو التعليم الفردي : و يقصد به ذلك التغيير المنهجي الذي يهتم بالفرد ويترك أمر تعلمه يخضع إلى قدراته الفردية وسرعته الذاتية في التعلم . كما يقصد به التعليم الذي يوجه إلى كل فرد على حدا ويتخذ صورا متعددة منها :

-هو ذلك النمط التعليمي الذي يتطلب تحديدا لأهداف سلوكية تتصل بهدف نهائي موجه إلى الفرد المتعلم ، واقتراح نشاطات تعليمية متنوعة تساعد كل فرد على بلوغ تلك الأهداف حسب قدراته وسرعته في التعلم .

و بالتالي فالتعليم المفرد هو أسلوب من التعليم الموجه نحو حاجات الفرد و يتيح له لأن يتعلم وينمو بالسرعة والقدر اللذان يناسبان قدراته وإمكاناته .

3-1-1- فلسفة تفريد التعليم: يقوم هذا النمط من التعليم على أساس الفروق الفردية بين المتعلمين انطلاقا من كون :

- كل فرد متعلم وفق هذا النظام هو محور التركيز باعتباره تركيبة شخصية فريدة في حد ذاتها.
- تفريد التعليم يركز على الجانب الانساني وعلى المرونة والانفتاح والتنوع وبالتالي الابتعاد عن النمطية في الأساليب التعليمية و التربوية .
- يؤكد على أوجه التعلم المتعددة وليس على التدريس الذي يسيطر عليه المعلم تماما.

3-1-2- أهداف تفريد التعليم :

- مراعاة الفروق الفردية.
- تنمية الاستقلالية في التفكير والعمل وتحقيق الذات لدى المتعلم.
- تطوير عملية التعليم والتعلم .
- تلبية الحاجات التعلمية و المعرفية لدى المتعلم .

3-1-3- مجالات تفريد التعليم: يتم تفريد التعليم من خلال :

أ/- **تفريد الأهداف التعليمية:** وهنا يتم إعداد قائمة من الأهداف التعليمية للمعلم أن يختار منها أهدافا يستطيع كل متعلم انجازها.

ب/- **تفريد محتوى المادة المدرسية:** بحيث ينبغي تقديم مادة دراسية تناسب مستوى التلاميذ و تلبي حاجاتهم و تحترم خصوصياتهم و قدراتهم المختلفة .

ج/- **تفريد الأساليب والطرائق التعليمية:** بحيث تتاح للمتعلم التعلم بالطريقة و الأسلوب الذي يناسبه . (http://cfijdida.over-blog.com

3-1-4-دور المعلم في التعليم الفردي:

يستدعي التعليم الفردي من المعلم بذل جهد كبير في تشخيص نقاط القوة والضعف وتحديد حاجات كل متعلم ، وتزويده بالمواد التعليمية المناسبة ، ومتابعة تقدمه وتصحيح أخطاءه بشكل فوري .

3-1-5- طرائق تفريد التعليم:

أ/- **إستراتيجية بلوم لإتقان التعلم** : تعد من أفضل الاستراتيجيات والنظم التعليمية لأنها تجمع بين التدريس الجماعي وتفريد التعليم . وهي إستراتيجية تراعي قضية الفروق الفردية بين المتعلمين بصورة منهجية ومنظمة ، كما تمكن نسبة كبيرة من المتعلمين من الوصول إلى مستوى واحد من الإتقان فهي تعتمد على التعليم الجماعي في البداية ، حيث يقوم المعلم بالتعليم أولا ثم بعد ذلك تتخذ إجراءات **التفريد** في التعليم **كعلاج** بعدي.

وقد بني بلوم إستراتيجيته من منطلق أنه : " إذا كان الطلاب يوزعون توزيعا إعتداليا، وتقدم لهم فرص متساوية للتعلم ونوعية واحدة من التعلم فإن قليلا منهم يتوقع أن يصل إلى مستوى الإتقان، ولكن إذا حصل كل طالب على فرصة مختلفة للتعلم ونوعية مختلفة من التعليم، فإن غالبة الطلاب يمكن أن يحققوا مستوى الإتقان..." .

إن نموذج تصنيف بلوم لمجالات التعلم مؤلف من ثلاثة أجزاء أو مجالات متداخلة فيما بينها :

- **المجال المعرفي:** (القدرة التفكيرية مثل **معرفة** أو "**يفكر**").
- **المجال العاطفي** : (الشعور أو المشاعر، العواطف والسلوك، مثل **ميول** أو "**يشعر**").
- **الشعور النفسي حركي** : (مهارات يدوية وجسدية مثل **مهارات** أو "**يفعل**").

و يعتبر تصنيف بلوم لأهداف التعلم (Bloom 1956) من أشهر النماذج التي تصف مستويات الأداء الإدراكي. ستجد في الجدول التالي مستويات هذا التصنيف مع أمثلة عن نشاطات كل مستوى، وتعتبر مستويات هذا التصنيف متسلسلة بمعنى أنه على المتدرب أن يصل إلى أهداف المستوى الأدنى قبل أن يستطيع أن يبني عليه ليصل إلى أهداف المستوى الأعلى و ذلك من خلال .http://cfijdida.over-blog.com)

- تحديد الأهداف الأدائية (السلوكية) للتعليم الصفي على شكل نتاجات تعلمية.
- التأكد من استعداد التلاميذ للتعلم.
- استثارة الدافعية لدى التلاميذ أو تحفيزهم للتعلم.
- الاستخدام الجيد للأسئلة في التعليم الصفي.
- التقويم باعتباره جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم يرافقها في جميع خطواتها.

3-1-6- سلبيات تفريد التعليم :

- يحتاج إلى إعداد جيد من المعلم حيث يتطلب التحكم في العديد من المهارات و الإستراتيجيات التعليمية و تنويع لتقنيات و أساليب التنشيط حتى يستطيع المعلم تعليم كل تلميذ بالأسلوب الذي يتماشى معه و مع احتياجاته التعليمية .
- يحتاج إلى إمكانات و و سائل مادية كبيرة .
- يحتاج إلى تدريب المعلمين ، وتوعية التلاميذ وأولياء الأمور بأهميته .
- مكلف من الناحية المادية لهذا تفضيل التعليم التقليدي لسهولته ولقلة تكاليفه .

3-2- التعليم الجماعي :

بدأ اهتمام التربويين في التعلم الجماعي في الستينات من القرن العشرين بفضل جهود بعض العلماء مثل " جون ديوى و كلباتريك " وذلك لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية وذلك من خلال دخوله في مجموعة صغيرة أو مجموعة

كبيرة وذلك بهدف حصوله علىالمعلومات والمعرفة العلمية وكذلك مشاركته الفعالة والإيجابية في عملية التعلم .

و يعنى التعلم الجماعي تقسيم تلاميذ القسم إلي مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين 2 – 6 أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة أو واجبا تعليميا تعمل عليه كل المجموعة وفق الدور الذي كلف به كل عنصر فيها ، وتتم الإستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلي كافة التلاميذ.

3-2-1- المبادئ الأساسية للتعلم الجماعي:

- التعلم الجماعي : وهذا يعنى أن مجموعة العمل الجماعي متكافلة ومتضامنة ، فكل فرد تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه ، كما تقع عليه مسئولية التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته وحثهم على التعلم أو تعليمهم وذلك للوصول بجميع أفراد المجموعة إلي مستوى الإتقان ولن النجاح مشترك وبالتالي فإن تعلم كل فرد سيمثل عنصرا من تعلمات المجموعة ككل ، و تؤثر في النتيجة النهائية للمجموعة .

- التعزيز : ويعني تشجيع الطلبة لتعليم بعضهم البعض خاصة عندما ينجز أحدهم المهمة الموكلة إليه بنجاح أو عندما يتقن أحدهم تعلم المادة أو النشاط الذي كلف به، أو عندما يوضح أحد الطلبة للآخرين مفاهيم المادة الجديدة ، والتعزيز أو التشجيع يساعد في ظهور أنماط سلوكية اجتماعية سليمة مثل المساعدة و روح المودة بين أعضاء المجموعة .

- تقويم الأفراد : تقويم فردي و جماعي ونعني بذلك أن يسأل كل فرد عن إسهاماته ، كي يعرف مستوى كل فرد ، وهل هو بحاجة إلي مساعدة أو تشجيع وذلك لأن الهدفالأساسي من العمل الجماعي هو جعل كل فرد أقوى مما لو عمل بشكل فردي . لذلك لا يجوز ترك الأفراد دون تقويم للتعرف على مدى التعلم الذي وصلوا إليه ، وكذلك التعرف على إنتاج العناصر كل على حدى وذلك لتقويمه وتقديم المساعدة له إن كان بحاجة لها.

– تطوير مهارة الإتصال: بمعنى أن على كل فرد أنه داخل المجموعة يتدرب الفرد على كيفية التواصل مع الآخرين والعمل معهم لإتمام العمل الجماعي مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بينأفراد المجموعة ، والتعاون فيما بينهم والتحلي بالصبر في حل المشكلات التي تواجه المجموعة ككل. http://cfijdida.over-blog.com)

3-2-2- العناصر الأساسية للتعلم الجماعي:

- الإعتماد المتبادل الإيجابي : و هذا منأهم أسس التعلم الجماعي، فمن المفترض أن يشعر كل فرد في المجموعة أنه بحاجة إلى بقية زملاءه ويدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة، ويبنى هذا الشعور من خلل وضع هدف مشترك للمجموعة ، كذلك من خلل المكافآت المشتركة لأعضاء المجموعة ، فمثلا: يحصل كل عضو في المجموعة على نقاط إضافية عندما يحصل جميع الأعضاء على نسبة أعلى من النسبة لباقي المجموعات .

-المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية : لاشك أنالمجموعة مسؤولة عن تقييم جهود كل فرد من أعضائها وقياس مدى تحقيق أهدافها ، فكل عضو من أعضاءالمجموعة مسؤول عن واجبه في العمل ، والتفاعل مع بقية أفراد المجموعة بإيجابية ، ومساعدة من يحتاج من أفراد المجموعة إلى مساعدة إضافية لإنهاء المهمة وبذلك يتعلم الأفراد معا لكي يتمكنوا من تقديم أداء أفضل في المستقبل.

- التفاعل المعزز وجها لوجه : يجب أن يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل اليجابي مع زملائه في نفس المجموعة ، والإشتراك في استخدام مصادرالتعلم ، وتشجيع كل فرد للآخر، وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض لتحقيق الهدف المشترك.

- المهارات الشخصية والجماعية : في التعلم الجماعي يتعلم الأفراد المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الإجتماعيةاللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة ،

واتخاذ القرار، وبناءالثقة ، وإدارة الصراع . ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعلم الجماعي .

- معالجة عمل المجموعة : ويتم ذلك من خلل تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل بأن يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم لديهم .

3-2-2- دور المعلم في التعلم الجماعي : المعلم هو دور الموجه و له دور الملقن ، وعلى المعلم إتخاذ القرار بتحديد الأهداف التعليمية ، وتشكيل المجموعات التعليمية. كما أن عليه شرح المفاهيم الأساسية واستراتيجيات العمل داخل المجموعة ، ومن ثم متابعة عمل المجموعات ، والحر ص على تعلم كل الأفراد مهارات العمل الجماعي ، وعليه أيضا تقييم تعلم أفراد المجموعة و سنعرض بالتفصيل دور المعلم في ما يلي :

- تحديد الأهداف التعليمية والأكاديمية .
- تقرير عدد أفراد المجموعة .
- تعيين الأفراد في المجموعات .
- ترتيب غرفة القسم من حيث ترتيب الطاولات و تقسيم المجموعات
- التخطيط للمواد التعليمية .
- شرح المهمة التعليمية ,
- بناء الإعتماد المتبادل الإيجابي .
- بناء المسؤولية الفردية .
- بناء التعاون بين المجموعات .
- تحديد النماط السلوكية المتوقعة .
- تعليم المهارات الجماعية .

- تفقد سلوك الأفراد بتقديم المساعدة لآداء المهمة .
- معالجة عمل المجموعة .
- تقييم تعلم الأفراد بإنهاء النشاط . http://cfijdida.over-blog.com)

4- بيداغوجيا الفوارق : من المشاكل التربوية التي تعترض مدرسة اليوم تعامل المعلمين مع المتعلمين بشكل غير فارقي, حيث تصدر طريقته عن صرامة منهجية ، تنظر إلى التلاميذ ككتلة واحدة متجانسة , بينما الواقع يشهد أن القسم يتشكل من عدد من التلاميذ, تتباينون في تمثلاتهم و طاقاتهم الاستيعابية و قدراتهم و ميولاتهم و انتماءاتهم الاجتماعية و وتيرتهم في التعلم و إيقاعهم التحصيلي ...

و هذه الفروقات بين المتعلمين يستلزم ضرورة البحث عن طرق بيداغوجية كفيلة بالمساهمة في ديموقراطية الفعل التعليمي التعلمي من خلال المساهمة في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين.

من هذا المنطلق اهتدى الفكر التربوي الحديث إلى تصورات بيداغوجية تخدم هذا الهدف , من بينها بيداغوجية الدعم و بيداغوجية الكفايات و البيداغوجية الفارقية .

و تكتسي البيداغوجيا الفارقية أهمية خاصة في العملية التربوية، لما تشكله من تصور متقدم لتحسين جودة التعلم ، و لما تقدمه من إمكانات للرفع من المردودية التعليمية التعلمية، و محاربة التعثر و الفشل الدراسيين ، كما أنها تعد شرطا ضروريا من شروط بناء الكفايات و تطويرها. و بالرغم من ذلك ، فهذه المقاربة البيداغوجية لا زالت بعيدة عن مدرستنا الجزائرية .

4-1- مفهوم البيداغوجيا الفارقية : استخدم هذا المفهوم لأول مرة سنة 1973 م مع المربي الفرنسي " لويس لوغران" في سياق البحث عن آليات جديدة لتطوير التدريس، و محاربة ظاهرة الفشل المدرسي . (ركراكي ، مجمد ، 2009)

وقد عرف لوغران البيداغوجيا الفارقية بأنها " طريقة تربوية تستخدم مجموعة من الوسائل قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في التحصيل و القدرات و السلوكات ، و المنتمين إلى نفس القسم على الوصول بطرق مختلفة إلى الأهداف التعليمية نفسها "(بيداغوجيا الفوارق ، مسار ناجح للجميع ، 2013)

و من هذا التعريف نستنتج أن :

- هذه البيداغوجيا هي أسلوب منهجي تكون فيه الأنشطة التعليمية مبنية على أساس الفروق و الاختلافات التي قد تبرز لدى المتعلمين في وضعيات التعلم المختلفة ، و بذلك فهي تشكل إطارا تربويا مرنا و قابلا للتغيير حسب خصوصيات المتعلمين و مواصفاتهم .

- منهجية تفريدية للتعليم تعترف بالتلميذ كشخص له إيقاعه الخاص في التعلم كما تمثلاته و تصوراته الخاصة بالوضعية التعلمية.

- تنويعية تعددية : تقترح مسارات تعلمية متنوعة و تستحضر خصوصيات كل متعلم ، فهي تتنافى بهذا الاستحضار مع مقولة أن الكل واحد في أداء العمل بنفس الإيقاع و الوثيرة، و في نفس المدة الزمنية، و بنفس الطريقة و الأسلوب .

و معنى ذلك أن هذه المقاربة تؤمن بوجود فوارق فردية بين المتعلمين، و تكيف عملية التعليم و التعلم حسب خصوصياتهم بغية جعل كل فرد يصل إلى الأهداف المرجوة من التعليم وفق إمكاناته الذاتية.

4-2- المبادئ التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية :

لقد بينت الدراسات في مجال علم النفس المعرفي أن الأفراد يختلفون في قدراتهم التحصيلية و وتائر تعلمهم، فلا وجود لمتعلميْن يسيران بنفس السرعة في تعلماتهما و يستعملان تقنيات الدراسة نفسها و يمتلكان قائمة السلوك نفسها، فهناك مثلا من يتعلم القراءة و الكتابة بوتيرة سريعة ، و هناك من يجد صعوبة في اكتساب هذه المهارات و يحتاج لوقت أطول و إيقاع بطيء للتمكن منها.

لذلك كان من الخطأ أن ننتظر من التلاميذ النتائج نفسها. و يعزى ذلك إلى وجود فوارق فردية بينهم يمكن تصنيفها كالتالي :

أ- **الفوارق المعرفية و الذهنية** : و يدخل ضمنها اختلاف التمثلات و القدرات الفكرية كالإدراك و الاستيعاب و التذكر ... و كذا الاختلاف في أنماط و أنساق و استراتيجيات التعلم...

ب - **الفوارق السيكولوجية** : و تشمل القدرة على التكيف و درجة التحفيز و الدافعية للتعلم و صورة المتعلم عن ذاته و السمات المزاجية كالإنطواء و الخجل و الجرأة و الرصانة ...

ج - **الفوارق السوسيو ثقافية**: و ترتبط بالوسط الاجتماعي و الثقافي الذي نشأ فيه المتعلم كالعلاقات الأسرية و التاريخ المدرسي و مختلف قنوات التنشئة الاجتماعية...

و مهما كانت العوامل المؤثرة في هذه الفروق ، فإن المعلم مدعو لمراعاتها بتكييف ممارسته التدريسية مع خصوصيات المتعلمين من أجل تفعيل العملية التعليمية التعلمية و و تقليص النمطية التي تولد لدى المتعلمين الملل و النفور من التعلم.

لكن ذلك لا يعني أن عليه أن يتعمق في مختلف مناحي حياة المتعلم السيكولوجية و الاجتماعية و غيرها، بل المقصود أنه إذا كان بإمكانه القيام ببعض هذه المهام بحكم احتكاكه اليومي بالتلاميذ و ملاحظته لسلوكهم داخل القسم ، فإن عليه أن يناقش الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم مع أولياء الأمور و المختصين في التشخيص النفسي و التوجيه التربوي. (ركراكي ، مجمد ، المرجع السابق)

4-3- أهداف البيداغوجيا الفارقية :

تهدف المقاربة البيداغوجية تحقيق عدد من الأهداف أبرزها :

- تقليل الفوارق الفردية بين المتعلمين و تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم و المساواة فيما بينهم.
- التقليص من ظـاهرة التسرب و الفشل المدرسـي، و ذلك بالبحث عن مختلف الحلول الممكنة للحد من هذه الظاهرة التي تقذف بنسبة كبيرة من أطفالنا إلى الشارع ...
- تنمية المهـارات الشخصية للمتعلم مثل الثقة في النفس و الاستقلالية و التعلم الذاتي ...
- تحسين العلاقات التفاعلية بين أطراف العملية التعليمية التعلمية.
- تمكين كل متعلم من اكتساب الكفايات الأساسية التي يحتاجها .

4-3- طرق التفريق البيداغوجي :

يمكن للتفريق البيداغوجي أن يتخذ مظاهر متعددة, من أهمها:

- الوسائل التعلمية : من المعلوم أن التلاميذ لا يستوعبون الدروس بنفس الكيفية , لهذا وجب التنويع في أساليب و تقنيات التدريس ، فهناك من تنفع معه طرق الإدراك السمعي (إلقاء الدرس) و آخر يفضل التعلم بالإدراك البصري (الكتابة و الرسم التوضيحي و المخطوطات التعليمية)...

- الخطوات التعلمية : يمكن للمدرس أن يتبنى مقاربة كلية أو تحليلية (في قراءة النصوص) , فيبني تعليمه على الاستنباط أو على الاستقراء أو على الطريقة الجدلية عند استخلاص قانون أو قاعدة .

- الوضعيات التعلمية : يمكن جعل التلاميذ في وضعية الاستماع , أو وضعية البحث (البحث عن وثائق , و ضعية مسألة) أو وضعية تقويم تكويني أو مرحلي , أو وضعية إنتاج شخصي أو جماعي ، و التفريق في درجة التوجيه أو القيادة يمكن تأطير فئة من التلاميذ, و قد لا نفعل نفس الصنيع مع فئة أخرى, حيث نجعل إحدى الفئات تحظى باستقلالية , في مقابل العمل على توجيه أخرى.

- تفريق على مستوى التدبير الزمني : يجب على المدرس إيجاد مرونة في التدبير الزمني, و ذلك بالاستناد إلى استعمال زمني مرن و متحرك , يكسر النمط الأحادي للتعلم. عن طريق التنويع في أساليب التنشيط داخل القسم .

- التفريق على مستوى نظام القسم : يجب إعادة تنظيم القسم ، ففي بعض الفترات يتم الاشتغال مع القسم كله لبلوغ نفس الأهداف التربوية ، كما و قد يكتمل النشاط مع المجموعة الكبيرة ، أو يمكن أن يتجه إلى فئة صغيرة يقصد المعلم التعامل معها .

و من مظاهر التفريق على مستوى نظام القسم, تقسيم أدوار التلاميذ:

تلاميذ منشطون

تلاميذ مقررون

تلاميذ ملاحظون...

و على أساس هذا المنطلق يمكن للمدرس الاستفادة من البيداغوجية التنشيطية.

- التفريق على مستوى التعليمات: يجب الإعراض عن فكرة وجود تعليمات كاملة ، فقد

تحتاج التعليمات إلى تكييفها حسب خصوصيات كل تلميذ، منها ما تحتاج إلى التوضيح، و قد تكون ضبابية ، أو تنفتح على تأويلات عديدة ، أو تكون واضحة أكثر من اللازم ، و قد يحتاج المعلم أحيانا إلى إعطاء تعليمات مكتوبة أو قد كتفي بالتعليمات الشفهية ، و قد يحتاج أحيانا إلى إرفاق التعليمات بالتمثيل بأمثلة حتى يفهم التلاميذ المطلوب منهم انجازه ، فهذا التنويع يستهدف مراعاة تنوع المتعلمين.

- التفريق على مستوى صيغة التقويم: إن الصيغة الأحادية في التقويم تعطي الامتياز لفئة واحدة من التلاميذ ، و على هذا الأساس وجب التنويع في منهجيات و أدوات التقويم ، و ذلك من أجل تقدير القدرات الحقيقية لكل تلميذ. حيث أن التقييم التحصيلي لا يمكن أن يكون هو الصيغة الوحيدة كونه يقيم المعارف دون أن يقيم الآداء.

- التفريق في محتويات المادة التعليمية: يمكن بلوغ الهدف نفسه عن طريق محتويات معرفية مختلفة. و ذلك من خلال ملاءمة المحتويات التعليمية مع القدرة الاستيعابية للمتعلمين و إيقاعهم التعلمي ، من أجل اكتساب الكفايات الأساسية . (زكراكي ، مجمد ، المرجع السابق)

5- بيداغوجيا الخطأ :

5-1- تعريف الخطأ : يعتبر الخطأ التربوي احد أهم المفاهيم التي تتمتع بمكانة خاصة داخل المنظومة التعليمية ، فالخطأ دليل على وجود حالة فكرية لدى الفرد تمنعه التعاطي مع الحقيقة كأحد المعطيات الإيجابية.

ومن المنظور البيداغوجي التربوي يمكن اعتبار الخطأ حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة لخلل في سيرورة التعليم والتعلم ، فهو ذلك الأثر الذي تخلفه المعارف السابقة والتي كانت إلى حد قريب او بعيد حقائق ثابتة في حياة الطفل لكنها أصبحت خاطئة أو غير ملائمة ، فتولد تلك الحالة من التوتر والارتباك التي يصاب بها المتعلم لحظة اصطدام معارفه السابقة الخاطئة بالمعارف الجديدة التى التي تموهها او تغير من معناها السابق . (زكراكي ، محمد ، المرجع السابق)

5-2- أنواع الخطأ : يحدد نوع الخطأ على حسب مصدر وقوعه و بالتالي نجد :

-خطأ عائد إلى المدرس .
-خطأ عائد إلى المتعلم .
-خطأ عائد إلى طبيعة المعرفة .

أ / - **الخطأ العائد إلى المعرفة** : وهو الخطأ الذي يتعلق بالمعرفة الواجب تعلمها ، فالطفل يعيد نفس المسار ونفس الأخطاء و الصعوبات التي وقع فيها من قبل نتيجة خطأ في استيعاب التعلمات و المعارف التي يتلقاها نتيجة قصور في فهمها و ادراكها .

ب / - **الخطأ العائد إلى المعلم** : سواء عن طرق التدريس ، أساليب التنشيط ، استراتجيات التعليم ، تنويعها على حسب خصوصيات التلميذ و مستواه و وتيرة تعلمه .

ج / - **الخطأ العائد إلى المتعلم** : المستوى الذهني ، خصوصياته المعرفية ، سرعة التعلم لديه ، رغبته في التعلم ، نظرته للمعرفة ...إلخ (دليل علوم التربية ، 2001)

5-3- مصادر الأخطاء عند المتعلمين : يستمد الخطأ مفهومه و شكله من تعدد مصادره والتي يمكن تصنيفها إلى :

أ / - **أخطاء متصلة بالمعلمين** :

- عدم تنويع الطرائق والوسائل التي تتلائم مع خصائص التلاميذ و المواقف التعليمية المناسبة .

- الصورة السلبية للمتعلم ،إن رغبة المعلم في التعليم و مدى تقبله لخصوصيات فئة التلاميذ الذين يدرسهم تعتبر من أهم العوامل المساهمة في إنجاح العملية التعليمية .

– إختيار غير مناسب للأنشطة التعليمية ، و لأساليب التنشيط و الطرق التعليمية ،فعلى المعلم حسن اختيار ما يتلائم و أهدافه البيداغوجية مع الأخذ بعين الإعتبار الوقت المناسب و حالة التلاميذ (نشاط ، خمول ...إلخ) (ركراكي ، محمد ، المرجع السابق)

– نسق سريع للتعليم ، إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى الصبر و طولة البال ، و لتعليمهم يحتاج المعلم إلى التكرار و تنويع الأسئلة و إعادة صياغة المفاهيم بعدة طرق حتى يمكنه توصيل المعلومة للمتعلم .

– مهارات التواصل ، ان حسن التواصل مع التلاميذ و بناء جسور الثقة و الطمأنينة و التقبل كلها تساهم في زيادة رغبة التلاميذ في العلم .

ب / – أخطاء متصلة بالمتعلمين : و تتعلق بالتحديد بالخصائص النفسية و السلوكية، الإنفعالية، الأكاديمية للتلاميذ و التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

– تشتت الانتباه .

– ضعف التركيز .

– كثرة النسيان .

– ضعف الدافعية للتعلم .

– عدم القدرة على الإتصال و التواصل .

– ضعف في الإدراك .

– عدم القدرة على التركيب و التحليل المفاهيمي .

– الظروف الإجتماعية . (ركراكي ، محمد ، المرجع السابق)

ج / – **أخطاء بالمعارف المقدمة للتلميذ** : و يمكن تلخيصها فيما يلي :

– صعوبة المعلومات المقدمة للتلميذ، يجب التدرج و التسلسل في إعطاء المعومة : من السهل إلى الصعب ، و من الواضح للمعقد ، و من الجزء إلى الكل فقدرة التلميذ على التركيب تسبق قدرته على التحليل و الربط .

