

رعاية ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي الطور الابتدائي

مزهودي حورية

قسم علم النفس

جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2

ملخص

يعد التسرب الدراسي أحد أهم المشكلات التعليمية في المجتمعات المعاصرة، التي أفضت دراسات باحثيها لتعدد وتنوع أسبابه والتي تعتبر صعوبات التعلم من بينها خاصة وأن هذه الأخيرة تمس بداية قدرة الفرد على استخدام المهارات اللغوية (الشفهية أو الكتابية) مما يؤثر على مجالات اكتسابه الأخرى ما ينعكس على حياته النفسية والاجتماعية، ويجعله في حاجة إلى الرعاية والتكفل. نحاول في مقالنا الحالي معرفة آراء المعلمين في الطور الابتدائي حول التعليم المكيف باعتباره أحد الأساليب التربوية المخصصة للتكفل بذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (85) معلما في ولايتي قالمة وقسنطينة بالجزائر، وقد خلصت إلى أن المعلمين لا يملكون دراية كافية بتوفر هذا النمط التعليمي المخصص للتلاميذ المتأخرين، على الرغم من تأكيدهم على أهميته في تقديم الرعاية الناجعة. - ظهور اضطرابات علائقية لأسر المعلمات خاصة، تبدأ من المشاهدات اليومية وتصل في بعض الحالات إلى الطلاق.

- ظهور اضطرابات جسدية لدى الأساتذة تبدأ من التعب وتصل إلى الأمراض النفسية جسدية.

الكلمات المفتاحية: التسرب الدراسي ، صعوبات التعلم ، التعليم المكيف.

Résumé

L'échec scolaire est considéré comme l'un des principaux problèmes du système éducatif dans les sociétés contemporaines, ce qui a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation. Les résultats des études ont montré la complexité de ses causes. Parmi elles, on peut citer les troubles d'apprentissage qui affectent la capacité des compétences linguistiques (orale ou écrite) de l'élève et qui se répercutent ainsi sur ses acquisitions, et son vécu psychologique et social. D'où la nécessité d'une véritable prise en charge pédagogique et même psychologique. Cet article se propose de présenter les opinions de 85 enseignants du primaire des wilayas

de Guelma et Constantine (Algérie) relatives au dispositif scolaire adapté destiné aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage.

Mots clés : L'échec scolaire , Difficultés d'apprentissage, Dispositif scolaire adapté.

مقدمة

تعد ظاهرة التسرب الدراسي أحد أهم المشكلات التعليمية التي تعاني منها كل من المجتمعات المتطورة والنامية على حد سواء، والتي يتم عادة تشخيصها كمشكلة من خلال مقارنة نسبة مخرجات النظام التعليمي بمدخلاته، عند نهاية كل سنة دراسية وذلك عند مستوى دراسي معين أو طور تعليمي. وللإشارة تختلف درجة وحدة هذه المشكلة من بلد لآخر ومن مقاطعة أو إقليم لآخر وحتى من سنة لأخرى وذلك بحسب خصائص المتعلمين أنفسهم، ففي الجزائر مثلاً بلغت نسبة التسرب في مرحلة التعليم الابتدائي حسب إحصاءات وزارة التربية الوطنية ما يقارب 9.82%، حيث قدرت بـ 2.07% في السنة الأولى ابتدائي، و1.89% و1.65% في السنتين الثانية والثالثة على التوالي، وارتفعت في السنة الرابعة لتبلغ 3.06%، بينما تدنت لتصل لـ 1.15% في السنة الخامسة وقد يعود ذلك لاعتماد دورة ثانية لامتحان شهادة التعليم الابتدائي خلال العام الدراسي 2010-2011.

- يتبين من خلال ما سبق أن عدد المتخلين عن الدراسة يتعاظم في السنتين الأولى والرابعة ابتدائي، ويرتفع ليتجاوز الضعف مع نهاية مرحلة التعليم المتوسط. ما يعتبر هدراً للموارد البشرية حيث تتجلى آثاره على المستوى الفردي لتمتد إلى النواحي الاجتماعية والاقتصادية، لذلك أولت الدول وخاصة المتقدمة منها عناية فائقة بالبحث العلمي الذي يستهدف الكشف عن مسبباته.

- إن المتصفح لتقارير هذه الدراسات يلاحظ تأكيداً على وجود ثلاث عوامل رئيسية مسببة وهي: العوامل المرتبطة بالمدرسة كعدم ملائمة المناهج والأدوات التعليمية وطرق التدريس المتبعة...إلخ، العوامل المرتبطة بالأسرة كانهخفاض المستوى الاقتصادي، التعليمي والثقافي ما يؤثر على تصور وممارسة أساليب التنشئة الأسرية، والعوامل الشخصية المتعلقة بالمتعلم ذاته كانهخفاض معدل الذكاء أو ضعف النمو العام، وكذا المشكلات النفسية ذات الصلة بنقص الدافعية للتعلم والخلل والقلق والانفعال الحاد، أو حتى الإصابة ببعض الاضطرابات على

مستوى الجهاز العصبي المركزي المفضية لقصور وظيفي في العمليات العقلية المعرفية العليا والتي تقود لما يعرف بصعوبات التعلم النوعية.

- ومما سبق يتضح أن أسباب التسرب عديدة ومتنوعة من بينها صعوبات التعلم، التي تعوق تـمدرس التلميذ وتؤثر على مستوى تحصيله. إن مسببات هذه الصعوبات لا تظهر عموماً بشكل مباشر ما دفع الباحثين إلى تسميتها بالإعاقة الخفية، وحاول العديد منهم دراسة تأثيرها على الجانب التعليمي من خلال البحث في الأسباب التي تجعل تلميذاً ما لديه مستوى عادي إلى مرتفع من الذكاء ولا يعاني من أية إعاقات حسية أو عقلية أو معاشته لظروف اقتصادية واجتماعية صعبة، يعاني من صعوبات تعليمية. فما هي الصعوبات التعليمية إذن؟

- الخلفية النظرية:

- 1- التطور التاريخي لمفهوم صعوبات التعلم:

يعود الاهتمام بمجال صعوبات التعلم إلى القرن الثامن عشر ميلادي، مع دراسات "فرانسييس جالF.Gall" (1802) و"بروكا Broca" (1824) اللذان بحثا في أسباب حدوث الاضطرابات اللغوية، فحاولا معرفة الارتباط بين حدوث التلف على مستوى أجزاء من الدماغ وفقدان اللغة، حيث وجد "بروكا" أن التلف الذي يصيب منطقة محددة في الجانب الأيسر من اللحاء الأمامي للدماغ هو السبب في حدوث اضطرابات اللغة والكلام، والتي عرفت فيما بعد بأفازيا "بروكا" أو الأفازيا التعبيرية، باعتبار أن هذه المنطقة مسؤولة عن إنتاج الكلام (1)، وبتتابع الدراسات تأكد لدى علماء الأعصاب ارتباط اضطراب اللغة والكلام بوجود عاهات على مستوى المخ، ومن ثمة خلصوا ومنهم "كارل ورنك Karl Wernicke" (1870) إلى "وجود منطقة محددة في الفص الصدغي الأيسر من الدماغ، مسؤولة عن فهم الألفاظ والأصوات، عرفت فيما بعد بمنطقة "ويرنك"، ففي حين تقوم منطقة "بروكا" بإنتاج الكلام، تتعامل منطقة "ويرنك" مع فهمه (الكلام)" (2). كما توصل "جون هاجلنجز جاكسون John Haghlings Jackson" (1835) لأنواع أخرى من الأفازيا تتعلق بعدم القدرة على فهم حديث الآخرين، وأطلق عليها "ورنك" أفازيا التواصل. وهي "تنشأ عن عطب يقع بين منطقتي بروكا وورنك" (3). إن ملاحظة أطباء العيون، "كالإنجليزي "هنشيلوود Hinchelwood" (1900) أفضت إلى أن عددا قليلا فقط ممن يعانون عجزا في تعلم القراءة، كانوا يعانون من إعاقة بصرية واستنتج بذلك أن سبب عجز الباقي يعود لاضطرابات وظيفية على مستوى الجهاز العصبي المركزي .

