العلوم الاجتماعية والإنسانية

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

AR	تكييف التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الابتدائية الجزائرية
ING	Adaptation of special education in the Algerian primary school
FR	Adaptation de l'éducation spéciale à l'école primaire algérienne

سليمة بلخيري 01
جامعة تبسة الجزائر
Belkhirisalima.ps@gmail.com
Salima belkhiri
Tebessa university algeria

وحيدة حمي 02
جامعة قسنطينةالجزائر
Nawall.hammi88@gmail.com
Wahida hammi
Kanstantine 2 university algeria

تاريخ الارسال	تاريخ المراجعة	تاريخ القبول للنشر
2018-02-07	2018-04-04	03-07-2018

الملخص

يهدف هذه المقال إلى الكشف عن واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية الجزائرية من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟.

والنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة توضح أنه ورغم التشريعات التي أقرتها الوصاية بخصوص هذا النوع من التعليم وجدنا: ضبابية في فهم هذا النوع من التعليم وسط المدرسين، البرنامج التربوي المعتمد هو نفسه البرنامج التربوي الخاص بالتلاميذ العاديين، مع غياب تطبيق للأساليب التدريسية الخاصة بهذه الفئة من المتعلمين بسبب وضع الإدماج الذي يعيشونه في الأقسام العادية.

Résumé :

Cet article vise à révéler la réalité de l'éducation adaptée à l'école primaire algérienne en répondant à la question principale suivante:

Quelle est la réalité de l'éducation dans l'école primaire algérienne?

Les résultats obtenus dans cette étude montre qu'en dépit de la législation adoptée par la tutelle en ce qui concerne ce type d'enseignement trouvé: floue dans la compréhension de ce genre de centre d'éducation des enseignants, le programme d'enseignement approuvé est le même que vos élèves ordinaires du programme d'enseignement, avec l'absence de l'application des méthodes d'enseignement spécifiques à cette catégorie de Qui sont éduqués en raison du statut d'intégration qu'ils vivent dans les sections régulières.

Abridged summary:

This article aims at revealing the reality of the adapted education in the Algerian primary school by answering the following main question: What is the reality of education in the Algerian primary school?

In response to this question, the article explored the literature that explains the key words of the subject, which in the end confirms the fact that there are groups of teachers different from the other students in the Algerian primary school who need special care and follow-up, as they suffer from problems that vary in that they Gifted or disabled according to the existing classes and degrees of disability, you are excluded from students who complain of learning difficulties, which may make their academic achievement weak compared to their peers. The importance of this article is highlighted by the remarkable increase in the number of students who need special care and follow-up. On the other hand, the situation in educational institutions is very vague in terms of adaptive education, and they must be protected and protected from social exclusion.

In this context, the study dealt with the adaptation of education in the Algerian primary school, focusing on the following main aspects: the curriculum adopted in the field of air-conditioned education, the tired teaching methods, and the availability of the air-conditioned classrooms in the primary schools on the equipment and educational aids to follow up the program by the student in need The private.

As for the applied framework, the article used the descriptive approach, as well as the form tool. Which applied to 100 teachers, and a teacher. The results

revealed that there are no differences between the curricula allocated to the students of air conditioning and ordinary students in the absence of the sections of education adapted in primary schools, which we studied in the sixth district, which necessitates the teaching of all students and even in the presence of elements of students with special needs the same approach,

In addition to the absence of the air-conditioned education departments in the sixth district elementary schools, the use of teaching methods by special needs students is absent. This is because the use of teaching aids to help learners with adaptive learning achieve various goals, including stimulating all their senses to achieve a quality learning process. It also helps to eliminate individual differences in learning as it contributes to achieving the optimal method for each learner. Skip the areas and geographical boundaries and allow a wide range of learners to eagerly to learn learning with the sense of pleasure, this may be absent with the absence of educational means, and lack of equipment in the air-conditioned sections, which makes the student in need of special usually suffer from delayed school due to weakness of And the lack of means to compensate for his weakness, with emphasis on some of the jurisprudence expressed by a number of teachers.

Although the educational system worked hard to provide educational opportunities for all teachers on the differences between individual and one Adaptive education is one of the therapeutic solutions proposed by the tutelage to overcome the problem of delay of the class of people with special needs, but

there are a number of problems that surfaced the surface after the completion of this study were Below:

1- There are few specialists in special education in regular schools and are qualified to deal with students with special needs who are enrolled in the classes of education adapted or integrated into the regular sections.

2 - the ambiguity prevailing in a good class of teachers on the concept of adaptive learning and the requirements of dealing with people with special needs.

3 - The refusal of some families to integrate their children in the departments of education adapted as a result of the negative outlook on this class of education, which is due to the lack of knowledge of the nature of education adapted as a solution to the treatment of school delays.

4 - The attention to children in the ranks of education requires the concerted efforts of a number of bodies, including teachers of the regular sections and specialists in education, in addition to the pupils, and this coordination is the absent link in schools.

5 - non-application of teaching methods for students with learning difficulties, in addition to the weakness of the means and means of facilitating the educational process of learning.

6_ Approved educational programs are shared by the class of ordinary students with special needs without taking into account the individual differences prevailing among them.

أولا_ الإشكالية: تسعى الجزائر كغيرها من الأمم والمجتمعات الإنسانية على اختلاف وتنوع فلسفاتها ونظمها التربوية جاهدة إلى الاستثمار في الرأس المال البشري باعتباره المورد

الأساسي والثروة التي لا تزول والسلاح القويم نحو التقدم والرقي والتطور، وهي في ذلك تسلك سبل تعميم التعليم تحت شعار المدرسة والتعليم حق للجميع مع مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. ولأن الفروق الفردية تبرز بين المتعلمين في شتى المجالات وبكل النواحي بشكل طبيعي ذلك أن الشخصية الإنسانية في مناحيها حسب رأينا لا تخضع لقانون الكل أو اللاشيء، تتمايز داخل المدارس الابتدائية فئة من الطلاب الذين يحتاجون إلى رعاية ومتابعة خاصة باعتبار أنهم يعانون من مشكلات تتنوع بحسب التصنيفات التي يخضع لها هؤلاء من حيث أنهم موهوبون، معاقون بصريا، معاقون سمعيا، معاقون حركيا، طلاب يعانون من صعوبات في التعلم، اضطرابات التواصل وغيرها وهو ما قد يشكل سببا وجيها ينجم عنه تأخرهم الدراسي وعدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم لتحقيق نفس الأهداف باعتبار الزمن المتاح ما يؤدي بهم إلى التسرب، ومنه معاناة الدولة من هدر اجتماعي تنفق عليه الكثير. لقد كان العرف السائد في العهد القريب يلزم الآباء بإدماج أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن مراكز تعليمية ومدارس خاصة تزودهم ببرامج تربوية معدلة تراعي إمكانياتهم وقدراتهم وتسعى إلى تحقيق أهداف يشاطرون بها المتمدرسين العاديين، إلا أن هذا المنطق ولى، ولم يعد سائدا في الوقت الراهن، ذلك أننا نجد كثيرا من ذوي الاحتياجات الخاصة يزاولون تعليمهم ضمن مدارس عادية، ويزاحمون طلابها في الحقوق والواجبات كما ينافسونهم في المراتب الأولى والانجازات أحيانا. إن هذا الوضع الذي يفرض التنوع في الفروق داخل الصفوف التربوية في المدرسة الابتدائية يفرض أيضا ضرورة مراعاة التنويع في المناهج التربوية من حيث الفلسفة والآليات والوسائل والطرائق والمحتويات، بحيث تتمكن المدرسة من احتواء كل أبنائها بغض النظر عن إمكانياتهم، نهيك على ضرورة تداول مشكلاتهم مع الأسرة لأن وظيفة المدرسة اليوم تمتد إلى الإشراف على الطالب حتى خارج أسوارها، ومن ثم تصبح مسألة تثقيف الأسرة من المهام التي قد تضاف إلى سلسلة مهام المدرسة، ولعلها تعد أكبر مهامها، لأن مسألة التثقيف هذه تدفع بها إلى المساهمة الفعالة في اكتشاف المواهب والقدرات الكامنة عند

أبنائها، وهي بذلك تختزل الطريق على المدرسة في التعامل مستقبلا مع الطلاب من خلال تسهيل المشاركة لهم في الحياة المدرسية باعتبار أنهم أشخاص يحتاجون إلى مساعدات ربما بسيطة إلا أنها تولد إنجازات قد تكون مبهرة في بعض الأحيان.