– تجاوز المستوى المعرفي للمتعلم: يجب إعادة صياغة المعلومات بطرق و أساليب مختلفة بغية توضيحها و التأكد من وصولها للتلميذ .

– عدم التلاؤم مع ميولات المتعلم : تختلف ميولات التلاميذ نحو المواد التعليمية و هنا يأتي دور المعلم الناجح في دفع التلميذ للدراسة و زيادة رغبته في التعلم .

5-4- تعريف بيداغوجيا الخطأ :هي تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم تقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية لهما، فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تُعَدُّ وتنظم على ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء من طرف المتعلم ، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى مستوى من المعرفة .

و ترتكز هذه البيداغوجيا على مجموعة من **المبادئ و الأسس** التي تتعلق بالخطأ البيداغوجي و تتمثل في :

– الخطأ خاصية إنسانية .

– الخطأ شرط للتعلم.

– من حق المتعلم أن يخطئ.

– لا يمكن تفادي الخطأ في سيرورة التعلم.

– المتعلم هو الذي يكتشف أخطاءه بنفسه ويصححها ذاتيا مما ينمي لديه قيم الثقة بالنفس واتخاذ القرار.

– للخطأ قيمة تشخصية .

– الخطأ البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة ولكن يعبر عن معرفة مضطربة يجب الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة . (دليل علوم التربية ، 2001)

5-5- استراتيجيات المعالجة التربوية في بيداغوجيا الخطأ : إن المعالجة لا تعني سلك طرق مختصرة و سريعة في التعليم ، لكنها تعني التكييف و المعالجة والتبسيط و التدرج في إعطاء المعلومات، حتى نتدرج في ابتعاد التلاميذ عن الصعوبات التي يواجهونها ، و ذلك بضبط الحد الكافي من الكفايات التعلمية التي يحتاجونها لاستيعاب المفاهيم وموضوعات التعلم .

و هناك عدد مهم من استراتيجيات المعالجة ، ويمكن الإشارة إلى بعض الأصناف التي تبدأ من المعاجات البسيطة إلى المعالجات المعمقة ، و التي يمكن إيجازها في :

أ /- **المعالجة بالتغذية الراجعة** : و هي تهدف إلى معالجة الخطأ بطريقتين أساسيتين :

أولاهما : عن طريق التصحيح الذاتي عن طريق منح التلميذ أدوات ليصحح أخطاءه بنفسه، ومن هذه الأدوات : (طريقة الحل الصحيحة ، القاموس ، الكتاب المدرسي..) ، و الغرض منها أن يتعرف التلميذ على مواطن الخطأ بنفسه و يتعلم تحديد الطريقة الصحيحة لحل المشكلات عن طريق الملاحظة ، الإستنتاج أو الإستقراء و هذا يتوقف على السيرورة المعرفية لكل تلميذ.

ثانيهما : و هنا يمكن الإستفادة من الصراع الالسوسيو معرفي للتلميذ (نقصد به تلك الصراعات الناتجة عن التساؤل لماذا هم يعرفون فيما أنا لا أعرف ؟) ، عن طريق المقارنة بين تصحيحه الذاتي، وتصحيح الخارجي المعلم ، و

التلاميذ الآخرين ، و هذه الطريقة يمكن استعمالها أثناء حصص الدمج في الأقسام العادية أو من خلال مجموعات العمل في أقسام التعليم المكيف .

ب /- المعالجة بالتكرار : يجب تكرار المعلومات و إعادة صياغتها بعدة طرق و أساليب حتى تصل للتلميذ و يفهمها و يدركها ، و من بين الأساليب التي يمكن استعمالها : مراجعة المكتسبات السابقة لإتقانها ، إنجاز عمل تكميلي كطلب إنجاز (تمارين إضافية ، واجبات منزلية) حول المادة العلمية المقدمة للتلميذ بهدف إعادة تعلم المكتسبات التي تلقاها في القسم ، ترسيخها ودعمها.

ج /- المعالجة باعتماد استراتيجيات جديدة : تدعو بيداغوجيا الخطأ إلى اتباع منهجية علمية للتعامل مع الخطأ، ويمكن تلخيص الخطوات التالية :

- تشخيص الخطأ ورصده .

- تحديد مجال الخطأ والتمثلات والمعارف المرتبطة به.

- تأويل أسباب الخطأ ومصادره .

- تصنيف الخطأ وربطه بمصدره الداخلي (نشوئي لدى التلميذ كالعمليات الذهنية ، استراتيجي لدى المعلم) ، أو بمرجعية الخارجية (بناء الوضعية التعليمية ، طرق إعطاء التعليمات، ، معالجة المكتسبات السابقة).

- إشعار المتعلم بحدوث خطأ واعتبار ذلك أمرا طبيعيا يتطلب المعالجة.

- اقتراح استراتيجية لمعالجة الخطأ وإشراك التلميذ في تصحيح الخطأ بنفسه.

- استعمال طرق جديدة في التدريس و تنويع أساليب و تقنيات التنشيط .

- تنويع الأنشطة التعليمية فكثيرا ما تفيد أنشطة الإيقاض و العمل في مجموعات على تجاوز الصعوبات و إيصال المكتسبات التي لم يضبطها التلاميذ .

إن الطلاب لهم قدرات ومستويات مختلفة، و المعلم الجيد هو الذي يمتلك الكفاية والقدرة لإدراك تلك الفروق، ويكون على وعي ومعرفة بها بين طلابه ويقدر ذلك أثناء أدائه للعملية التعليمية، و ذلك بتهيئة المواقف التعليمية المناسبة لهم، من خلال اتباع الأساليب التربوية والنفسية التي تمكن كل طالب من الاستفادة حسب قدراته وإمكاناته الفسيولوجية والسيكولوجية (دليل علوم التربية ، 2001)

رابعا /- الوحدة الرابعة : استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم:

لطالما تجاوبت البحوث التربوية والنفسية مع التطور المتسارع في شتى مجالات الحياة خاصة المجال التعليمي و التربوي ، فبدأت تنظر إلى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية بدلا من المادة الدراسية ، و أصبح اهتمامها منصبا على احتياجات التلميذ من جهة ، وعلى إمكاناته العقلية و المعرفية التي تحقق تلك الاحتياجات من جهة أخرى .

إن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مساعدة تجمع بين مؤسستين وهما المدرسة والأسرة و بشكل كبير يلعب المعلم دورا هاما في التخفيف من هذه الصعوبات وتجاوزها و لو بنسبة قليلة ، فالمعلم الذي يستطيع فهم المشكلة بشكل أدق ويتيح لذوي الصعوبات الفرصة للتعرف على مشكلاتهم و إدراكها وتقبلها و دفعه لتجاوزها و إثارة دافعتيه نحو التحصيل .

إن تعليم الأطفال ذو صعوبات التعلم يرفع العديد من التحديات في المدارس و المنظومة التربوية ككل ، و لعل أهمها القيام بالتعديلات اللازمة على مناهج وأساليب التدريس و تكييفها بالإضافة إلى توفير المعلمي المتخصصين للتكفل بهذه الفئة من التلاميذ على أسس علمية و تربوية حديثة أهم المنطلقات فيها المعرفة الجيدة بالخصائص النفسية و الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

و في هذا الدليل سنحاول أن نضع بين أيديكم بعض الأستراتيجيات العملية للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .(بخوش عمار ، 2013)

1- مخطط التدخل :

إن مخطط التدخل عبارة عم خطة تربوية مدروسة تهدف إلى حسن التكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم ، هذا التخطيط المنهجي يقدم مساعدة لكلا طرفي عملية التعليم و التعلم ، فمن جهة يضع للمعلم الخطوط العريضة لعملية المعالجة التربوية و من جهة أخرى يقدم للتلميذ مجموعة من التدخلات التربوية التي تعمل على تنمية مهاراته من خلال معرفة حاجاته التعليمية انطلاقا من التشخيص الأولي وصولا إلى تقييم ما تم تعلمه .

لبناء هذا المخطط تعمل لجنة طبية نفسية بيداغوجية لتنظيم ومتابعة سير أقسام التعليم المكيف و هي تتشكل من :

- مفتش التربية والتعليم الأساسي للطورين الأول والثاني رئيسا.
- مفتش التوجيه المدرسي والمهني
- مستشار التوجيه المدرسي و المهني عضوا.
- طبيب الصحة المدرسية عضوا.
- مدير مدرسة ابتدائية عضوا.
- معلم صعوبات التعلم (معلم التعليم المكيف) عضوا .(دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ،2004)

1-2- مراحل بناء مخطط التدخل : يمر بناء مخطط التدخل بعدة مراحل أهمها :

أ /- تهيأة الوسائل المادية و البشرية : و نعني بهذا تنظيم القسم المكيف و تجهيزه بالبرامج المتخصصة و المكيفة حسب أنواع صعوبات التعلم ، و بالوسائل التعليمية و و سائل الإيضاح المساعدة للمعلم حتى يمكنه التنويع في النشاطات التعليمية بالطرق و اللأساليب الملائمة لخصوصيات التلاميذ الذين يدرسهم لأن التلميذ لا يكتسب معارف فقط و إنما أيضا يتعلم مهارات التواصل و التفاعل الإجتماعي .

ب /- التوعية :

- توعية معلمي المدارس حول آلية وأهداف البرنامج بالنسبة للمدرسة و بالنسبة للتلميذ عن طريق جلسات العمل و عقد إجتماعات للتعريف بصعوبات التعلم و برامج التكفل بهؤلاء التلاميذ .

- توعية أولياء الأمور عن طريق التواصل معهم و تزويدهم بمعلومات حول صعوبات التعلم التي تضهر عند أبنائهم كونها تقف كعائق أمام تحصيلهم الدراسي ، و حول إمكانية تجاوزها عن طريق البرامج المكيفة في أقسام التعليم المكيفة ، كما ينبغي الإشارة إلى ضرورة موافقتهم حتى يمكن لأبناءهم الإستفادة من خدمات التعليم المكيف .

ج / – الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم : و هذا ما يتم عبر آليات الإستكشاف التي تحدثنا عنها سابقا و التي تشمل العمليات التالية :

- المسح الأولي عن طريق نتائج الإختبارات التحصيلية للتلاميذ الذين يثبتون تأخر دراسي شديد في مادة دراسية أو أكثر ، و الذين أعادو الدراسة و تخلفوا عن أقرانهم بصفين دراسيين على الأقل .
- استدعاء التلاميذ المقترحين للإستفادة من البرنامج .
- إجراء إختبارات الذكاء .
- الخضوع للفحص الطبي .
- التشخيص الأولي عن طريق الإختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم .
- تقييم نتائج الإختبارات التشخيصية .
- تحديد القائمة النهائية للتلاميذ الموجهين لقسم التعليم المكيف .
- إشراك أولياء الأمور في عملية العلاج من خلال السهر على متابعة التلميذ في المنزل و مدى إنجازه لواجباته المنزلية .
- بعد ثلاثي على الأقل يقوم معلم التعليم المكيف بإجراء اختبار تقييمي لتقدم التلميذ في الخطة العلاجية و هذا بعد استفادة هذا الأخير من حصص الدمج في القسم العادي لغرض متابعته و مقارنته مع أقرانه في القسم العادي .

تقييم تقدم مكتسبات التلميذ لتقرير إعادة إدماجه في القسم العادي أو استمراره في قسم التعليم المكيف و ذلك بقرا من اللجنة البية النفسية البيداغوجية التي تجتمع للإدماج النهائي للتلاميذ (بخوش عمار ، المرجع السابق) .

2- المعالجة التربوية : و تعد أهم خطوة البرنامج كونها تضم الخطة التربوية المتضمنة استراتيجيات التعليم اللازمة للمعلم و التي تمكنه من التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

2-1 – بناء الخطة التربوية : هذا البناء المنهجي للخطة التربوية له شروط و أهداف يجب احترامها و أخذها بعين الإعتبار .

2-1-1- شروط الخطة التربوية الناجحة : لعل من أه شروط نجاح هذه الخطة توافرها على بعض الإعتبارات أهمها :

- من المفروض إعداد خطة تربوية لكل تلميذ أيا كان نوع الصعوبة التي يعاني منها .
- يتم اعتماد الخطة التربوية انطلاقا من نتائج التقييم التشخيصي لكل تلميذ على حدى .
- إن معرفة نقاط القوة عند التلميذ تعتبر مهارات قاعدية ينطلق منها المعلم لتطوير باقي مهاراته و تنميتها . مثلا التلميذ الذي يقلب الحروف عند نطقها في الكلمات غالبا ما تكون كتابته للكلمات صحيحية ، و هذه نقطة قوة يعتمدها المعلم في خطته التربوية .
- يجب الانطلاق في تطبيق الخطة التربوية اعتمادا على المستوى الحالي لآداء التلميذ.
- مشاركة اللأسرة في البرنامج المسطر من شأنه الرفع من نسبة نجاح الخطة التربوية .
- إرفاق الخطة التربوية بجدول عمل يتضمن المحتوى التعليمي و تكون محددة بوقت معين و يتخللها التقييم لآداء التلميذ و مدى تقدمه في الخطو العلاجية .

2-1-2- أهداف الخطة التربوية : يضم الهدف التربوي الغيير المراد احداثه في سلوك المتعلم و على مستوى مكتسباته و تنقسم الأهداف إلى أهداف قريبة المدى و أهداف بعيدة المدى .

أ /- الأهداف البعيدة المدى : هو سلوكات قابلة للملاحظة و القياس ينمكن تحقيقها في نهاية الخطة التربوية بعد تنفيذها على التلميذ . و يجب مراعاة ما يلي عند صياغتها :

- تحديد المهارات المراد تعديلها أو تغييرها كتابة .
- تحديد معيير الآداء المقبول .

- تحديد زمن تحقيق هذه الأهداف .

ب /- الأهداف قصيرة المدى : هي مجموعة من الأهداف جزئية لكل هدف بعيد المدى ، تكون كذلك قابلة للقياس و الملاحظة و تتخلل فترات الخطة التربوية .و و لهذه الأهداف شروط يجب مراعاتها :

- تكون منفردة دون أن تشمل على قياس أكثر من مهارة واحدة .

أن تكون على شكل أهداف إجرائية تصاغ بشكل أفعال (يقرأ ، يعد ، يقارن ...) مثلا : أن يقرأ التلميذ عشرة حروف، بدون أخطاء، عند قراءة الحروف الأبجدية ، مكتوبة على ورقة ، ويتحقق الهدف بتاريخ 15/ 01 /2015). (بخوش عمار ، المرجع السابق)

2- تكييف الأنشطة التربوية : إن التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم تكون مرجعيته في النمو السيكولوجي وحاجيات الطفل وأساليب تعلمه وطبيعة صعوبات التعلم التي لديه ، تجسيدا لمبدأ تكافؤ فرص التعليم بين المتعلمين .

إن تحكم المعلم في استراتيجيات التعليم و تنويعة لأساليب و تقنيات التنشيط عامل أساسي في نجاح الخطة التربوية .

2-1- اقتراحات لكيفية التعامل مع التلميذ ذوي صعوبات التعلم :

- التعرف على ما يستطيع التلميذ القيام به ، للأخذ بنقاط القوه لديه .
- توفير الأدوات و الوسائل المساعدة إن كانت مفيدة ، مثل الأدوات و الملصقات و لوحات تعليم الحروف ... الخ.
- السماح للتلميذ أن يستخدم الخط الذي إذا كان بارعاً ودقيقاً في هذا النوع من الكتابة.
- إستخدام جميع سبل التعلم و الوسائل التعليمية المناسبة بجميع أنواعها لمساعدة الطالب ذو صعوبات التعلم و تمكينه من التعلم و الحفظ و الاستيعاب ، تشمل استعمال الوسائل الحركية و السمعية و البصرية.
- التقليل قدر الإمكان من مشتتات الإنتباه لدى التلميذ .

- عدم توقع حدوث التقدم و التغيير في السلوك في مدة قصيرة ، و إنما من الأرجح أن يكون التقدم بطيئاً و لكنه أكيد ، و هذا يتطلب الصبر و طول البال من المعلم .
- إعادة صياغة ال مفهيم بعدة طرق و أساليب حتى يفهمها التلميذ ..
- إعطاء التلميذ الوقت الكافي للطالب للإجابة على الأسئلة فهناك من هم بطيئين في الإستيعاب .
- معرفة خصائص التلاميذ و منابع مشكلاتهم و تحديدها ,
- المكافآت المعنوية و استعمال أسلوب التعزيز لما له من أثر على ترسيخ الإستجابات الصحيحة عند التلاميذ . (دليل علوم التربية ، 2001)

2-2- استراتيجيات عامة في تدريس صعوبات التعلم : يقصد بالاستراتيجية التعليمية ، كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة العلمية للتلميذ من قبل المعلم لتحقيق الهدف التعليمي ، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لتنظيم القسم وإدارته ،حيث تعمل الاستراتيجيات التعليمية على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير السلوكي المطلوب . وهي تشتمل الوسائل ، الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم ، كطريقة الشرح التلقيني أو الطريقة الإستنتاجية أو الاستقرائية ، أو شكل المناقشة الحرة أو الموّجهة .. الخ ، من الأشكال التدريسية التقليدية أو الحديثة .
كما تشمل الاستراتيجيات التعليميّة على قدرات المعلم على توزيع الوقت بالشكل السليم لتوصيل المادة العلمية والانتقال بين الفعاليات المستخدمة بشكل انسيابي، ومثير للتلاميذ.
وجدير بالإشارة هنا، للخلط الذي يرتكبه بعض المعلمين، ما بين الاستراتيجيات والوسائل التعليمية ، إذ أن الوسيلة التعليمية (وسيلة الإيضاح)، هي الوسيلة، التي من خلالها، يبسط المعلم المفاهيم التعليمية، ومن خلال عرضها أمام الطلاب ليجعل فهمها أسهل .
وللوسائل التعليمية أشكال وأنواع عديدة ، منها الوسائل السمعية والبصرية (كالمسجل والراديو) ومنها البصرية (كالتلفاز والفيديو)، ومنها التكنولوجية، كالحاسوب واستخداماته المختلفة. ومنها الطبيعية الميدانية كالمجسمات والأشكال المختلفة الثابتة والمتحركة بينما الإستراتيجيات التعليمية، هي طريقة عرض الوسائل، والجو المرافق لها و فعاليات المعلم في استعمال هذه الوسائل . (زكراكي ، محمد ، المرجع السابق)

إن الغرض من الخطة التربوية هو اكساب التلميذ مجموعة من المهارات عن طريق قيامه بمجموعة من المهام خلال المواقف التعليمية المكونة لها، فهناك العديد من الإستراتيجيات المستخدمة في مجال صعوبات التعلم و التي يمكن اختصارها في :

أولا : استراتيجية تحليل المهام : يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجية على النحو التالي

- مراقبه الأخطاء التي يقع فيها الطفل وتحديدها .
- وضع وتحديد الأهداف الخاصة بكل خطأ .
- تحليل المهمة بقصد تحديد القدرات النوعية لدى التلميذ و اللازمة لأدائها .
- تجزئة المهام التعليمية إلى وحدات جزئية .
- تحديد نوع الوسائل المساعدة على إتقان المهارات الجزئية .
- التدرج في صعوبة انجاز المهام ، بدءا التدريس بالمهارات الفرعية بالتسلسل حسب الترتيب الهرمي للمهمة البدء من السهل وانتهاء بالصعب .
- تهيئه الجو التعليمي المناسب لأداء المهمة المطلوب إنجازها .
- تقديم توجيه لفظي للتلميذ أثناء أداء المهمة .
- عند عرض مهام جديدة على التلميذ يجب تقديم مساعدة إضافية وتشجيع أكثر للتلاميذ الذين يضهرون بطء مقارنة بزملاءهم .
- يجب الاستفادة من ميل ودافعية التلميذ و رغبته التي تظهر عند البدء بأداء المهمة المطلوب انجازها .

ثانيا :- استراتيجية تنمية القدرات (تدريب العمليات النفسية) :

يعتبر من الأساليب العلاجية الرئيسة والتي يركز على تنميه قدرات الطفل النمائية (تفكير – انتباه –ذاكره – إدراك) ، و هذه يقوم بها الأخصائي العلاجي عند بتحديد عجزا نمائيا معينا ويقوم بوضع برنامج محدد لعلاجه .

ثالثا :- الاستراتيجية الادراكية الحركية:

طور العالم كيفارت برنامجا للتعلم الجسمي والتحكم بالعين وإدراك الشكل والتي تعتني أساسا بتعلم الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم في مهارة الإدراك والحركة وهذا البرنامج يشتمل على أربع أشياء وهي :

-التدريب على اللوح : يهدف إكساب الطفل مهارات الحركية الأساسية اللازمة للكتابة مثل عمليات تتبع باستخدام الأصابع أو نسخ في الكتابة .

-تدريب الإحساس الحركي : يهدف المحافظة على توازن وضع الجسم (تمارين تحريك الذراع – المشي على ألواح التوازن .....إلخ

-التحكم بحركة العين : التدريب على التحكم بحركة العين ، يرى و يتتبع الأشياء بعين واحدة أو عينين معا ، التدريب على تثبيت الذراعين وتحريك العينين والعكس .

-إدراك الشكل : التدريب على إدراك الشكل و جمع الصورة المقصوصة بهدف التعرف على الشكل الكلي .

رابعا : الاستراتيجية النفس لغوية : وتشمل بدورها على ثلاث أنواع من التعلم وهي:

– التعلم الناتج عن نظام عصبي مفرد مثل التمييز السمعي .

– التعلم الناتج عن التحول من نظام عصبي لآخر تحول التمييز السمعي إلى التمييز البصرى .

– التعلم الرمزى أي تحويل الخبرات إلى رموز نستخدمها لأغراض مفيدة لكي يفهم الطفل ما يقرأ من رموز . (ركراكي ، محمد ، المرجع السابق)

خامسا : استراتيجية المواد التدريسية :

تعليم الطفل كيف يعالج المعلومات وكيف يفكر تفكير مستقلا وفعالا وتمر بثلاث مراحل :

-التهيئة للتعلم .

– تقديم المحتوي .

– التطبيق أو الإدماج .

سادسا : استراتجيه تدريس الحواس المتعددة :

أن يقوم المعلم أو المدرب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه مستعينا بالوسائل التعليمية المرتكزة على الحواس ، فالطفل قد يكون أكثر فاعليه للتعلم عندما يستخدم أكثر من حاسة واحده من حواسه في تعلمه .

سابعا : استراتجية التحليل السلوكي التطبيقي :

اعتماد أسلوب تعديل السلوك في معالجه المشاكل السلوكية التي تقف عائقا أمام تقدم الطفل

أكاديميا لمعالجه مشكله تشتيت الانتباه في اللغة والحساب

تعني استعمال قوانين تعديل السلوك في تعديل تفكير الفرد أمرا حديثا وأسلوبا يتوقع له النجاح في معالجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأنه-:

- يؤكد على المبادرة الذاتية للتلميذ .
- يزود التلميذ بطرق تعلم خاصة لحل المشكلات .
- يناسب في معالجة مشاكل تشتيت الانتباه والاندفاعية .

و يرتكز هذا المنحنى العلاجي لتعديل السلوك على الأسس التالية :

- التركيز على السلوك القابل للملاحظة المباشرة .
- التعامل مع السلوك على انه المشكلة وليس عرضا من أعراضها .
- السلوك الإنساني متعلم و هو قابل للتعديل و التغيير .

من أهم أساليب تعديل السلوك المعرفي أسلوبين هما:

- أسلوب التعلم الذاتي : يقدم المعلم نموذجا يتضمن استخدام طرق خاصة للتعلم مع المشاكل
- أسلوب مراقبه الذات : يطلب من الطالب أن يقوم بمراقبه سلوكه هو معتمدا على إجراءات معينة . (دليل علوم التربية ، 2001)

ثامنا : إستراتيجية لعب الأدوار: هي أحدى أساليب التعليم والتدريب التي تمثل سلوكاً واقعياً في موقف مصطنع ، ويتقمص كل فرد من المشاركين في النشاط التعليمي أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي ، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم و من أهدافها :

- توفير فرص التعبير عن الذات ، وعن الانفعالات لدى الطلاب.
- زيادة اهتمام الطلاب بموضوع الدرس المطروح ، حيث يمكن للمعلم أن يضمنها المادة العلمية الجديدة ،أو يقوم بتعزيز المادة العلمية المدروسة.
- تدريب الطلاب على المناقشة والتعرف على قواعدها ، وتشجيعهم على الاتصال مع بعضهم البعض ؛ لتبادل المعلومات أو الاستفسار عنها.

- إكساب الطلاب قيماً واتجاهات تعدل سلوكهم ، وتساعدهم على حسن التصرف في مواقف معينة إذا وضعوا فيها.

- تشجيع روح التلقائية لدى الطلاب ، حيث يكون الحوار خلالها تلقائياً وطبيعياً بين الطلاب ، وبخاصة في مواقف الأدوار الحرة وغير المقيدة بنص أو حوار.

تاسعا : استراتيجية التعلم الجماعي أو التعاوني : استراتيجية تدريسية يتعلم فيها الطلاب من خلال العمل في مجموعات صغيرة غير متجانسة يتعاون أفرادها في انجاز المهمات التعليمية المنوطة بهم ، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة (متفاوتون في مستواهم الدراسي) بحيث يكون في كل مجموعة 3 ـ 5 طلاب ، ويوكل لكل طالب في المجموعة دور يقوم به (رئيس ، مقرر ، متحدث ... الخ) . (دليل علوم التربية ، 2001) يبدأ المعلم درسه بمقدمة سريعة يعطي فيها فكرة عامة عن الدرس والأهداف التي يرغب في تحقيقها مع الطلاب من خلال العمل التعاوني ، ثم يشرح المعلم المهمة المطلوب إنجازها بعد التمهيد للنشاط لضمان فهم الطلاب لمحتوى ورقة العمل ، ويوضح لهم المطلوب القيام به . بعدها يجب أن يتأكد من توفر خلفية تعليمية (خبرات سابقة ، درس سابق ، مقدمة درس ، قراءة درس في الكتاب) لدى الطلاب ينطلقون منها ؛ لممارسة النشاط التعليمي المطروح. ثم يتيح المعلم الفرصة لأفراد كل مجموعة مناقشة النشاط ، والخروج في نهاية الزمن المخصص برأي موحد ونتاج واحد . و أخيرا تعرض كل مجموعة نتاج عملها أمام الطلاب ويدور نقاش حول ما يعرض ، ثم يكتب المعلم ملخص بسيط على السبورة عن أهم ما أتفق علية من إجابات صحيحة و من أهدافها :

- التفاعل الإيجابي بين المتعلمين .
- تنمية مهارات الإتصال و التواصل .
- تساعد على استخدام عمليات التفكير الاستدلالي بشكل أكبر.
- تسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.
- تنمي العلاقات الإيجابية ، وتساعد على تقبل الفرد لوجهات نظر الآخرين.
- تثير الدافعية لدى المتعلمين.
- تساعد على تكوين اتجاهات إيجابية أفضل نحو المدرسة والمعلمين.