- وبعد هذه الفترة اهتم ذوو تخصصات أخرى كعلوم اللغة والتربية وعلم النفس بالموضوع. فظهرت عندها مع بداية القرن التاسع عشر ميلادي مجموعتان من المصطلحات تصف الأطفال ذوي مشكلات التعلم، تشير الأولى للأسباب العضوية والعصبية والثانية للمظاهر السلوكية البادية على هؤلاء كقرط النشاط، عسر القراءة، الاضطرابات الإدراكية (2). غير أن انتقاد العاملين في مجال التربية والتعليم، وكذا الأولياء شمل المجموعة الأولى خاصة وأن هؤلاء الأطفال عاديو الذكاء ولا يعانون من مشكلات حسية أو بصرية أو بدنية، ورغم ذلك فهم غير قادرين على التعلم بصورة مناسبة، ووصفهم هذا يضعهم في خانة المعوقين عقليا، كون مصطلح التلف المخي والإصابة المخية تشير إلى استحالة علاج الخلايا التالفة في الدماغ.

- إن الجدل حول أي المصطلحات أنسب للتعبير عن هذه الفئة، دفع المختصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس إلى إيجاد مصطلح عام ومشترك فظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة على يد "صاموئيل كيرك Kirk" (1962). وقد جاء استخدام "كيرك" و"باتمان Bateman" لهذا المصطلح بعد ذلك لوصف الأطفال عاديي الذكاء الذين ينتظمون في فصول الدراسة العادية إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية حادة في القراءة أو إجراء العمليات الحسابية (3). وبعدها بسنة "وعلى هامش مؤتمر "شيكاغو Chicago" عام 1963 أكد "صاموئيل كيرك" على استخدام مصطلح صعوبات التعلم كونه مصطلح تربوي في المقام الأول بدلا من مصطلحات الإعاقة الإدراكية والإصابات الدماغية البسيطة... إلخ لوصف هؤلاء الأطفال الذين لا يعانون من أية مشكلات حسية أو بصرية" (4). ومنذ ذلك المؤتمر أصبح المفهوم الأكثر تداولاً وتم إصدار مجلات علمية متخصصة كمجلة صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، وظهرت العديد من الجمعيات والهيئات كجمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Association of Children with learning disabilities ACLD)، التي بعد ظهورها أصبح مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة تطورا وانتشارا (4). أما الاعتراف رسميا بصعوبات التعلم كإعاقة فلم يحدث إلا مع "صدور القانون الأمريكي رقم 230/91 سنة 1969، الذي كرس حق الاستفادة من التعليم المجاني والمناسب للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم وتلاه القانون العام 142/94 سنة 1975". (5)

إن الاختلاف في تحديد منشأ الصعوبات أفرز عديد التعريفات من أهمها:

تعريف كيرك Kirk (1962) الذي بين فيه أن صعوبات التعلم مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من الأطفال يعانون من اضطرابات في تطور اللغة

والكلام والقراءة، وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، من غير من لهم إعاقات حسية ككف البصر والصمم أو المتخلفين عقليا. (6) وقد عدل تعريفه في نفس السنة موضحا أن صعوبات الحساب هي أحد مظاهر صعوبات التعلم وأنها تحدث لوجود أعاقة نفسية. (7) وعدله ثانية سنة 1963 باستبداله مصطلح الإعاقة النفسية بالخلل الوظيفي للدماغ كسبب لحدوث صعوبات التعلم. أما باربارا باتمان Bateman.B (1965) فذكرت أن الاضطراب يمس القدرة على التعلم فقط، وأكدت على معيار التباعد بين القدرة الحقيقية على التعلم والمستوى الفعلي للتحصيل. (7) وبذلك تكون أول من وفر أحد المحكات المستخدمة من أجل تشخيص ذوي صعوبات التعلم. وأوضح مايكل بست Bust Mykle سنة (1967) أن صعوبات التعلم قد تحدث في أية مرحلة من عمر الفرد، فيمكن أن تمس الأطفال والراشدين على حد سواء، وهذا ما لم يسبقه له غيره. (8)

وبحلول سنة 1968 قدمت اللجنة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين NACHC* تعريفا تبنته الحكومة الأمريكية وصدر في شكل قانون رقم (91.230) لسنة 1969 أشارت فيه إلى أن ذوي صعوبات التعلم النوعية، هم فئة من الأطفال يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية** المسؤولية عن فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تظهر في اضطراب الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجي، أو الحساب، وأوضحت أن هذا المفهوم لا يتضمن الحالات الخاصة بالأطفال ذوي مشكلات التعلم الراجعة إلى الإعاقات الحسية أو البدنية، كما لا يتضمن حالات التخلف العقلي والاضطراب الانفعالي أو ذوي العيوب البيئية. (9) أما سنة 1981 فقام المجلس الوطني لصعوبات التعلم (NJCLD)*** بتشكيل لجنة ضمت ستة هيئات مهتمة بالصعوبات التعليمية صاغت تعريفا مشتركا، امتنعت جمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم عن الموافقة عليه. وأشارت أن صعوبات التعلم مصطلح شامل (عام) يعبر عن مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمظهر من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، وهي صعوبات ذاتية داخلية المنشأ، قد ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي. (10)

بعد تحفظها أصدرت جمعية الأطفال والراشدين ذوي صعوبات التعلم (ACALD) (1985) تعريفا خاصا بها، بينت من خلاله أن صعوبات التعلم حالة مستمرة، يفترض أنها تعود لعوامل عصبية تتدخل في نمو وتكامل القدرات اللفظية وغير اللفظية. وتتباين هذه الحالة في درجة ظهورها وفي شدتها لدى

الأفراد ذوي صعوبات التعلم. ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر مدى الحياة على تقدير الفرد لذاته، وتكيفه الاجتماعي، وفي أنشطة حياته اليومية، إضافة لإمكانية تأثيرها على مساره التعليمي أو المهني. (11)

وعموماً فقد قدمت الحكومة الفيدرالية الأمريكية سنة 1997 تعريفا ركزت فيه على ثلاث جوانب مميزة وهي:

- ظهور الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو استخدامها.

- شمولية المصطلح لصعوبات الإدراك، والخلل الوظيفي البسيط للدماغ، وعسر القراءة، والحبسة الكلامية التطورية.