إن الطرح السابق الذي بين شرعية المطالب التي يسعى الطلاب غير العاديون وأسرهم إلى تحقيقها تستدعي تكاثف الجهود بين المختصين في التربية العادية والتربية الخاصة لتوسيع فسحة الاندماج الاجتماعي أمام الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من خلال تكييف التعليم في المدارس العادية ليتوافق مع مؤهلات وإمكانات وقدرات هؤلاء الذي يترددون عليها طمعا منهم لتحقيق طموح أراه مشروعا هو الحصول على عدالة تربوية لا تؤمن إلا بالمردودية وتميز الأداء بغض النظر عن القصور الجسدي أو النفسي، كما أنها توفر ظروفا تقلل من التسرب المدرسي الذي يطال مثل هذه الفئة من الطلبة بسبب إمكاناتهم التي تقف عائقا أمامهم للحاق بأقرانهم من نفس المستوى. إن الطرح السابق يحيلنا إلى تقصي الوضع في المدرسة الجزائرية من حيث واقع تكييف التعليم لمثل هؤلاء الطلاب في المدرسة الابتدائية. وهو ما يفرض طرح السؤال الرئيس التالي: **ما واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟**. ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية نوردها على النحو التالي:

1- هل يختلف المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف عن الصفوف العادية؟.
2- هل الأساليب التدريسية المتبعة في صف التعليم المكيف تتناسب مع إمكانات التلاميذ؟.
3- هل تحتوي غرف التعليم المكيف في المدارس الابتدائية على وسائل تعليمية تساعد التلميذ في متابعة البرنامج الدراسي؟.

ثانيا_ أهمية الدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع يعد من أكثر المواضيع التي تولها المنظومة التربوية اهتمامها هو موضوع التعليم المكيف، والصفوف الخاصة في المرحلة الابتدائية التي تشكل المرحلة الأهم في المسيرة الدراسية للطلاب، كما تؤرق أسر

هؤلاء الطلاب حرصا منهم على الوصول بأبنائهم لتحقيق أعلى مستوى من التعليم يؤمنون به لهم المستقبل الذي يتمنوه أفضل حالا مما هم عليه، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها:

1- تسعى إلى إلقاء الضوء على واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية الجزائرية التي اختارت الدراسة الحالية أن تكون مدينة تبسة نموذجا عن هذا الواقع.

2- إلقاء الضوء على المنهج الدراسي المعتمد في الأقسام التعليم المكيف وما إذا كان يختلف عن المنهاج الصفوف العادية.

3- الكشف عن ما إذا كانت الأساليب التدريسية المتبعة في صفوف التعليم المكيف تتوافق وطبيعة الطالب المتعلم.

4_ الكشف عما إذا كانت غرف التعليم المكيف تحتوي على الوسائل التعليمية المناسبة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف فئاتهم التي يتناولها هذا البحث.

ثالثا_ أسباب الدراسة: يرجع اختيارنا لدراسة هذا الموضوع إلى عدة أسباب نوردها في النقاط التالية:

1- التزايد الملحوظ في عدد التلاميذ المقبلين على التعليم والذين يعانون من إعاقات تصنفهم في إطار ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- الاهتمام المتزايد الذي توليه الوصاية لمثل هذه الفئة من خلال تشريع عدة قوانين تؤسس وتنظم وتوجه التعليم المكيف في المرحلة الابتدائية.

3- ضبابية الوضع السائد في المؤسسات التربية فيما يتعلق بتكييف التعليم نهيك عن الاتجاهات السلبية التي تحملها أسر التلاميذ عنه.

4- ضرورة التكفل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا لحمايتهم من التسرب والانقطاع، والهدر الاجتماعي الذي يشغل منه تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة السواد الأعظم.

رابعا_ أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- إلقاء الضوء على فئة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الابتدائية وتوجيه الرؤية نحوها في محاولة للارتقاء بالنواحي العقلية والاجتماعية والانفعالية لمثل هذه الفئة من التلاميذ باعتبار أن تدريبها قد يحولها إلى أيادي منتجة تساهم في تقدم وتطور البلاد.

2- رغم أهمية التعليم المكيف خاصة في المدارس الابتدائية وقوة الدور الذي يلعبه المختص في هذا المجال إلا أنه نادرا ما يطرح كموضوع للنقاش بين أهل الاختصاص، وهو الموضوع الذي قد تسهم الدراسة الحالية في طرحه، وفتح باب النقاش حوله.

3- الوقوف على مدى جودة التكوين الذي يتلقاه المختص في التعليم المكيف ومدى جودة الخدمات التي يقدمها لتلاميذ القسم المكلف به باعتبار أن دوره يعد عاملا أساسيا في تكوين التلميذ وتأهيله.

4- الوقوف على مدى نجاعة التعليم المكيف كإجراء تربوي بيداغوجي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وفي ولاية تبسة كنموذج للدراسة الحالية.

خامسا_ فروض الدراسة: يدور البحث الراهن حول ثلاثة فرضيات أساسية تمت صياغتها على النحو التالي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم وجود اختلاف بين المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف وصف التعليم العادي عند مستوى دلالة 0,05 حسب المستوى التعليمي وسنوات الخبرة للمعلم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم تناسب الأساليب التعليمية المعتمدة في صف التعليم المكيف مع إمكانات التلاميذ 0,05 عند مستوى دلالة حسب المستوى التعليمي وسنوات الخبرة للمعلم.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم احتواء غرف التعليم المكيف في المدارس الابتدائية على وسائل تعليمية تساعد التلميذ في متابعة البرنامج الدراسي عند مستوى دلالة 0,05 حسب المستوى التعليمي وسنوات الخبرة للمعلم.

سادسا_ منهج الدراسة: إن اختيار المنهج المناسب يجب أن يستمد من طبيعة الموضوع والأهداف العامة له وبما أننا بصدد استكشاف واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية فإن أنسب منهج هو المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا، وتعبيرا كيفيا.[1]

سابعا_ تحديد المفاهيم: تدور الدراسة الحالية حول عدد من المفاهيم الرئيسية هي:

1_ التعليم المكيف:

1_1_ تعريف التكيف: تميل الكائنات الحية إلى تغيير سلوكها استجابة لتغيرات البيئة، فعندما يطرأ تغير على البيئة التي يعيش فيها الكائن فإنه يعدل سلوكه وفقا لهذا التغيير مثال ذلك تغيير الإنسان لباسه ليناسب الفصل والمناخ، ويبحث عن وسائل جديدة لإشباع حاجاته، وإذا لم يجد إشباعا لهذه الحاجات في بيئته فإما أن يعمل على تعديلها، أو تعديل حاجاته، وهذا السلوك أو الإجراء يسمى التكيف: **Adjustment**.

إن مفهوم التكيف أصلا هو مفهوم بيولوجي، كان حجر الزاوية في نظرية داروين عن الانتخاب الطبيعي وبقاء الأصلح 1889، فالحيوانات التي استطاعت التلاؤم مع بيئتها الطبيعية استمرت في البقاء كالحرباء التي تغير لونها ليتناسب مع البيئة الطبيعية، وهجرة أسماك السلمون، ونوم الدببة في الشتاء. إن الإنسان يعمل باستمرار على التكيف مع بيئته الطبيعية عن طريق ارتداء اللباس المناسب وشكل البناء ونوع الطعام.

وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف والذي أطلق عليه علماء البيولوجيا مصطلح تلاؤم وتوافق: **Adaptation**. واستخدم في المجال النفسي الاجتماعي تحت مصطلح تكيف: **Adjustment**. فالإنسان يتلاءم مع بيئته النفسية الاجتماعية مثلما يتلاءم مع بيئته الطبيعية، من هنا شدد علماء النفس على ما يسمى البقاء السيكولوجي **Psychological Survival** والاجتماعي مثلما شدد علماء البيولوجيا على البقاء الطبيعي **Biological Physical Survival**. [2] وعلى ذلك يعتبر التنظيم العقلي للفرد حالة خاصة لعملية التكيف العامة لدى الكائن الحي، ويتطلب التكيف البيولوجي من الكائن الحي أن

يظل الكائن على اتصال مباشر ومستمر مع البيئة المحيطة به لكي يحدث التفاعل بينهما، أما التكيف العقلي فإنه يسمح للكائن الحي بأن يتحرر نسبيا من هذه البيئة المادية المحيطة، وبهذا المعنى يعتبر الذكاء والذي تكون عملياته المنطقية توازنا متحركا ودائما في نفس الوقت بين الكون والتفكير امتدادا لكل عمليات التكيف.[3]

أ_ التكيف لغة: تعني كلمة التآلف والتقارب فهي نقيض التخالف والتنافر أو التصادم.

ب_ التكيف اصطلاحا: يعرفه الدكتور مصطفى فهمي بأنه: "العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين بيئته.[4]

1_2_ تعريف التعليم: التعليم **instruction** مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم، وهو مجموعة من الحوادث تؤثر في المتعلم بطريقة تؤدي إلى تسهيل التعلم، وفي العادة تكون هذه الحوادث المتتالية _ كونها خارجة عن نطاق المتعلم_ مطبوعة أو مسجلة أو منطوقة، وغالبا ما تدعم العمليات الداخلية للمتعلم. وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم (أو الطالب) في الموقف التعليمي، كما أنه علم يهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وبصورة عامة التعليم عملية اجتماعية انتقائية تربوية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة والتي تهتم بالعملية التربوية من إداريين ومشرفين ومدرسين وتلاميذ بهدف نمو المتعلم والاستجابة لرغباته وخصائصه وأساليب تعلمه، وذلك باستخدام الأنشطة والإجراءات التي تتناسب وقدراته وإمكانياته وتؤدي إلى نموه وهو نظام جماعي يتم فيه التدريس والتعليم.

والتعليم هو توفير الشروط المادية والنفسية التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها المتعلم وتناسبه، وذلك بأبسط الطرق الممكنة.[5]

1_3_ تعريف التعليم المكيف: قامت النظم المدرسية بالعديد من التعديلات على برامجها التعليمية العادية حتى تحقق التكيف للأطفال الذين ينحرفون عن المعيار العادي إلى الحد الذي يجعلهم غير قادرين على الاستفادة التامة من البرامج العادية وهذه البرامج يطلق عليها برامج التربية الخاصة، حيث تعددت أساليبها وطرقها كي تواجه الحاجات التعليمية المختلفة للأطفال غير العاديين، وقام رينولد بتلخيص التدرج الهرمي للخدمات التي يمكن تقديمها للأطفال غير العاديين، ففي قاعدة الهرم تظهر حالات الإعاقة البسيطة، وفي قمة الهرم تظهر حالات الإعاقة الحادة، أما المشكلات البسيطة فتضم غالبية هذه الحالات التي تتلقى الفصول الدراسية بصورة طبيعية.[6]

والتعليم المكيف نوع من التعليم العلاجي يوجه للتلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل الدراسي بسبب الظروف النفسية أو الصحية أو الاجتماعية التي يعيشونها والتي أثرت على وتيرة التعلم لديهم، أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين على الأقل، الأمر الذي يحتم تنظيم تعليم خاص لفائدتهم يكون مكيفا مع ظروفهم في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه، كما يسعى إلى علاج ضعفهم وتمكينهم من تدارك ما تم بعد فترة من الرعاية المركزة وبطريقة تجعلهم يكتشفون قدراتهم على التعلم ويسيرون تدريجيا في الاتجاه الذي يهيئهم للاندماج في الأقسام العادية.

1_4_ واقع التعليم المكيف في الجزائر: أصدرت وزارة التربية مناشير وقرارات وزارية عديدة للتكفل بفئة المتأخرين دراسيا كما أصدرت قرارات تنظيمية لعملية التعليم المكيف والتي امتدت من 1982 إلى غاية 2012، كان أهم هذه القرارات القرار رقم 82/194 المؤرخ في 1982/10/10 والذي موضوعه إجراءات فتح أقسام التعليم المكيف، ثم القرار رقم 83/9548 المؤرخ في 1983/04/16 والذي موضوعه تنظيم حملة الاستكشاف بغية تحديد التلاميذ المعنيين بالتعليم المكيف وحصرهم، ثم أصدرت الوزارة عدة قرارات تنظيمية لسير هذه العملية ومتابعة مدى تنفيذها، واستمر إصدار القرارات التنظيمية إلى

غاية 2001، وكان آخرها القرار رقم 2001/433 المؤرخ في 2001/05/09، والذي موضوعه التعليم المكيف، من الفترة 2001 إلى غاية 2010 لم يصدر أي قرار، فأصدرت الوزارة قرار رقم 2012/202 المؤرخ في 07/06/ 2010 والذي موضوعه إعادة تنظيم التعليم المكيف حيث جاء هذا القرار بإلغاء وتعويض ما قبله، كما عمد إلى تحديد الإجراءات الجديدة التي تخص التعليم المكيف وتطبيق هذه الإجراءات ابتداء من الموسم الدراسي2011/2010. [7]

2_ تعريف التربية الخاصة: يعتبر مصطلح التربية الخاصة من أكثر المصطلحات تداولا في هذا القرن لما يقدمه من خدمة لفئة معينة. فكثيرا من الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة يقصرون استخدام هذا المصطلح على فئة المعاقين فقط، وبعضهم على فئة المسنين فقط وهذا مجاف للصواب. [8] وبالرجوع إلى قاموس التربية الخاصة نجد أن مصطلح التربية الخاصة مصطلحا شاملا يستخدم للتعبير عن البرامج والخدمات المقدمة للأطفال الذين لا يتماثلون مع أقرانهم العاديين في الجانب الجسمي، أو العقلي، أو الانفعالي بدرجة تجعلهم بحاجة إلى خبرات وأساليب ومواد تعليمية خاصة تساعدهم على تحقيق أفضل عائد تربوي ممكن سواء في الفصول العادية أو الفصول الخاصة إلا إذا كانت مشكلاتهم أكثر حدة. [9] وعلى هذا فإن التربية الخاصة هي نمط من الخدمات والبرامج التربوية، تتضمن تعديلات خاصة سواء في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية.[10]

2_1_ فئات التربية الخاصة: تخدم التربية الخاصة عدد من الفئات نقتصر في هذه الدراسة على الأصناف التالي ذكرها:

أ_ الإعاقة العقلية: يشير مفهوم الإعاقة العقلية إلى انخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي العام يظهر خلال مرحلة النمو الذي يصاحبه قصور في السلوك التكيفي وهو

بالتالي ينطوي على حاجات خاصة عديدة ومتنوعة تعتمد على شدة الإعاقة وعمر المعوق وجنسه، ويصنف التعريف الإعاقة العقلية كما يلي:

- **البسيطة:** من 50_55 **إلى** 70_75.
- **المتوسطة:** من 35_40 إلى 50_55.
- **الشديدة:** من 20_25 إلى 35_40.
- **الشديدة جدا:** أقل من 20_25. [11]

وفي هذه الدراسة نقتصر على فئة التلاميذ الذين يتصفون بالتخلف العقلي البسيط، وتضم هذه الفئة ما يقارب 80، بالمائة من حالات التخلف العقلي. [12]

ب_ الإعاقة البصرية: الإعاقة البصرية أو القصور البصري هي فقد الإنسان لحاسة البصر بصورة كلية تماما كما في الكف الولادي، أو بصورة جزئية (ضعف البصر)، ويعد الشخص كفيفا إذا كانت درجة إبصاره لا تزيد على: 20/ 200 قدم في أفضل العينين حتى باستخدام النظارة أو العدسات الطبية، أو الذين لديهم ضعف في مدى الرؤية أو المجال البصري لا يزيد على 20، وتعتبر منظمة الصحة العالمية الشخص كفيفا إذا لم تصل قوة إبصاره إلى 60/30. وتوجد مجموعتان متمايزتان داخل هذه الفئة:

الفئة الأولى: التي يطلق عليها المكفوفين تماما وهؤلاء ربما يمكنهم تمييز الضوء من الظلام فقط، كما يمكنهم التعلم وتحقيق الإنجازات التحصيلية باستخدام طريقة برايل **Braille**، وأجهزة التحصيل والمعلم الداعم.

