تقييم فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الأستاذ: محمد لحرش **الأستاذ:عبد الحميد أبي إسماعيل**

جامعة الجزائر2

الملخص:

يتناول هذا البحث إشكالية التكفّل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية، حيث هدف البحث إلى تقييم برنامج خدمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية متمثلا في برنامج أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم.

ولتحقيق هذا الهدف تم إجراء بحث مختلط (كمّي وكيفي) من أجل تقييم الممارسات التربوية في إطار أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية، حيث تم إعداد الاعتماد في الدراسة الكمّية على أداتين لجمع البيانات تمثلت الأداة الأولى في مقياس تقدير لتقييم ممارسات الكشف والتشخيص على ضوء المعايير العالمية في حين تمثلت الأداة الثانية في مقياس تقدير لتقييم ممارسات التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية، أما في الدراسة الكيفية فقد تم الاستعانة بأداة المقابلة والملاحظة لجمع البيانات.

وقد أشارت نتائج البحث بعد الدمج بين البيانات الكمّية والكيفية إلى وجود العديد من الإشكالات التي يعاني منها برنامج أقسام التعليم المكيّف تؤثر على فاعلية هذا البرنامج على ضوء المعايير العالمية لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التعليم المكيّف، صعوبات التعلم، تقييم البرامج، المعايير العالمية

Abstract :

This research deals with the problematic of teaching pupils with learning disabilities in Algerian school, where the purpose of this research was to evaluate the program of teaching pupils with learning disabilities in adaptive (remedial) classes in the light of international standards of teaching students with learning disabilities.

In order to achieve this goal, we have designed a mixed method (quantitative and qualitative) research. And for collecting data in the quantitative study we developed a questionnaire for assessing the effectiveness of the educational practices of diagnosing and teaching pupils with learning disabilities in adaptive classes in the light of international standards of teaching students with learning disabilities. While we used the semi-structured interview and natural observation for collecting data in the qualitative study.

After merging the quantitative and qualitative data, results indicated that therewere many problems in adaptive teaching classes, which affect their effectiveness in light of international standards of teaching students with learning disabilities

Key words: learning disabilities, adaptive classes, program evaluation.

1. الإشكالية:

تعتبر فئة صعوبات التعلم من أبرز الفئات التي تعنى بها التربية الخاصة، حيث تشير شلبي (2006) أنه لم يحظ مجال في التربية الخاصة بالنمو المطّرد والاهتمام البالغ كالذي ناله مجال صعوبات التعلم، باعتباره من المجالات الحيوية التي باتت تشغل الكثير من الحكومات وأنظمة التعليم سعيا إلى تقديم خدمات تربوية مناسبة لقطاع كبير من أبنائها.

ويشير تقرير لمنظمة الصحة العالمية (Child Trends of National Health Interview Surveys,2006) إلى أن نسبة الأطفال الذين حددوا بأن لديهم صعوبات تعلم في الفترة ما بين 1997 و2004 تراوحت ما بين (7– 8%)، بينما بلغت النسبة سنة 2004 (8%)، وذلك للأطفال في المرحلة العمرية من (3- 17) عاما (خصاونة، 2013). وفي الولايات المتحدة الأمريكية والتي تعتبر من أكبر الدول التي اهتمت بهذه الفئة من التلاميذ تشير إحصائيات لوزارة التربية أن (2,4) مليون تلميذ تم تشخيصهم على أن لديهم صعوبات تعلم أي ما نسبته(5 %) من تلاميذ مدارس التعليم العام(Cortiella,2011).

وتشير الوثائق الرسمية أن المدرسة الجزائرية والتعليم الأساسي خاصة يحرص على توفير الرعاية التربوية لكل الأطفال الذين هم في سن التمدرس بإتاحة الفرص الملائمة لكل واحد منهم لينال حقه في التعليم بحسب ما يستطيع، وتذليل الصعوبات التي تعوق بعضهم عند الاستفادة من هذا الحق، ولا يكون ذلك إلا إذا كانت الفرص التعليمية مضمونة للجميع ومكيفة مع إمكانات الجميع، وهنا تبرز ضرورة العناية بالأطفال المتخلفين دراسيا (الذين تواجههم صعوبات في التحصيل المدرسي وتعوقهم عند السير العادي في الدراسة)، وفي سبيل ذلك وضعت التدابير البيداغوجية التي تسعى إلى استيعاب المتأخرين دراسيا بمجهود إضافي وبرعاية مركّزة (تعليم مكيّف) لعلاج الضعف الملحوظ لديهم وإدماجهم بعد فترة في الأقسام العادية (وثيقة مرجعية في التعليم المكيّف، 1989).