- تحقق تقديراً أعلى للذات.
- تساعد على التكيف الإيجابي للطالب نفسياً واجتماعياً. (دليل علوم التربية ، 2001)

عاشرا : إستراتيجية الاستقصاء : استراتيجية تدريسية يتعامل فيها الطلاب مع خطوات المنهج العلمي المتكامل ، حيث يوضع الطالب في مواجهة إحدى المشكلات ، فيخطط ويبحث ويعمل بنفسه على حلها عن طريق توليد الفرضيات واختبارها .

وللاستقصاء ثلاث أشكال متنوعة ، هي :

أ /- الاستقصاء الحر : يقوم فيه الطالب باختيار الطريقة والأسئلة والمواد والأدوات اللازمة للوصول إلى حل المشكلة التي تواجهه.

ب /- الاستقصاء الموجه : يعمل التلاميذ تحت إشراف المعلم وتوجيهه ، أو ضمن خطة بحثية أعدت مقدماً .

ج /- الاستقصاء العادل : يمر بمراحل تبدأ بتقسيم طلاب الصف إلى مجموعتين ، تتبنى كل مجموعة وجهة نظر مختلفة تجاه الموضوع أو القضية المطروحة في محتوى الدرس ، بالإضافة إلى مجموعة ثالثة تقوم مقام هيئة المحكمين .

و من أهداف هذه الإستراتيجية :

- مساعدة الطالب على بناء الهيكل الإدراكي ، والبناء العقلي الذي تنتظم فيه الحقائق.
- تنمية مهارات التفكير ، والعمل المستقل لدى المتعلمين ، والوصول إلى المعرفة بأنفسهم.
- تنمية مهارات (عمليات) العلم أثناء التعلم بالاستقصاء.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين .
- ممارسة عملية البحث العلمي وفق الخطوات المنهجية المعروفة.
- إكساب المتعلم الثقة بالنفس والقدرة على إبداء الرأي ، وتقبل الرأي الآخر.

إحدى عشر : إستراتيجية خرائط المفاهيم : هي استراتيجية تدريسية فاعلة في تمثيل المعرفة عن طريق أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض بخطوط أو أسهم يكتب

عليها كلمات تسمى كلمات الربط ، و تستخدم خرائط المفاهيم في تقديم معلومات جديدة ، واكتشاف العلاقات بين المفاهيم ، وتعميق الفهم ، وتلخيص المعلومات ، وتقويم الدرس.

و من أهدافها :

- تنظيم المعلومات في دماغ الطالب ؛ لسهولة استرجاعها.
- تبسيط المعلومات على شكل صور وكلمات.
- المساعدة على تذكر المعارف في شكل معين.
- ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم.
- تسهم في إيجاد علاقات بين المفاهيم.
- تنمية مهارات المتعلم في تنظيم المفاهيم وتطبيقها وترتيبها.
- تزويد المتعلمين بملخص تخطيطي مركز لما تعلموه(دليل علوم التربية ، 2001)

2-3- أمثلة لبعض الاستراتيجيات الهامة للتكيّف مع صعوبات التعلم :

2- 3-1- صعوبات القراءة :

أ /- طريقة تعدد الحواس أو الوسائط :VAKT :

تعتمد هذه الطريقة على استخدام الحواس الأربع السمع ، اللمس ، البصر ، و الحاسة الحس حركية في تعليم القراءة ، فاستخدام الحواس المتعددة يحسّن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون الآخر.

وتقوم هذه الطريقة على الإفتراضات التالية:

- تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس.
- تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد .
- يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس.

فالتلميذ لما يكتب الحرف بيده و ينطقه شفاهة و يتتبع ما يكتبه يساعد ذلك على ترسيخ الحرف و صورته في الذاكرة لديه . (بخوش عمار ، المرجع السابق)

ب /- طريقة فرنالد :Fernald

تتميز هذه الطريقة في أنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإد ا رك معانيها من خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم الق ا رئي لما يكتب ويق أ ر وهي تشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس .إلى حد كبير، لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:

- تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص.
- إ ختيار الطفل للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطاً وإقبالاً على موقف القراءة ..

ويمكن تطبيق طريقة فرنا لد على أربعة مراحل متتالية هي:

1- يختار الطفل بنفسه الكلمة أو الكلمات الم ا رد تعلمها .ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم ملون ، ثم يتتبع الطفل الكلمة بإصبعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها. (يستخدم الطفل في هذه الحالة حاستي اللمس و الحس حركية .

2- يطلب من الطفل تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، ويردد الطفل الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

3- يتعلم الطفل كلمات جديدة عن طريق إطلاعه على الكلمات المطبوعة و تكرارها ذاتيا أو ذهنياً قبل كتابتها.

4- يمكن للطفل أن يتعرف على الكلمات الجديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة . (بخوش عمار ، المرجع السابق)

ج /- طريقة اورتون- جلنجهام : Orton-Gillingham

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس و التنظيم أو التصنيف و التراكيب اللغوية المتعلقة

بالقراءة والتشفير أو الترميز و تعليم التهجي ، كما تركز الأنشطة المبنية على هذه الطريقة على تعليم الطفل نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها أو دمجها ، فيتعلم الطفل الربط بين الحروف ونطقها، أو أصواتها المقابلة لها و هي تقوم على:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف .
- ربط أعضاء الكلام لدى الطفل مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره.

د /- برنامج القراءة العلاجية :

يستخدم البرنامج مع التلاميذ الذين يحتلون أدنى مستوى بالنسبة لأقرانهم في نفس الفصل و يقدم لهم تعليم فردي مباشر . ومن أهم ما يميز البرنامج هو التعجيل بالتدخل المبكر.

- **خطوات برنامج القراءة العلاجية :**

- قراءة المألوف : حيث يحتاج التلاميذ إلى مواد قرائية مألوفة لتنمية الطلاقة التعبيرية لديهم .
- تسجيلات فورية وقفية : حيث يتم ملاحظة التلاميذ خلال قراءاتهم ، وتسجيل هذه الملاحظات في ضوء واحد أوأكثر من الأهداف التدريسية التي تحدد أو تختار بناءا على هذه الملاحظات . (بو حوش زينب ، 2013)

هـ /- برنامج علاج ضعف الفهم القرائي :

يستهدف البرنامج تحسين الفهم القرائي للتلاميذ ، من خلال الخطوات التالية :

- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهمها و فهم مفرداتها .
- إكساب الأطفال العديد من المفاهيم و الخصائص المتعلقة بكل مفهوم و استخداماته و إعداد أو عمل صياغات لفظية أو لغوية لاستخدام هذه المفاهيم و معانيها .
- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار.

- و في ما يلي بعض الأمثلة العملية لاستراتيجيات التعامل مع بعض الحالات الخاصة في صعوبات القراءة :

2-3-1-1- عكس الكلمات : يمكن التعامل مع مشكلة عكس الكلمات من خلال الأنشطة التالية :

- تكتب الكلمة على بطاقة بخط عريض ويطلب من التلميذ نطقها وتتبعها لمسا ثم نطقها مرة ثانية. نعيد تكرار هذه الخطوة عدة مرات يعطى الفرصة لقراءة الكلمة في جملة.

- تكتب الكلمة على ورقة أو بطاقة ثم تغطى بورقة، وتسحب الورقة شيئا فشيئا إلى اليسار حتى تبدو حروف الكلمة حرفا حرفا في تسلسلها الصحيح.

- تكتب الكلمة على بطاقة أو ورقة ويوضح الحرف الأول بلون خفيف.

- يوضح الحرف الأول من الكلمة بوضع علامة فوقه أو تحته مثل النجمة الصغيرة.

(بو حوش زينب ، 2013)

2-3-1-2- عكس الحروف :

- كتابة الحرف على السبورة أو على ورقة ويقوم التلميذ بتتبعه لمسا عدة مرات حتى يصبح مستعدا لكتابته بدون أخطاء ثم يبدأ بكتابته عدة مرات

- يمكن استخدام صورة لتوضيح الحروف التي يعكسها التلميذ من خلال كتابة كلمات تبدأ بتلك الحروف، ورسم صورة بجانب الحرف الأول تمثل الكلمة.

- يمكن توضيح الحروف التي يعكسها التلميذ أو لا يستطيع التمييز بينها من خلا لهذا الحرف (ب) ال ب تكتب على السطر – الباء تحتها نقطة.

2-3-1-3- مشكلة في معرفة الحرف الأول من الكلمة:

- يملي المعلم ثلاث أو أربع كلمات تبدأ بنفس الحرف (صوت الحرف) وعلى التلميذ أن يكتب ذلك الحرف (صوت الحرف) .

- يكتب ثلاث كلمات تبدأ بحرف واحد على ورقة مع إبعاد ذلك الحرف وكتابته على يمين تلك الكلمات.يطلب من التلميذ نطق الحرف الأول (الصوت) ثم نطق الكلمة كاملة.

2-3-1-4- مشكلة معرفة الحروف المد إذا وردت في وسط الكلمة :

- يجب إعطاء التلميذ تمارين تجلب انتباهه إلى الحرف (الصوت) المقصود الوارد في وسط الكلمة.ويمكن ذلك من خلال كتابة عدد من الكلمات إحداها صحيحة، وعلى التلميذ اختيار الكلمة الصحيحة ثم كتابة كلمات قد حذف منها الحرف المراد تعليمه للتلميذ، وعليه إكمال الناقص.

- يمكن كتابة كلمات على بطاقة بحيث يلون الحرف المستهدف لجلب انتباه التلميذ إلى صوت ذلك الحرف بالذات. (بو حوش زينب ، 2013)

2- 3-2- صعوبات الكتابة : تظهر صعوبات الكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم على أشكال مختلفة مثل عدم الدقة في الرسم (صورة الحرف كرمز)، ضعف التهجئة الصحيحة، حذف لبعض الحروف والمقاطع ، أخطاء في الجوانب الإملائية واللفظية .

وعموما هناك عدة استراتيجيات للتعامل مع هكذا حالات نذكر منها :

2- 3-2-1- استراتيجية التباطؤ التدريجي في الوقت :

- يقول المعلم للتلميذ: اكتب كلمة..... وينطقها مع عرض نموذج لها فورا دون أن يكون هناك وقت فاصل بين طلب الكتابة وعرض الكلمة.

- بعد عدة محاولات للفقرة أ يضع المعلم فترة 5 ثواني بين طلب الكتابة للكلمة وعرض نموذجها، مما يسمح للتلميذ بكتابة الكلمة أو ما يعرفه من أجزائها، ولكن لا يضطره إلى الانتظار الطويل إذا لم يعرفها.

– يزيد المعلم في الوقت بين طلب الكتابة وعرض النموذج بعد عدة محاولات للفقرة ب وتعتبر هذه الطريقة فاعلة في تدريس الذين لديهم صعوبات تعلم وتتميز ببساطة الإجراء وتشجيع التلاميذ حيث فرص الخطأ تكون قليلة لوجود النموذج الذي يعرض بعد المحاولة

2- 3-2-2-استراتيجية المقارنة :

تتم في هذه الطريقة مقارنة الكلمات الجديدة بالكلمات المألوفة للاستفادة من النمط الهجائي المألوف في كتابة الجديدة. (بو حوش زينب ، 2013)

2- 3-2-3- طريقة أكتب – قل :

تعتمد هذه الطريقة التعذية الراجعة الفورية للقناتين الحسيتين المستخدمتين معا وهما السمع والبصر، وتمتد هذه الطريقة خلال أيام الأسبوع الدراسي حسب الإجراء التالي:

اليوم الأول: يعطى التلميذ قائمة الكلمات لدراستها بشكل فردي .

اليوم الثاني: يعطى التلاميذ اختبارا على هذه الكلمات وتغذية راجعة فورية عن الأداء، ثم يقوم التلاميذ بنطق الكلمات الخاطئة مع كتابتها في آن واحد حرفا حرفا خمس مرات .

اليوم الثالث: إعادة الإجراء نفسه مع كتابة الكلمات الخاطئة عشر مرات.

اليوم الرابع: إعادة الإجراء نفسه مع كتابة الكلمات الخاطئة 15 مرة .

اليوم الخامس: يجرى تقييم أداء التلاميذ بإملاء القائمة عليهم.

2- 3-2-4- الطريقة اللفظية البصرية : حيث يقول المعلم من التلميذ فعل ما يلي :

– قل الكلمة

– هجها نطقا

– قلها مرة أخرى

- اكتبها من الذاكرة أربع مرات بشكل صحيح

2- 3-2-5- أسلوب التصور البصري :

يعود هذا الأسلوب التلاميذ على تخيل الإملاء الصحيح للكلمة كوسيلة لإعادتها من الذاكرة وتستخدم لتحقيقه الطريقة التالية:

- يكتب المعلم كلمة يستطيع التلميذ أن يقرأها ولكن لا يستطيع كتابتها على السبورة أو على ورقة

- يقرأ التلميذ الكلمة جهرا

- يقرا التلميذ حروف الكلمة

- يكتب التلميذ الكلمة على ورقة (ليس غيبا)

- يطلب المعلم من التلميذ أن ينظر إلى الكلمة ويأخذ صورة فكرية لها

- يطلب المعلم من التلميذ إغلاق عينه ويتهجى الكلمة جهرا مع تحليل الحروف أثناء التهجي

- يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب الكلمة ويفحصها للبحث عن الخطأ. (بو حوش زينب ، 2013)

2- 3-3- صعوبات الحساب :

تعتبر مهارات الاستعداد ضرورية لما يعقبها من مهارات رياضية كالأرقام والعمليات الحسابية وحل المسائل اللفظية ومعرفة الأشكال الهندسية وخصائصها وتشتمل بعض من المهارات التالية:

2- 3-3-1- الربط بين شيئين أحدهما يمثل الآخر:

ومن أمثلته ربط عنصر من مجموعة بعنصر من مجموعة أخرى ويعتبر هذا الربط أساسا للعد وفهم الأرقام ويمكن الاستفادة من الأمثلة التالية لتدريس هذه المهارة :

- وزع ثلاث ورقات على ثلاث تلاميذ ووضح أن لكل تلميذ واحد ورقة واحدة، والتالي فكل ورقة تمثل تلميذا وأن الرقم واحد يمثل ورقة واحدة، كما يمكن تمثيل التلاميذ الثلاثة بالرقم 3 والأوراق الثلاث بالرقم 3 وتلميذين بالرقم 2 وهكذا.

- ضع عددا من الأشياء المجسمة كالمكعبات أمام التلميذ بعدد محدد كثلاثة مكعبات مثلا، ثم أعطه ثلاث مكعبات واطلب منه أن يضع مكعبا واحدا من التي أعطيته أمام كل مكعب من التي قد وضعت مسبقا أمامه وذلك تحت توجيهك

- أعط التلميذ عدا من البطاقات مكتوب على كل منها رقم يعرفه التلميذ، ثم أعطه مجسمات واطلب منه أن يضع على البطاقة أو أمامها عددا من المجسمات يمثل الرقم المكتوب على البطاقة. كما يمكنك عكس هذا الإجراء وذلك بأن تضع مجموعات من المجسمات على الطاولة ثم تطلب من التلميذ وضع البطاقة التي تحمل رقما يمثل عدد المجسمات في كل مجموعة أمامها.

2- 3-3-2- التصنيف :

- أعط التلاميذ أشياء ذات خصائص مشتركة وغير مشتركة واطلب منهم تصنيفها، ثم أسأل كل تلميذ عن القاعدة التي استخدمها ي التصنيف.فإذا كان صعبا على التلميذ فيمكن استخدام المستوى السابق له وهو إعطاء التلميذ أشياء تختلف في خاصية واحدة فقط كاللون ثم اطلب منه وضعها في مجموعات مختلفة حسب اللون كمجموعة الأشياء الحمراء ومجموعة الأشياء الخضراء

- ضع التلاميذ في مجموعتين واطلب من أحداهما تصنيف أشياء محسوسة إلى مجموعات، ثم اطلب من مجموعة التلاميذ الأخرى محولة اكتشاف الخاصية أو الخصائص التي تم التصنيف بناء عليها

2- 3-3-3- التسلسل: و الأمثلة التالية لتدريس هذه المهارة :

- أعط التلميذ أشياء تختلف في الطول واطلب منه ترتيبها من الأقصر إلى الأطول واحد وآخر واحد...

- أعط التلميذ أرقاما متسلسلة مع وجود أرقام مفقودة واطلب منه أن يسمي الرقم الذي يأتي قبل أو بعد رقم معين

- ضع عدد من المجسمات ذات اللونين فقط في نمط معين مثل الأخضر أحمر أخضر أحمر واطلب من التلميذ تحديد اللون الذي يجب أن يأتي بعد آخر لون أشرت إليه، فهذا النشاط يساعد على اكتشاف النمط.

2- 3-3-4- العد: و الأمثلة التالية لتدريس هذه المهارة :

إن قدرة التلميذ على العد لفظيا لا تدل على فهمه لمدلول الرقم .وربما لايكون النظر إلى الأشياء أثناء التدريس كافيا بل لابد من اللمس مع العد فإن النشاط الحركي يساعد على تنمية أسس العد، ولعل من أبسط صوره أن يضرب التلميذ على الطاولة بيده ثلاث مرات لعدد ثلاثة ، أو أن يحرك ثلاثة أقلام من ناحية من نواحي الطاولة إلى الأخرى .وكذلك الاستماع إلى الضربات مع إغلاق العينين ووضع خط على ورقة لكل ضربة ثم عدها بعد الانتهاء . (بو حوش زينب ، 2013)

2- 3-3-5- التعرف على الارقام : و الأمثلة التالية لتدريس هذه المهارة :

يجب أن يتعلم التلاميذ التعرف على الأرقام المكتوبة (1،2،3) والكلمات التي تمثل تلك الأرقام (واحد ، اثنان، ثلاثة) وكذلك الربط بين هاتين الحالتين حتى إذا سمع الكلمة يعرف مدلولها الرقمي . وربما يجد بعض التلاميذ صعوبة في التمييز بين بعض الأرقام ، ففي هذه الحالة يمكن استخدام اللون كعلامة للتمييز كأن يكون الرقم ثلاثة أحمر يتميز به عن الرقم 2 باللون الأزرق .

عند تدريس الحقائق الرياضية يجب مراعاة التسلسل من حيث الصعوبة فيبدأ المعلم بالجمع ثم الطرح ويلي ذلك الضرب والقسمة والتسلسل النمائي لتطور المهارة من المحسوس إلى الصوري ثم المجرد.

ومن أساليب التدريس الفعالة لتعزيز مهارات الحساب :

1- زياة زمن التعلم .

2- تغيير حجم المجموعة .

3- استخدام أمثلة واقعية .

4- التنويع في أساليب التعزيز.

2- 4- العوامل المؤثرة على اختيار المعلم للإستراتيجية التعليمية المناسبة :

إن إختيار المعلم للاستراتيجية المناسبة التي لتوصيل الأفكار والمعلومات بطريقة سهلة و مبسطة للتلاميذ يتعلق بالعديد من العوامل ، منها ما يتعلق بالأهداف والمادة التعليمية ، ومنها ما يتعلق طبيعة و خصائص المتعلمين : (دليل علوم التربية ، 2001)

أ ولاً : الأهداف والمادة التعليمية :

إن نوع الأهداف (المعرفية والنفس حركية ، والأهداف السلوكية ...) المرغوب تعديلها و تغييرها من أهم العوامل التي تدفع المعلم إلى تحديد طبيعة المادة التي سيختارها ، و بالتالي إلى اتخاذ القرار بشأن طبيعة الإستراتيجيات المناسبة للموقف التعليمي المختار

ثانياً: طبيعة المتعلمين :

يختلف الطلاب عن بعضهم البعض، من خلال صفاتهم الفردية وأسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات. في الوقت الذي تتواجد به الكثير من الأساليب والطرائق البديلة التي يمكن للمعلم من خلالها أن يوصل المعلومة للتلميذ ، فهنالك أيضاً العديد من أساليب التعلم التي تميز التلاميذ عن بعضهم البعض، كطرق التعلم و طرق الاستيعاب، والمميزات المرتبطة بأنواع المحفزات، وكذلك المثيرات التي يتم استيعابها حسب قدرات لطالب على التفكير كالمعلومات المحسوسة والمجردة..الخ

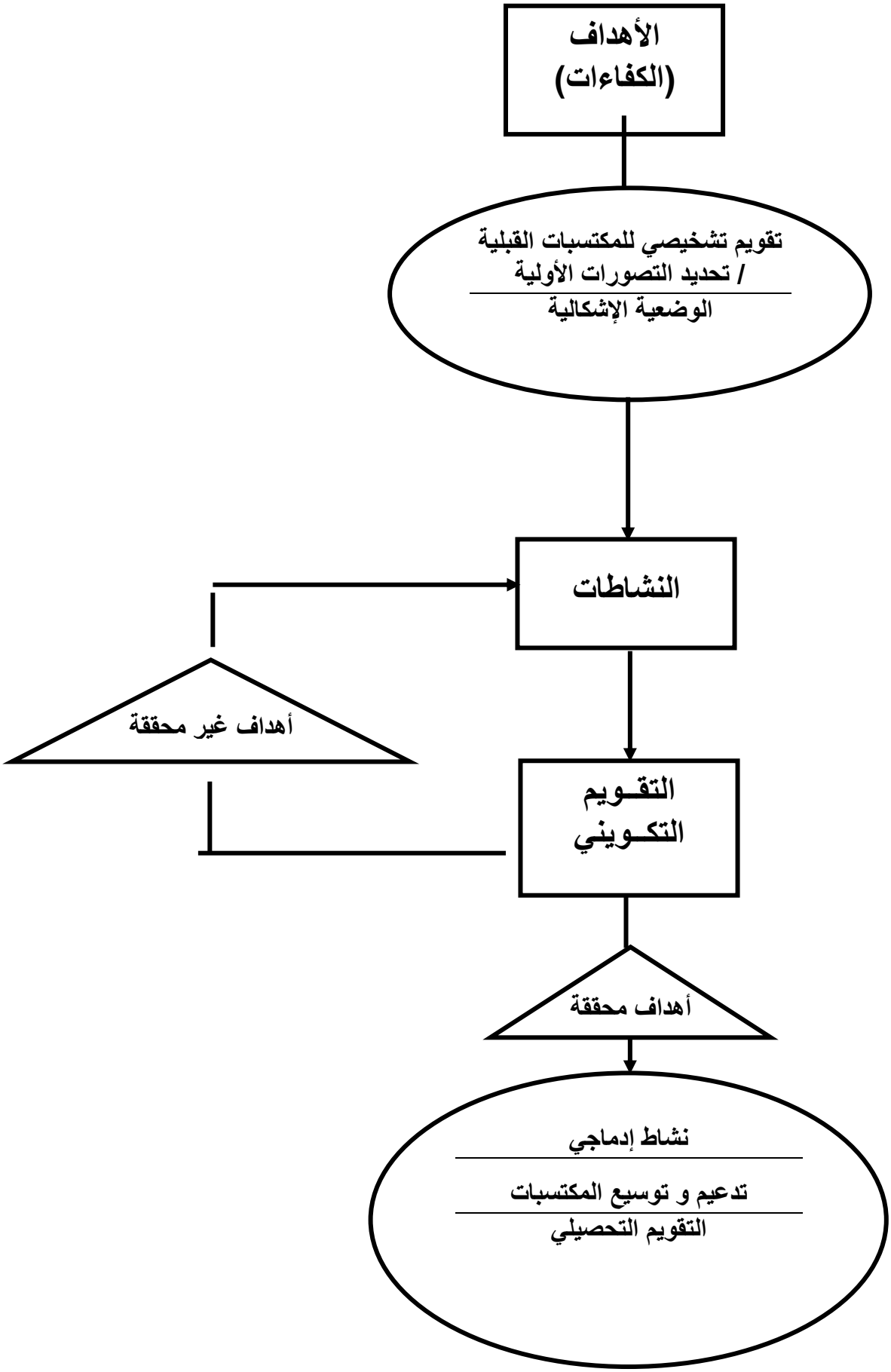
فبعض الطلاب يتعلمون عن طريق حاسة معينة أكثر من الحواس الأخرى، أي أن بعض الطلاب الذين يستفيدون بشكل كبير من المعلومات السمعية لأن الوسيط السمعي قوي لديهم، ويطلق عليهم بالمتعلمين السمعيين. وهنالك نسبة أخرى من التلاميذ ممن لديهم قدرات أقوى على الاستفادة من المعلومات البصرية، ويطلق على هؤلاء الطلاب بالمتعلمين البصريين. بينما نجد البعض منهم يتعلمون عندما يلمسون الأشياء بأيديهم، أو يقومون بالتجارب بأنفسه، ويطلق عليهم بالمتعلمين الحسيين .

و بالتالي تعتبر الاستراتيجيات التعليمية ، من المهارات والأساليب الهامة والضرورية لعمل المعلم و تساعده على تنويع المواد والمهمات وتبسيطها لدرجة تلائم مع احتياجات المتعلمين ، فعدم معرفة المعلم بخصائص التلاميذ ، و قدراتهم الجماعية والفردية على التعلم ، قد يؤدي إلى سوء اختياره للطرق الملائمة لتوصيل الأفكار والمفاهيم لهم ، و هذا ما يؤثر سلبا على تقدمهم في التعلم . (دليل علوم التربية ، 2001)

3- المقاربة بالكفاءات : يركّز التعلم وفق المقاربة بالكفايات على العلاقة التفاعليّة بين المتعلّم و المعرفة في سياق تواصلي دالّ من أجل اكتساب آليّات التعلّم الذاتي. و من أهم خصائصها :

- تهتمّ بطبيعة المعرفة و دور المتعلّم في بنائها (مرجعيّة بنائيّة في بناء التعلم) .
- تجعل المتعلم مصدر الإهتمام و في قلب الفعل التربوي .
- تجعل من حل المشكلات الأسلوب المفضل للتعلم الفعال .
- تساهم في اندماج المفاهيم و الأدوات الفكرية بدلا من أسلوب تراكم المعارف .
- تعيد النظر في تعريف أدوار كل من المعلم و المتعلم .
- تؤكّد على توظيف المعارف عند الحاجة و عدم الاكتفاء باكتسابها .
- تربط بين المعارف و كيفية توظيفها (في علاقاته و في المدرسة أو في الحياة العامّة)
- تجعل الكفايات المكتسبة دائمة و قابلة للتعميم إذ يمكن نقلها إلى سياق الحياة العامّة و الحياة المهنيّة و توظيفها لحلّ مشكلات طارئة و استنباط حلول بديلة. (مرابط ، أحلام ، 2011)

شكل يوضح تنفيذ الخطة التربوية على أساس المقاربة بالكفاءات :(معهد ، بوحديد ، عنابة)



وتتميّز المقاربة بالكفايات عن التعليم الكلاسيكي ببعض الخصائص، يمكن إجمالها في النقاط التالية :

أولا – تصوّر جديد لعمليّة التعلّم :

- يهدف التعلّم إلى اكتساب الكفايات ولا إلى تراكم المعارف.
- يوجه التعلّم إلى المعيش اليومي، وذلك بالوعي بمعنى التعلّمات والأنشطة الّتي تقترح داخل القسم.
- تتبنى المقاربة نموذجا اندماجيا خلاف للنموذج الإجمالي الّذي تركز عليه التعلّمات السابقة الّتي تركز على الأهداف والمحتويات.
- يوجه التعليم إلى تنمية القدرات الذهنيّة العليا مثل : التحليل والتأليف وحلّ المشكل.