الفئة الثانية: ويطلق عليها ضعاف البصر: **Low Vision**، وهؤلاء ليسوا مكفوفين إكلينيكيا أو فسيولوجيا ولكن لديهم مشكلات في رؤية الأشياء بوضوح، وتقل قوة إبصارهم عن 60/6، ويستخدمون المعينات البصرية. [13]

ت_ الإعاقة الحركية: تمثل الإعاقة الحركية حالات الأفراد الذين يعانون من خلل في قدرتهم الحركية أو نشاطهم الحركي بحيث يؤثر ذلك الخلل على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي ويستدعي الحاجة إلى التربية الخاصة. ويندرج تحت هذا العريف

العديد من مظاهر الاضطرابات الحركية أو الإعاقة الحركية التي تستدعي الحاجة إلى خدمات التربية الخاصة ومنها حالات الشلل الدماغي، واضطرابات العمود الفقري ووهن أو ضمور العضلات والتصلب المتعدد، والصرع...إلخ.[14]

ث_ الإعاقة السمعية: التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية إما صما أو يعانون من الضعف النسبي لحاسة السمع **Hard of hearing**، والنوع الأول (الصم) من التلاميذ ليست لديهم القدرة على السمع أو فهم لغة الحديث ولو بمساعدات خاصة للسمع، أما التلاميذ الذين لديهم ضعف نسبي في حاسة السمع فيتطلبون بعض التكيفات الخاصة حيث يمكنهم استخدام حاسة السمع في فهم لغة الحديث، وغالبا ما يكون ذلك من خلال الأجهزة المساعدة على السمع.[15]

ج_ صعوبات التعلم: الأطفال ذوو صعوبات التعلم هم مجموعة غير متجانسة من الأطفال ذوي الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، لكنهم يجدون صعوبة عامة أو نوعية تجعل تحصيلهم الدراسي أو إنجازهم الأكاديمي في واحد أو أكثر من المجالات الدراسية أقل من متوسط أقرانهم في الصف الدراسي بدرجة تشير على دلالة التباعد بين الذكاء والتحصيل الأكاديمي الفعلي وتنطبق عليهم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. وتشير الدراسات والبحوث التي اهتمت بالكشف المبكر عن ذوي الصعوبات إلى أن قابلية هذه الفئة لإحراز أي تقدم أو نجاح تربوي تتضاءل باطراد مع تأخر الكشف عنهم، وأن الكشف المبكر عنهم يؤثر تأثيرا إيجابيا على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم.[16] هذا ويمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى نوعين هما: صعوبات التعلم النمائية. - صعوبات التعلم الأكاديمية.

ويقصد بصعوبات التعلم النمائية تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية **Preacademic Processes** والتي تتمثل في العمليات المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الدراسي، وهذه تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، ومن ثم فإن أي خلل يصيب واحدة أو أكثر

من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية ولذا يمكن تقرير أن الصعوبات النمائية هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية تلك الصعوبات المتعلقة بالأداء أو الإنجاز الأكاديمي المدرسي والمتعلقة بالقراءة والكتابة والرياضيات وهذه تمثل نواتج التعلم المدرسي الأكاديمي. [17]

ح _ اضطرابات التواصل: يمكن تعريف اضطرابات التواصل على أنها الحالة التي يكون فيها الكلام شاذا مقارنة بكلام الآخرين، بحيث يلفت نظر كل من المتكلم والمستمع إليه ويعرقل القدرة على التواصل مع الآخرين، فالشخص الذي يعاني من اضطراب في التواصل غير قادر على قول ما يرغب في قوله كليا أو جزئيا، كما أنه غير قادر على الكلام في الوقت المحدد له، وفي حال كونه مستمعا فهو غير قادر على فهم بعض أو جميع ما يقوله الآخرون. [18]

3_ تعريف المدرسة الابتدائية: يعرف التعليم الابتدائي بأنه أول فرصة تتيح للطفل تربية نظامية يتولاها مربون مختصون في فنهم التربوي – معلمون- داخل المدرسة التي تتميز بمنهج تربوي واضح الأهداف محدد الخطط، له أدواته ووسائله الخاصة، فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسساته وترعاها ماديا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع. [19] ويتم التعليم الابتدائي داخل المدرسة الابتدائية التي تعرف بأنها بنية تربوية توفر للأطفال البالغين من الدراسة ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النمو السليم والتكوين المتوازن الذي يكون له أثر فعال في حياتهم، ويقيهم سر العثرات ويجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلم وأساسيات المعرفة.

كما تعرف المدرسة الابتدائية بأنها مؤسسة تعليمية عمومية تضم الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي، وهي مستقلة استقلالا تاما على المدرسة الإكمالية ماعدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي والشؤون المالية. [20]

<u>الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية</u>

أولا_ مجالات الدراسة: المجالات الأساسية الثلاثة للدراسة هي:

1_ المجال المكاني: لما كانت دراستنا مرتبطة بالمدرسة الابتدائية فقد سبقت الإشارة إلى تعريف كل من التعليم الابتدائي والمدرسة الابتدائية، وعليه كانت دراستنا في مقاطعات مدينة تبسة وبالضبط المدارس الابتدائية، ومن خلال السحب العشوائي والذي سنوضحه فيما بعد تحصلنا على المقاطعة السادسة والتي تقع في مجمع المفتشين بجبل الجرف بمدينة تبسة، التي تأسست عام 2012 بما تتضمنه هذه المقاطعة من ابتدائيات، ليصل العدد الإجمالي إلى 7 ابتدائيات.

2_ المجال البشري: قد بلغ التعداد الإجمالي للمعلمين والمعلمات على مستوى المقاطعة السادسة 100 معلم ومعلمة للسنة الدراسية 2016/ 2017 موزعين على ابتدائيات المقاطعة حسب الجدول التالي:

جدول رقم 01: يوضح توزيع المعلمين على المقاطعة السادسة مجال الدراسة.

المقاطعة 06	
اسم المدرسة الابتدائية	**عدد المعلمين**
محفوظي صالح	06
رزق الله بلقاسم بن بلخير	06
بوازدية عيسى	28
بلحسين محمد بن علي	16
رزق الله عبد الله	20
نويري الوردي بن العربي	14
بشير بن الوردي	10
المجمـوع	**100**

3_ المجال الزمني: قسم المجال الزمني إلى ثلاثة مراحل هي:

المرحلة الأولى: بدأت الدراسة بانجاز الجانب النظري وصياغة بنود الاستمارة كما تم في هذه الفترة تحكيم الاستمارة بعرضها على أساتذة مختصين في هذا المجال.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة توزيع الاستمارة على مفردات عينة الدراسة ثم استرجاعها.

المرحلة الثالثة: مرحلة التحليل والتفسير والوصول إلى النتائج وعموما استغرقت إنجاز الدراسة من فترة أفريل إلى غاية بداية نوفمبر 2017.

4_ مجتمع وعينة الدراسة.

4_1_ مجتمع الدراسة: بما أن مؤشرات الدراسة تتعلق بواقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية، وعليه كان مجتمع الدراسة يمثل معلمي المدارس الابتدائية بمدينة تبسة والذي يقدر عددهم حسب آخر الإحصائيات للسنة الدراسية بـ 1200 معلم ومعلمة، ونظرا لهذا العدد الكبير قمنا باختيار عينة عشوائية.