- استثناء مشكلات التعلم الناجمة عن الإعاقات البصرية، السمعية، الحركية، العقلية، الاضطرابات الانفعالية، أو الناجمة عن أي ظروف بيئية، ثقافية، أو اقتصادية غير داعمة للطفل. (10)

2- أنواع صعوبات التعلم:

لقد اتفق أغلب الباحثين في مجال صعوبات التعلم عن وجود نوعين من صعوبات التعلم هما:

أ- **صعوبات التعلم النمائية:** وهي ترتبط بالعمليات النفسية الأساسية، أو الوظائف العقلية العليا، وهي مقسمة إلى نوعين هما:

- **صعوبات التعلم النمائية الأولية:** وتشمل الصعوبات المتعلقة بالانتباه- الإدراك- التذكر، وقد سميت بالصعوبات الأولية لأنها مهارات أساسية يحتاج لها الفرد في تعلمه، وهي متداخلة ومتراصة، وأي خلل يحدث في إحداها يؤثر بصورة مباشرة على عملية التعلم ككل.

- **صعوبات التعلم النمائية الثانوية:** وتشمل الصعوبات المتعلقة باللغة الشفهية والتفكير وحل المشكلات، وقد سميت هذه الصعوبات بالثانوية لأنها مرتبطة بالصعوبات الأولية فكل خلل يحدث في قدرات الانتباه، الإدراك، التذكر يؤثر على مهارات اللغة الشفهية وعمليات التفكير ومن ثمة القدرة على حل المشكلات.

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي غالبا ما تكون ناتجة عن خلل أو قصور في أحد العمليات النفسية الأساسية التي تؤثر مباشرة على قدرة اكتساب مهارات اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو القيام بالعمليات الحسابية. وتضم صعوبات التعلم الأكاديمية صعوبة القراءة أو

عسر القراءة أو ما يعرف بالديسلكسيا Dyslexies، صعوبة الكتابة أو عسر الكتابة Dysgraphies، صعوبة الحساب أو عسر الحساب Dyscalculies، صعوبات التهجئة Dysorthographies، وبذلك فأغلب الباحثين والممارسين يركزون على أهم مظاهر الصعوبة في مجالات التعلم الأساسية: القراءة، الكتابة والحساب ومحاولة البحث في أسبابها، والتي ما لم يتم تشخيصها ليُتكفل بها في حينه بتوفير الأساليب الملائمة لعلاجها قبل تطورها وتعمقها أكثر ما قد يؤدي في حالات كثيرة إلى ترك الدراسة. وهذا ما جعل البحث في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية أكثر شيوعاً وانتشاراً وبخاصة في المرحلة الابتدائية.

وللإشارة تتباين أساليب الرعاية تبعاً لموارد كل دولة، مؤسسة وأُسرة انطلاقاً مما توفره من إمكانيات مادية وبشرية، ضمن ما يعرف بالتربية الخاصة والتي تعد برامجها من أهم الأساليب المقدمة لذوي صعوبات التعلم في عديد الدول.

3- ماهية التربية الخاصة:

تعتبر التربية الخاصة أحد الاستراتيجيات التربوية المعدة من أجل تمكين التلاميذ غير العاديين من الحصول على التعليم الملائم والكافي، وقد عرفت كمجموع الخدمات النوعية المتخصصة غير المعتادة المقدمة للمتعلمين، وهي تتم من خلال إدخال تعديلات على المنهج التعليمي العادي ليلائم طبيعة الانحراف لدى كل فئة من فئات التربية الخاصة، وتشمل التعديلات كذلك الأجهزة والوسائل والأدوات والمصادر التعليمية، وأساليب التدريس والتغييرات التي يتم إحداثها في البيئة الفيزيائية والمرافق كحجرات الدراسة أو أماكن اللعب بما يتلاءم واحتياجات كل فئة، ما يقتضي تزويد الأساتذة والأخصائيين بالمعلومات والمهارات المتخصصة وتأهيلهم عن طريق إلحاقهم ببرامج التكوين المتخصصة. (11) وعموماً تتم التربية الخاصة في إطار المدارس المتخصصة وفق نظامين الداخلي والخارجي، تكون الإقامة داخلية في الأول طيلة الأسبوع أو الفصل الدراسي، فلا يسمح بالمغادرة إلا في العطل، أين تقوم المدرسة بالتكفل بكل الاحتياجات، وهي بذلك تعتبر بديلاً عن الأسرة التي غالباً ما تكون غير قادرة على تقديم الرعاية، أما في الثانية فيقدم التعليم لفترات محددة في اليوم يعود بعدها المتمدرسون لمنازلهم، والغاية من ذلك ضمان اندماجهم وسط أسرهم.

كما برزت بعد هذا التنظيم التربوي **الفصول الخاصة**، وذلك مع تزايد عدد ذوي الحاجات الخاصة من جهة، وكذا تماشياً مع تطور الاتجاهات المعاصرة الداعية إلى إدماج هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم داخل مؤسسات التعليم العادي، لضمان تعلمهم مهارات التفاعل الاجتماعي السليم من جهة أخرى. ونجد من بين أنواع الفصول الخاصة غرف المصادر التي أطلق عليها أقسام التعليم المكيف في

النظام التربوي الجزائري، أين يدرس هؤلاء مع زملائهم طيلة اليوم الدراسي مع تخصيص أوقات معينة ضمن التوزيع الزمني للدراسة في غرفة تتوفر على وسائل وأدوات مساعدة على التعلم، ويعمل بهذه الأقسام أساتذة مختصون وفق برامج تربوية مكيفة تلأئم حاجات التلاميذ الخاصة، حيث يتم التركيز في تعليمهم على تحسين مهاراتهم في جوانب القصور لديهم من خلال توفير برامج علاجية نفسية وتربوية تنمي هذه الجوانب. ويعدّ التعليم المكيف نوعاً من التعليم العلاجي المكثف والظرفي، الموجه للتكفل بالتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي وصعوبات تعليمية حادة في مواد (القراءة والكتابة والحساب)، تعوق مواصلة تدرّسهم بصفة عادية رغم ما تلقوه من دعم في الحصص العادية والاستدراكية لم يستطيعوا تجاوزها. (12)

4- لمحة عن التعليم المكيف في الجزائر:

لقد ضمنت الدولة الجزائرية المستقلة حديثاً، في دستورها الحق في التعليم الملائم والكافي لكل المواطنين، وأقرت في مواثيقها أن التعليم إجباري، فهو حق من حقوق كل طفل بلغ الست 6 سنوات دون تمييز جنسي، اجتماعي أو اقتصادي. فالقانون المتضمن تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية الصادر بتاريخ 16 أفريل 1976 أكد في مادته الثالثة على "منح الأولاد المعوقين على اختلاف نتائجهم تربوية خاصة في المدارس الأساسية المتخصصة" (13)، التي لم تكن للأسف متوفرة واقعياً على المستوى الوطني آنذاك، مما عقد أكثر وضعيتهم وجعلهم غير قادرين في الوقت نفسه على الالتحاق بمؤسسات التعليم العادية، غير أنه بعد هذا التاريخ حاولت سلطة الإشراف توفير إطار للرعاية التربوية للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة من خلال إصدار نصوص تنظيمية تضمن حقهم في تلقي خدمات التربية الخاصة كالمنشور الوزاري رقم 2001/433 فالقرار الوزاري رقم 2010/202 المتعلق بإعادة تنظيم التعليم المكيف. وهما النصان الأخيران في مجال التعليم المكيف اللذان فصل من خلالهما المشرع أكثر في الإجراءات التنظيمية لفتح هذه الأقسام وكيفية التحاق التلاميذ بها.