نلمس ضمنيّا من خلال هذا التصوّر الجديد أننا مطالبون ضمنيّا بقراءة جديدة للبرامج ولكيفيّة تقييم التعلّمات. (ركراكي ، محمد ، المرجع السابق)

ثانيا – تصوّر جديد لعمليّة التقييم :

- تدمج عمليّة التقييم في التعلّم، و تركز على البعد التكويني (التشخيص، العلاج).
- التّقييم مرحلي تكويني ومنتظم ولا نقيم التلميذ بالتقييم الإجمالي ذو المنحى الانطباعي.
- تسعى المقاربة بالكفايات إلى التقليل من الفشل المدرسي.

ثالثا– تصوّر جديد لدور المعلّم والمتعلّم :

حين يركز المعلّم على تنميّة الكفايات فإنّه سيكون بالضرورة مبدعا في تعليمه ، وسيطا في عملية التعلم ، مصغيا لتلاميذه، منشطا أكثر منه مصدرا للمعارف. (ركراكي ، محمد ، المرجع السابق)

و في هذه المقاربة نجد **المعلم** :

- الإنطلاق من(وضعية – إ شكالية) حيث تكون مستمدة من الواقع المعيش و محفزة للتلاميذ .

- استعمال وسائل تعليمية و تقنيات تنشيط متنوعة .

- إنجاز المخططات التربوية (توزيعات و تدرجات) مرنة و قابلة للتعديل لأن وتيرة التعلم تختلف عن وتيرة التعليم.

- إعادة النظر في العقد التعلمي : حيث كانت مهمة التلميذ منحصرة في استيعاب ما يقدمه الأستاذ ثم استرجاع المعارف المكتسبة عن طريق العمليات التقييمية ، الآن أصبح التلميذ يساهم في مجهود جماعي ضمن المشروع ، له الحق في المحاولة و الخطأ و التساؤل، كما أنه مدعو لتوضيح كيف يفهم و يستدل و يتواصل ... (دليل علوم التربية ، 2001)

- إعادة النظر في التقويم التحصيلي حيث يجب الإنتقال من تقييم المعارف إلى تقييم اكتساب الكفاءات .

- إجراء تقويم من نوع آخر : و ذلك التركيز على التقويم التكويني و المعالجة و ضرورة ملاءمتهما مع فئات المتعلمين .

أما عن دور **التلميذ** في ضوء هذه المقاربة نجد من بين أدواره :

- كان التلميذ سابقا مطالب بالنتائج فقط في حين تكشف هذه المقاربة عن متابعة سيرورة التعلم عنده و احترام أنماط التفكير و التصرف من خلال المساهمة في العمل الجماعي ضمن المشروع

- الوصول إلى درجة عالية من التحفيز تزيد لديه الرغبة في حسن الأداء مما يجعله يعمل بدون ملل .

– كان العمل المدرسي عبارة عن أمر شخصي لا يهم إلا التلميذ نفسه ، الآن في إطار بناء المشروع ، فالإلتزامات المتخذة مع الآخرين تجعل التلميذ أكثر مسؤولية و مساءلة عن طبيعة تدخلاته .

- يعتمد المتعلّم على قدراته فهو فاعل يشارك في عمليّة تكوينه ونشيط لأنّنا نضعه دائما في الوضعيّة المشكل.

- يتعلّم المتعلّم انطلاقا من أخطائه الّتي يشخصها المعلّم ويحاول معالجتها من خلال بعض وضعيّات الدعم والعلاج.

- يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع أترابه . (دليل علوم التربية ، 2001)

4- التقييم و المتابعة(في ظل المقاربة بالكفاءات):

يمثل التقويم جزءاً مكملاً للعملية التدريسية والتعليمية ، وتهدف " المقاربة بالكفاءات" إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية ، قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية. وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم، على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية، وعامل تعلم المتعلم ذلك حتى " يتبين بواسطة عملية التقويم التي تعتبر نشاطا ضروريا لازم لخدمة العملية التعليمة "(دليل علوم التربية ، 2001)

4-1- مفهوم التقويم :

هناك عدة تعريفات للتقويم التربوي ومن ذلك ما يلي:

– عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وانه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً إضافة إلى حكم ما على القيمة.

– إعطاء قيمة لشيء ما، وفق مستويات وضعت أو حددت سلفاً.

– إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الطرق، المواد .... الخ، ويتضمن استخدام المحكات، المستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء وفاعليت

– تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أي وجه من أوجه النشاط، وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم، ومحدد من قبل.

– عملية أعداد أو تخطيط لمعلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.

– هناك فرق بين التقييم و التقويم فالأول ناتج عن قياس بغية إعطاء نسبة لنتيجة لآداء سلوك معين (علامة أو تقدير) ، أما الثاني فيشمل إحداث التعديل أو التغيير على السلوك بغية تحسينه أو تصحيحه ، و التقويم أشمل من التقييم كونه يقيس الأداء ثم يعدله إذا تطلب الأمر ذلك .

ومن هذه التعريفات يلاحظ أن التقويم، ليس هدفاً في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية، والهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، وانه ليس عملاُ غير مترابط، أو حدثاً أو نتاجاً منتهياً، بل هو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاث مراحل رئيسة هي:

أولا : مرحلة التخطيط : ويُعنى بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم، أي تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من أجل صنع القرار المطلوب، وهذا يتطلب وصفاً واضحاً للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها، ونوع المعلومات التي تدعو إليها الحاجة.

ثانيا : مرحلة الحصول على المعلومات : ويُعنى بها الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات، التي تم أخذ القرار بشأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات الاختبارات والاستبانات وأدوات القياس التي استخدمت بهدف جمع البيانات يجب أن تسير بأقصى درجة من الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسة.

ثالثا : مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ القرار: وفي هذه المرحلة يتم تحليل البيانات المتعلقة بالمعلومات التي نم جمعها ووصفها، ويزود بها صانعوا القرار بلغة واضحة ومفهومة، وينتهي بذلك دور القائمين بالتقويم. (دليل علوم التربية ، 2001)

4-2- أهمية التقـويم :

يعتبر التقويم وسيلة مهمة يُحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلها: المنهج ومحتواه وأهدافه، والطريقة والأساليب التي اختارها المعلم لتنفيذ مفردات المنهج، والتلميذ ومدى ما حصل من معارف ومهارات واتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية. والتقويم يشمل جميع أطراف العملية التعليمية، ويلازم هذه العملية في كل خطوة من خطواتها، ويعكس الآثار الايجابية والسلبية للظروف والأحوال التي تحدث فيها

عملية التعلم، وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يُحكم بها على النجاح أو الإخفاق ليصار إلى إعادة النظر في مسيرة أطراف عملية التعلم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة من هذه العملية.

إن التقويم يعني معرفة مدى تحقيق الأهداف المحددة للمادة الدراسية، وهو بهذا المعنى يعتبر جزءاً لا يتجزأ من المنهج التربوي، والتقويم أيضاً عملية تحدد الشيء تحديداً شاملاً، للتأكد من سلامة الأهداف وكفاية الوسائل، ومناسبة الأساليب المتبعة فيه، كما أن يطمئن المعلم إلى مسيرة الأداء في الدرس، وإلى انتقال خطواته انتقالاً صحيحاً هادفاً.

ويعد التقويم الوسيلة الرئيسة إن لم تكن الوحيدة لترفيع ونقل التلميذ من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى، ومعرفة ما حصل عليه التلميذ من معلومات ومهارات خلال فترة زمنية معينة، ويتضمن ذلك الاختبارات في منتصف ونهاية العام، والاختبارات الشهرية، والأعمال والواجبات الاسبوعية. (دليل علوم التربية ، 2001)

4-3- أنماط التقويم :

للتقويم المدرسي أنماط كثيرة من أهمها ما يلي :

- أسئلة المعلم للتلاميذ .
- أسئلة التلاميذ للمعلم .
- أسئلة التلاميذ بعضهم لبعض تحت إشراف المعلم .
- مطالبة التلاميذ بالتعبير الذاتي عن بعض قواعد الدرس وأفكاره ومواقفه .
- تكليف التلاميذ بتلخيص بعض الحقائق والمواقف في الدرس .
- تطبيق الاختبارات القياسية المعيارية على التلاميذ .
- التقويم الناجح هو الذي يشمل الجانب النظري والجانب السلوكي ، بحيث يصبح السلوك العام للتلميذ دلالة حسنة أو دلالة سيئة على مدى تأثير وفاعلية المناهج التعليمية . و بالتالي فأدوات و وسائل التقويم ينبغي أن تصاغ لكي تقيس سلوك التلميذ وتصرفاته في مواقف الحياة المختلفة في إطار الأهداف العامة للمادة التعليمية .

4-4- وسائل التقويم :

للتقويم وسائل عديدة يمكن للمعلم أن يستخدم أياً منها تبعاً للموقف التعليمي، وذلك لجمع البيانات اللازمة لعملية التقويم، ومن أهم هذه الوسائل ما يلي:

أ- **الملاحظة:** وتنقسم إلى ملاحظة مباشرة وملاحظة غير مباشرة، ويستحسن استخدام الملاحظة غير المباشرة حتى يستطيع المعلم جمع بيانات أكثر صدقاً دون أن يشعر التلميذ، وتتم عن طريق بطاقة تسمى(بطاقة الملاحظة) والتي يحدد فيها نوع السلوك المرغوب ملاحظته، مع تحليله إلى عناصره الأساسية، ثم يوضع أمام كل عنصر الاستجابات المتوقعة مثال: صح أم خطأ أو متحقق بدرجة كبيرة أم متحقق أم غير متحقق،ثم يلاحظ التلميذ في المدرسة وخارجها وبسرية تامة، ويجب أن يكون المعلم موضوعياً ودقيقاً في حكمه بعد جمع الملاحظات طول فترة الدراسة. وتتميز الملاحظة عن غيرها من وسائل التقويم بكونها تركز على أفعال التلميذ لا أقواله، فتكشف عن مدى إتقانه لعمل معين، كما تكشف عن مدى صحة أقواله، وبذلك يمكن الحصول على معلومات واقعية حقيقية عن سلوك التلميذ لتقويمه وإصدار الحكم على نجاح العملية التربوية من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية، مع تحديد مكامن الخلل فيها.

ب- **المقابلة:** وتتم المقابلة مع التلميذ على انفراد غالباً، وقد تكون مع مجموعة من التلاميذ في حالات محدودة، يركز المعلم خلالها على القضية الأساسية، تاركاً المجال مفتوحاً للحوار والمناقشة، مع اللطف في الحديث، وتهدف إلى معرفة أسباب المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لها. وتصلح المقابلة كثيراً مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، لأنهم أكثر تعلقاً وصدقاً مع معلميهم.

ج- **الاختبارات:** وهي أدوات يتم بنائها وتصنيفها في ضوء الأهداف التعليمية المحددة للوقوف على مدى تحقيقها كمياً، وهي من أهم الوسائل التقويمية أهمية وشيوعاً،

د- **الأسئلة والمناقشة:** ويمكن للمعلم أن يستخدمها لتقويم التعلم في المواقف التعليمية التي تتطلب ذلك مثل العمل التجريبي أو العروض.

هـ- قوائم التقدير: وهي قوائم مختارة من الجمل أو الكلمات والتي تشير إلى ما يتوقعه المعلم من سلوكيات من التلميذ كالقدرات والمهارات والاتجاهات.

و- مقاييس التقدير: وتختلف هذه عن السابقة في إصدار الأحكام الكمية عن الملاحظات، أي أنها تقدير كمي للسلوك المراد قياسه لدى التلميذ.

ي- السجلات القصصية: وهي عبارة عن وصف يتم تسجيله حول المتغيرات التي حدثت خلال حياة التلميذ الدراسية، على أن يتم بموضوعية وصدق بهدف التوجيه والإصلاح، وتنتقل هذه السجلات إلى المراحل التالية.

ن- التقارير: وهي كتابة تقارير حول أعمال التلاميذ في ضوء معايير أما ذاتية أو خارجية، ويمكن أن تكون من المعلم أو التلميذ نفسه.

4-5- أساليب التقويم : هناك العديد من أساليب التقويم منها :

أ- **الاختبارات :** وهي أشهر هذه الأساليب، وتنقسم الاختبارات من حيث الأداء والإجراء إلى قسمين رئيسيين: الاختبارات الشفوية، والاختبارات التحريرية، ولكل منها طرق ومواقف و أهدافاً يُسعى إلى تحقيقها. وتنقسم الاختبارات إلى نوعين هما: الاختبارات المقالية و الاختبارات الموضوعية.

ب- التقارير : وهي وسيلة تمكن المعلم من خلالها من رسم صورة حية عن العمل، تشمل رأيه في مستوى أداء التلاميذ من جوانب مختلفة.

ج- الملاحظة المنظمة لسلوك التلاميذ : وذلك من خلال تسجيل أوجه نشاط التلاميذ، وخبراتهم ومهاراتهم، وتتم هذه الملاحظة من خلال تحديد أهدافها بدقة، ومن ثم تسجيل جوانب السلوك التي يراد ملاحظتها، والاستعانة بأولياء أمور التلاميذ لضمان استمرار عملية الملاحظة، واطلاعهم على جوانب القوة والضعف لدى أبنائهم.

د- اللقاءات الفردية : وذلك من خلال اللقاءات الفردية معهم في الصف أو غرفة المعلمين بحيث لا يكون في مكان منعزل، فيستطيع المعلم أن يتعرف على أوضاع التلاميذ، ويستمع إليهم بهدوء ومن ثم نصحهم وتوجيههم، والتعرف على قيمهم واتجاهاتهم وميولهم، ومحاولة تعديل سلوكهم نحو الأفضل. (دليل علوم التربية ، 2001)

4-6- طرق التقويم :

يمكن تصنيف طرق التقويم التي يستخدمها المعلم داخل القسم إلى قسمين هما:

أولا : الطرق المستخدمة أثناء الدرس وهي :

- الأسئلة : وتستخدم لتقدير مدى تحصيل التلاميذ للأهداف التعليمية.
- ملاحظة أداء التلاميذ: إن هناك الكثير من الأهداف في الرياضيات تتطلب أداءً خاصاً يعتمد على الملاحظة للكشف عن تحصيلها.
- التقويم الذاتي من قبل التلاميذ: ويعني هذا أن يقوم التلاميذ أنفسهم بتقويم ما تعلموه عن طريق قيامهم بوضع أسئلة أو إتباع طرق أخرى.

ثانيا : الطرق المستخدمة بعد انتهاء الدرس وهي :

- الاختبارات الموضوعية .
- الاختبارات المقالية .
- الاختبارات الشفوية .
- الواجبات المنزلية .

4-6- خصائص التقويم الجيد :

يجب أن يتميز التقويم الجيد في عمليتي التعلم والتعليم بما يلي:

- أن يكون شاملاً للأهداف التعليمية المحددة في كل من: الجانب المعرفي والمهاري والوجداني .
- أن يساير التدريس منذ بدايته حتى نهايته، فلا يحدد له وقت خاص به مثل نهاية الحصة أو الأسبوع أو الشهر أو السنة الدراسية، لأن الهدف الأساسي من التقويم هو التشخيص والعلاج لجميع عناصر المنهج لتحقيق الأهداف .
- أن يتسم بالثبات والصدق والموضوعية بعيداً عن الآراء الشخصية بالمعلم .
- أن يكون متنوعاً في وسائله .
- أن يكون مميزاً لمستويات التلاميذ ومظهراً للفروق الفردية بينهم .
- أن يكون اقتصادياً في إجراءاته من ناحية الوقت والجهد والتكلفة .

4-7- وظائف التقويم :

للتقويم العديد من الوظائف المهمة يمكن إجمالها في الوظائف التالية:

- إعادة النظر في عناصر المنهج من محتوى وأهداف وطرق وأنشطة ووسائل تعليمية.
- تقديم بيانات أساسية للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ.
- تقديم تغذية راجعة لتلم التلاميذ.
- الوقوف على خبرات التلاميذ السابقة من معلومات واتجاهات وقيم وميول ومهارات.
- تهيئة الظروف المناسبة لتقدم التلاميذ وتفوقهم.
- التشخيص والعلاج لجوانب القوة والضعف في تعلم التلاميذ.
- إصدار أحكام حول نتائج التعلم وإعادة النظر فيها إن تطلب الأمر ذلك.

4-8- مستويات التقويم

يمكن تصنيف تقويم أداء التلاميذ تبعاً للمستويات التالية:

أ- **التقويم المبدئي(التصنيفي):** وهو تحديد أداء التلميذ في بداية التدريس ويكون قبل التدريس للوحدة الدراسية، ويهدف إلى معرفة مستوى التلاميذ من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم.

أدواته: الاختبارات، الملاحظات، التقارير الذاتية.

ب- التقويم البنائي: وهو متابعة تقدم تعلم التلاميذ أثناء الدرس، ويهدف إلى تقديم المعالجة والإصلاح المبكر، وإمداد المعلم بالمعلومات حول فاعلية الطرق والأنشطة والوسائل المستخدمة.

أدواته: الأسئلة الصفية أثناء عملية التدريس، الاختبارات القصيرة، التمارين، الملاحظات، المناقشات الجماعية.

ج- التقويم التشخيصي: وهو تشخيص صعوبات التعلم أثناء التدريس والتي أظهرها التقويم البنائي السابق، ثم تشخيص المشكلات الجسدية من سمعية وبصرية وعقلية، أو الاجتماعية مثل الانطواء، أو الانفعالية مثل الأمزجة.

أدواته: الملاحظات المباشرة وغير المباشرة، الاختبارات التشخيصية لهذا الغرض.

د- التقويم النهائي : وهو غالباً ما يتم في نهاية التدريس أو الفصل الدراسي أو العام الدراسي لتحديد إلى أي حد تم تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، من خلال عملية القياس

أو الملاحظات، وبالتالي تصنيف مستويات التلاميذ النهائية، وكذلك الحكم على فاعلية عملية التدريس.

أدواته : الملاحظات، اختبارات المعلمين، مقاييس وقوائم التقدير للأداء العملي، الاختبارات الشفوية، الأبحاث، التقارير. (دليل علوم التربية ، 2001)

إن التكفل البيداغوجي ' التعليم المكيف " بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يجب أن تكون مرجعيته النمو السيكولوجي وحاجيات الطفل وأساليب وطبيعة صعوبات التعلم ، دون أن ننسي أن الهدف الأساسي من هذه العملية هو إعادة إدماج التلميذ في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن ، ويبقي الإدماج السريع هو الهدف الأسمى ، عن طريق تجسيد مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من خلال :

1-حسن التعرف على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات و ذلك عن طريق تحكم المعلم في عملية الإستكشاف .

2-إعطاء كل تلميذ إمكانية التعلم في الظروف المناسبة له باحترام مبدأ الفروق الفردية لدى المتعلمين .

3-التجانس داخل القسم إذ من الصعب على معلم التعليم المكيف أن يتعامل مختلف الصعوبات التعلمية في نفس الوقت.

4-إشراك الأسرة في الهر عل متابعة الطفل لحسن سير البرامج التعليمية المكيفة .

5-تمكين المتعلمين متفاوتي الكفاءات من بلوغ الأهداف التعليمية المشتركة وهو " **التعلم كيف يتعلمون** " .

2- مناقشة النتائج و تحليلها في ضوء أهداف البحث و فرضياته:

2-1- من حيث تقديم الخطوات اللازمة لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي).

- تعتمد البرامج التدريبية على عدة أسس و خطوات منهجية لبناءها ، و التي تعرضنا لها بالتفصيل في فصل التدريب و بناء البرامج التدريبية و قد عملنا في هذا البرنامج على احترام هذه الخطوات للوصول إلى " تصميم مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم " الهدف منه اكساب معلمي التعليم المكيف القدرة على التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم ، و تنمية مهارات معلم القسم العادي للتحكم في آليات الإستكشاف (الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ) ، التي تعتبر الخطوة الأولية و الأساسية للتخطيط لبرامج التعليم المكيف.

- تتمتع برامج إعداد المعلمين بنوع من الخصوصية التي تتبع من خصوصيات الفئة المستهدفة في و تعتمد على تحديد إحتياجاتهم التدريبية في االبرنامج التدريبي ، و التي تعتبر من أهم الخطوات التي يتوقف عليها نجاح البرنامج من عدمه .

و هذا ما سعيا لأجله من خلال الجدولين (الجدول رقم 08 و الجدول رقم 09) الموضحان لنتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين و الملاحظات الميدانية لأساليبهم التربوية المعتمدة في التدريس ' حيث تم سؤالهم عن إحتياجاتهم التدريبية في البرنامج التدريبي و تتيب هذه الإحياجات حسب أهميتها ، فمن خلال التكرارات حددنا هذه الإحتياجات و من خلال المتوسطات الحسابية حددت درجة أهمية كل احتياج تدريبي .

جدول يوضح الإحتياجات التربية لمعلمي الأقسام العادية في مجال الإستكشاف (الكشف عن التلاميذ الذين يعانون فعلا من صعوبات في التعلم) مرتبة حسب درجة أهميتها بالنسبة للمعلمين :

الرتبة	الحاجة التدريبية	عدد أفراد العينة	التكرار	المتوسط الحسابي
1	معرفة آليات الإستكشاف	15	13	0,93
2	معرفة الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم	15	12	0,8
3	معرفة الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم	15	11	0,73
4	معرفة الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم	15	10	0,66
5	ماهية صعوبات التعلم	15	9	0,6
6	معرفة مظاهر صعوبات التعلم	15	6	0,4
7	إحتياجات أخرى (أسباب صعوبات التعلم)	15	2	0,13

الجدول: يوضح الإحتياجات التربية لمعلمي (معلمي التعليم المكيف) في مجال التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات صعوبات التعلم مرتبة حسب درجة أهميتها بالنسبة للمعلمين :

الرتبة	الحاجة التدريبية	عدد أفراد العينة	التكرار	المتوسط الحسابي
1	معرفة المعالجة التربوية (أساليب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم)	7	6	0,86
2	معرفة مبادئ و أسس التعلم	7	5	0,71
3	معرفة الطفولة الوسطى	7	5	0,71
4	ماهية التقويم و المتابعة	7	5	0,71
5	معرفة الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم .	7	4	0,57
6	معرفة الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم	7	4	0,57
7	معرفة الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم	7	3	0,42
8	مظاهر صعوبات التعلم	7	2	0,28
9	ماهية صعوبات التعلم	7	1	0,14
10	إحتياجات أخرى (المقاربة بالكفاءات)	7	1	0,14

و من خلال الجداول توضح أن معرفة آليات الإستكشاف (الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم) هو الإحتياج التدريبي الأكثر أهمية لدى معلمي الأقسام العادية بمتوسط حسابي قدر بـ : 0,93 . فيما تبين أن أساليب تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هو الإحتياج التدريبي الذي أولاه معلمي التعليم المكيف أقصى أهمية بمتوسط حسابي قدره : 0,86 . و الذي حاولنا تلبيته من خلال عدة مواضيع هي كالتالي : مخطط التدخل ، المعالجة البيداغوجية و و تكييف الأنشطة التربوية .

- نظرا لخصوصية الفئة من التي يعمل معها معلم التعليم المكيف (التلاميذ ذوي صعوبات في التعلم) ، عملنا على أن يتضمن البرنامج التدريبي تكوينا بيداغوجيا خاص يهدف إلى تنمية مكتسبات المعلمين المعرفية و يكسبهم مهارات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و يزودهم باستراتيجيات عملية تساهم في تجاوز هذه الصعوبات لدى التلاميذ .

- كما ساعد التربص الميداني بالمعهد الجهوي للتكوين المهني (قسم هندسة البرامج) في التعرف على منهجية بناء البرنامج التكوينية ، كما تمت الإستعانة ببعض نماذج برامج التدريب و الحقائب التدريبية خاصة تلك التي تعتني بصعوبات التعلم و بتنمية مهارات معلم لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التي نوهنا لها في قائمة المراجع .

2- 2- من حيث تحديد الخصائص السيكومترية لبرنامج تدريب معلمي صعوبات التعلم (أقسام التعليم المكيف الطور الأول من التعليم الإبتدائي) :

- من حيث **درجة صدق** المحتوى و ملائمة المضمون لأهداف البرنامج التدريبي ، عرضنا البرنامج للتحكيم غرض تقييمه و تقويمه من طرف عشرة (9) أساتذة

من مختلف التخصصات (علوم التربية ، علم النفس التربوي ، علم النفس المعرفي و علم الإجتماع التربوي ، التوجيه و الإرشاد) ، و من من مختلف الجامعات (جامعة باجي مختار عنابة ، جامعة الحاج لخضر بباتنة ، جامعة قاصدي مرباح بورقلة ، جامعة الجزائر) .

حيث قد قدمت ملاحظاتهم دفعا إيجابيا لمواصلة العمل على البرنامج من خلال إحداث بعض التعديلات على وحداته المعرفية كالتركيز على بعض الجوانب و إعادة ترتيب بعض المواضيع و العمل على تحديد جدوله الزمني ...إلخ ، و قد أخذت هذه الملاحظات القيمة بعين الإعتبار حتى أخذ البرنامج تصميمه النهائي الموضح في الورقة التقنية لتصميم البرنامج التدريبي (الملحق رقم 01). و في العموم نال البرنامج على رضى المحكمين مشددين في ذلك على ضرورة دعم مثل هذه المبادرات العلمية و ضرورة تخصيص البرامج التدريبية النوعية التي تتناول كل صعوبة تعلم على حدى . (الملاحق رقم 08-16)

- كما استدنا في بناء محتوى البرنامج على دراسات و تجارب الدول العربية و الغربية (السعودية ، قطر ، البحرين ، مصر ، تونس ، المغرب ، كندا ، فنلندا، فرنسا ، الولايات المتحدة الأمريكية) في مجال صعوبات التعلم و أهم استراتيجيات التعليم المتخصصة و الموجهة لهذه الفئة من التلاميذ ، بالإضافة إلى تحليل لمحتوى الأيام الدراسية و الملتقيات الجهوية المقامة بولاية عنابة و التي تخص موضوعي صعوبات التعلم و التعليم المكيف ، بغرض الحصول على مرجعية علمية نرتكز من خلالها في تصميم هذا البرنامج التدريبي من منطلقات و نتائج ميدانية تدعم الخلفية النظرية لهذا التصميم .
- و هذا ما **يثبت** صحة **الفرضية الأولى** كون البرنامج يتمتع بدرجة من **الصدق** من حيث المحتوى و البناء .