4_2_ عينة الدراسة: بناء على ما سبق اخترنا العينة العشوائية وقد اختيرت على أساس الصدفة البحثية ويراعى عند تحديدها انتقاء كل حالة على حدى، يضاف إلى ذلك أن يكون لكل حالة من الأفراد نفس الاحتمال من أن تصبح ضمن العينة، باستخدام القرعة اليدوية أو الحاسب الالكتروني[21]. على هذا الأساس استخدمنا آلية السحب العشوائي والتي كانت نتيجته المقاطعة السادسة بما تحتويه من ابتدائيات، كما أشرنا لها سابقا.

ثانيا_ أداة الدراسة: لقد قمنا ببناء استمارة موجهة لمعلمي المرحلة الابتدائية للإجابة على التساؤلات التي تعالج فرضيات الدراسة، ولقد قسمت بنود الاستبيان إلى ثلاثة محاور يضم كل محور عدد من البنود التي تعالج كل أبعاد الدراسة، ليبلغ عدد البنود في النهاية 23 بندا.

1_ الخصائص السيكومترية للاستمارة: وتتضمن الصدق والثبات. نشير هنا أننا استخدمنا في معالجتنا للفرضيات وقياس الصدق والثبات حزمة المعالجة الاجتماعية spss.16.

1_1_ صدق المحكمين: قبل أن نتوجه إلى إجراء البحث الميداني الخاص بموضوع الدراسة قمنا بتحكيم أداة الدراسة المستخدمة وهي الاستمارة، وذلك بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين وبناء على توجهات هؤلاء الأساتذة المحكمين قمنا بحساب الصدق الخارجي الاستمارة ويتم ذلك من خلال التعرف على البنود التي تقيس الفرضية والتي لا تقيس الفرضية، وذلك باستخدام علاقة" **لاوشي**" [22].

$$\text{الاستمارة} = \frac{\Sigma \text{ن م ص}}{\text{عدد الاسئلة}}$$

$$\text{حيث: ن م ص} = \frac{\text{ن} - \text{نَ}}{\text{ع}}$$

وبعد حساب مستوى صدق كل البنود في الاستمارة من خلال العلاقة السابقة، تبين أن مستوى صدق الاستمارة الظاهري = 98%. وبناء على هذه النتائج فان استمارة الدراسة صادقة، وهذا يعني أن البنود تقيس ما أعدت لقياسه.

1_2_ قياس الثبات: تم إجراء اختبار الثبات لأسئلة الاستبيان المستخدمة في جميع البيانات وذلك باستخدام معامل "**ألفا كرونباخ**" كمعامل للثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح. فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح. وعليه إن زيادة معامل "**ألفا كرونباخ**" تعني مصداقية البيانات من عكس نتائج العينة على مجتمع الدراسة. فالثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة.[23] هذا وبالإضافة إلى قياس صدق المحكمين للاستمارة باعتماد علاقة لاوشي، قمنا بقياس الصدق الذاتي لها، وهو ما يعرف بصدق المحك، ويقاس الصدق الذاتي عن طريق حساب جذر الثبات.[24] أما معامل التصحيح "**سبيرمان**" نعتمد على العلاقة التالية:[25]

$$\text{ر م ص} = \frac{2 \times \text{ر ص ز}}{1 + \text{ر ص ز}}$$

حيث: ر ص ز= معامل الثبات. ليتم تلخيص النتائج في الجدول الاتي:

جدول رقم 02: يوضح حساب ثبات وصدق بنود محاور الدراسة.

الرقم	المحاور	عدد البنود	الثبات	معامل التصحيح	الصدق
01	البرامج التربويـة	08	0.879	0.936	0.938
02	الأساليب التعليمية	08	0.885	0.939	0.941
03	الوسائل التعليمية	07	0.947	0.973	0.973
المجموع		23	0.904	0.950	0.951

يتضح من الجدول رقم(02)، أن قيمة معامل "**ألفا كرونباخ**" مرتفعة في المحور الأول لتقدر بـ(0.879)، وهذا دليل على الثبات لمؤشرات دور البرامج التربوية في ترجمة معالم التعليم المكيف، أما بالنسبة لمحور الأساليب التعليمة فقدرت قيمة المعامل(0.885) ليتم الثبات بشكل أقوى في هذا المحور وكذلك الحال بالنسبة للمحور الثالث الخاص بالوسائل التعليمية في التعليم المكيف. ليتبين لنا في الإجمال أي بالنسبة لمحاور الاستمارة قيمة(0.904) كمعامل للثبات و(0.951) كمعامل للصدق الداخلي، وعليه نستنتج أن هذه الاستمارة ثابتة وصادقة بنسبة عالية، وهذا ما تؤكده قيمة معامل التصحيح سبيرمان التي بلغت (0.951).

ثالثا_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة.

1_ عرض وتحليل وتفسير البيانات العامة لعينة الدراسة:

جدول رقم03: يوضح البيانات العامة لعينة الدراسة.

البيانات العامة	المؤشرات	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	22	22.0
	أنثى	78	78.0
المستوى التعليمي	ثالثة ثانوي	27	27.0
	ليسانس	42	42.0
	ماستير	25	25.0
	دكتوراه	06	6.0
الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	31	31.0
	من5 إلى 10 سنوات	33	33.0
	أكثر من 10 سنوات	36	36.0
المجموع		100	100

يتضح من الجدول رقم (03)، أن فئة الإناث أكثر من فئة الذكور بفارق 56 مفردة أي بنسبة(56.0%) يعني ذلك أن مجتمع الدراسة غير متساوي من حيث الجنس، وهذا أمر قد نرجعه لطبيعة المهنة التي تعرف إقبالا للإناث أكثر من الذكور. ومن خلال نفس الجدول نلاحظ أن هناك تباين في نسب المستويات التعليمية لمفردات العينة، حيث تمثل (27.0%) نسبة المعلمين مستوى ثالثة ثانوي، أما نسبة (42.0%) فهي تمثل نسبة الفئة التي تحصلت على مستوى ليسانس، ونسبة لا بأس بها قدرت بـ (25.0%) تمثل فئة مستوى ماستر، ونسبة (6.0%) تمثل فئة مستوى دكتوراه، وهذا يعكس حقيقة طبيعة المجتمع البيداغوجي الذي يتميز بالتنوع في المستويات، وكذا يعكس مجتمع الدراسة الذي يشتمل

على فئة كبيرة من المعلمين الجدد بسبب التوظيف الذي عرفه هذا الموسم الدراسي، والذي سينعكس بالضرورة على إجابات مفردات العينة. ثم من خلال الجدول رقم (03)) دائما نلاحظ أن هناك تباين في نسب سنوات الخبرة والعمل لمفردات العينة، حيث تمثل (36.0%) نسبة المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات، أما نسبة (31.0%) فهي تمثل نسبة الفئة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات أي المعلمين الجدد، وكذلك الحال بالنسبة إلى الفئة التي قضت مدة بين 5 و10 سنوات في سلك التعليم وقدرت بـ (33.0%)، وهذا أيضا انعكاس طبيعي لحقيقة المجتمع البيداغوجي الذي يتميز بتوظيف دائم ومستمر للمعلمين الجدد، وكذا يتوافق مع التباين في المستويات التعليمية لمفردات العينة.

2_ عرض وتحليل وتفسير بيانات فروض الدراسة.

2_1_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الأول: نص الفرض على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم الاختلاف بين المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف وبين المنهاج الدراسي المعتمد داخل الصفوف العادية عند مستوى دلالة 0.05 حسب المستوى التعليمي وسنوات الخبرة للمعلم.

وفي حسابنا للفروق وضفنا قانون **كا²** الذي ينص على: **كا ²= مج(ت و- ت م)² ت م**

حيث: ت و= التكرار الواقعي (التكرار التجريبي، أو المحصل عليه، أو الملاحظ).