1-4 الإجراءات التنظيمية لفتح أقسام التعليم المكيف:

يتم فتح أقسام التعليم المكيف حسب نص 2001 على مستوى كل مقاطعة تفتيشية تضم أكثر من عشرة مدارس ابتدائية، وذلك من أجل ضمان استفادة أكبر عدد من التلاميذ، ولا يغلق هذا القسم إلا بتوفر أسباب موضوعية تحددها الجهات الوصية المسؤولة عن فتحها. غير أن فتح قسم واحد على مستوى مقاطعة تفتيشية أو مجموعة مدارس يطرح تساؤلات كثيرة من بينها، مدى قدرة هذا القسم على

استيعاب كل التلاميذ الذين تظهر عليهم صعوبات تعليمية حادة على اعتبار أن التعليم المكيف هو تعليم علاجي يخصص لمجموعات صغيرة من التلاميذ حتى يكون تعليمًا فرديًا ومركزًا، إضافة إلى اتساع المقاطعة التفتيشية وخاصة في المناطق الحضرية الكبيرة مما يصعب على بعض التلاميذ الالتحاق به بسبب بعده عن مقر سكنهم. وهو ما جعل المشرع ضمن منشور 2010 يضيف إمكانية الفتح على مستوى المدرسة الابتدائية الواحدة شريطة توفر عدد كافٍ من التلاميذ ذوي الصعوبات من جهة، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية في المؤسسة من جهة أخرى. (14) ويتعلق الأمر بتوفير المعلمين القادرين على العمل مع ذوي الصعوبات بشكل فردي، وتوفير أقسام شاغرة على مستوى المؤسسات التعليمية لتخصيصها للتعليم المكيف. لكن الواقع ينفي توفر هذه الشروط في ظل وجود ظاهرة اكتظاظ الأقسام خاصة في المدن الكبرى. كما نص نفس المنشور أيضًا على أن المعنيين بالاستفادة من هذا النمط التعليمي هم التلاميذ الراسبون في السنة الثانية ابتدائي والذين يواجهون صعوبات تعليمية حادة لا تمكنهم من إعادة السنة مع التلاميذ العاديين، وبذلك يكون الالتحاق بأقسام التعليم المكيف بعد الرسوب لسنتين متتاليتين أو أكثر في الطور الأول من التعليم الابتدائي.

2-4 آليات تنفيذ التعليم المكيف:

يترأس لجنة الاستكشاف حسب قانون 2001 مفتش التربية والتعليم الأساسي المسؤول عن المقاطعة التي تقرر فتح قسم التعليم المكيف بها، ويتشكل أعضاؤها من مفتش أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني، طبيب الصحة المدرسية للمقاطعة، مدير المدرسة التي تقرر فتح القسم بها، والمعلم الذي له رغبة للعمل بقسم التعليم المكيف، والنفساني المدرسي إن أمكن. (15) إن وظيفة اللجنة هو الكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية تعوق مسار تدرّسهم ويحتاجون إلى تعليم مكيف ومتابعة (تربوية ونفسية) لتذليل الصعوبات التعليمية التي تعترضهم من جهة وتقييم مدى تطور نتائجهم الدراسية بعد فترة من التحاقهم بالقسم المكيف، بغية إعادة إدماجهم في أقسامهم العادية بعد ذلك. فهذه اللجنة تؤدي دورًا مساندًا وداعمًا للفريق التربوي بالمدرسة عموماً وللمعلمي التعليم المكيف، حيث يلجأ لطلب استشارتها أو تدخلها في حالة وجود عوائق أو صعوبات لدى بعض التلاميذ تعذر تشخيصها أو معالجتها. (16) وكذا مساهمتها في تكوين المعلمين الراغبين بالعمل في قسم التعليم المكيف في الجوانب المتعلقة بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والأقسام المكيفة. (17) والملاحظ أنه على الرغم من أهمية دور الأخصائي النفسي المدرسي وأهليته لاستخدام مختلف الأدوات والأساليب كالاختبارات والمقاييس النفسية من أجل تشخيص هذه الفئة أكثر من

غيره، إلا أن المشرع همش دوره في عملية الاستكشاف من خلال عدم الإشارة لإلزامية وجوده ضمن لجنة الاستكشاف.

3-4 التأطير التربوي:

تكون أولوية تأطير أقسام التعليم المكيف للمعلم المتخصص الذي تلقى تكويناً أكاديمياً في التدريس بأقسام التعليم المكيف بداية، ثم للمعلم الذي له خبرة سابقة في العمل بهذه الأقسام، وإن لم يتلقى تكويناً متخصصاً، وأخيراً تسند مهمة التأطير إلى المعلمين العاديين الذين يتمتعون بكفاءة مهنية، ولديهم الرغبة في تعليم المتأخرين دراسياً، شريطة إخضاعهم لتكوين في منهجية وطرائق التدريس بالتعليم الفردي أو تعليم المجموعات الصغيرة.

4-4 البرامج والمواقيت:

لقد أعطى المشرع الحرية للمعلمين في تنفيذ وتعديل البرنامج تبعاً للصعوبات التعليمية التي تعترض كل تلميذ، وإن أعطيت الأولوية لمواد التعليم الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، التي يخصص لها الوقت الأكبر من الحجم الساعي الأسبوعي والذي يكون ملائماً للطور الأول من التعليم الابتدائي، وبالمقابل يمكن تعلم باقي المواد الأخرى في القسم العادي الذي ينتمي له التلميذ أصلاً، إذا ما كان بمقدوره التنقل بين القسم العادي وقسم التعليم المكيف في كل يوم دراسي، وإذا ما تعذر ذلك فيتلقى كافة المواد التعليمية المبرمجة لمستواه الدراسي في قسم التعليم المكيف. (18)

5-4 إجراءات المتابعة والإدماج والتقييم:

لقد بين المشرع أن الفريق التربوي يعمل على ضمان المتابعة المستمرة للتلاميذ من خلال النظر في مدى تقدم تعلمهم واكتسابهم للمهارات الأساسية. أما فيما تعلق بإجراءات التقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى فهي محكومة بنفس التدابير والإجراءات التي يخضع لها المتمدرسون في السنة الثانية ابتدائي ضمن الأقسام العادية. (19) حيث أنه بمجرد امتلاك تلاميذ قسم التعليم المكيف في نهاية السنة للكفاءات اللازمة، وتحكمهم في المهارات الأساسية لمتابعة التمدريس في الأقسام العادية يرتقون للسنة الثالثة ابتدائي.