أما من حيث أما بالنسبة **لدرجة ثبات البرنامج** فلم يتم تطبيق لبرنامج التدريبي لأسباب إدارية و بيروقراطية مما منعنا من إثبات أو نفي الفرضية الثانية للبحث ، لذلك يبقى هذا البحث ضمن الدراسات النظرية التي غرضها وصف الظواهر ، البحث فيها و دراستها ، تعديلها و تغييرها ، بالرغم من مجهوداتنا المبذولة لقد تعذر علينا إجراء التطبيق الميداني بسبب العراقيل الإدارية التي تتطلب إذن من الوزارة الوصية لإخضاع المعلمين تحت التجربة غير أن تصميم البرنامج في حد ذاته يعتبر إنجازا و دفعا للبحث العلمي يتطلب الدعم و التكملة .

3- التحليل العام للنتائج :

إستنادا إلى أدبيات الدراسة و الدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات التعلم ، المعلم و جوانب إعداده ، التدريب و بناء البرامج التدريبية خاصة تلك التي تعنى بإعداد معلمي صعوبات التعلم . و انطلاقا من الدراسة الإستطلاعية و الواقع الميداني لأقسام التعليم المكيف ، صمم هذا البرنامج التدريبي كأداة يستفيد من خلالها المعلمون ، لتنمية قدراتهم و زيادة مكتسباتهم قصد التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

لا يضم هذا البرنامج التدريبي فقط الجانب النظري الذي يرتكز عليه المعلم كبنية معرفية و كمحرك أساسي لردود أفعاله التربوية اتجاه احتياجات التلاميذ التعليمية ، بل يتعدى إلى تطبيقات عملية من خلال استراتيجيات يستعملها للتكفل بصعوبات التعلم المختلفة لديهم و التي ترتكز على أسس و منطلقات علمية مدروسة ، و تنبثق من واقع الممارسات التربوية المرتجلة التي كان يستعملها المعلمون عن طريق تعديلها و تغييرها و وضعها ضمن بناء منهجي يدخل تحت مقاربة سلوكية معرفية (المقاربة بالكفاءات) حيث يستدخل المعلمون المكتسبات المعرفية الجديدة فتحدث تغييرا في استجاباتهم في المواقف التعليمية التي يتوجب أن تتنوع مراعاة للإختلافات الكائنة في خصائص التلاميذ النفسية و السلوكية و الإنفعالية و الأكاديمية ، أو في صعوبات التعلم النوعية لديهم .

إن الإحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم المكيف في ظل غياب التأهيل المسبق و البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لم يكن من السهل تحديدها ، عكس ما دلت عليه نتائج المقابلات الشخصية مع المعلمين نظرا لتطور الميكانيزمات الدفاعية لديهم و التي أبدت محاولة تمويه الواقع و عدم الإقرار بالإفتقار للخبرة في التكفل بذوي صعوبات التعلم .

و يرجع ذلك أن معظمهم لا يزال يخلط بين صعوبات التعلم و التأخر الدراسي و التخلف العقلي البسيط هذا من جهة و من جهة أخرى لا يزال بعض المعلمين لا يفرقون بين الإستدراك الموجه للتلاميذ بطيئي التعلم و الدعم المدرسي كسياسة تربوية منتهجة للرفع من مستوى كل التلاميذ في المدارس و بدون استثناء من خلال دروس تقوية يتعرض فيها التلاميذ لحل مواضيع و تمارين مشابهة لمواضيع الإمتحانات ، و المعالجة التربوية التي تعتبر كحلول منهجية موقفية يستعملها المعلم عندما تستوقفه مشكلات في التعلم تصادف التلاميذ و توجب إعادة صياغة الأسئلة و تنويع طرق التدريس ، و بين التعليم المكيف كنوع من المعالجة البيداغوجية الخاصة بالتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم و التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم المعرفية و اكسابهم أسس و ميكانيزمات التعلم ،اعتمادا على أساليب تربوية خاصة و طرائق بيداغوجية و تقنيات تتشيط تتلاءم و خصوصيات هذه الفئة من التلاميذ و تختلف و باختلاف نوع كل صعوبة لديهم .

كما أن مصطلحي الإستكشاف و التعليم المكيف كنوع من التكفل البيداغوجي مصطلحان تربويان بعيدان جدا عن التشخيص الذي يتطلب مجموعة من الإختبارات و التكفل النفسي الذي هو نوع من الممارسة النفسية المتخصصة و التي هي من إختصاص الأخصائيين النفسانيين.

حيث يقصد **بالإستكشاف** من خلالهما الملاحظة الدقيقة و المقننة الناتجة عن التقييم التحصيلي التلاميذ الذين يظهرون تأخرا شديدا مقارنة مع أقرانهم في القسم و التي تظهر على شكل تعثرات دراسية تأخذ مظاهر متكررة رغم الجهود المستمرة التي يبذلها المعلم ، و التي يمكن ملاحظتها من خلال سلوكات التلاميذ و

انفعالاتهم و تأخذ عدة مظاهر أكاديمية أهمها : صعوبات القراءة ، صعوبات الكتابة و صعوبات الحساب ، و الغرض منه هو الكشف المبكر عن هذه الصعوبات . أما **التعليم المكيف** فيقصد به تحليل صعوبات التعلم و البحث في أسبابها و تحديد نوعها لتخصيص التدخل البيداغوجي المناسب و رسم الخطة التربوية اللازمة لتجاوزها ، مع مراعاة استعدادات التلميذ المعرفية و العقلية و خصائصة النفسية و السلوكية و الإنفعالية .

و لعل ذلك ما يفسر الفرق الواضح بين استجابات المعلمين من خلال المقابلات الشخصية و الملاحظات الميدانية خلال حصصهم التعليمية التي حضرتها الباحثة و الذي تؤكده ممارساتهم التربوية و التعليمية التي يغلب عليها الطابع الإرتجالي حيث يبقى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ مرهون بخبرة – الغير متخصصة – في التدريس لمعلمي التعليم المكيف كعامل وحيد يرتكز عليه هذا الأخير في التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم , كما تبقى آليات الإستكشاف تتوقف على تحكم معلم القسم العادي في تقنية الملاحظة العلمية الموجهة كأحد الركائز للكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ .

و لتصميم هذا البرنامج التدريبي واجه البحث العديد من الصعوبات و الشكليات الإدارية التي اعترضت تطبيق البرنامج في الميدان ، غير أنها كانت من أحد الدوافع التي ساهمت في الإصرار على إكمال تصميمه , فإلى متى نبقى نلجأ إلى استخدام البرامج من دول أخرى و نعمل على تكييفها في بيئتنا التربوية ، الإجتماعية و الثقافية ، و نحن أدرى بخصوصيات هذه البيئة و الصعوبات و المشاكل التي تعترضها ، فأهل مكة أدرى بشعابها .

كان هذا ما خلصت إليه هذه الدراسة المتواضعة ، و في ظل كل هذا و ذاك يبقى هذا البحث مبادرة تحتاج للدعم و التكميل و التخصيص و النوعية في مجال التعليم و برامج تدريب معلمي صعوبات التعلم.

الخاتمة

هـدفت الدراسـة الحاليـة إلـى محاولـة تصـميم " **تصـور مقتـرح لبرنـامج تـدريبي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم – دراسة ميدانية بولاية عنابة** – "

يسـاهم فـي تنميـة الكفـاءات المهنيـة للمعلمـين فـي الطـور الأول مـن التعلـيم الأبتـدائي، عـن طريـق إكسـاب معلمـي أقسـام التعلـيم المكيـف مهـارات للتكفـل بالتلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم ، و اسـتراتيجيات التعامـل مـع البـرامج التعليميـة المكيفة الموجهة لهذه الفئة هذا من جهة .

و مـن جهـة أخـرى تنميـة الكفـاءات المهنيـة لمعلمـي أقسـام التعلـيم العـادي للـتحكم الجيـد فـي الإستكشـاف (الكشـف المبكـر عـن صعوبـات التعلـم لـدى التلاميـذ) ، التي تعتبر أهم خطوة و منطلق للتكفل بهذه الفئة من الـتلاميذ .

نتيجـة للواقـع الميـداني للتعلـيم المكيـف الـذي رصـدناه مـن خـلال دراسـتنا الإسـتطلاعية ، و عـن طريـق المقـابلات التـي أجريناهـا مـع المعلمـين العـاملين فـي مجـال صـعوبات الـتعلم ، حيـث وجـدناهم يتخبطـون بـين أسـاليبهم التدريسـية ، الإرتجاليـة و الغيـر ممنهجـة ، فـي غيـاب الإعـداد المهنـي و البـرامج التعليميـة المكيفـة الموجهـة للفئـة التلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم . هـذا مـا استدعانا للبحـث و اسـتوقفنا للتفكيـر لتغييـر هـذا الواقـع ، فمـن خـلال تحديـد الإحتياجـاتهم التدريبيـة ، و ترتيبهـا حسـب أهميتهـا بالنسـبة للمعلمـين ، اسـتطعنا تحديـد الوحـدات المعرفيـة المكونـة للبرنـامج التـدريبي ، الـذي جـاء كحـل عملـي ، مبنـي بطريقـة علميـة و منهجيـة تسـاعد المعلمـين القـائمين علـى أقسـام التعلـيم المكيـف علـى اكتسـاب كفـاءات تـدريس خاصـة بالتلاميـذ ذوي صـعوبات الـتعلم ، و مهـارات التكفـل باحتياجـاتهم التعلميـة مـع مراعـاة خصائصـهم النفسـية ، السـلوكية ، الإنفعاليـة و الأكاديميـة. و بأسـس تعليميـة ترتكـز علـى الإنتقـال بـين نـوعي التعلـيم المفـرد و الجمـاعي لمـا لكـل منهمـا مـن مزايـا فـي تنمية الجانب المعرفي و السلوكي و النفسي و الانفعالي لهؤلاء التلاميذ.

يخضـع هـذا البرنـامج التـدريبي للمـنهج البنـائي فـي ظـل مقاربـة سـلوكية معرفيـة الهـدف الرئيسـي منهـا احـداث تعـديلات و تغييـرات فـي سـلوك المعلمـين مـن خـلال اكسابهم لمعارف تؤهلهم للتكفل الجيد بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

قـد يكـون مـن الصـعب أحيانـا الوصـول مـن خـلال البحـث العلمـي إلـى نتـائج تطبيقيـة ميدانيـة تخضـع التجربـة و للقيـاس غـرض التقيـيم و التقـويم , إلا أن البحـث العلمـي يفـتح دائمـا المجـال أمـام الدراسـات الوصـفية التـي تتخطـى وصـف الظـواهر لتحليلهـا بهـدف الوصـول إلـى حقـائق عمليـة تنبعـث مـن روح البحـث العلمـي لـدى الباحـث لتصل إلى نتائج عملية يمكن تطبيقها و لما لا تعميمها.

التوصيات و المقترحات:

في ضوء ما توصلنا إليه في هذه الدراسة من نتائج ، نقدم التوصيات التالية :

- إن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى مساعدة تجمع بين مؤسستين وهما المدرسة والأسرة التي يجب تفعيل دورها في متابعة التلميذ خارج المؤسسة التربوية .
- التوعية و الإرشاد الأسري حول كيفية المتابعة و أسس العناية بالطفل ذو صعوبة في التعلم
- ندعو إلى تفعيل أدوار جميع الأطراف المتدخلة في إنجاح التعليم المكيف ، لأن منذ 22 سنة و التعليم المكيف يبقى مخطط لمشروع جهاز قيد التنفيذ لكن الواقع يدل على العكس ، و كل من نرى أن له دور في تقديم الدفع و الدعم لهذا الجهاز و تطويره .
- ان التكفل بذوي صعوبات التعلم هو مشروع مؤسسة يدخل ضمن عمل فريق و التكفل بالتلميذ لا يقع على عاتق المعلم لوحده بل يجب توفير الوسائل و التجهيزات المساعدة ، كاستحداث غرف المصادر و الاستفادة من مقاييس و بطاريات صعوبات التعلم المقننة لأنها تشخص الصعوبة بدقة و بصفة نوعية .
- تفعيل دور الأخصائي النفسي في مساعدة و توجيه المعلمين العاملين في التعليم المكيف و عدم حصر دوره في كتابة التقارير و تحويل الحالات .

- حسن اختيار المعلمين ، فلا تكفي الخبرة المهنية في غياب التخصص العلمي للمعلم و هنا نقترح أن يكون المعلمون من الحاصلين على شهادات جامعية في إختصاص علم النفس التربوي و علم النفس المدرسي التربية العلاجية تخصص صعوبات التعلم كما يمكن توظيف تخصص علم الإجتماع التربوي ، فكلما كان المعلم متخصص كلما كان مردوده المهني أحسن في التكفل بالتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم .
- في غياب التخصص تبقى الحاجة للتكوين المستمر للمعلمين هو الحل الأنسب.
- حث المعلمين على إستعمال الأساليب التعليمية الحديثة و الحرص على تنويعها حسب نوع الصعوبات عند التلميذ .
- التوجه نحو تفريد التعليم لأنه يعالج صعوبات التعلم و بصفة نوعية.
- التركيز على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ و نعلمه كيف يتعلم .
- الحث على اتخاذ روح المسؤولية في التعليم لدى المعلمين لبناء **مستقبل متعلم** كي لا يبقى مجرد **مشروع تلميذ** .

ملخص الدراسة

تحاول هذه الدراسة الموسومة:" **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم – دراسة ميدانية بولاية عنابة** – " تحقيق الأهداف التالية :

1- إبراز الخطوات اللازمة لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي).

2- إيضاح الخصائص السيكومترية لبرنامج تدريب معلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي).

لقد انطلقنا في بحثنا من التساؤلات التالية:

1- ما هي الخصائص السيكومترية لبرنامج تدريب معلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) حتي يمكنهم التكفل بتلاميذ هذه الفئة ؟

2- ما هي الخطوات المنهجية لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) ؟

و من ثمة و ضعنا الفرضيات التالية :

الفرضية الأولى : يتمتع البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الصدق** .

- **الفرضية الثانية** : يتمتع البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الثبات** .

و للإجابة على هذه الأسئلة طبقنا المنهج الوصفي البنائي على عينة تكونت من 22 معلم مقسمة الى مجموعتين: المجموعة الأولى تتكون من 15 معلم من معلمي الأقسام العادية و المجموعة الثانية تتكون من 07 معلمين لأقسام التعليم المكيف للطور الأول بالمدارس الابتدائية لولاية عنابة ، و كانت لنا معهم العديد من المقابلات الموجهة و النصف موجهة لتحري أنماط و طرق التدريس ، التقنيات المستعملة و استراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما تمكنا من حضور حصص تعليمية مقدمة من طرف معلمي أقسام التعليم المكيف ، الغرض منها تقييم الطرق البيداغوجية المنتهجة في التعليم و تقويم تقنيات التنشيط داخل القسم ، مستدعين بذلك قدرة المعلم على تنويع الأساليب التعليمية بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من جهة ، و مدى اختلاف نوع صعوبات التعلم لديهم من جهة أخرى .

و من أهم النتائج التي توصلنا إليها :

– تصميم برنامج تدريبي لفائدة معلمي صعوبات التعلم – الطور الأول من التعليم الإبتدائي (أقسام التعليم المكيف و أقسام التعليم العادي) ، يساهم في تنمية كفاءاتهم المهنية عن طريق إكساب معلمي أقسام التعليم المكيف مهارات للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لهذه الفئة هذا من جهة . و إكساب معلمي الأقسام العادية مهارات التحكم في آليات الإستكشاف كونها عملية أساسية في إنجاح عملية التكفل البيداغوجي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

بالنسبة **لدرجة صدق البرنامج** من حيث المحتوى و المضمون ، عرض هذا البرنامج للتحكيم على تسعة (09) أستاذ ة جامعيين ، بغرض معرفة مدى مطابقة البرنامج و تقيده بأسس بناء البرامج التدريبية و تنظيمها ، من

ناحية البناء و المحتوى ، و كان هؤلاء المحكمين منتمين إلى مختلف التخصصات (علوم التربية ، علم النفس التربوي ، علم النفس المعرفي و علم الإجتماع التربوي ، التوجيه و الإرشاد) ، و من مختلف الجامعات (جامعة باجي مختار عنابة ، جامعة الحاج لخضر بباتنة ، جامعة قاصدي مرباح بورقلة ، جامعة الجزائر، جامعة وهران) . حيث نال البرنامج على رضى المحكمين مشددين في ذلك على ضرورة دعم مثل هذه المبادرات العلمية و ضرورة تخصيص البرامج التدريبية النوعية التي تتناول كل صعوبة تعلم على حدى و هذا ما أتبت الفرضية الأول للبحث كون البرنامج التدريبي الموجه لمعلمي التعليم المكيف (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) بدرجة من **الصدق** .

أما بالنسبة **لدرجة ثبات البرنامج** فلم يتم تطبيق لبرنامج التدريبي لأسباب إدارية و بيروقراطية مما منعنا من إثبات أو نفي الفرضية الثانية للبحث ، لذلك يبقى هذا البحث ضمن الدراسات النظرية التي غرضها وصف الظواهر ، البحث فيها و دراستها ، تعديلها و تغييرها ، بالرغم من مجهوداتنا المبذولة لقد تعذر علينا إجراء التطبيق الميداني بسبب العراقيل الإدارية التي تتطلب إذن من الوزارة الوصية لإخضاع المعلمين تحت التجربة غير أن تصميم البرنامج في حد ذاته يعتبر إنجازا و دفعا للبحث العلمي يتطلب الدعم و التكملة .

الكلمات المفتاحية : صعوبات التعلم ، المعلم ، التدريب ، إعداد البرامج ، التعليم المكيف

Résumé de l'étude

la présente étude nommée : " une proposition visant à élabore un programme de formation pour les enseignants de l'enseignement adapté (le premier cycle de l'enseignement primaire) " , étude pratique à la willaya de Annaba ,pour atteindre les objectifs suivants:

1 – clarifier les propriétés psychométriques du programme de formation pour les enseignants de difficultés d'apprentissage (la première étape de l'enseignement primaire).

2 – mettre en évidence les mesures nécessaires pour élaborer un programme de formation pour les enseignants de difficultés d'apprentissage (le premier cycle de l'enseignement primaire).

Nous avons mis dans notre recherche des questions suivantes:

1 – Quelles sont les propriétés psychométriques du programme de formation pour les enseignants de difficultés d'apprentissage (le premier cycle de l'enseignement primaire), de sorte qu'ils puissent fournir aux élèves de cette catégorie une meilleure prise en charge ?

2 – Quelles sont les méthodes d'élaboration de programme de formation pour les enseignants des élèves ayant des difficultés d'apprentissage (la première étape de l'enseignement primaire)?

Et pour ce la en a mis les hypothèses suivantes :

- **La première hypothèse** :le programme de formation destiné aux les enseignants de l'enseignement adapté (le premier cycle de l'enseignement primaire) " a une dégrée de vérité
- **La deuxième hypothèses** :le programme de formation destiné aux les enseignants de l'enseignement adapté (le premier cycle de l'enseignement primaire) " a un degré de stabilité.

Et pour répondre à ces questions, nous appliquons l'approche descriptive constructiviste , dont échantillon est composée de 22 enseignants qui sont divisés en deux groupes: le premier groupe se compose de 15 enseignants des sections régulières et le deuxième groupe est composé de 07 enseignants des sections d'enseignement adaptées au processus de la première école primaire de la willaya de Annaba, nous les avons eu plusieurs entretiens semi dirigés , réalisés pour enquêter les motifs et les méthodes d'enseignement, les techniques utilisées et les stratégies qu'ils fournissent aux élèves en difficulté d'apprentissage, comme nous avons pu assister à des cours réalisés par les enseignants des sections d'enseignement adaptées, conçu pour évaluer leurs méthodes et leurs techniques d'enseignement en tenant compte des différences individuelles entre les élèves d'une part, et la façon dont différents les types de difficultés d'apprentissage ont d'autre part،et cela confirme **La première hypothèse** :le programme de formation destiné aux les enseignants de l'enseignement adapté (le premier cycle de l'enseignement primaire) " a un

dégrée de vérité ، alors que malheureusement **la deuxième hypothèse** n'a été ni confirmé ni non-confirmé pour des raisons bureaucratique on a pas pu expérimenter le programme de formation qui nécessite une autorisation de la tutelle. Et dans ce cas l'étude reste parmi les études descriptives ayant raison de la description des phénomènes, les modifier et les changer.

Et le plus important de nos résultats:

- l'élaboration d' un programme de formation pour les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement primaire (sections de la formation régulière et sections de la formation adaptée), contribuant au développement des compétences professionnelles , afin de s'assurer une meilleure prise en charge pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des stratégies pour faire face aux programmes éducatifs adaptés adressées à cette catégorie d'une part et donner aux enseignants de la formation régulières des compétences de contrôle des mécanismes d'exploration et de dépistage étant essentielle à la réussite du processus des programmes de prise en charge

Mots clés : difficultés d'apprentissage, Enseignants, l'élaboration des programmes, Enseignement Adapté.

المـراجع

أولا المـراجع العـربية

الـكتب :

1/- إسـماعيل ، محمـد عثمـان ، المعـاذ ، حمـدي مصـطفى ، المـدخل الحـديث في إدارة الأفراد ، دار النهضة العربية، القاهرة ، 1990.

2/- إسماعيل ، محمد محروس ، اقتصاديات التعليم المفتوح مع دراسة خاصة عن التعليم والسياسة التعليمية الجديدة ، الإسكندرية ، دار الجامعات المصرية ، 1990 .

3/- الأزرق ، عبـد الـرحمن صـالح ، علـم الـنفس التربـوي للمعلمـين ، دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى ، بيروت، 2001 .

4/- البزاز ، حكمت عبد الله ، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين ، دار الخليج العربي للنشر و التوزيع السعودية ، الرياض ، 1989 .

5/- الحديـدي ، منـى ، الخطيـب ، جمـال ، اسـتراتيجيات تعلـيم الطلبـة ذوي الاحتياجـات الخاصـة ، دار الفكـر للنشـر و التوزيـع ،ط 1 ، الأردن ، 2005 .

6/- السـيد ، سـيد عبـد الحميـد سـليمان ، صـعوبات الـتعلم (تاريخهـا ، مفهومهـا، تشخيصـها ، علاجهـا) ،ط1، دار الفكـر العربـي ، القـاهرة ، 2000.

7/- الشخيبي ، علي السيد ، المعلم وبعض مشكلات المهنة ، في نازلي صالح وآخرون ، مهنة التعليم ، وزارة التربية والتعليم ،1988.

8/- العجمي ، محمد حسنين ، فلسفة التربية لذوي الإحتياجات الخاصة ، دار الجامعة الجديدة للنشر ، الإسكندرية ، 2007.

9/- العيسوي ، عبد الرحمان محمد ، علم النفس والإنتاج ، الدار الجامعية للطباعة و النشر و التوزيع ، الإسكندرية ، 1982 .

10/-الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ليبيا ، 2004 .

11/-الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم ، كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم مع الأمثلة الوافية ، عمان ، دار الشروق ، الطبعة الأولى ، 2004 .

12/-اللقاني ، أحمد حسين ، حسن محمد ، فارعة ، مناهج التعليم بين الواقع و المستقبل ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى ،2001 .

13/-المعايطة ، داوود محمد ، دليل تصميم الحقائب التدريبية ، دار الحامد للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2009 .

14/-الناقة ، محمود كامل ، البرنامج التعليمي القائم على الكفايات ، مطابع الطوبجي ، القاهرة ، 1987 .

15/-أنجرس، موريس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،تدريبات عملية ، (ترجمة : بوزيد صحراوي و آخرون)، دار القصبة للنشر ، ط2 منقحة ، الجزائر، 2004 .

16/-بدر ، أحمد ، أصول البحث العلمي و مناهجه ، المكتبة الأكاديمية ، مصر ، 1996 .

17/-بشارة ، جبرائيل ، المنهج التعليمي ، دار الرائد العربي ، بيروت ، 1983.

18/-بشارة ، جبرائيل، تكوين المعلم العربي ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، بيروت ، 1986 .

19/-بن مرسلي ، أحمد ، مناهج البحث العلمي في علوم الاتصال و الإعلام ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية ، 2003 .

20/-توفيق ، عبد الرحمان ، تقييم التدريب ، المردود والعائد على الاستثمار البشري ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ، 1998 .

21/-توفيق ، عبد الرحمان ، العملية التدريبية ، مركز الخبرات المهنية للإدارة ، القاهرة ، 2003 .

22/-جابر، عبد الحميد جابر ، عبد الرزاق ، طاهر ، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1978 .

23/-جيرولد كامب ، تصميم البرامج التعليمية ،(ترجمة أحمد خيري كاظم)، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1991.

24/-حمدان ، محمد زياد ، قياس كفاية التدريس ، طرقه ووسائله الحديثة ، سلسلة التربية الحديثة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ط2، جدة ، 1991.

25/-حنفي ، عبد الغفار ، السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية ، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية ، 2002 .

26/- خرفوش ، سميرة ، تحديد الاحتياجات التدريبية للقوى العاملة النسائية السعودية في الأجهزة الحكومية معهد الإدارة العامة ، الرياض ، 1987

27/- خليل ، سعاد أحمد ، أنماط التعليم غير النظامي ، الكويت ، سلسلة عالم الفكر 1988.

28/-دعمس ، مصطفى نمر ، إعداد و تأهيل المعلم ، دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع ط 1 ، 2009 .

29/-راشد ، علي ، إختيار المعلم و إعداده مع دليل التربية العملية، دار الفكر العربي ، مصر، 1996 .

30/-راشد ، علي ، كفايات الأداء التدريسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2005 .

31/-سعادة ، يوسف جعفر ، الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية ، مؤسسة الخليج العربي للنشر و التوزيع ، القاهرة ، 1985

32/-سلطان ، محمد سعيد ، إدارة الموارد البشرية ، الدار الجامعية، بيروت ، 1993 .

33/-شوق ، محمود أحمد ، محمود ، محمد مالك محمد سعيد ، معلم القرن الواحد و العشرين ، اختياره ،إعداده و تنميته ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ،2001 .

34/-صلاح الدين ، محمود علام ، القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة

35/-طرطار ، أحمد ، الترشيد الاقتصادي للطاقات الإنتاجية في المؤسسة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1993 .

36/-طعيمة ، رشدي أحمد ، المعلم كفاياته ، إعداده ، تدريبه ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ، 1999.

37/-عبد الباقي ، صلاح الدين ، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية ، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية ، 2002 .

38/-عبد الباقي ، صلاح الدين ، الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية بالمنظمات، الدار الجامعية للنشر و التوزيع ، الإسكندرية ،2001 .

39/-عبد الحميد ، جابر ، كاظم ، أحمد خيري ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، ط2 ، القاهرة ، 1987.

40/-عبد الرزاق، طاهر ، اتجاهات حديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين ، الدوحة ، 1984 .

41/-عبد اللطيف ، موفق ، خصائص المعلم المهني وكفاياته ، دائرة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن ، 1988 .

42/-عبد الوهاب ، علي محمد ، العنصر الإنساني في إدارة الإنتاج ، مكتبة عين الشمس، القاهرة ، 1984 .