ت م= التكرار المتوقع [26]

جدول رقم 04: يوضح اختبار بيانات الفرض الأول للدراسة.

البند	نعم	لا	نوعا ما	المتوسط $\overline{X}$	المتوسط الحسابي للمحور $E(\overline{X})$	الوسيط الحسابي Me	الوسيط الحسابي للمحور E(Me)
01	36	22	42	2.06		2.00	
02	07	80	13	2.06		2.00	
03	21	20	59	2.38		2.00	
04	70	19	11	1.41		1.00	
05	59	20	21	1.62	**1.86**	2.00	**2.00**
06	49	13	38	1.89		2.00	
07	72	13	15	1.43		1.00	
08	08	79	13	2.05		2.00	
المجموع	322	266	212	14.9		14	

من خلال الجدول أعلاه، يتضح أن المتوسط الحسابي لمحور البرامج التربوية التي تميز صف التعليم المكيف عن الصفوف العادية في المرحلة الابتدائية خاصة يمثل (1.86)، ويمثل الوسط الحسابي لهذا المحور (2.00)، إذ يصنف هذا المحور في فئة "لا"، أي التأكيد على عدم وجود اختلاف بين المناهج التربوية المصممة سواء لذوي الاحتياجات الخاصة أو الفئة العادية من التلاميذ، هذا راجع إلى عدم وجود صفوف خاصة تعنى بتقديم برامج تربوية خاصة، وعلى هذا الأساس من غير الممكن تطبيق نوعين من البرامج في صف واحد حتى في وجود كل الفئات سواء خاصة أو عادية نظرا لضيق الوقت بالإضافة لعدد التلاميذ الموجودين في القسم.

2_1_1_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الأول حسب متغير المستوى التعليمي للمعلم: نص الفرض على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم الاختلاف بين المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف وبين المنهاج الدراسي المعتمد داخل الصفوف العادية عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير المستوى التعليمي للمعلم. من أجل تحليل أكثر دقة للبيانات المحصل عليها، نستخدم مقياس كاي تربيع (K^2) لمعرفة الاختلاف والفروق في اتجاهات المعلمين المبحوثين والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم 05: يوضح اختبار بيانات الفرض الأول حسب المستوى التعليمي للمعلم.

البدائل / المستوى التعليمي	نعم	لا	نوعا ما	المجموع	كاي^2 المحور الأول
ثالثة ثانوي	87 / 87.0	79 / 71.8	50 / 57.2	216	5.960
ليسانس	137 / 135.2	105 / 111.7	94 / 89.1	336	
ماستر	76 / 80.5	64 / 66.5	60 / 53.0	200	
دكتوراء	22 / 19.3	18 / 16.0	08 / 12.7	48	
المجموع	322	266	212	800	

بما أن كاي تربيع الجدولية أكبر من كاي تربيع المحسوبة (12.592> 5.960)، فنقبل H_0 القائل أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تؤكد عدم الاختلاف بين المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف وبين المنهاج الدراسي المعتمد داخل الصفوف العادية عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير المستوى التعليمي للمعلم. وهذا يعني أن التباين في الإجابات هو تباين ظاهري يعود إلى الصدفة البحثية، وليس له أي دلالة احصائية.

2_1_2_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الأول حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم:

نص الفرض على: لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تؤكد عدم الاختلاف بين المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف وبين المنهاج الدراسي المعتمد داخل الصفوف العادية عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير خبرة المعلم.

جدول رقم 06: يوضح اختبار بيانات الفرض الأول حسب سنوات خبرة المعلم.

البدائل / سنوات الخبرة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع	كاي ^{2} المحور الأول
أقل من 5 سنوات	103 / 99.8	76 / 82.5	69 / 65.7	248	6.096
من5 الى 10 سنوات	92 / 106.3	97 / 87.7	75 / 70	264	
أكثر من 10 سنوات	127 / 115.9	93 / 95.8	68 / 76.3	288	
المجموع	322	266	212	800	

بما أن كاي تربيع الجدولية أكبر من كاي تربيع المحسوبة (9.488 > 6.096)، فنقبل H_0 القائل أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تؤكد عدم الاختلاف بين المنهاج الدراسي المعتمد في صف التعليم المكيف وبين المنهاج الدراسي المعتمد داخل الصفوف العادية عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير الخبرة. وهذا يعني أن التباين في الاجابات هو تباين ظاهري يرجع إلى الصدفة البحثية ، وليس له أي دلالة احصائية.

2_2_عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الثاني: نص الفرض على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم التناسب بين الأساليب التدريسية المتبعة في صف التعليم

المكيف وبين إمكانات التلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 حسب المستوى التعليمي، وسنوات خبرة المعلم.

جدول رقم 07: يوضح اختبار بيانات الفرض الثاني في الدراسة.

البند	نعم	لا	نوعا ما	$\overline{X}$	المتوسط الحسابي للمحور $E(\overline{X})$	Me	الوسيط الحسابي للمحور E(Me)
09	04	85	11	2.07		2.00	
10	06	78	16	2.10		2.00	
11	34	27	39	2.05		2.00	
12	36	30	34	1.98		2.00	
13	38	31	31	1.93	**1.87**	2.00	**2.00**
14	29	52	19	1.90		2.00	
15	79	05	16	1.37		1.00	
16	60	26	14	1.54		1.00	
المجموع	286	334	180	14.94		14	

من خلال الجدول أعلاه، يتضح أن المتوسط الحسابي لمحور مدى خصوصية الأساليب التعليمية في صفوف التعليم المكيف يمثل(1.87) ووسيط حسابي(2.00)، إذ يصنف هذا المحور في فئة "لا"، وهذا يعني أن بنود هذا المحور تؤكد عدم توظيف أساليب تدريسية خاصة بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة تعينهم على الاندماج التعلمي مع زملائهم، وتكشف أن الأساليب التعليمية المستخدمة توجه لعامة التلاميذ دون تخصيص.

2_2_1_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الثاني حسب متغير المستوى التعليمي للمعلم: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم التناسب بين الأساليب التدريسية المتبعة في صف التعليم المكيف وبين إمكانات التلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 حسب المستوى التعليمي للمعلم.

جدول رقم 08: يوضح اختبار بيانات الفرض الثاني حسب المستوى التعليمي للمعلم.

البدائل / المستوى التعليمي	نعم	لا	نوعا ما	المجموع	كاي^2 المحور الثاني
ثالثة ثانوي	83 77.2	87 90.2	46 48.6	**216**	**11.759**
ليسانس	133 120.1	132 140.3	71 75.6	**336**	
ماستر	58 71.5	88 83.5	54 45.0	**200**	
دكتوراء	12 17.2	27 20.0	09 10.8	**48**	
المجموع	**286**	**334**	**180**	**800**	

بما أن كاي تربيع الحسابية أقل من كاي تربيع الجدولية (11.759< 12.592) فنقبل(H_0)، القائل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم التناسب بين الأساليب التدريسية المتبعة في صف التعليم المكيف وبين إمكانات التلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير المستوى التعليمي. وهذا يعني أن الاختلاف هو اختلاف ظاهري يرجع إلى الصدفة البحثية، وليس له أي دلالة احصائية.

2_2_2_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الثاني حسب متغير سنوات خبرة المعلم: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم التناسب بين الأساليب التدريسية المتبعة في صف التعليم المكيف وبين إمكانات التلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 حسب سنوات الخبرة للمعلم.

جدول رقم 09: يوضح اختبار بيانات الفرض الثاني حسب سنوات الخبرة.

البدائل / سنوات الخبرة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع	كاي^{2}المحور الثاني
أقل من 5 سنوات	84 88.7	111 103.5	53 55.8	248	7.199
من 5 الى 10 سنوات	83 94.4	116 110.2	65 59.4	264	
أكثر من 10 سنوات	119 103	107 120.2	62 64.8	288	
المجموع	286	334	180	598	

بما أن كاي تربيع المحسوبة أصغر من كاي تربيع الجدولية (7.199< 9.488) فنقبل (H_0)، القائل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم التناسب بين الأساليب التدريسية المتبعة في صف التعليم المكيف وبين إمكانات التلاميذ عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير الخبرة. وهذا يعني أن الاختلاف هو اختلاف ظاهري يرجع إلى الصدفة البحثية، وليس له أي دلالة احصائية.