وسنحاول في هذا المقال إبراز واقع الرعاية التربوية لذوي الصعوبات التعليمية من خلال استقراء آراء المعلمين باعتبارهم حجر الزاوية في الفعل التربوي بدءاً من الاكتشاف والتدريس وصولاً إلى التقييم والتقويم، ذلك أن أي قصور لديهم في فهم وإدراك خصوصية ذوي الصعوبات التعليمية يؤثر لا محالة

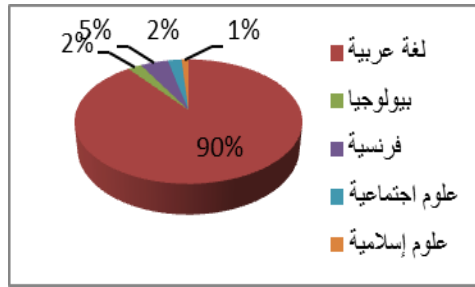
في فعالية التكفل بهذه الفئة وهذا ما دفعنا للسعي للإجابة على التساؤلات التالية : بداية هل يعرف المعلمون حقيقة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟ وهل يعرفون الأساليب المتبعة في التشخيص؟ وما هي أنجع السبل لتعليم هذه الفئة حسبهم؟ وما مدى إطلاعهم وإدراكهم لخصوصية التعليم المكيف؟ وهل يرون حاجة فعلية لاعتماده في المؤسسات التعليمية؟

انطلاقاً من كون الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن آراء معلمي طور التعليم الابتدائي حول واقع التعليم المكيف كأسلوب تكفلي معتمد نظرياً في تدريس ذوي صعوبات التعلم في بعض المؤسسات التعليمية لولايته قلمة وقسنطينة بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وذلك كون الولايتين تتوفران على أقسام التعليم المكيف بحسب المعلومات الرسمية المستقاة من مديرتي التربية . غير أنه بعد الزيارة الميدانية تبين وجود قسم واحد فقط مفتوح على مستوى كل ولاية وذلك نظراً لندرة المعلمين المختصين، إذ تتوفر الولايتان على معلمين اثنين فقط، الأمر الذي يفسر الاقتصار على قسمين اثنين، ومن ثمة فقد تحول مجال اهتمامنا لمحاولة معرفة آراء المعلمين الذين يدرسون بالأقسام العادية حول نمط التعليم المكيف.

5- وصف مجتمع الدراسة والعينة:

لقد تمثلت عناصر مجتمع الدراسة في المعلمين العاملين في مؤسسات التعليم الابتدائي ضمن المقاطعة التفتيشية التي يتواجد بها قسم التعليم المكيف بكل من الولايتين. وقد تم اختيار خمس مؤسسات بكل بلدية بطريقة عشوائية. تم توزيع الاستمارة على كافة المعلمين العاملين والمقدر عددهم بـ 126 معلماً ومعلمة ، 76.98% منهم من الإناث، و65% من فئة الكهول يزيد سنهم عن الأربعين سنة، في حين لا تمثل فئة الأقل من 30 سنة سوى 17% ، ما يعني أن نسبة 35% من المعلمين يمتلكون أقل من 10 سنوات خبرة في التدريس. وللعلم لم يتم استرجاع كافة الاستمارات.

أما بالنسبة للتخصص الأكاديمي فنلاحظ من الشكل رقم (1) أدناه، أن ما يقارب 96% من مفردات العينة كان توجههم الأكاديمي أدبياً، ما يعني أنهم تلقوا تكويناً أولياً في اللغة العربية، الفرنسية والتربية الإسلامية، بينما 2% تلقوا تكويناً أساسياً في تخصص علمي في البيولوجيا، في حين ما نسبته 2% تلقوا تكويناً في ميدان العلوم الاجتماعية (علم النفس وعلم الاجتماع) والملاحظ أن هؤلاء قد تكون لهم دراية أكبر بكيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ في جوانب محددة فقط ورغم ذلك فهي لا تمكنهم من القيام بمهام تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.



شكل رقم (1) يبين توزيع مفردات العينة

بحسب متغير التخصص الأكاديمي

- وصف الأداة:

لقد تم لغرض معرفة آراء الأساتذة تصميم استمارة بحث ضمت 18 بنداً بين أسئلة مغلقة ونصف مفتوحة تقيس الأبعاد الخمسة المتعلقة بمدى معرفة: خصائص ذوي صعوبات التعلم، أساليب تشخيصهم، والسبل الناجعة لتعليمهم من جهة، ومعرفة خصوصية التعليم المكيف، والحاجة لاعتماده في المؤسسات التعليمية من جهة أخرى.

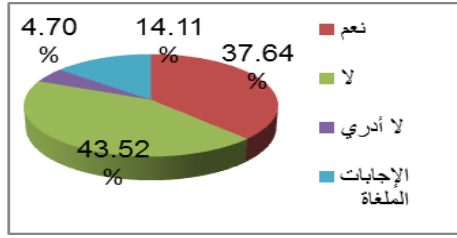
ولقد تم الاعتماد في معالجة البيانات المجمعة أساليب الإحصاء الوصفي من خلال استخدام التكرارات والنسب المئوية.

-7 عرض النتائج:

لقد خلصت المعالجة الكمية للبيانات باعتماد الإحصاء الوصفي للنتائج التالية:

1-7-1 معرفة المعلمين لخصائص ذوي صعوبات التعلم:

إن 43.52% من المعلمين في الاستقصاء الحالي لا يعتبرون ذوي صعوبات التعلم من بين فئات ذوي الحاجات الخاصة، مقابل 37.64% فقط يعتبرونهم منهم. على الرغم أنهم حسب تقرير مكتب التربية الأمريكي، يمثلون 51% من مجموع مستحقي خدمات التربية الخاصة. (20)



شكل رقم (2) يبين مدى اعتبار ذوي صعوبات التعلم فئة من ذوي الحاجات الخاصة

أما بالنسبة لأهم المظاهر التي تبدو على ذوي صعوبات التعلم عند من يعتبرونهم فئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة فتتلخص في الجدول الموالي:

جدول رقم (1) يبين أهم المظاهر البادية على ذوي الصعوبات التعليمية باعتبارهم ذوي حاجات خاصة

النسبة %	التكرار	المظاهر
33.68%	32	وجود قصور في العمليات العقلية المعرفية العليا
25.26%	24	وجود مشكلات سلوكية وانفعالية
24.21%	23	وجود اضطرابات لغوية
10.52%	10	وجود صعوبات في التوافق النفسي والاجتماعي
06.30%	06	وجود إعاقات ذهنية أو حسية و أمراض عضوية

يبدو من خلال الجدول أنه بالنسبة لـ 33.68% من مفردات العينة، يتجلى أهم مظهر للصعوبة في القصور المعاني في استخدام العمليات العقلية والمعرفية العليا، بينما يراها 25.26% مجسدة في وجود المشكلات السلوكية، الانفعالية والتعليمية، بينما يرى 24.21% أنها تكمن في الاضطرابات اللغوية، وبالمقابل 10.52% من المعلمين يعتبرون المعاناة من مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي من أحد المظاهر الدالة على الصعوبة، في حين أقل من 7% من مفردات العينة أشاروا إلى أن ذوي الصعوبات يعانون من إعاقات ذهنية أو حسية ومن أمراض

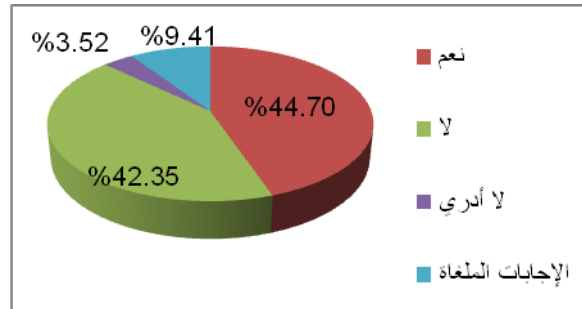
عضوية وعصبية، وهي المظاهر التي لا تعتبر وفق التراث النظري من مظاهر صعوبات التعلم على الرغم من إمكانية ملازمة بعضها للصعوبات أحياناً.