43/-عبيد ، ماجدة السيد ، برامج التربية الخاصة و مناهجها، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، 2010.

44/-غياث ، بوفلجة ، التربية و التكوين في الجزائر ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، الطبعة الأولى ، 2001 .

45/-فالوقي، محمد هاشم ، التدريب أثناء العمل ، دراسة لبعض جوانب مراكز التنمية المهنية ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان ، ط 1 ، ليبيا ، 1993 .

46/-فان ، دالين ، ديوبو ، لدب ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، (ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون) ، ط4 ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1990.

47/-مثقال ، جمال ، القاسم ، مصطفى ، صعوبات التعلم ، ط1، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2000.

48/-محمد ، فارعة حسن ، دراسات و بحوث في المناهج و تكنولوجيا التعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر،2001 .

49/-محمود ، يوسف سيد ، أبعاد متطلبة في برامج إعداد المعلم ، درس مقدم في قسم أصول التربية ، الوحدة الرابعة ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، السعودية ، 2003 .

50/-مرعي ، توفيق أحمد ، الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، دار الفرقان ، الطبعة الأولى ، عمان، الأردن ، 1983 .

51/-مصمودي ، زين الدين ، عوامل التكوين وعلاقتها باتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس من خلال دراسة تتبعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة منتوري قسنطينة ،1997 /1998 .

52/-ملحم ، سامي محمد ، صعوبات التعلم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، الأردن ، ط1 ،2002 .

53/-هينفلد ، وورد ، تحقيق التكامل بين عمليتي وضع المناهج والتدريب التجديدي للمعلمين ، مستقبليات ، الجزء 17 ، العدد 1 ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة ، 1987 .

الأطروحات و المذكرات :

54/-المشرفي ، إنشراح إبراهيم محمد ، فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دوكتوراه الفلسفة في التربية ، قسم المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، 2003 .

55/-آمن ، بن عبدي ، آخرون ، مدى فعالية البرنامج التأهيلي في تحسين آداء الإداريين ، مذكرة ليسانس في علم الإجتماع تخصص عمل و تنظيم، جامعة 8 ماي 1945 قالمة،2011/2010 .

56/-بن دالي ، هدى ، سامي ، لزهر ، أثر التكوين المستمر في رفع مردودية العمال ، دراسة ميدانية ، مجمع صيدال ، مذكرة لنيل شهادة تقني سامي ، إدارة الموارد البشرية ، معهد باهي الصادق ، عنابة ، 2011 .

57/-بوشخلال ، رشيد ، بوطوطن ، عبد الحميد ، اتجاهات معلمي الطور الابتدائي نحو الإصلاح في البرامج البيداغوجية ، مذكرة ليسانس ، قسم علم الاجتماع ، جامعة باجي مختار عنابة ، 2006/2005.

58/-بهلول ، أمينة ، بن دحمان ، علاء الدين ، برامج التكوين داخل مؤسسات الأمن الوطني ، دراسة ميدانية بمدينة قالمة . مذكرة لنيل شهادة تقني سامي ، إدارة الموارد البشرية ، معهد باهي الصادق ، عنابة ، 2009

59/-حديد ، يوسف ، تقويم الآداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية ، أطروحة لنيل شهادة الدوكتوراه ، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2009/2008 .

60/-زايدي ، سلمى ، خالد ، عفاف ، دور المعلم في إثارة دافعية التحصيل لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ، الطور الإبتدائي ، مذكرة ليسانس في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2012/2011.

61/-زمولي ، إسمهان ، كعيوة ، وسام ، تكوين المعلم ودوره في تحصيل المتعلم ، مذكرة ليسانس في علم النفس ، تخصص الإدارة و التسيير في قطاع التربية ، جامعة منتوري قسنطينة ،2012/2011.

62/-شيباني ، فوزية ، دور البرامج التكوينية في إحداث التغيير في السلوك التنظيمي ، مذكرة ماجستير في علم النفس تخصص عمل و تنظيم ، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2010/2009.

63/-طاطاي ، كمال ، دور التكوين في رفع إنتاجية المؤسسات مع دراسة حالة لمؤسسة وطنية ، مركب السيارات الصناعية (CVI) بالرويبة ، مذكرة ماجستير ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2003/2002 .

64/-قوادري ، هاجر ، كحلي ، مريم ، التدريب و دوره في تطوير آداء العاملين ، مذكرة ماجستير في علم الإجتماع ، تنظيم و عمل ، جامعة 8 ماي 1945 ، قالمة، 2012/2011.

65/-مجرشي ، أحمد بن عيسى أحمد ، الحقيبة التدريبية لمعلم صعوبات التعلم ، مشروع تخرج مقدم لإستكمال متطلب الحصول على درجة الماجستير ، قسم التربية الخاصة ، جامعة الملك سعود ، 2011 .

66/-مراكب ، مفيدة ، الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، نموذج صعوبات القراءة ، مذكرة ماجستير في علم النفس تخصص علم النفس التربوي ، جامعة باجي مختار، عنابة، 2011/2010 .

المقالات و المجلات :

67/-الأشقر ، محمد العيد ، التدريب و التكنولوجيا ، مجلة الصلب العربي ، العدد228، الصادرة بتاريخ ، مارس 1994، ص04 ، دمشق .

68/- الكنوني ، عادل ، التقويم من منظور المقاربة بالكفايات في مادة الفلسفة ، مجلة الحوار المتمدن ، العدد 64 ، الصادر بتاريخ 2007/10/10 ، ص 119، الأردن .

69/- أبو فودة ، باسل خميس ، يعقوب ، إبراهيم محمد ، أثر مخالفة قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد على الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد- 28 العدد الأول2012 ، قسم علم النفس الإرشادي والتربوي ، جامعة اليرموك ، الأردن.

70/- بركان ، محمد أرزقي ، معلم ذوي الإحتياجات الخاصة في القرن الواحد و العشرين ، مجلة تنمية الموارد البشرية ، مخبر الرابع إدارة و تنمية الموارد البشرية ، العدد الرابع ،جامعة فرحات عباس ،سطيف ،2008.

71/- بطاينة ، أسامة محمد ، الشهري ، خالد بن ناصر ، واقع غرف مصادر التعلم للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في المدينة المنورة ، مجلة دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، العدد 5 ، الصادر بتاريخ شهر ديسمبر 2010 ، جامعة الملك سعود ، السعودية .

72/- حسن ، محمد حمود ، الاتصال التدريبي وأهميته في مهنة الإعلام ، مجلة الباحث الإعلامي ، العدد 8 ، آذار، 2010 ، ص 241 ، كلية الاعلام ، جامعة بغداد، العراق.

73/- سعفان ، محمد أحمد، محمود ، سعيد طه ، إعداد وتدريب المعلم، مجلة علم النفس التربوي العدد 7 ، الصادرة سنة 2005 ، ص 29 ، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية .

74/- عبد الله ، عبد الرحيم صالح ، التعليم المصغر ، برنامج للتدريب التربوي في مجال التقنيات التربوية ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد 2 ، ديسمبر 1981 ، ص 10 – ص 16 ، المركز العربي للتقنيات التربوية، الكويت .

75/-محمد ، سمير عبد العال ، حدود استخدام مدخل النظم في البحث العلمي التربوي المجلة العربية للبحوث التربوية ، العدد الأول ، جانفي 1990 ، ص 12- 13 ، تونس .

76/-محمد ، مقداد ، صعوبات التعلم ، مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد الأول ، ديسمبر ، 2004 ، ص 10-21 ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ، الجزائر .

77/-مزعل ، جمال أسد ، داود ، ماهر محمد ، تقييم أداء مؤسسات إعداد المعلمين في عملية إعداد المعلم ، المجلة التربوية، كلية التربية ، جامعة الكويت ، العدد الخامس ، 1985 ، ص33 -34، الكويت

المعاجم و القواميس:

78/-اللقاني ، أحمد حسين ، الجمل ، علي ، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، ط1، عالم الكتب ، القاهرة ، 1996.

79/-مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز ، وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية ، 2000.

80/-نعمة ، أنطوان و آخرون . المنجد الأبجدي ، دار المشرق ، الطبعة الخامسة ، بيروت ، لبنان 1967.

81/- المعزي ، أحمد بن محمد ، المصباح المنير في غريب الشرح للرافعي ، ط 26 ، الجزء الأول ، القاهرة ،2000 .

الملتقيات و الندوات و الأيام الدراسية :

82/- السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله ، رؤى و تصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي ، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي حول تكوين المعلمين ، 1 – 3 مارس 2004 ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، عمان .

83/- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مدرسة المستقبل ، الوثيقة الرئيسية للمؤتمر الثاني لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب، سنة 2000، ص 58- 21، دمشق، سوريا .

84/- بخوش ، عمار ، استراتيجيات التنشيط في القسم المكيف ، الاستكشاف وأساليب العلاج ، ملتقى تكويني حول التعليم المكيف لولايات الشرق ، تحت إشراف مديرية التعليم الأساسي ، وزارة التربية الوطنية ، أيام 20 ،21 ،22 ماي 2013 ، متوسطة الطاهر حراث ، عنابة ، الجزائر .

85/- بخوش ، عمار ، تكييف الأنشطة التعليمية وبناء الوضعيات في القسم المكيف ، ملتقى تكويني حول التعليم المكيف لولايات الشرق ، تحت إشراف مديرية التعليم الأساسي ، وزارة التربية الوطنية ، أيام 20 ،21 ،22 ماي 2013، متوسطة الطاهر حراث ، عنابة ، الجزائر .

86/- بطاقة الاستكشاف، مركز التوجيه والإرشاد المدرسي ، مديرية التربية لولاية سكيكدة ، مقاطعة سكيكدة 3، ملتقى تكويني حول التعليم المكيف لولايات الشرق تحت إشراف مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية

الوطنيـة ، أيـام 20 ،21 ،22 مـاي 2013 ، متوسـطة الطـاهر حـراث ، عنابة ،الجزائر.

87/-بوحـوش ، زينـب ، صـعوبات الـتعلم و كيفيـة معالجتهـا ، مديريـة التعلـيم الأساسـي لولايـة قسـنطينة ، الملتقـى الجهـوي للتعلـيم المكيـف ، 2012 ، عنابة ، الجزائر .

88/-بـو شـحيمة ، السـيد أحمـد ، البـداغوجيا الفارقيـة ، منشـورات المركـز الجهوي للتربية و التكوين المستمر ، صفاقص ، تونس .

89/-بـو عيشـة ، نـورة ، بـن عمـارة ، سـمية ، ممارسـة معلمـي المرحلـة الإبتدائيـة للتقـويم فـي ضـوء المقاربـة بالكفـاءات مـن وجهـة نظـر المفتشـين التربـويين ، ملتقـى التكـوين بالكفايـات فـي التربيـة ، 2010، جامعـة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر .

90/-بيـداغوجيا الفـوارق مسـار نـاجح للجميـع ، مداخلـة لمديريـة التربيـة لولايـة باتنـة ، ملتقـى تكـويني حـول التعلـيم المكيـف لولايـات الشـرق ، تحـت إشـراف مديـرية التعلـيم الأساسـي ، وزارة التربيـة الوطنيـة ، أيـام 20 ،21 ،22 ماي 2013 ، متوسطة الطاهر حراث ، عنابة ، الجزائر .

91/-تـامن ، داود ، مظاهـر صـعوبات الـتعلم وكيفيـة معالجتهـا فـي المرحلـة الابتدائيـة ، مديريـة التربيـة لولايـة باتنـة ، يوم دراسـي، 17/01/2012 ، عنابة ، الجزائر.

92/-جخـار ، عـز الـدين ، التـأخر الدراسـي ، أسـباب و عـلاج ، لفائـدة معلمـي التعلـيم المكيـف ، ملتقـى تكـويني حـول التعلـيم المكيـف لولايـات الشـرق تحـت إشـراف مديـرية التعلـيم الأساسـي وزارة التربيـة الوطنيـة ، أيـام 20 ،21 ،22 ماي 2013 ، متوسطة الطاهر حراث ، عنابة ،الجزائر.

93/-جخار ، عز الدين ، الطفولة الوسطى، خصائص تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، الملتقى التكويني حول التعليم المكيف لولايات الشرق تحت إشراف مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية ، أيام 20 ،21 ،22 ماي 2013 ، متوسطة الطاهر حراث ، عنابة ،الجزائر.

94/-حداد ، أنطوني ، تصور مقترح لتكوين معلم الدراسات الإجتماعية في ضوء التحديات التربوية للعولمة ، الندوة السابعة للمناهج العلمية و العولمة ، المنتدى العربي الخامس للتربية و التعليم ، مؤسسة الفكر العربي ،2010 .

95/- عبدالله ، كمال ، نحو ملمح لخريجي المدارس العليا للأساتذة ، الملتقى الدولي الثاني ، يومي 13-14 نوفمبر 2013 ، مخبر تعليم تكوين تعليمية ، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجزائر .

96/-عبد السلام ، خالد ، ملتقى سطيف حول التعليم المكيف ، جامعة فرحات عباس، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا ، 25/24 أفريل 2006 ، سطيف ، الجزائر.

97/-عثمان ، أمينة سيد ، دراسة تقويمية لمدى تعرف معلم المرحلة الأولى بمسئولياته وأدواره المتجددة ، المؤتمر الثاني ، 4 ديسمبر 1989 ، ص 39- 36، الإسماعيلية ، مصر .

98/-مخلوفي ، عبد السلام ، بن زيان ، روشام ، الاتجاهات المعاصرة في التدريب ، التدريب الموجه بالأداء ، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية ، فرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، 10/09 مارس 2004، جامعة ورقلة ، الجزائر .

99/-مـرابط ، أحـلام ، معوقـات التكـوين المسـتمر بالكفايـات لمعلمـي المرحلـة الإبتدائيـة ، ملتقـى التكـوين بالكفايـات فـي التربيـة ، مجلـة العلـوم الإنسـانية و الإجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر،2011.

100/-نعمـة ، فيـولا ، آخـرون ، دورة صـعوبات الـتعلم ، دورة لمعلمـي المدرسـة البطريكيـة اللاتينية،الأمانـة العامـة للمؤسسـات التربويـة المسـيحية ، 04-18 مارس 2007 الجبيهة،الأردن.

101/-هندسـة البـرامج ، المعهـد الجهـوي للتكـوين المهنـي و التمهـين ، عنابـة ، الجزائر ،2007 .

102/-التكـوين المسـتمر ، المعهـد الجهـوي للتكـوين المهنـي و التمهـين ، عنابـة ، الجزائر ،2009 .

المـراسيم و المنـاشير

103/-المنشـور الـوزاري رقـم 1548 المـؤرخ بتـاريخ 1983/04/06 المتضـمن تكـوين وتنصـيب اللجـان الطبيـة النفسـية التربويـة الولائيـة ، الجريـدة الرسمية لوزارة التربية و التعليم الوطني، الجزائر.

104/-المنشـور الـوزاري رقـم 025/م.ت/84 المـؤرخ فـي 1984/06/07 المتعلـق بمتابعـة الأطفـال المسـجلين فـي أقسـام التعلـيم المكيـف ، الجريـدة الرسمية لوزارة التربية و التعليم الوطني، الجزائر.

105/-المنشـور الـوزاري رقـم 92/122/111 المـؤرخ فـي 1992/04/29 المتعلـق بالتحضـير للـدخول المدرسـي لسـنة 1992 ، الجريـدة الرسـمية لوزارة التربية و التعليم الوطني، الجزائر.

106/-المنشـور رقـم 24/م.ت.م/1994 بتـاريخ 1994/01/29 المكمـل والمعـدل لـبعض الإجـراءات والتـدابير الـواردة فـي المناشـير السـابقة،

الجريدة الرسمية لوزارة التربية و التعليم الوطني، الجزائر. المنشور الوزاري رقم 1061 المؤرخ في 1996/10/08 المتضمن فئات تلاميذ ذوي احتياجات تربوية خاصة ، الجريدة الرسمية لوزارة التربية و التعليم الوطني، الجزائر.

107/-المنشور الوزاري رقم 0.3.2/377 /96 المؤرخ في 1996/10/26 المتعلق بالإشراف التربوي على أقسام التعليم المكيف ، الجريدة الرسمية لوزارة التربية و التعليم الوطني، الجزائر.

108/-دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم و معالجتها ، وزارة التربية و التعليم الوطني،مديرية التعليم الأساسي ،المديرية الفرعية للتعليم المتخصص، الجزائر ،2004.

109/-دليل علوم التربية ، بيداغوجيا الخطأ ، الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، لجان مراجعة المناهج والبرامج ، أوت 2001 ، أجزاء

110/-الكتاب الأبيض من واحد إلى ثمانية. ، وزارة التربية الوطنية المغربية، المغرب ، 2008.

111/-ركراكي ، محمد ، الأسس الديداكتيكية و البيداغوجية لتدريس النشاط العلمي ، الوحدة المركزية المكلفة بتكوين الأطر ، قسم استراتيجيات التكوين ، كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي ، المملكة المغربية ، 2009 .

112/-طرق تدريس صعوبات التعلم ، المستوى السابع ، المقرر رقم 404 ، المجلس الأعلى للتعليم ، الهيئة الوطنية للتقويم و الإعتماد الأكاديمي ، جامعة الملك سعود ، السعودية ، 2010 .

113/-مسلم ، ياسر ، إظطرابات التعلم ، تفقدية دائرة مارث 1 للغة العربية ، المديرية الجهوية للتربية و التعليم ، قابس ، تونس ، 2012 .

114/-مسلم ، ياسر ، تكوين المعلمين، دراسة ميدانية بالمدارس الإعدادية ، مجمع للتربية و التعليم ، قابس ، تونس ، 2012 .

115/-برامج تكوين المعلمين ، مفتشية التعليم الإبتدائي ،مركز التوجيه التربوي و المهني ، مديرية التربية و التعليم ، عنابة ، الجزائر، 2009.

116/- إحصائيات، مفتشية التعليم الإبتدائي ،مركز التوجيه التربوي و المهني ، مديرية التربية و التعليم ، عنابة ، الجزائر، 2012 .

المراجع الأجنبية :

117/- Alcin M , Encyclopedia Of Educational Research ,6th Edition 'S , Macmillan Publishing Company , New York ,1992.

118/- Anderson L , La Formation Des Maîtres En Fonction Des Compétences Attendues , Editions L'art Et La Science De L'enseignement ,Bruxelles ,1986 .

119/- Cangelos J , Evaluating Classroom Instruction, Publishing Croup, New York, London, 1991.

120/- Chase D , And All , Process To Product A Competency , Based Teacher Education Program In Student Teaching .ERIC. Edition's 104825.2000.

121/- Conant J , The Education Of American Teacher , Mecdraw-Hill , New York , 1963.

122/- Hadab M , Education Et Changement Socio – Culturel , O.P.U . Alger , 1979.

123/- Laplante L,L'association Québecoise Des Troubles De L'apprentissage.2007

124/- Moore M , Greg G , Distance Education , A System View , Wadsworth Publishing Co, Belmont , U.S,1996 .

125/- Pearson A , The Concept , Educational Studies , New York , 1980.

126/- Sekiou L , Gestion Du Personnel, 4ed, Les Editions d'Organisation, Québec, 1993 .

127/- Soyer J , Fonction Formation, 2ed , Editions d'Organisation,Paris , 2001.

128/- Taouti S , La Formation Des Cadres Pour Le Développement. O.P.U. Alger.

129/- Terry , E , Understanding Learners In Open And Distance Education, Kogan , London , 1994 .

130/- Torrance P , Creativity, What Research Says To The Teacher , A Series Isued By National Education Association Of The United States, 1963.

مـواقع الأنتـرنيت:

131/- إعداد البرامج ، على الموقع http://blog.wikimemoires.com

132/-إعداد البرامج ، على الموقعhttp://www.hrdiscussion.com

133/-أحمد ، عطية أحمد، تجارب بعض الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في تطوير استراتيجيات العليم والتعلم،المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ،على الموقع www.makkaeshraf.gov.sa .

134/-الأحمد ، **ابو هداب** ، منتديات السبورة ، مجلة المعلم ، بتاريخ 2011/04/02 ، على الموقع http://www.almualem.net

135/-الحذيفي ، خالد بن فهد ، تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم للمرحلة المتوسطة ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية ، السعودية ، 2000 . على الموقع http://alyaser.net .

136/-الزعير ، خالد محمد ،البرامج التدريبية ، اكاديمية الغداقي للتدريب والاستشارات ، على الموقع www.dr-al-adakee.com

137/-المركز العالمي للتدريب و الإستشارات ، الأردن ،على الموقع http://www.gc-jordan.com/home_ar.html

138/-الموسوعة العلمية الحرة ويكيبيديا ، على الموقع http://ar.wikipedia.org

139/-بن خنيش ، أسماء ، مراحل تطبيق برنامج صعوبات التعلم ، بتاريخ 01/28/ 2012 ، على الموقع http://www.algerienhandicap.com

140/-بوقشور ، محمد ، مداخلة بعنوان التعليم المكيف و آليات التكفل بالطفل المصدوم ، جمعية ستيفيس للصحة النفسية لولاية سطيف ، الجزائر، على الموقع http://assps.yourforumlive.com .

141/-بوكحيل ، ورقة بحثية بعنوان هل المدرسة الجزائرية تتكفل فعلا بذوي الحاجات الخاصة ، على الموقع http://Boukehil.blog .

142/-بوكوفا ، إيرينا ، اليونسكو تسلط الأضواء على الإنصاف و المعلمين أثناء الاجتماعات المعنية بالتعلم للجميع المنعقدة في واشنطن ، ديوان المديرية العامة ، بتاريخ 19.04.2013 على الموقع http://www.unesco.org

143/-جريدة الرياض، **معلمو صعوبات التعلم، التأهيل أولاً** ، النسخة الإلكترونية من صحيفة الرياض اليومية الصادرة من مؤسسة اليمامة الصحف الأحد 9 يناير 2011 م - العدد15539

144/-ديداكتيك المواد و مزايا التعليم والتعلّم وفق المقاربة بالكفايات ، أنشطة مراكز تكوين الاساتذة في علوم التربية ، على الموقع http://cfijdida.over-blog.com

145/-طافش ، محمود ، ورقة بحثية حول دور المعلمين في تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال على الموقع www.tafesh.5U.com

146/-عبد الكريم ، وليد فتحي ، دور المعلم في حدوث صعوبات التعلم وفى علاجها ، دراسات تربوية ، على الموقع http://www.almostshar.com

147/-عزازي ، سلوى ، الإتجاهات الحديثة في مجال صعوبات الكتابة ، نشرت فى 10 نوفمبر 2011 ، على الموقع http://drwageeh.jeeran.com

148/-مركز أطفال الخليج لذوي الإحتياجات الخاصة ، صعوبات التعلم ، على الموقع www.**gulf**kids.com

149/-مقدمة في التربية الخاصة ، المحاضرة الأولى ، التعريف بمجال صعوبات التعلم وتطوره التاريخي ، قسم علم النفس ، المستوى الثاني ، المقرر رقم 11 ، الهيئة الوطنية للتقويم و الاعتماد الأكاديمي ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود . على الموقع http://fac.ksu.edu.sa

150/-مستغانمية ، إيمان ، التعليم المكيف ، واقعه و آفاقه ، بوابة الونشريس ، منتدى النقاش التربوي و التعليمي، بتاريخ 2009/10/21،على الموقع www .ouarsenis.com.

151/-وحدة التطوير و التدريب، جامعة أم القرى ، السعودية ، على الموقع http://uqu.edu.sa

UNIVERSITE SETIF2

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية

لولاية عنـابة

مركز التوجيه والإرشاد المدرسي

ولاية عنابة

(الملحق رقم 2) بطاقة الملاحظة و المتابعة والتقويم

1- تعريف التلميذ:

- الإسم واللقب:.....

- تاريخ ومكان الإزدياد:.....بـ:.....

- ذكر أنثى

-المستوى الدراسي:.....المدرسة:.....

2-معلومات عائلية:

-عنوان الأولياء:

أفراد العائلة	السن	المهنة	المستوى الدراسي	الحالة الصحية	الملاحظة
الأب					
الأم					

***ملاحظة: تسجيل الإخوة والأخوات حسب ترتيب الميلاد.**

- أفراد آخرون يعيشون مع العائلة:.....

- يتوفر المنزل العائلي على:

*الكهرباء نعم لا

*الغاز الطبيعي نعم لا

*غاز القارورة نعم لا

*الماء الجاري نعم لا

- هل الطفل لديه غرفة شخصية ؟ نعم لا

- المسافة بين البيت والمدرسة:.....كلم.

- وسائل النقل من البيت إلى المدرسة :

*المشي *سيارة الأجرة

*الحافلة *سيارة عائلية

*أخرى:.....

3-الحالة الصحية:

-الأمراض التي أصيب بها التلميد :.....

.....

-مظهر الجسم :.....

-توجيه الجانبية المعكوسة: اليمين اليسار الجانبية

-بنية الجسم : عادية قوية نحيفة

-قوة التحمل : قوية متوسطة ضعيفة

-قوة النظر :.....

-قوة السمع :.....

4.**الحياة المدرسية:**

1.4.الحياة الإجتماعية في المدرسة:

- أثناء اللعب يكون التلميذ : متعاونا إنعزاليا

- أثناء العمل يكون : متعاونا منفردا

- داخل الجماعة يكون : متهيبا منعزلا مندمجا

- الإنضباط: صعب هادئ مطيع معارض

2.4.القدرة الذهنية :

-الميل نحو بدل الجهد : نعم لا

- الميل نحو العمل الدقيق : نعم لا

- الميل نحو العمل المنهجي : نعم لا

- الميل إلى الإستطلاع : نعم لا

3.4.الأداء المدرسي قبل التعليم المكيف:

-تقويم النتائج من قبل المعلم:

	00	01	02	03	04	ملاحظة
القراءة						
الحساب						
الكتابة						

00= ضعيف جدا ، 01 =ضعيف، 02=متوسط، 03= جيد،

04= جيد جدا.

-ملاحظات وتقديرات المعلم:.....

.....

.....

.....

.....

.....

5- نتائج الإستكشاف:

1.5 المكتسبات الدراسية:

***القراءة:**

	00	01	02	03	04	الملاحظة
التعرف على الحروف						
عدم الخلط بين الحروف						
نطق الحروف						
قراءة الكلمات						
وتيرة القراءة						
*						
*						

***:صعوبات أخرى**

***الكتابة:**

	00	01	02	03	04	الملاحظة
تشكيل الحروف						
الكتابة على السطر						
الكتابة المعكوسة						
كتابة الجملة بفضل الكلمات						
*						
*						

***الحساب:**

	00	01	02	03	04	ملاحظة
القدرة على ترتيب الأطوال والكلمات						
القدرة على مقارنة الأعداد						
حل عمليات حسابية بسيطة						
الحساب الدهني						
إستعمال المسطرة المدرجة						
معرفة جداول الضرب الأولى						

2.5 – الحالة السيكوحركية:

	00	01	02	03	04	ملاحظة
وضعية الوقوف						
توجيه الجانبية						
التنظيم الفضائي						
قوة النظر						
قوة السمع						
الحيوية الجسمية						
مرونة الأصابع						
التنسيق الحسي حركي						
صورة الجسم						
*						

3.5.الحياة الإجتماعية

	00	01	02	03	04	الملاحظة
الإستقلالية						
الإندماج في الجماعة						
الإنضباط						
تقبل الآخر						
الإتصال						
المبادرة						
المشاركة						
*						
*						

*						

4.5 الوجدانية

	00	01	02	03	04	الملاحظة
الثقة بالنفس						
الإنطواء على الدات						
الخوف من الآخر						
الشعور بالنقص						
*						
*						
*						

6. تطور التلميذ في قسم التعليم المكيف:

1.6.المكتسبات الدراسية:

***القراءة:**

الشهر / المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الملاحظة
التعرف على الحروف											
عدم الخلط بين الحروف											

نطق الحروف											
قراءة الكلمات											
وتيرة القراءة											
*											
*											
*											

مهارات أخرى.