2_3_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الثالث: نص الفرض على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم احتواء صفوف التعليم المكيف على الوسائل التعليمة التي تساعد التلميذ على متابعة البرنامج الدراسي عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير المستوى التعليمي وسنوات الخبرة للمعلم.

جدول رقم 10: يوضح بيانات الفرض الثالث في الدراسة.

البند	نعم	لا	نوعا ما	$\overline{X}$	المتوسط الحسابي للمحور $E(\overline{X})$	Me	الوسيط الحسابي للمحور E(Me)
17	39	41	20	1.81	1.89	2.00	2.00
18	25	54	21	1.96		2.00	
19	23	54	23	2.00		2.00	
20	24	55	21	1.97		2.00	
21	22	48	30	1.82		2.00	
22	48	21	31	1.83		2.00	
23	40	35	25	1.85		2.00	
المجموع	247	282	171	13.24		14	

من خلال الجدول أعلاه، يتضح أن المتوسط الحسابي لمحور توفر الوسائل التعليمية المستخدمة في صفوف التعليم المكيف وقدرتها على إشباع حاجات الطالب مهما كانت نوع الاعاقة يمثل (1.89) ووسيط حسابي (2.00)، إذ يصنف هذا المحور في فئة "لا"، وهذا يعني أن الإجابات على بنود هذا المحور تشير إلى عدم توفر الوسائل التعليمية القادرة على إتاحة الفرصة لطلاب الصف المكيف على التعامل مع البرامج التربوية كتلاميذ عاديين مهما كانت نوع الاعاقة التي يعاني منها كل واحد، وهذا ما يؤكد أن المدرسة الابتدائية تسجل نقص في توفير الوسائل التعليمية القادرة على استثارة اهتمام الطالب وزيادة مشاركته كتلميذ عادي داخل الصف يسعى دائما إلى زيادة خبراته وتوسيع مجال تفاعله.

2_3_1_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الثالث حسب متغير المستوى التعليمي للمعلم: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم احتواء صفوف التعليم المكيف على الوسائل التعليمة تساعد التلميذ على متابعة البرنامج الدراسي عند مستوى دلالة 0.05 حسب المستوى التعليمي للمعلم.

جدول رقم 11: يوضح اختبار بيانات الفرض الثالث حسب متغير المستوى التعليمي.

البدائل / المستوى التعليمي	نعم	لا	نوعا ما	المجموع	كاي² المحور الثاني
ثالثة ثانوي	75 / 66.7	67 / 76.1	47 / 46.2	**189**	**8.810**
ليسانس	101 / 103.8	114 / 118.5	79 / 71.7	**294**	
ماستر	60 / 61.7	82 / 70.5	33 / 42.8	**175**	
دكتوراه	11 / 14.8	19 / 16.9	12 / 10.3	**42**	
المجموع	**247**	**282**	**171**	**700**	

من خلال الجدول نلاحظ أن كاي تربيع الجدولية أكبر من كاي تربيع المحسوبة (12.592> 8.810)، فنقبل H_0، القائل أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم احتواء صفوف التعليم المكيف على الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ على متابعة البرنامج الدراسي عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير المستوى التعليمي. وهذا يعني أن التباين

في اجابات المبحوثين هو تباين ظاهري يرجع إلى الصدفة البحثية، وليس له أي دلالة احصائية.

2_3_2_ عرض وتحليل وتفسير بيانات الفرض الثالث حسب متغير سنوات الخبرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد عدم احتواء صفوف التعليم المكيف على الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ على متابعة البرنامج الدراسي عند مستوى دلالة 0.05 حسب متغير سنوات الخبرة للمعلم.

جدول رقم 12: يوضح اختبار بيانات الفرض الثالث حسب سنوات الخبرة.

البدائل / سنوات الخبرة	نعم	لا	نوعا ما	المجموع	كاي^{2}المحور الثاني
أقل من 5 سنوات	80 76.6	68 87.4	69 53.0	217	50.905
من 5 الى 10 سنوات	57 81.5	13 5 93.1	39 56.4	231	
أكثر من 10 سنوات	110 88.9	79 101.5	63 61.6	252	
المجموع	247	282	171	700	

من خلال الجدول تبين أن كاي تربيع المحسوبة أكبر من كاي تربيع الجدولية (50.905 > 9.488) أي نرفض **(H_0)** ونقبل الفرض البديل القائل أنه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية تؤكد عدم احتواء صفوف التعليم المكيف على الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ على متابعة البرنامج الدراسي عند مستوى دلالة 0.05 حسب سنوات الخبرة للمعلم. وهذا يعني أن هذا الاختلاف بين الإجابات هو اختلاف جوهري ذا دلالة إحصائية، قد نرجعه إلى أن هنالك معلمين يؤكدون على توظيف أدوات خاصة بهم أحيانا مثل الوسائط التكنولوجية كالحاسوب المحمول لمساعدة تلاميذهم على الفهم، في حين أن نسبة من المعلمون يكتفون بما توفره المدرسة.

رابعا_ التعليق على نتائج الدراسة:

1_ التعليق على نتائج الفرض الأول: بالرجوع إلى النتائج المحصل عليها سابقا والتي كشفت على عدم وجود اختلافات بين المناهج المخصصة لتلاميذ التعليم المكيف بحسب إجابات المعلمين وبالرجوع إلى متغيري المستوى التعليمي وسنوات الخبرة، والتلاميذ العاديين ذلك في غياب أقسام التعليم المكيف في المدارس الابتدائية التي تناولناها بالدراسة في المقاطعة السادسة مما يحتم تدريس كل التلاميذ وحتى في وجود عناصر من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بنفس المنهج وهذا يعود لعدة اعتبارات أهمها ضيق الوقت المخصص للحصص فهو غير كاف للاهتمام بذوي الاحتياج الخاص دون غيرهم بالإضافة إلى أن التلاميذ العاديين أنفسهم قد يجدون صعوبة أحيانا في فهم المنهاج وبالتالي الوضع يحتم التعامل مع جميع التلاميذ عادة بمحتوى تدريسي واحد وهو ما يجعل المعلم في الغالب يلجأ لأسلوب تدريسي يحتوي به معظم التلاميذ.

2_ التعليق على نتائج الفرض الثاني: في غياب أقسام للتعليم الخاص (التعليم المكيف) بابتدائيات المقاطعة السادسة يغيب استخدام المدرسين لأساليب تدريسية خاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياج الخاصة وهذا قد يكون راجعا لضعف تكوين المعلمين باعتبار أنهم غير مختصين في هذا النوع من التعليم بالتالي فغالبا ما لا يكونون على دراية بأساليب التدريس العلاجية المعتمدة في هذا النوع من التعليم، كما أن من الضروري أن تجرى أيام تكوينية للمعلمين لإعطائهم نظرة شمولية عن كيفية تدريس مثل هؤلاء الطلاب.

3_ التعليق على نتائج الفرض الثالث: إن لاستخدام الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم لذوي التعليم المكيف إنما يحقق غايات متنوعة ومنها استثارة جميع حواسهم لتحقيق عملية تعلمية ذات نوعية بالإضافة إلى أنه يساعد على إلغاء الفروق الفردية في التعلم باعتبار أنه يساهم في تحقيق الأسلوب الأمثل لكل متعلم نهيك على أنه يساعد في تخطي المجالات والحدود الجغرافية ويفسح المجال واسعا أمام المتعلمين للإقبال على التعلم بشغف مع الإحساس بالمتعة وهذا ما قد يغيب مع غياب الوسائل التعليمية وضعف التجهيزات للأقسام المكيفة مما يجعل التلميذ ذو الاحتياج الخاص يعاني عادة من تأخر دراسي ناتج عن ضعف إمكاناته وقلة الوسائل التي تعوض ضعفه، مع التأكيد على بعض الاجتهادات التي يبديها عدد من المعلمين.