إن مثل هذا التباين في إدراك المظاهر يبرز قيمة وأهمية التشخيص المبني على الأسس الموضوعية والعلمية، الأمر الذي يدفع إلى التساؤل عن مدى معرفة أساليب التشخيص... الخ، على اعتبار أن المعلمين هم الأكثر تفاعلاً مع التلاميذ ومن ثمة الأقرب لإدراك مدى وجود الصعوبات.

7-2- أساليب تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

تعتبر عملية تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، أولى الخطوات الممهدة لتلقي الرعاية الملائمة، وعلى اعتبار أن المعلمين هم أول من بمقدورهم اكتشاف مظاهر الصعوبات، إذ خبرتهم قد يتنبئون بمآل صاحبها إن لم يتكفل به في حينه. وانطلاقاً من كون العملية التشخيصية تستدعي إتباع إجراءات علمية دقيقة ينفذها في تكامل أعضاء فريق متعدد الاختصاصات، بينهم المعلمون فهل يدرك حقيقة معلمونا مظاهر الصعوبات وكيفية حدوث عملية التشخيص؟

يتضح من استجابات مفردات العينة أن 44.70% من المعلمين على دراية بكيفية تشخيص ذوي صعوبات التعلم، مقابل 42.35% يجهلون الأمر.



شكل رقم (3) يبين مدى معرفة أساليب التشخيص

حسب المعلمين العارفين بكيفية حدوث عملية التشخيص فإنها تتم وفق ما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (2) يبين كيفية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات

النسبة %	التكرار	كيفية حدوث عملية التشخيص
55.26%	21	ملاحظة المظاهر السلوكية أثناء التفاعل الاجتماعي
34.21%	13	ملاحظة النشاط في أثناء أداء الواجبات المدرسية
23.68%	09	متابعة المختص النفسي وتحديد احتياجات
21.05%	08	دراسة الحالة من قبل لجنة متخصصة
18.42%	07	تشخيص الأطباء لمستوى القدرات الذهنية
18.42%	07	ملاحظة المعلم لمدى التحسن في أثناء حصص الاستدراك أو المعالجة
13.15%	05	مراقبة الأولياء

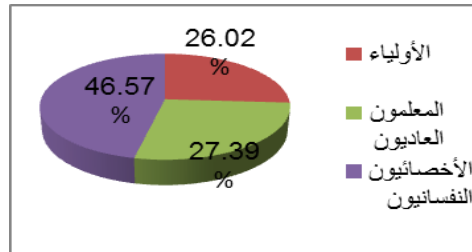
يتم التشخيص بحسب 55.26% من المعلمين عبر ملاحظة المظاهر السلوكية البادية على التلاميذ أثناء تفاعلهم الاجتماعي، أما بالنسبة لـ 34.21% فهي تتم من خلال ملاحظة كيفية أدائهم لمختلف النشاطات التعليمية والواجبات الموكلة إليهم، في حين أشار 23.68% للدور الهام للأخصائي النفسي في الكشف عن حالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية وتحديد مدى احتياجاتهم للرعاية. أما بالنسبة لباقي الإجراءات كقيام الأطباء أو الأولياء أو المعلم كل بشكل منفرد بملاحظة هؤلاء التلاميذ، فذلك لا يتيح فرصة جمع معلومات كافية حول مستوى حالة الصعوبات التعليمية لدى التلميذ، وبذلك لا تعطي حكماً صادقا عن مدى حاجته لتلقي الرعاية الكافية في الجوانب التعليمية والنفسية.

إنه انطلاقاً من اعتبار ذوي صعوبات التعلم أحد الفئات التي تحتاج للتربية الخاصة، فهم بحاجة بالتالي إلى تكييف العملية التعليمية من أجل تجاوز أوجه القصور في الجوانب المعرفية والتعليمية لديهم من جهة، وكذا من أجل تحقيق التكيف من النواحي النفسية والاجتماعية من جهة ثانية، ما يدفعنا للتساؤل في هذا المقام عن رأي المعلمين في الأساليب الناجعة لتعليم ذوي صعوبات التعلم؟

3-7- السبل الناجعة لتعليم من يعانون من صعوبات التعلم :

لقد أكد أكثر من 91% من المعلمين أن ذوي صعوبات التعلم بحاجة فعلاً إلى رعاية خاصة، حتى أنه حينما طلب منهم ترتيب أنواع الرعاية التربوية بحسب أهميتها فوجد أن ترتيب التعليم المكيف جاء أولاً متبوعاً بدروس الدعم، فحسب الاستدراك وأخيراً الدروس الخصوصية، كما أشار المعلمون كذلك للمراكز المتخصصة في الرعاية النفسية والعلاج النفسي، مع تأكيد 32.05% منهم على ضرورة اعتماد برامج الرعاية الأسرية، نظراً لمكانة وحظوة المتعلم في الأسرة

إذ كثيراً ما تعتبره هذه الأخيرة واجهتها فنجاحه نجاح لها والعكس بالعكس، غير أن الملاحظ هو أن 3.84% فقط ركزوا على وجوب إلحاق هذه الفئة من التلاميذ بمراكز متخصصة في علاج صعوبات التعلم. وفي انتظار خلق وتوفير هذه المراكز مع ضمان التدخل الفعال، يظل المعلمون واقعيًا هم الأكفأ والأقدر على تقديم الرعاية الناجعة لذوي صعوبات التعلم، وذلك حسب 27.39% من المعلمين، حتى وإن كانوا غير مكونين للتعامل مع خصوصيات هذه الفئة التي تحتاج لتدخل أطراف أخرى تكون لها القدرة على فهم خصائصهم وتحديد أنجع الأساليب التي تمكن من تجاوز الصعوبات التعليمية أو حتى التخفيف من انعكاساتها السلبية على حياتهم النفسية والاجتماعية، لذلك فقد اعتبر 46.57% من مفردات العينة أن للأخصائيين النفسيين دور محوري في تقديم الرعاية الملائمة، وهو ما لا يعكسه الواقع من خلال ندرة تواجد أخصائيين نفسيين في مؤسسات التعليم الابتدائي.