كتابة داخل كل خانة "م" عند إكتساب القدرة و"غ م"عند عدم إكتسابها.

***الكتابة:**

الشهر / المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الملاحظة
تشكيل الحروف											
الكتابة على السطر											
الكتابة المعكوسة											
كتابة الجملة بفصل الكلمات											
*											
*											
*											

***الحساب:**

الشهر / المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الملاحظة
القدرة على ترتيب الأطوال والكلمات											
القدرة على مقارنة الأعداد											
حل عمليات حسابية بسيطة											
الحساب الدهني											
إستعمال المسطرة المدرجة											
معرفة جداول الضرب الأولى											
*											
*											

2.6 النمو الحسي الحركي،الإجتماعي والوجداني:

***الحسي حركي:**

الشهر / المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الملاحظة
وضعية الوقوف											
توجيه الجانبية											
التنظيم الفضائي											
قوة النظر											

قوة السمع											
الحيوية الجسمية											
مرونة الأصابع											
التنسيق الحسي											
حركي											
صورة الجسم											

***الإجتماعي:**

الشهر / المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الملاحظة
الإستقلالية											
الإندماج في الجماعة											
الإنضباط											
تقبل الآخر											
الإتصال											
المبادرة											
المشاركة											
*											
*											
*											

***الوجداني:**

الشهر / المهارة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	الملاحظة
الثقة بالنفس											
الانطواء على الذات											
الخوف من الآخر											
الشعور بالنقص											
*											
*											
*											

تعليمات خاصة بملء بطاقة الملاحظة والمتابعة و التقويم:

تملأ بصفة متتالية من قبل:

1-معلم القسم العادي الذي يدرس فيه التلميذ.

2-طبيب الصحة المدرسية الذي أجرى فيه الفحوصات على التلميذ.

3-الأخصائي النفسي أو مستشار التوجيه الذي طبق الروائز السيكوتقنية.

4-معلم قسم التعليم المكيف الذي يتكفل بالتلميذ.

<u>ملاحظة</u>:

كل واحد من هؤلاء المتدخلين يملأ البطاقة في المعلومات الخاصة به حسب الجدول المرفق.

الأطراف المتدخلة	عنوان الفقرة في لبطاقة	الفقرة
معلم القسم الدي يدرس فيه التلميذ	-تعريف التلميذ -المعلومات الخاصة بالعائلة -الحياة الاجتماعية -النتائج الدراسية -نتئج الإستكشاف: +المكتسبات الدراسية +التكيف الإجتماعي +الحالة الوجدانية(1)	.1 .2 1.4 3.4 1.5
معلم قسم التعليم المكيف	تدرج أداء الطفل في قسم التعليم المكيف	1.6 2.6
طبيب الصحة المدرسية	الصحة والجانب الجسماني -الجانب السيكو حركي(2) +قوة السمع +قوة النظر +التحضير العضلي +التنسيق الحسي -حركي	3 2.5
الأخصائي النفسي أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني	تهدف الروائز السيكو تقنية إلى تحديد طبيعة التأخر المدرسي والتأكد من أن أسبابه لاتتعلق بالتخلف الدهني. يشكل الأخصائي النفسائي أو مستشار التوجيه مجموعة الروائز التي تقيم: -القدرات الدهنية -الجانب السيكو حركي	2.4 2.5 4.5 2.6

	+وضعية الجسم +الجانبية +التنظيم الفضائي +مرونة الأصابع +شكل الجسم -الجانب الوجداني(1) -النمو الحسي الحركي،والوجداني للطفل ملاحظة:يوجد عدد كبير من الروائز التي تم تجريبها وتكييفها من طرف الجمعية الجزائرية للبحث دالي إبراهيم بالجزائرالعاصمة (**SARP**)	

ملاحظة : (1) =يملأ من طرف معلم القسم العادي والأخصائي النفسي أو مستشار التوجيه

(2) = يملأ من طرف الطبيب و الأخصائي النفسي أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني.

(الملحق رقم 04) : مقياس تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية من إعداد د. جلاب مصباح

موجه لمعلمي الأقسام الخاصة لذوي صعوبات التعلم (الطور ابتدائي)

تعليمة المقياس : في إطار القيام بدراسة علمية هدفها التعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية من بين التلاميذ المصنفين على أنهم من ذوي صعوبات التعلم ، أقدم لكم السادة معلمي الاقسام الخاصة مجموعة من العبارات التي يفترض أنها تعبر عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية فالرجاء منكم قراءة كل العبارات (X) في الخانة المناسبة .

المجالات	العبارات	البدائل		
		تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق
أعرض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الانتباه	**I- أعراض قصور الانتباه**			
	1 – يصعب عليه التركيز على التفاصيل			
	2- يجد صعوبة في الحفاظ على الانتباه			
	3- يظهر عليه أنه شارد الذهن			
	4- يجد صعوبة في إتباع التعليمات			
	5- يجد صعوبة في إتمام المهمات			
	6- يواجه صعوبات في تنظيم النشاط			
	7- يتشتت انتباهه بالمنبهات الخارجية والداخلية			
	8- ينسى انجاز نشاطاته اليومية			
	II – أعراض النشاط المفرط			
	9- يحرك بعصبية يديه ورجليه			
	10- يترك مقعده في الصف			
	11- يفرط في الركض حول الأشياء			
	12- يواجه صعوبة في اللعب بهدوء			
	13- يواجه صعوبة في انتظار دوره في نشاط ترفيهي			
	14- يكثر الكلام			
	15- يجيب قبل اكتمال السؤال المطروح			

	16- يقاطع الآخرين			
	17- يكثر من الالتفات إلى ما حوله			
أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك	**I- أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك السمعي:**			
	18- يجد صعوبة في تحديد المكان الذي ينبعث منه الصوت			
	19- يجد صعوبة في التمييز السمعي بين المنبهات			
	20- يعجز عند تذكر مجموعة من الأصوات المتتابعة			
	21- يجد صعوبة في تمييز شكل من مجموعة أشكال متداخلة			
	22- يصعب عليه تذكر أصوات الرموز التي تشكل الكلمات			
	23- يظهر عليه عدم الانتباه أثناء الدروس			
	24- يعاني قصورا في المعالجة السمعية			
	II- أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك البصري			
	25- يخلط بين المتشابهات			
	26-يتعب أثناء القراءة			
	27- يغمض إحدى عينيه أثناء النشاط			
	28- يرتكب أخطاء كثيرة في الكتابة			
	29- يفقد بشكل متكرر الموقع الذي يصله أثناء القراءة			
	30- يعيد قراءة بعض السطور التي قرأها			
	31- يصعب عليه التعرف على الكلمات و الأشياء الناقصة			
	32- يهتم بالتفاصيل الصغيرة دون الفكرة الرئيسة للموضوع			
	III- أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الإدراك البصري الحركي			
	33- يترك مسافات متفاوتة بين الحروف والكلمات			
	34- ينحرف عن السطر عند كتابة الحروف			
	35- يكتب الحروف بشكل غير مفهوم			
	36- يلون الأشكال خارج حدودها			
	37- يكتب بخط رديء			
	38- يعاني مشكلة في مسك القلم			
	39- يصعب عليه قص قطعة ورقية			
	40- يعجز عن تكوين أشكال بالعجين الملون			
	IV- أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات إدراك العلاقات المكانية			

	41- يعاني مشكلة التوجه المكاني			
	42- يعاني مشكلة في قلب الحروف (يمين –يسار)			
	43- يعجز عن كتابة الأرقام عموديا في الرياضيات			
	44- يجد صعوبة في معرفة المفاهيم المكانية			
	45- يتعثر بالأشياء أثناء المشي			
أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات الذاكرة	46- يصعب عليه تذكر ما رآه منذ لحظات			
	47- يعجز عن كتابة مسائل الرياضيات بدقة			
	48- يعجز عن تذكر سلسلة من أربعة أرقام ذكرت على سمعه			
	49- يعجز عن تذكر ما سمعه منذ لحظات			
	50- يصعب عليه تهجئة الكلمات السهلة			
	51- ينسى الأشياء التي تعلمها سابقا			
	52- يعاني ضعفا في عملية الحفظ			
	53- يعاني ضعفا في تذكر المفردات المألوفة			
	54- يجد صعوبة في التكلم بتلقائية			
	55- يعجز عن ذكر أسماء الأشياء			
	56- يكرر نفس الأخطاء			
أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات التفكير	57- يجد صعوبة في المقارنة بين الأشياء			
	58- يجد صعوبة في تصنيف الأشياء			
	59 يعجز عن إدراك العلاقات الزمانية			
	60 – يعجز عن الربط بين الفعل ونتائجه المنطقية			
	61- يعاني ضعفا في تكوين المفاهيم			
	62- يجد صعوبة في التعبير عن ذاته			
	63- يعاني بطئا في الاستجابة			
	64- يعجز عن استكمال المعاني			
	65- يفتقر للتجديد في التفكير			
	66- يضطرب أثناء عملية الاستدلال			
	67 يلجأ إلى المحاولة والخطأ في تكوين المفاهيم			

	68- يركز على المستوى المحسوس			
	69 – يفشل في مواجهة المشاكل			
	70- يفتقر للاستراتيجيات لمواجهة المشكلات			
	71- يعجز عن الاستفادة من خبراته السابقة في مواجهة مشكلات جديدة			
	72- يجد صعوبة في التصرف في المواقف الإجتماعية			
	73- يعجز عن تطوير حلول للاستجابة لمشاكل الحياة اليومية			
أعراض صعوبات التعلم المرتبطة بصعوبات اللغة الشفهية	74- يعجز عن فهم معنى ما يقال له			
	75- يفشل في ربط الكلمات بمدلولاتها			
	76- يعجز عن تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسه			
	77- يعاني صعوبة في ربط ما سمعه بخبراته السابقة ذات العلاقة			
	78- يتعرف على الأشياء ولكنه يفشل في الاستجابة			
	79- يجد صعوبة في اختيار الكلمات			
	80- يفشل في القدرة على التعبير عن نفسه من خلال النطق والكلام			
	81- يجد صعوبة في إستخدام الكلمات منفردة وعبارات قصيرة			
	82- يواجه صعوبة في تنظيم كلماته			
	83- يواجه صعوبة في التعبير عن أفكاره في جمل كاملة			

إسم ولقب التلميذ :.....

إسم المدرسة :.....

إسم المعلم :.....

نسبة الذكاء :.....

الجنس : .....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية

لولاية سكيكدة

المدرسي مركز التوجيه والإرشاد

مقاطعة سكيكدة 3

سكيكدة

(الملحق رقم 03) بطاقة الاستكشاف

التعليم المكيف

لقب واسم التلميذ:..... تاريخ الامتحان.....

تاريخ ومكان الازدياد.....

تعادل:.....شهرا.

العنوان :.....

.....

المدرسة الحالية :..... القسم.....

الأقسام المكررة: المدارس السابقة:

1-..... 1-.....

2-..... 2-.....

3-..... 4-.....

I مقابلة مع المعلم:

1- هيئة الطفل :

القامة:..... تناسق: ..... إعاقة جسدية : .....

نوع الإعاقة : .....الهندام : .....

2- الصحة :

الحالة العامة:..... الأمراض التي تعرض لها:

.....

الرؤية :.....السمع : .....النطق :

.....

3- أسباب الرسوب المدرسي .

وضع علامة (x) في الخانة المناسبة

عدم التذكر( ) الانتباه ( ) ثقيل في التفكير ( ) فهم ثقيل ( ) عدم المشاركة ( )
قدرات محدودة ( ) غيابات كثيرة ( ) غيابات ناذرة ( ) غيابات قليلة ( ) غير مستقر ( )
غير منضبط ( )

عدواني ( ) لا يقبل الملاحظة ( ) ارتياح نفسي( )

تصرفات أخري .....

4-المتابعة من طرف الأولياء :

زيارة الأولياء : متكررة ( ) قليلة ( ) ناذرة ( ) منعدمة ( )

ملاحظة :

رأي المعلم في عمل وسلوك الطفل :

.....

حظوظ الانتقال إلى المستوى الأعلى :

.....

4- فحص الكراريس :

أ- كراس القسم :

ب- الكتابة جيدة ( ) سيئة ( ) خربشة ( ) غير منظم ( ) كثير التلطيخ ( ) تشطيب ( )

معلومات أخرى .....

ب- الدفتر المدرسي: ترتيب الطفل في القسم .

الفصل الأول...../ ..... ملاحظة .....

الفصل الثاني ...../..... ملاحظة .....

الفصل الثالث ...../.....ملاحظة .....

∏ - فحص الطفل : وضع العلامة (x)في الخانة المناسبة

1- الهوية:

ما اسمك ( ) لقبك ( ) عمرك (1) اسم الأب ( ) اسم الأم( )عدد الإخوة (2)

عنوانك ( )

2- المحيط المدرسي: اسم المدرسة (3) قسمك ( ) اسم معلمك ( )

3- إدراك الجسم : سم أو شر .

( ) يدك اليسرى (5) رجلك اليمنى (5) رأسك ( ) عنقك (4) بطنك ( ) شعرك

أذنك اليمنى ( )أنفك ( ) شفتيك (7)رجلك اليسرى ( ) حواجبك (8)

جبهتك (9) يدك اليمنى ( )

أشفارك (10) أذنك اليسرى ( ) عينك اليمنى ( ) ذقنك (11)خدك الأيسر (12).

4)- المفاهيم الحسابية :

عد من 1 إلى 10 ( ) عد من 11 إلى 20 (13)

(2 ، 2) من 2 إلى 20(14) (10 ، 10) من 10 إلى 100 (15)

5)- صلاحية الأشياء : في ماذا يستعمل ما يلي ؟

القلم ( ) المسطرة ( ) الكرسي (16) المفتاح ( ) النافذة (17) النظارات (18) الأنف ( ) العينان ( ) النقود (19) الأذن (20)المصباح ( ) اللسان ( ) عود كبريت (21) الساعة (22) الكتاب ( ) الملابس ( ).

6)- أسئلة الذكاء :

النوافذ مصنوعة من الزجاج لماذا ؟ (23) لماذا نأكل ؟ (24)

مطالبة الطفل بإطفاء الكهرباء وهو منطفئ و بإشعاله وهو مشعول (25)

نفس الشيء بالنسبة للباب إذا كان مفتوحا أو مغلقا (26)

7)- التعبير الشفوي : ردد ما أقول.

- ✓ السماء مغيمة سينزل المطر (27)
- ✓ أجتهد في القسم لأنال جائزة من المعلم (28)
- ✓ أنهض في الصباح و أغسل وجهي و أذهب إلى المدرسة (29)
- ✓ في المساء عندما أخرج من المدرسة أعود إلى الدار ، أرتاح قليلا ثم أراجع دروسي (30).

- ملاحظة حول طريقة الترديد :

نسيان كلمة ( ) نسيان جزء من الجملة ( ) نسيان الجملة كاملة ( )

خلط ( ) التفكير قبل النطق ( ) و ملاحظات أخرى.....

.....

التنقيط : تحسب العلامات الموجودة في الخانات المرقمة من 1 إلى 30 **فقط .**

النقطة ...../ 30

8)- إدراك الأشكال و الألوان :

أ) الأشكال : - مستطيل

- مربع

- قرص

- خط منكسر

- خط مستقيم

- مثلث

- خط منحني

7/.....

ب) الألوان : - أزرق

- أحمر

- أخضر

- أصفر

- أبيض

- أسود

6 /... .....

8) إدراك الزمان و المكان:

أ)- الزمان : - أيام الأسبوع

- الصباح و المساء

- الليل و النهار

- يوم الأمس انتهى أم لا

5 /.....

– يوم الغد جاء أم لا

ب)– المكان : – فوق ، تحت ، وراء ، أيام ،

داخل ، خارج ، قريب من ، بعيد عن .

8 /.....

الملحق ر قم 4 : ورقـة تقنيـة للبرنـامج التدريـبي

الـرقم	فئة الحقيبة	مسمى البرنامج	لغة التقديم	التـاريخ
1	البرامج الإدارية	برنامج تدريبي لمعلمي التعليم المكيف (الطور الأول من التعليم الإبتدائي)	العربية	-
مدة الدورة	**مقدم الدورة**	**مستوى الدورة**	**المكـان**	**الفئة المستهدفـة**
3 أشهر	مفتشي التربية و التعليم + مختصين في علم النفس	مكثف	إختياري	معلمو التعليم المكيف + معلمو الأقسام العادية

الوصف العام للبرنـامج التدريبي :

أولا : الفئـة المستهدفة :

1- معلمي الأقسام العادية .

2- معلمي صعوبات التعلم (التعليم المكيف) .

ثـانيـا : الهدف من البرنامج التدريبي :" أن يصبح معلم القسم العادي قادر على الإستكشاف و أن يصبح معلم التعليم المكيف قادر على التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم " , و تندرج تحته الأهداف الفرعية التالية:

1- أن يصبح معلم صف التعليم العادي قادر على التعرف على التلاميذ صعوبات التعلم.

2- أن يصبح معلم صف التعليم العادي قادر على التحكم في أداة الكشف عن صعوبات التعلم.

3- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف على دراية بالخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم.

4- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف على دراية بالخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم.

5- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف على دراية بالخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

6- أن يصبح معلم صف التعليم العادي قادر على التنسيق مع معلم صف التعليم المكيف للتكفل بذوي صعوبات التعلم .

7- أن يصبح معلم صف التعليم المكيف قادر على التحكم في استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لذوي صعوبات التعلم.

ثـالثـا : الوحدات المعرفية :

رقـم الوحدة	التسلسل	الموضـوع
01	**مدخل**	1- صعوبات التعلم و إشكالية التعليم المكيف في الجزائـر 2- معلم التعليم المكيف بين الواقع و المأمول

02	الشـهـر الأول	**صعوبات التعلم** 1- تعريف صعوبات التعلم . 2- مظاهر صعوبات التعلم . ➢ الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم . ➢ الخصائص السلوكية و الإنفعالية لذوي صعوبات التعلم . ➢ الخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم . 3- آليات الإستكشاف .
03	الشـهـر الثاني	**دليل المعلم** 1- مبادئ و أسس التعلم . 2- الطفولة الوسطى . 3- التعليم المفرد و التعليم الجماعي . 4- بيداغوجيا الفوارق . 5- بيداغوجيا الخطأ .
04	الشـهـر الثالث	**إستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم** 1- مخطط التدخل . 2- المعالجة التربوية . 3- تكييف الأنشطة التربوية . 4- .المقاربة بالكفاءات . 5- التقييم و المتابعة(في ظل المقاربة بالكفاءات)

الملحق رقم (05) دليل المقابلة نصف موجهة لمعلم الإبتدائي (الطور الأول) القسم العادي

تحية طيبة ..... و بعد

نحن بصدد إعداد رسالة ماجستير في علم النفس الإكلينيكي تخصص تربية علاجية بقسم علم النفس و علوم التربية – جامعة فرحات عباس سطيف – حول " **إقتراح برنامج تدريبي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم** " أي معلمي التعليم المكيف.

نرجو من سيادتكم الفاضلة مساعدتنا في إثراء هذا البحث و ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التي وضعناها بين أيديكم بوضع إشارة (x) أمام الخيار الذي ترونه مناسبا

و لكم جزيل الشكر على تعاونكم معنا ...

- السن :
- الخبرة المهنية :
- المؤسسة التربوية :

1. هل معلم الإبتدائي (الطور الأول) القسم العادي يمكنه الكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الأول إبتدائي ؟

نعم ☐ ☐

- هل هناك أداة للكشف عن صعوبات التعلم لدى تلاميذ الطور الأول إبتدائي ؟

نعم ☐ ☐

2 . هل يتحكم معلم الإبتدائي (الطور الأول) القسم العادي في أداة الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ ؟

نعم ☐ ☐

3. هل يحتاج معلم الإبتدائي (الطور الأول) القسم العادي لبرنامج تدريبي للتحكم في عملية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم؟

نعم ☐ ☐

4 . ما هي إحتياجاتك التدريبية في هذا البرنامج ؟

.....

.....

.....

5- هل يمكنهك ترتيبها حسب أهمينها بالنسبة لك ؟

.....

شكرا..

الملحق رقم (06) دليل المقابلة نصف موجهة لمعلم الإبتدائي (الطور الأول) القسم المكيف

تحية طيبة ..... و بعد

نحن بصدد إعداد رسالة ماجستير في علم النفس الإكلينيكي تخصص تربية علاجية بقسم علم النفس و علوم التربية – جامعة فرحات عباس سطيف – حول " **إعداد برنامج تدريبي لمعلمي ذوي صعوبات التعلم** " أي معلمي التعليم المكيف .

نرجو من سيادتكم الفاضلة مساعدتنا في إثراء هذا البحث و ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التي وضعناها بين أيديكم بوضع إشارة (x) أمام الخيار الذي ترونه مناسبا .

و لكم جزيل الشكر على تعاونكم معنا ...

- السن :
- الخبرة المهنية :
- المؤسسة التربوية :

1. هل معلم الإبتدائي (الطور الأول) قسم التعليم المكيف على دراية بالخصائص النفسية والإنفعالية لذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل معلم الإبتدائي (الطور الأول) قسم التعليم المكيف على دراية بالخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل معلم التعليم المكيف على دراية بالخصائص الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل لدى معلم الإبتدائي (الطور الأول) قسم التعليم المكيف استراتيجية للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل هناك فعلا برامج تعليمية مكيفة موجهة لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل يملك معلم الإبتدائي (الطور الأول) قسم التعليم المكيف آليات للتعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لذوي صعوبات التعلم إن وجدت ؟

نعم ☐ لا ☐

7- . في رأيك هل معلمي الإبتدائي (الطور الأول) قسم التعليم المكيف بحاجة لبرنامج تدريبي يكسبهم مهارات للتعامل مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

☐

نعم ☐ لا

8- في رأيك هل معلمي الإبتدائي (الطور الأول) قسم التعليم المكيف بحاجة لبرنامج تدريبي للتعامل مع البرامج التعليمية المكيفة للتكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل هناك تنسيق بين معلم الصف العادي و معلم صف التعليم المكيف للتكفل بذوي صعوبات التعلم ؟

نعم ☐ لا ☐

10- ما هي إحتياجاتك التدريبية في هذا البرنامج

؟.....

11- هل يمكنهك ترتيبها حسب أهمينها بالنسبة لك ؟ .....

.....

شكرا...

المملكة العربية السعودية
وزارة التـربيـــــة والتعليـــم
الإدارة العامة للتربية الخاصة
إدارة صعوبات التعلم

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

(الملحق رقم 07 : نموذج خطة تربوية)

الخطة التربوية الفردية

اسم التلميذ	رقمه	المادة	الصف	المستوى الفعلي
		الرياضـــيـــات	/	

اليوم	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء
الحصة					

اسم المدرسة		اسم معلم الصعوبات	

م	نقاط القوة	م	نقاط الاحتياج
1		1	قراءة (الأعداد المكونة من خانة واحدة وحتى ثلاث خانات).
2		2	كتابة (الأعداد المكونة من خانة واحدة وحتى ثلاث خانات).
3		3	مقارنة التلميذ (بين الأعداد من خانة واحدة وحتى ثلاث خانات) .
4		4	ترتيب (الأعداد المكونة من خانة وحتى ثلاث خانات) .
5		5	جمع (الأعداد المكونة من خانة واحدة إلى ثلاث خانات بالحمل وبدون الحمل) .