الخاتمة: لقد عمل النظام التربوي جاهدا على توفير الفرص التعليمية لكل المتمدرسين على اختلاف الفروق الفردية بينهم ويعد التعليم المكيف واحد من الحلول العلاجية التي تقترحها الوصاية لتخطي مشكل التأخر الدراسي لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، غير أن هنالك عدد من المشكلات التي طفت للسطح بعد إنجازنا لهذه الدراسة تمثلت فيما يلي:

1- قلة عدد المختصين في التربية الخاصة في المدارس العادية والمؤهلين للتعامل مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة المنتسبين لصفوف التعليم المكيف أو المدمجين في الأقسام العادية.

2- الغموض السائد عند فئة لا بأس بها من المعلمين حول مفهوم التعلم المكيف ومتطلبات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- رفض بعض الأسر إدماج أبنائها في أقسام التعليم المكيف نتيجة للنظرة السلبية التي تحملها على هكذا صف تعليمي والتي تعود إلى عدم إلمامها بطبيعة التعليم المكيف كحل علاجي للتأخر الدراسي.

4- إن الاهتمام بالأطفال في صفوف التعليم المكيف يتطلب تضافر جهود عدد من الجهات منها معلمي الأقسام العادية والمختصون التربويين بالإضافة إلى أهل التلاميذ وهذا التنسيق هو الحلقة الغائبة في المدارس.

5- عدم تطبيق الأساليب التدريسية الخاصة بالتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف الإمكانات والوسائل المسهلة للعملية التعليمية التعلمية لديهم.

6_ البرامج التربوية المعتمدة تشترك فيها فئة التلاميذ العادية مع ذوي الاحتياجات الخاصة دون الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية السائدة بينهم. ولأجل تفعيل التعليم المكيف في المدارس الابتدائية تقترح الدراسة الاهتمام بالنقاط التالي ذكرها:

1- الحرص على توفير معلمين مختصين في التربية العلاجية والتعليم المكيف بحكم خبرتهم في التعامل مع التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس.

2- توفير برامج تربوية خاصة بالتلاميذ المتأخرين دراسيا بحكم الصعوبات التعلمية التي يعانون منها مع الحفاظ على الأهداف النهائية كنقطة اشتراك بين البرامج الخاص بالتعليم المكيف وبرامج التعليم العادية.

3- ضرورة إشراك الأسرة بعد توعيتها بضرورة التعليم المكيف للأبناء المتأخرين دراسيا ودفعها للمساهمة في المسار العلاجي للتلميذ.

4- إقامة دورات تكوينية للمعلمين في هذا المجال قد يكون لها الإسهام في رفع كفاءة المعلم في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.

5-تطبيق اختبارات نفسية دورية لاكتشاف حالات التأخر الدراسي ما يسرع من عملية التكفل قبل أن تصل سنوات التأخر إلى مرحلة لا يمكن بعدها التكفل بالتلميذ.

الهوامش:

1- عمار، بوحوش، محمد محمود، الذنيبات، **مناهج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2، سنة 1999، ص: 102.

2- محمد قاسم، عبد الله، **مدخل إلى الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2001، ص: 37.

3- سليمان الخضري، الشيخ، **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2008، ص: 195.

4- محمد قاسم، عبد الله، **مرجع سابق ذكره**، ص: 37.

5- محمد محمود، الحيلة، **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 4، سنة 2008، ص ص: 26_28.

6- بطرس حافظ، بطرس، **تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2010، ص ص: 19_20.

7- غريب مختار، **واقع التعليم المكيف في الجزائر**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 09، ديسمبر 2014، ص ص: 120_121.

8- خالد، النجار، وآخرون، **مقدمة في التربية الخاصة**، مركز التعليم المفتوح، جامعة القاهرة_ مصر، دون طبعة، دون سنة، ص: 02.

9- بطرس حافظ، بطرس، **مرجع سابق ذكره**، ص: 15.

10- خالد النجار، وآخرون، **مرجع سابق ذكره**، ص: 03.

11- خير سليمان، شواهين، وآخرون، **استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2010، ص: 145.

12- محمد قاسم، عبد الله، **مرجع سابق ذكره**، ص: 459.

13- فتحي، الزيات، **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة والمنهج والآليات**، دار النشر للجامعات، القاهرة_ مصر، دون طبعة، سنة 2009، ص: 94.

14- فاروق، الروسان، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، طبعة 6، سنة 2006، ص ص: 269_270.

15- كمال عبد الحميد، زيتون، **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة، القاهرة_ مصر، طبعة 1، سنة 2003، ص: 248.

16- فتحي، الزيات، **مرجع سابق ذكره**، ص: 87.

17- **المرجع نفسه**، ص ص: 87_ 88.

18- جمال الخطيب، وآخرون، **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2007، ص ص: 107_108.

19- تركي، رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2، سنة 1990، ص:50.

20- عبد الرحمان، بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، دون. طبعة، سنة 2000، ص: 54.

21- محمد عاطف، غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002، ص: 398.

22- نبيل جمعة صالح، النجار، **الاحصاء في التربية والعلوم الانسانية مع تطبيقات برمجيةSPSS** ، دار الحامد للنشر والتوزيع_ عمان، الأردن، د. طبعة ، سنة 2007، ص16.

23- سعيد جاسم الأسدي، سندس عزيز، فارس، **الأساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2015، ص: 198.

24- تيسير مفلح، كوافحة، **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 3، سنة 2010 ، ص:117.

25- عبد الكريم موسى، فرج الله، **مقدمة في الاحصاء التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د. طبعة ، سنة 2014، ص: 185.

26- مقدم، عبد الحفيظ، **الاحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات** ، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، طبعة 2، سنة 2003، ص: 113.

قائمة المراجع المعتمدة:

1- عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، **مناهج البحث العلمي، وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة 2، سنة 1999.

2- محمد قاسم، عبد الله، **مدخل إلى الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان_ الأردن طبعة 1، سنة 2001.

3- سليمان الخضري، الشيخ، **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2008.

4- محمد محمود، الحيلة، **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 4، سنة 2008.

5- بطرس حافظ، بطرس، **تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2010.

6- غريب، مختار، **واقع التعليم المكيف في الجزائر**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي_ الجزائر، العدد 09، ديسمبر 2014.

7- خالد النجار، وآخرون، **مقدمة في التربية الخاصة**، مركز التعليم المفتوح جامعة القاهرة_ مصر، دون طبعة، دون سنة.

8- خير سليمان شواهين، وآخرون، **استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2010.

9- فتحي، الزيات، **دمج ذوي الاحتياجات الخاصة: الفلسفة والمنهج والآليات**، دار النشر للجامعات القاهرة_ مصر، دون طبعة، سنة 2009.

10- فاروق، الروسان، **سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، طبعة 6، سنة 2006.

11- كمال عبد الحميد، زيتون، **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**، عالم الكتب نشر، توزيع، طباعة القاهرة_ مصر، طبعة 1، سنة 2003.

12- جمال الخطيب، وآخرون، **تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2007.

13- تركي، رابح، **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، طبعة2، سنة 1990.

14- عبد الرحمان، بن سالم، **المرجع في التشريع المدرسي الجزائري**، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر

دون طبعة، سنة 2000.

15- محمد عاطف، غيث، **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2002.

16- عبد الكريم موسى، فرج الله، **مقدمة في الاحصاء التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان_ الأردن، دون طبعة، سنة 2014.

17- سعيد جاسم الأسدي، سندس عزيز فارس، **الأساليب الاحصائية في البحوث للعلوم التربوية والنفسية والاجتماعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، طبعة 1، سنة 2015.

18- نبيل جمعة صالح، النجار، **الاحصاء في التربية والعلوم الانسانية مع تطبيقات برمجيةSPSS** ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، دون طبعة ، سنة2007,

19- تيسير مفلح، كوافحة، **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان_ الأردن، طبعة 3، سنة 2010.