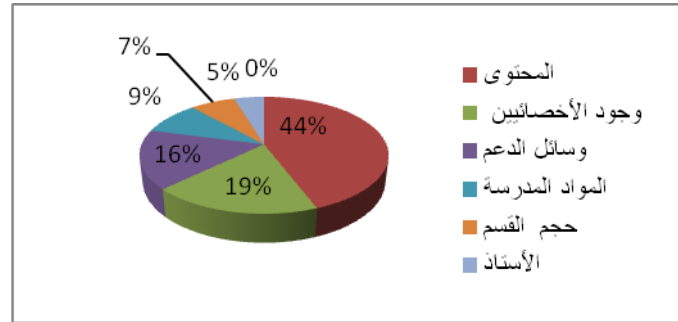
شكل رقم (4) يبين الأطراف الكفيلة بتقديم الرعاية حسب المعلمين

كما يتضح من الشكل أيضا أنه بحسب 26% من مفردات العينة للأساتذة الكفاءة والقدرة على تقديم الرعاية الناجعة لذوي صعوبات التعلم. وتطرح هذه الاستجابات تساؤلا حول إمكانية و نجاعة تقديم هذه الرعاية ضمن الأقسام العادية بالمدارس الابتدائية، أم أن الأنسب هو توفير مراكز تعليمية متخصصة تعمل وفق أساليب مكيفة تتلاءم وحاجاتهم الخاصة؟

4-7 - أهمية اعتماد التعليم المكيف بالمؤسسات التعليمية:

إن ندرة المراكز المتخصصة في واقعنا من جهة، وتركيز قطاع عريض من مفردات العينة على ضرورة اعتماد التعليم المكيف كأسلوب تكفلي من جهة أخرى

دفعنا للتساؤل حول مدى معرفة المعلمين لهذا النمط التعليمي؟ ولأجل التحقق من ذلك حاولنا الوقوف على قدرتهم التمييزية لمدى اختلافه عن نمط التعليم العادي.



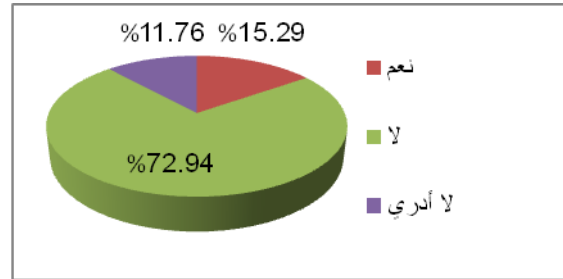
شكل رقم (5) يبين الاختلافات الأساسية بين نمطي التعليم العادي والمكيف

لقد بين 44% من المعلمين أن الاختلاف بين نمطي التعليم يكمن في: المحتوى علما وأن التشريع لم يلزم المعنيين بإتباع محتوى تعليمي محدد فهم مجبرون على إيجاد برنامج تعليمي مكيف ومخفف يتلاءم وصعوباتهم. كما يبرز الاختلاف أيضا حسب رأي 19% في الحاجة لأخصائيين نفسانيين يعملون كأعضاء في لجنة الاستكشاف والمتابعة، للقيام بعملية الكشف والتشخيص من جهة، وكموجه ومرشد نفسي من جهة أخرى. أما الاختلاف من حيث الوسائل والأجهزة البيداغوجية المستعملة فـ 16% يعتبرون التعليم المكيف تعليما علاجيا تستخدم فيه أدوات واختبارات خاصة لتنمية جوانب القصور لدى ذوي صعوبات التعلم في مجالات الإدراك السمعي والبصري أو الانتباه وغيرها من المهارات. أما من حيث المواد المدرسة، فالتعليم المكيف يعطي أولوية لتنمية مهارات التعبير الشفوي والقراءة والكتابة والحساب، حيث يخصص لها حجم ساعي أسبوعي أكبر من المواد الدراسية الأخرى والتي غالبا ما يتعلمها التلميذ داخل القسم العادي مع بقية زملائه. كما يبرز الوجه الآخر للاختلاف في حجم القسم، حيث يكون عدد التلاميذ في قسم التعليم المكيف قليلا مقارنة بالقسم العادي. أما بالنسبة لاختلافهما من حيث المعلمين، ففي قسم التعليم المكيف يخضع الأستاذ وجوبا لتكوين يتلاءم واحتياجات هؤلاء التلاميذ قبل تكليفهم بالتدريس في قسم التعليم المكيف. وفي هذا المجال يعد تكوين المعلمين العاديين للعمل في أقسام التعليم المكيف كاستجابة للحاجة الملحة

الناجمة عن ندرة المعلمين المتخصصين في هذا النوع من التعليم، مسألة هامة ترتبط بتحسين وضعية وحالة التكفل بذوي صعوبات التعلم.

إن مثل هذه الوضعية تدفع حتما إلى التساؤل عن مدى تزود معلمينا بما يكفيهم من معلومات حول التعليم المكيف؟ باعتبار أن العمل وفق هذا النمط التعليمي بات ضرورة وحتمية، كونه حيوي بالنسبة لهذه الفئة من الموارد البشرية في المجتمع إن لم يكن الأكثر فعالية من حيث التكفل في ظل الراهن.

تشير الاستجابات إلى أن ما يقارب 73% من المعلمين ليسوا مزودين بمعلومات حول التعليم المكيف، ولا يعلمون عن وجود أقسام له على مستوى المقاطعة التفتيشية التي ينتمون لها، في حين 15.29% فقط يرون أنهم يملكون قدرا من المعلومات حوله.

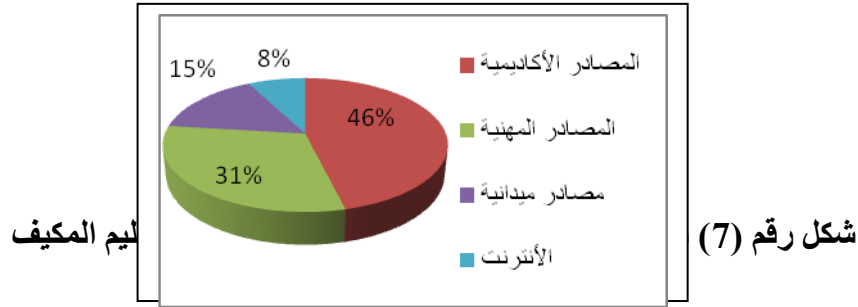


شكل رقم (6) يبين مدى تزود مفردات العينة بمعلومات عن التعليم المكيف

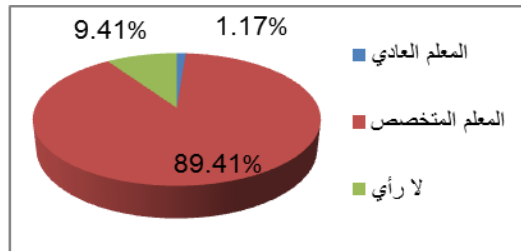
وبالتساؤل عن المصادر التي تزودوا من خلالها بالمعلومات أبانوا عن وجود أربعة مصادر أساسية وهي:

- المصادر الأكاديمية: المتمثلة في التكوين الأولي بالجامعة، وذلك خاصة بالنسبة لفئة المدرسين من خريجي المدرسة العليا للأساتذة.

- المصادر المهنية: وتتعلق بالخبرة المكتسبة في مركز العمل والتفاعل في الوسط المهني خاصة أين يوجد قسم التعليم المكيف.
- المصادر الميدانية: من خلال حصص التكوين التي يشرف عليها المفتشون، إضافة للإنترنت كمصدر آخر خارجي.