6		6	طرح (الأعداد المكونة من خانة واحدة إلى ثلاث خانات بالاستلاف وبدون استلاف) .
7		7	حل المسائل اللفظية

الهدف بعيد المدى
أن يستطيع التلميذ قراءة وكتابة الأعداد المكونة من خانة واحدة إلى أربع خانات ، وأن يرتب الأعداد المكونة من خانة إلى أربع خانات تصاعدياً وتنازلياً ، وأن يحل مسائل الجمع من خانة إلى أربع خانات بالحمل وبدون حمل ، وأن يحل مسائل الطرح من خانة إلى أربع خانات باستلاف وبدون استلاف ، وأن يحل المسائل اللفظية ، وبنسبة 80%

الفترة الزمنية المتوقعة للهدف البعيد	من / / 143هـ إلى / / 143هـ		
الأهداف القصيرة المدى	**م**	**الأهداف التدريسية**	**تاريخ التحقق**
1) أن يقرأ التلميذ (الأعداد المكونة من خانة إلى ثلاث) وذلك عن طريق أعداد تكتب له في ورقة وبنسبة 90%	1	أن يقرأ التلميذ (الأعداد المكونة من خانة واحدة) وذلك عن طريق قراءة (9) أعداد من أصل (10) إعداد تكتب له في ورقة .	/ / 143هـ
	2	أن يقرأ التلميذ (الأعداد المكونة من خانتين) وذلك عن طريق قراءة (9) أعداد من أصل (10) إعداد تكتب له في ورقة	/ / 143هـ
عدد الأسابيع المتوقعة من ( ) إلى ( ) أسبوع	3	أن يقرأ التلميذ (الأعداد المكونة من ثلاث خانات) وذلك عن طريق قراءة (9) أعداد من أصل (10) إعداد تكتب له في ورقة	/ / 143هـ
عدد الحصص المنفذة	-	تقييم الهدف القصير رقم (1)	/ / 143هـ

2) أن يكتب التلميذ (الأعداد المكونة من خانة إلى ثلاث خانات) وذلك عن طريق أعداد تملى عليه في ورقة وبنسبة 90%	1	أن يكتب التلميذ (الأعداد المكونة من خانة واحدة) وذلك عن طريق كتابة (9) أعداد من أصل (10) أعداد تملى عليه في ورقة .	/ / 143هـ
	2		/ / 143هـ

		أن يكتب التلميذ (الأعداد المكونة من خانتين) وذلك عن طريق كتابة (9) أعداد من أصل (10) أعداد تملى عليه في ورقة .	
عدد الأسابيع المتوقعة			
من ( ) إلى ( ) أسبوع	**3**	أن يكتب التلميذ (الأعداد المكونة من ثلاث خانات) وذلك عن طريق كتابة (9) أعداد من أصل (10) أعداد تملى عليه في ورقة .	**/ / 143هـ**
عدد الحصص المنفذة	**-**	تقييم الهدف القصير رقم (2)	**/ / 143هـ**
صيانة الهدف القصير رقم			**/ / 143هـ**

3) أن يرتب التلميذ (الأعداد المكونة من خانة واحدة إلى ثلاث خانات تصاعدياً وتنازلياً) إذا كتبت له في ورقة وبنسبة إتقان100%	**1**	أن يرتب التلميذ الأعداد المكونة من (خانة واحدة تصاعدياً) إذا كتبت له في ورقة مسألتين , كل مسألة تحتوي على (5) أرقام وبنسبة (10) من أصل (10).	**/ / 143هـ**
	2	أن يرتب التلميذ الأعداد المكونة من (خانة واحدة تنازلياً) إذا كتبت له في ورقة مسألتين , كل مسألة تحتوي على (5) أرقام وبنسبة (10) من أصل (10).	**/ / 143هـ**
	3	أن يرتب التلميذ الأعداد المكونة من (خانتين تصاعدياً) إذا كتبت له في ورقة مسألتين كل مسألة تحتوي على (5) أرقام وبنسبة (10) من أصل (10).	**/ / 143هـ**
	4	أن يرتب التلميذ الأعداد المكونة من (خانتين تنازلياً) إذا كتبت له في ورقة مسألتين كل مسألة تحتوي على (5) أرقام وبنسبة (10) من أصل (10).	**/ / 143هـ**
	5	أن يرتب التلميذ الأعداد المكونة من (ثلاث خانات تصاعدياً)	**/ / 143هـ**

		إذا كتبت له في ورقة مسألتين كل مسألة تحتوي على (5) أرقام وبنسبة (10) من أصل (10).	
عدد الأسابيع المتوقعة **من ( ) إلى ( ) أسبوع**	**6**	أن يرتب التلميذ الأعداد المكونة من (ثلاث خانات تنازلياً) إذا كتبت له في ورقة مسألتين كل مسألة تحتوي على (5) أرقام وبنسبة (10) من أصل (10).	**/ / 143هـ**
عدد الحصص المنفذة **(.....)**	**-**	تقييم الهدف القصير رقم (3)	**/ / 143هـ**
صيانة الهدف القصير رقم			**/ / 143هـ**

4) أن يحل التلميذ (مسائل على جمع الأعداد المكونة من خانة واحدة إلى ثلاث خانات بالحمل وبدون حمل) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة 80%	**1**	أن يحل التلميذ (مسائل على جمع الأعداد المكونة من خانة واحدة بدون حمل) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	**/ / 143هـ**
	2	أن يحل التلميذ (مسائل على جمع الأعداد المكونة من خانتين مع خانة واحدة بدون حمل) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	**/ / 143هـ**
	3	أن يحل التلميذ (مسائل على جمع الأعداد المكونة من خانتين مع خانتين بالحمل) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	**/ / 143هـ**
عدد الأسابيع المتوقعة **من ( ) إلى ( ) أسبوع**	**4**	أن يحل التلميذ (مسائل على جمع الأعداد المكونة من ثلاث خانات مع ثلاث خانات بالحمل) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	**/ / 143هـ**
عدد الحصص المنفذة **(.....)**	**-**	تقييم الهدف القصير رقم (4)	**/ / 143هـ**
صيانة الهدف القصير رقم			**/ / 143هـ**

5) أن يحل التلميذ (مسائل على طرح الأعداد المكونة من خانة واحدة إلى ثلاث خانات باستلاف وبدون استلاف) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة 80%	1	أن يحل التلميذ (مسائل على طرح الأعداد المكونة من خانة واحدة أفقياً بدون استلاف) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	/ / 143هـ
	2	أن يحل التلميذ (مسائل على طرح الأعداد المكونة من خانتين مع خانة واحدة بدون استلاف) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	/ / 143هـ
	3	أن يحل التلميذ (مسائل على طرح الأعداد المكونة من خانتين مع خانتين باستلاف) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	/ / 143هـ
عدد الأسابيع المتوقعة **من ( ) إلى ( ) أسبوع**	4	أن يحل التلميذ (مسائل على طرح الأعداد المكونة من ثلاث خانات مع ثلاث خانات باستلاف) وذلك عن طريق مسائل تكتب له في ورقة وبنسبة (4) من أصل (5)	/ / 143هـ
عدد الحصص المنفذة (.....)	-	تقييم الهدف القصير رقم (5)	/ / 143هـ
صيانة الهدف القصير رقم			/ / 143هـ

6) أن يحل التلميذ (المسائل اللفظية على الجمع والطرح والضرب) إذا كتبت له في ورقة وبنسبة 80%	1	أن يحل التلميذ (المسائل اللفظية على الجمع) إذا كتبت له في ورقة وبنسبة (4) مسائل من أصل (5) مسائل	/ / 143هـ
عدد الأسابيع المتوقعة **من ( ) إلى ( ) أسبوع**	2	أن يحل التلميذ (المسائل اللفظية على الطرح) إذا كتبت له في ورقة وبنسبة (4) مسائل من أصل (5) مسائل	/ / 143هـ
عدد الحصص المنفذة (.....)	-	تقييم الهدف القصير رقم (6)	/ / 143هـ

صيانة الهدف القصير رقم	/ / 143هـ

المشاركون في إعداد الخطة التربوية الفردية			
م	صفة المشارك	الاسم	التوقيع
1	ولي أمر الطالب		
2	معلم المادة(الصف)		
3	المرشد الطلابي		
4	معلم صعوبات التعلم		
5	منفذ الخطة التدريسية		

إعتماد مدير المدرس

(الملحق رقم 08) : تحكيم الأساتذ عواشرية لعيد أستاد محاضر درجة أ – تخصص علوم تربية جامعة باتنة –

ملاحظات عامة:

- من الاحسن الفصل بين البرنامج الموجه لمعلمي الاقسام العادية و البرنامج الموجة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم. لان الحاجات التعليمية و التدريبية مختلفة و ذلك ي مختلف مكونات البرنامج (الأهداف .المحتوى , الطرائق, التقويم)
- يتعين من خلال هذه الاخيرة تحديد الحاجات التعليمية والمدرسية لكل من معلمي ذوي صعوبات التعلم من ناحية اخرى
- اعادة النظر في صياغة اهداف البرنامج في شقها الاجرائي اذ ينقصها شرطان هما (شروط الانجاز + معيار القبول)
- يتعين إعادة النظر في الاهداف و المحتوى لتوافق حاجات كل صنف من اصناف الاساتذة.
- نقترح إعادة النظر في ترتيب عناصر البرنامج و مراعاة التسلسل النمطي و الانبثاقية في ترتيبها .
- تبرير كون البرنامج مكثف (مستوى الدورة) .
- نقترح الحديث عن البرنامج التدريبي التصنيفي بدلا من البرنامج التدريبي اللاتصنيفي و المقصود بذلك تصنيف صعوبات التعلم و تخصيص برنامج تدريبي لكل صنف

بالتوفيق

(الملحق رقم 09) : تحكيم الأساتذة نادية بوضياف بن زعموش

أستاذة محاضرة درجة أ – تخصص علوم التربية –

مديرة مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

– جامعة ورقلة –

ملاحظات عامة:

- **بالنسبة للوحدات المعرفية :**
- من الأحسن حذف مصطلح الكشف لأنه سوف يقدم تصور خاطئ مثلما نقول أن الممرض يمكن ان يشخص المرض بدلا عن الطبيب
- العناصر الموجودة في المدخل غير مهمة جدا في البرنامج في حد ذاته سوف تتعب المطبق ولن تحقق الأهداف منها من الأحسن ترك الأستنتاج للمعلمين سواء عبر تكليفهم بالبحث في الموضوع أو تنظيم ندوة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج كعملية تقييمية للملاحظة النتائج .
- آليات الإستكشاف خاصة بالمختص في التربية الخاصة المعلم يتكفل
- أقترح عليكم التركيز الفرق بين المفاهيم والمصطلحات في التربية الخاصة : مشكلات التعليم /مشكلات التعلم / التأخر الدراسي / التخلف العقلي / وصعوبات التعلم
- على أن يكون التقديم حسب أنواع صعوبات العلم منفردة :
- صعوبات القراءة / صعوبات الحساب / صعوبات الكتابة ومنه الإنتقال إلى الخصائص ؛ التركيز على دور المعلم في عملية التكفل .

بالتوفيق

(الملحق رقم 10) : تحكيم الأساتذة يوسفي حدة أستاذة محاضرة درجة أ – تخصص توجيه و إرشاد جامعة باتنة –

ملاحظات عامة:

عندي ملاحظة على تسمية البرنامج " برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم"

لكن السؤال المطروح : تدريبهم على ماذا ؟ و اظن ان الامر يجب ان يكون واضحا في العنوان مثل "مهارات الكشف و التكفل"

- ارى من خصائص البرامج المدرسية او اساسياتها هو ان التدريب يتم على 3 مستويات : معرفيا ، نفسيا و وجدانيا ، سلوكيا او مهاريا (.....مع الاخرين)
- لكن ارى الطالبة ركزت فقط على الحال الاول مهملة الحالتين (2)و (3)
- ارى ان الطالبة تستهدف فئتين مختلفتين لذلك ويبج ان تكون دقيقة في تنفيذ الإجراءات الميدانية لان ما تود اكسابه من مهارات للفئة الاولى يختلف عن مهارات التي تكتسبها الثانية مع وجود تقاطع في بعض المهارات المعرفية المشتركة بين الفئتين
- البرنامج طرح بشكل عام و يفتقر الى الخطوات الجرائية التي توضح طريقة و آليات التطبيق و إستراجية تنفيذها (محاضرة , مناقشات ,حلقات بحث)
- لم توضح الطالبة طريقة تقييمها لنجاح برنامجهذا او فعاليته.
- لم تحدد الباحثة عدد المستفيدين من البرنامج وكذا هل يطبق فرديا او جماعيا.

بالتوفيق

(الملحق رقم 11) : تحكيم الأساتذة دحمان لبنى

أستاذة محاضرة درجة أ – تخصص علم النفس المعرفي جامعة باتنة–

ملاحظات عامة:

- بالنسبة لمقدم الدورة اعتقد انه من المستحسن ان يكون مختصين في علوم التربية و علم النفس المدرسي لكونهم اكثر دراية بصعوبات التعلم من مختلف الجوانب.
- نظرا لكون الهدف من البرنامج التدريبي بالنسبة لمعلم القسم العادي (القدرة على الاستكشاف) يختلف عنه بالنسبة لمعلم التعليم المكيف (القدرة على التكفل بالتلاميذ صعوبات التعلم) اعتقد ان الوحدات المعرفية للبرنامج التدريبي _خاصة الوحدة 04_ يختلف لكل منها
- كان من المستحسن تقديم تعارف حسب الدراسة الميدانية للباحثة فهي بهذه الصورة تعطي تأويلات متعددة للقارئ مما ينقص من مصداقية التحكم فهناك مثلا الكثير من الغموض فيما يخص الوحدة الرابعة
- اعتقد انه يجب التطرق لأهم صعوبات التعلم قبل التطرق إلى مظاهرة لانها قد تلعب دورا مهما في التكفل بهذه الفئة
- موضوع الطفولة المتوسطة يستحسن ان يكون في الوحدة الاولى
- بالنسبة للموضوع الثالث في الوحدة الثانية يستحسن التركيز على ابعاد و خصائص التعليم الفردي و الجماعي
- بالنسبة للأهداف الفرعية يستحسن إدراجها : ان يصبح معلم الصف التعليم المكيف قادرا على تنمية العمليات المعرفية لتلاميذ صعوبات التعلم لكونها تلعب دورا هاما في تجاوز صعوبات التعلم . و ان يتم التطرق لها كموضوع في الوحدات المعرفية.

بالتوفيق

(الملحق رقم 12) : تحكيم الأساتذة بوفلجة غياث

أستاذة محاضرة درجة أ – تخصص علوم تربية جامعة وهران –

ملاحظات عامة:

السلام عليكم ورحمة الله

شكرا على الثقة التي وضعتموها في لتقييم هذا العمل.

بالنسبة للبرنامج التدريبي المقترح لمعلمي ذوي صعوبات التعلم، أرى مجموعة من الملاحظات، ومن أهمها:

- أن ما تمّ تقديمه عبارة عن خطوط عريضة، عامة مقتضبة، في أقل من صفحتين. وهو يحتاج إلى مزيد من التعمق والشرح والتوضيح.
- فالبرنامج التدريبي الجاهز، يجب أن يشمل كل التعليمات والتفاصيل، بحيث يمكن وضعه بين يدي أي مربّ أو معلم الصفوف العادية، أو حتى معلم حديث التخرج من الجامعة، فيستطيع تطبيقه ميدانيا بنجاح.
- وهو ما يتطلب توضيح مادة التدريب والخطوات التدريبية وهو ما يفتقده هذا البرنامج.
- إن البرنامج التدريبي جانب مهم في مذكرة ماجستير، يمكن تقييم كل عمل الرسالة من خلال مدى جودته. أما ما تمّ تقديمه من طرف الطالبة فغير كاف، ويحتاج إلى كثير من الجهد والعمل لتقديم برنامج إرشادي متكامل تتوفر فيه شروط البرنامج الإرشادي الجيد والفعال.

تمنياتي لكم بالتوفيق، والسلام عليكم ورحمة الله.

- من الضروري التركيز على أنواع البرامج المعتمدة في التكفل و النماذج المقترحة مثل : الخطة التعليمية الفردية / الحقيبة التعليمية التى تتدرج ضمن التعلم الذاتي / أو التعلم من الأقران / إعتماد النمذجة ...إلخ
- إستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات التعلم من المفروض أن يكون هذا الجزء محورالبرنامج والذي يجب إعطائه فضاء أكثر من العناصر السابقة
- **بالنسبة للبرنامج ككل :**

- فيما يخص البرنامج لا يوضح تفاصيل البرنامج كيف يمكن تحكيمه من جهة ؟
- ماهي فلسفة البرنامج :هل هي سلوكية أم معرفية أم سلوكية معرفية ؟
- من الضرورى الانتباه إلى أن المحتوى يغلب عليه المعلومات النظرية في حين يجب أن توضح في البرنامج ماهي العناصر التى يجب أن تقدم في شكل تدريب Coaching
- ماهي الأساليب البيداغوجية للتنشيط المعتمدة في البرنامج (هل هي المحاضرات والورشات ،أم عرض أفلام ، التعليم المصغر ،.....)
- ماهي الوسائل المعتمدة في البرنامج ؟ (بشرية / مادية)
- كيف يتم تقييم البرنامج ؟
- أنصح الطالبة بالعودة إلى موقع أطفال الخليج خاص بالفئات الخاصة ثري جدا بالمراجع في الموضوع وأبقى في الخدمة إن احتجتم للمساعدة.

أتمني لكم التوفيق

(الملحق رقم 13) : تحكيم الأساتذة عتيق منى أستاذة محاضرة درجة أ – تخصص علوم التربية جامعة عنـابة –

ملاحظات عامة:

- البرنامج معقول جدا ، لكن يتطلب وقتا أكبر.
- الأهداف مناسبة جدا.
- يجب تحديد عدد التلاميذ.... ويفترض أن يكون صغيرا
- يجب التفكير في مساعد معلم،في حالة معلم التعليم المكيف
- سجلت إضافات واقتراحات مثل موضوع مواصفات معلم التعليم المكيف ومهاراته .

تحياتنا

(الملحق رقم 14) : تحكيم الأساتذة بن فليس خديجة أستاذة محاضرة درجة أ – تخصص علم نفس مدرسي و علوم التربية – جامعة باتنة –

ملاحظات عامة:

- من حيث البناء مقبول إلى حد بعيد ، مبادرة إلى تكميل و دعم .
- من حيث المحتوى الأهداف ، أعتقد أن الهدف رقم 2 المتمثل في التحكم في أداة الكشف يتعدى الأستاذ بكثير نظرا لتداخل المشكلات المدرسية(تأخر دراسي ، صعوبات التعلم ، الرسوب...إلخ). و بالتالي فهذا الهدف يعتبر فرعيا جدا بالنسبة للأستاذ لأنه عضو ضمن فريق يعرف بالكشف و التشخيص ، و يتكون هذا الفريق من الأسرة ، المعلم ، الأخصائي النفسي ، الأرطوفوني ، الطبيب ...إلخ .
- من حيث الوحدات ينبغي تقديم وحدة التعليم في البداية ، ثم الخوض في صعوبات التعلم و إشكالية التعليم المكيف في الأخير .
- بالنسبة للزمن ينبغي تحديد عدد الحصص خلال الدورة للحكم على مدى إمكانية تنفيذ المحاور المسطرة ، لأن هناك محاور عريضة سوف تأخذ حصة الأسد على حساب باقي المحاور و لذلك فتحديد الحصص ينظم ذلك .

بالتوفيق

(الملحق رقم 15) : تحكيم الأساتذة سلطاني لويزة أستاذة محاضرة درجة ب – تخصص علوم التربية جامعة باتنة –

ملاحظات عامة:

- الأهداف مضبوطة بشكل إجرائي و لكن تنقصه بعض المعايير كتحديد نسبة النجاح أو تحديد نسبة الخطأ ، و كذلك ضبط الزمن و تحديد الوسيلة أو الأداة مثلا : يصبح معلم صف التعليم العادي قادر على التحكيم في أداة الكشف عن صعوبات التعلم بنسبة 80% خلال مدة زمنية معينة .
- مفهوم صعوبات التعلم مفهوم غامض لدى المعلمين و أغلب الأحيان يقصدون به التأخر الدراسي و بذلك أضف لأهداف البرنامج ضبط مفهوم صعوبات العلم عند معلمي الصف العادي و القدرة على وضع الفروق بينه و بين مصطلحات أخرى كالتأخر الدراسي .
- بالنسبة لجدول الوحدات المعرفية يفضل أن يكون التركيز عللى آليات الإستكشاف في الشهر الأول عند معلم الصف العادي .
- بالنسبة للشهر الثالث لم توضحين محتوى العنصرين 1 و 2 و كذلك أعتقد أن التكييف لوحده يحتاج لبحث مستقل .
- عموما عمل جيد و مبدع خاصة وحدة التقييم في ظل المقاربة بالكفاءات .

(الملحق رقم 16) : تحكيم الأساتذة بعزي لويزة أستاذة محاضرة درجة ب – تخصص علوم التربية جامعة باتنة –

ملاحظات عامة:

- السؤال المطروح في لبداية هل هناك ما يسمى بالتعليم المكيف في المنظومة التربوية الجزائرية .
- ما هو الإطار النظري الذي صمم في ضوءه البرنامج بمعنى ماهي النظرية المتبناة هل هي النظرية المعرفية ، السلوكية ...
- هل هذا البرنامج جاء بناءا على مجموعة من الإحتياجات التدريبية التي يحتاج إليها المعلم ، أي هل وجه استبيان للمعلم لتحديد تلك الإحتياجات و التي تمثل في الورقة التقنية الوحدات المعرفية .
- ما هو عدد الجلسات و زمن كل جلسة .
- ما هي الإستراتيجيات التي تستخدم في هذا البرنامج التدريبي .
- هناك نقص في الوحدات المعرفية :
- النظريات المفسرة .
- محكات تحديد ذوي صعوبات التعلم .
- الأدوات المستخدمة في تحديد ذوي صعوبات التعلم .
- أنواع صعوبات التعلم .
- الإستراتيجيات العلاجية .
- البرامج العلاجية .
- أنماط التدخل .
- لا داعي إلى المقاربة بالكفاءات .

بالتوفيق

الملحق رقم 17 : إستمارة تقييم البرنـامج التدريبي

صممت هذه الاستمارة بهدف توفير معلومات حول تقييم و تقويم البرنامج التدريبي .

أولاً:معلـومــات عامــة

الاسـم :		
المسمى الوظيفي :	القسم/ الإدارة:	
اسم البرنامج التدريبي :	الجهة المستخدمة :	
أسم المحاضر:		
مكان الانعقاد:	مدة الدورة:	تاريخ الانعقاد:

ثانياً: تقييم المحتوى

الموضوع	ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
1.إلمام المدرب بمواضيع البرنامج					
2.قدرة المدرب على توصيل المعلومات					
3.طريقة تنظيم العرض (من حيث الوضوح والكفاية)					
4.قدرته على شرح محتوى الدورة					
5.مدى تعاونه مع المتدربين					
6.تنوع الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة					
7.قدرة المدرب على تحفيز المشاركين على التفاعل.					
8.قدرة المدرب على إدارة المداخلات والمناقشات					

ثالثاً : تقييم البرنامج التدريبي

البيان	ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف
1. محتوى البرنامج التدريبي					
2. المادة التدريبية التي وزعت في البرنامج.					
3. تنظيم وسهولة محتوى المادة العلمية					
4. تحقيق أهداف البرنامج					
5. مستوى تنظيم البرنامج التدريبي					
6. التجهيزات والوسائل المستخدمة					
7. مدة البرنامج					
8. مكان البرنامج					
9. التوقيت					

رابعاً : معلومات عامة

هل تعتقد أنك الشخص المناسب لحضور البرنامج	نعم		لا	
هل تعتقد أن البرنامج ساعدك على تطوير مهاراتك	نعم		لا	
هل أعطيت إشعارا كافيا عن طبيعة و نوع البرنامج قبل حضوره	نعم		لا	

ما هو تقييمك العام للبرنامج	ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف

أهم المعارف التي تم الحصول عليها :

1. ……

2. ……

3. .....

4. .....

أهم المهارات التي تم اكتسابها خلال المشاركة في البرنامج التدريبي :

1. .....

2. .....

3. .....

أهم المقترحات المناسبة لتطوير البرنـامج :

1. .....

2. .....

3. .....

الاقتراحات والملاحظات:

1. .....

2. .....

3. .....

توقيع المشـارك		**التاريخ**	

ملاحظات:

- **تملأ هذه الاستمارة من قبل المشاركين في البرنامج التدريبي .**

(الملحق رقم 16) : شبكة الملاحظـة

تتضمن شبكة الملاحظة عدة مظاهر و مستويات يتم من خلالها يتم تقييم الآداء التربوي و التعليمي المعلم داخل القسم من جهة و تفاعله مع التلاميذ ذوي صعوبات من جهة أخرى .

أولا /- المظهر السلوكـي : سلوك المعلم داخل القسم مع تلاميذه ، قدرته على تنويع الأساليب التعليمية و مدى معرفته للفروقات الفردية بينهم .

ثانيا / - المستوى المعرفـي : مدى معرفة المعلم بمظاهر و خصوصيات ذوي صعوبات التعلم .

ثالثا /- المستوى العلائقـي : مدى تجاوب المعلم و تلاميذه اتجاه الخطة التربوية العلاجية

الملخص

تهدف هذه الدراسة المعنونة بـ :" **تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعليم المكيف – دراسة ميدانية بولاية عنابة** – " إلى إبراز الخطوات اللازمة لتصميم برنامج تدريبي لمعلمي صعوبات التعلم (الطور الأول من التعليم الإبتدائي)، مع إيضاح الخصائص السيكومترية لبناء هذا البرنامج ، إنطلاقا من تساؤلات البحث المتمثلة في ماهية هذه الخصائص و كذا الخطوات المنهجية المتبعة لتصميم برنامج تدريبي لفائدة معلمي التعليم المكيف (الطور الأول من التعليم الإبتدائي) , و فرضياته المتمثلة في كون البرنامج التدريبي يتمتع بدرجة من الصدق و الثبات , لذلك قمنا بتطبيق المنهج الوصفي البنائي على عينة تكون من 22 معلم مقسمة الى مجموعتين: المجموعة الأولى تتكون من 15 معلم من معلمي الأقسام العادية و المجموعة الثانية تتكون من 07 معلمين لأقسام التعليم المكيف للطور الأول بالمدارس الابتدائية لولاية عنابة ، و كانت لنا معهم العديد من المقابلات الموجهة و النصف موجهة لتحري أنماط و طرق التدريس ، التقنيات المستعملة و استراتيجيات التكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

و كنتيجة لذلك توصلنا إلى تصميم مقترح لبرنامج تدريبي لفائدة معلمي الطور الأول من التعليم الإبتدائي (أقسام التعليم المكيف و أقسام التعليم العادي) ، يساهم في تنمية كفاءاتهم المهنية عن طريق إكساب معلمي أقسام التعليم المكيف مهارات للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و استراتيجيات التعامل مع البرامج التعليمية المكيفة الموجهة لهذه الفئة هذا من جهة . و إكساب معلمي الأقسام العادية مهارات التحكم في آليات الإستكشاف كونها عملية أساسية في إنجاح عملية التكفل البيداغوجي بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

أما بالنسبة للمحتوى و للمضمون ، عرض هذا البرنامج للتحكيم على تسعة (09) أستاذ ة جامعيين ، بغرض معرفة مدى مطابقة البرنامج و تقيده بأسس بناء البرامج التدريبية و تنظيمها ، من ناحية البناء و المحتوى ، حيث نال البرنامج على رضى المحكمين مشددين في ذلك على ضرورة دعم مثل هذه المبادرات العلمية و ضرورة تخصيص البرامج التدريبية النوعية التي تتناول كل صعوبة تعلم على حدى .

Résumé

La présente étude qui s'intitule: " **une proposition visant un programme de formation pour les enseignants l'enseignement adapté , étude pratique à la willaya de Annaba**, pour le but de déterminer les caractéristiques psychométriques du programme de formation pour les enseignants de difficultés d'apprentissage (le premier cycle de l'enseignement primaire), et présenter les procédures méthodiques nécessaires pour son élaboration à partir des questions proposées des hypothèses de l'étude . Et pour répondre à ces derniers , nous avons appliqué l'approche descriptive constructiviste , à un échantillon de 22 enseignants du primaire qui sont divisés en deux sous groupes : le premier groupe se contenant de 15 enseignants des sections régulières et le deuxième groupe est constitué de 07 enseignants des sections d'enseignement adaptées au processus de la première école primaire de la willaya de Annaba, nous avons administré des entretiens semi dirigés , qui visent les motifs et les méthodes d'enseignement, les techniques utilisées et les stratégies qu'ils utilisent avec les élèves en difficulté d'apprentissage.

le plus important de nos résultats était l'élaboration d' un programme de formation pour les enseignants dans le premier cycle de l'enseignement primaire (sections de la formation régulière et sections de la formation adaptée), contribuant au développement des compétences professionnelles , afin de s'assurer une meilleure prise en charge pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et des stratégies pour faire face aux programmes éducatifs adaptés adressées à cette catégorie d'une part et donner aux enseignants de la formation régulières des compétences de contrôle des mécanismes d'exploration et de dépistage étant essentielle à la réussite du processus des programmes de prise en charge. Concernant le contenu du programme, nous l'avons présenté à neuf (09) Professeur de l'université appartenant à différentes spécialités, pou l'arbitrage afin de déterminer son fondement méthodologique en termes de construction du contenu du programme, ils ont souligné la nécessité de soutenir de telles initiatives et la nécessité d'allouer des programmes de formation scientifiques qui traitent de la difficulté d'apprentissage spécifique de chaque séparément.