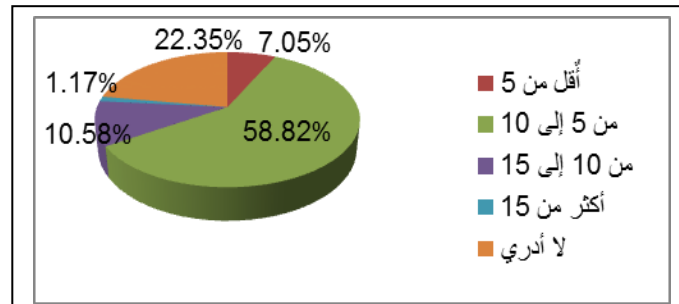


إن افتقار المعلمين وعدم اطلاعهم على هذا النمط من التعليم دفعنا للتساؤل عن من بمقدوره التدريس في هذا النوع من الأقسام (حسب فئة المطلعين)؟ تبين من خلال الاستجابات وجود مستوى مرتفع بلغ نسبة 89.41% من المعلمين يدركون خصوصية التعليم المكيف، التي تحتم توفر شروط محددة فالمعلم المتخصص يكون قادرا على تكييف البرامج التربوية العادية لتتلاءم وخصائص الفئة المستهدفة ، وقادرا على تطبيق الاختبارات التشخيصية بما فيها المتعلقة بالجوانب التحصيلية، ناهيك عن قدرته على اختيار أساليب التدريس الأنسب لحالة كل تلميذ، مع إمكانية تنويعها في كل حصة بحسب الخصوصية والحاجة.



شكل رقم (8) يبين المعلم الأقدر على التدريس في قسم التعليم المكيف

يحتاج التعليم المكيف حقيقة للتخصصية من أجل ضمان ممارسة مهنية تتلاءم وخصائص هذه الفئة من التلاميذ، التي لا تحتاج إلى معلمين مؤهلين فحسب، بل إلى تفريد المعاملة خاصة وأن التدريس في مجموعات صغيرة لا تتعدى العشر تلاميذ في القسم يمكن من حصول كل واحد منهم على رعاية فردية وتعليم يتناسب وحاجاته. وهذا ما يفرض وجوب تدريس ذوي صعوبات التعلم في مجموعات صغيرة، وهذا ما يتفق ورأي أزيد من 65 % من مفردات العينة الذين أكدوا عدم تجاوز العدد عشر 10 تلاميذ في القسم حسب ما يوضحه الشكل.



شكل رقم (9) يبين العدد الملائم للتلاميذ في قسم التعليم المكيف

إن واقع ارتفاع نسب الساكنة في المجتمع المعاصر يفرض زيادة عدد مؤسسات التعليم الابتدائي في كل مقاطعة تفتيشية، خاصة على مستوى المناطق الحضرية الكبرى، ما يعني زيادة في عدد التلاميذ، ومنه عدد الذين قد يعانون من مشكلات في التعلم على مستواها، ما يرفع من حاجتها للبرامج المتخصصة في رعاية ومساندة هؤلاء التلاميذ. إنه في ضوء هذا الواقع الموسوم بندرة أو غياب أقسام التعليم المكيف و المراكز المتخصصة، صار المعلمون مطالبون ببذل جهد أكبر حتى يستمر ذوو الصعوبات في مزاولة دروسهم داخل الأقسام العادية،

خاصة إذا علمنا أن الممارسين في مجال التعليم صاروا يؤكدون على الحاجة الماسة لفتح أقسام للتعليم المكيف في كافة مناطق الوطن، من أجل ضمان تكفل ملائم بالتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية.

الخاتمة

إن تأكيد المعلمين على ضرورة فتح أقسام للتعليم المكيف في كافة مؤسسات التعليم الابتدائي لتوفير تكفل ملائم بذوي صعوبات التعلم، يؤدي بنا للحديث عن خصائص التعليم العادي الذي لا يلائم احتياجات ذوي صعوبات التعلم، فهم لا يستطيعون متابعة التعليم بشكل عادي في الأقسام العادية، نظرا لما يقتضيه تعلمهم من وقت جراء خصوصياتهم، وكون وقت المعلم العادي لا يسمح فهو مطالب بتعليم قطاع عريض من التلاميذ ضمن حجم ساعي محدد، ناهيك عن تكوينه الذي لا يؤهله لتعليم هذه الفئة وذلك ما يستدعي ضرورة توفير أساتذة متخصصين يمتلكون القدرات والمؤهلات للتعليم الفردي لهذه الفئة من التلاميذ ، زد على ذلك أن المشرع أشار لإمكانية فتحها على مستوى المقاطعة التفتيشية، أو التجمعات المدرسية أو حتى على مستوى مؤسسة ابتدائية واحدة وذلك كلما ظهرت الحاجة، الأمر الذي يقتضي توفير الإمكانيات المادية والبشرية في سبيل بلوغ ذلك. ناهيك عن أن تنوع واختلاف الصعوبات يجعل حجم أقسام التعليم المكيف يتزايد، وبذلك ففتح أقسام في هذا النمط من التعليم، بكل مؤسسة تعليمية يسمح بمتابعة كل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الطور الأول من التعليم الابتدائي على اختلاف صعوباتهم.

الهوامش والمراجع

1. السيد عبد الحميد سليمان السيد، صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. دار الفكر العربي للنشر، القاهرة- مصر، ط1، 2000، ص 35.
2. صموئيل كيرك، جيمس كلفنت، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 75.
3. السيد عبد الحميد سليمان السيد، مرجع سابق، ص 36.

4. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، الصعوبات الخاصة في التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية. دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003، ص 22.
5. السيد عبد الحميد سليمان السيد، مرجع سابق، ص 59.
6. نفس المرجع، ص ص 59-61.
7. أسامة محمد البطاينة، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد محمد سلمان الخطاطبة، صعوبات التعلم النظرية والممارسة. دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 28.
8. عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم. مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 19.
9. أسامة محمد البطاينة وآخرون، مرجع سابق، ص 30.
10. جبريل بن حسن العريشي، وفاء بنت رشاد، عيد عبد الواحد علي، صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية. دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 13.
11. السيد عبد الحميد سليمان السيد، مرجع سابق، ص 36.
12. سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم : المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 44.
13. محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 28.
14. نفس المرجع، ص 33.
15. عمر محمد خطاب، مرجع سابق، ص 26.
16. دانيال هالاهان وجيمس كوفمان، بياجي بولين، الطلبة ذوي الحاجات الخاصة: مقدمة في التربية الخاصة. ترجمة فتحي جروان، حاتم الخمرة، ليلى بن صديق، سهى طبال، موسى العميرة، قيس مقداد، شادن عليوات، صفاء العلي، غالب الحياوي، عمر فواز، نايف الزراع، محمد الجابري، دار الفكر للنشر، ط1، 2013، ص 88.
17. نفس المرجع، نفس الصفحة.
18. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، عدد 477، المنشور الوزاري رقم 433.2001 مؤرخ في 09 ماي 2001، ص 6.
19. ج،ج،د،ش، الجريدة الرسمية، عدد 33، الأمر الرئاسي رقم 71-76 مؤرخ في 16 أفريل، 1976، ص 544.

20. —، النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 202 ، سبتمبر 2010، ص ص 35- 38. مواضع متفرقة.
21. —، المنشور الوزاري رقم 433.2001 ، مرجع سابق ، نفس الصفحة.
22. —، المنشور الوزاري رقم 202، مرجع سابق ، ص ص 35-38. مواضع متفرقة.
23. نفس المرجع، ص 7.
24. ج،ج،د،ش، منشور رقم 433.2001 ، مرجع سابق ، ص ص 5-7.
25. —، المنشور الوزاري رقم 202 / 2010، مرجع سابق ، ص ص 35- 38. مواضع متفرقة.
26. أمينة إبراهيم شلبي، دور أخصائي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، 12-13 أبريل 2006 ، ص 503