إلا أن المنشور الوزاري المؤرخ في 06 جويلية 2010 والمتعلق بإعادة تنظيم التعليم المكيّف يؤكد أن الممارسات البيداغوجية التي صاحبت التعليم المكيّف لفترة من الزمن حدّت من نجاعة هذا النظام التعليمي العلاجي، ولم تقدم نتائج ملموسة في تمكين التلاميذ من تجاوز صعوباتهم (النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2010، ص 21).

ويعتبر هذا الواقع كجزء من تخلّف ممارسات التربية الخاصة في العالم العربي، فحسب الخطيب (2008) لا زالت التربية الخاصة في الدول العربية تشغلها الأساسيات وما قبل الأساسيات، ويكسو كثير من عناصرها الصدأ وكثير من ممارساتها عفا عليها الزمن. ولا تزال الجهود مبعثرة وغير متكاملة، وينقصها التنسيق والاستمرارية، وتفتقر إلى النضج المهني. ونادرا ما تخضع ممارسات التربية الخاصة في الدول العربية للتقييم العلمي ومعايير ضبط الجودة والمساءلة، مما يجعل من الصعوبة بمكان تحليل التغيرات النوعية والكمية الحقيقية والتخطيط المستقبلي الواعي المستند إلى البيانات (الخطيب، 2008، ص 314).

ومع انتشار دعوات لإصلاح ميدان التربية الخاصة على المستوى العالمي فإن هذه الدعوات يجب أن تجد صداها في الدول العربية بشكل أولي، ويتطلب هذا الإصلاح التعامل مع التجديد بوصفه رحلة ذات نهاية مفتوحة، ولكي يتحقق ذلك ينبغي على الباحثين والممارسين وصانعي السياسات تقييم فاعلية البرامج والخدمات وتحسينها باستمرار استنادا إلى البحث والتطوير (الخطيب، 2008، ص 38).

ويشير مفهوم تقييم فاعلية البرامج حسب الفاربي وآخرون(1994) بأنه مجموعة عمليات وإجراءات هادفة للحصول على معلومات وبيانات تمكّن من الحكم على ملائمة أو كفاية أو مردود برنامج معيّن من خلال المعلومات المحصّل عليها والتي تمكّن من اتخاذ قرارات تصحيحية.

ويقدم المركز الوطني للبرامج العيادية للأطفال National Center For Clinical Infant Program (1987) بالولايات المتحدة الأمريكية نوعين من أنواع تقييم البرامج يعرف الأول بتقييم الناتج Outcome Evaluation ويلجأ الدارسون إلى استخدام هذا الأسلوب للتعرف على فاعلية البرنامج، أو الأثر على المشاركين في برنامج معين، ويعرف الثاني بتقييم العمليات Process Evauation ، والذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تطوير البرنامج، حيث يتم الاطلاع على أهداف البرنامج أولا، ومن ثم يتم استخدام الأساليب الأكثر ملائمة لقياس درجة تحقيق البرنامج لهذه الأهداف، ولابد من استخدام المعلومات الناتجة عن هذا التقييم لتعديل البرامج أو لاقتراح أو لتطوير مجالات أخرى في البرنامج (الحربي، 2006).

ويعتبر قياس المخرجات التعليمية (Outcome Evaluation)إحدى الطرق التي يمكن التوصل من خلالها إلى دلالات على فاعلية المؤسسة، إلا أنه وبسبب صعوبة قياس التحصيل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدقة ومنهم ذوي صعوبات التعلم، يتجه البعض إلى الاهتمام بتقييم مدخلات وعمليات العملية التربوية (Process Evauation) باعتبار ذلك أحد المحكات التي يمكن أن تعطي دلالة عن فاعلية المؤسسة التربوية (الصمادي وآخرون،2001، ص131).

وللوصول إلى تقييم فعّال لبرامج التربية الخاصة بادرت العديد من الدول والمؤسسات الدولية إلى إصدار معايير للمؤسسات أو المدارس التي تعنى بهذه الفئة من التلاميذ كالولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وبريطانيا. وتمثل هذه المعايير حسب الخطيب (2011) مجموعة المبادئ والقواعد والموجهات المنشورة والمعتمدة من قبل منظمات الاعتماد الدولية، والتي تعمل على تحديد المواصفات والخصائص والشروط التي ينبغي توافرها في تلك البرامج التربوية.

وقد شكلت هذه المعايير العالمية لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أساسا لتقييم برامج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في العديد من الدول حول العالم وخاصة الدول النامية والدول العربية، حيث تم إجراء العديد من البحوث والدراسات لتقييم فاعلية معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في هذه الدول على ضوء تلك المعايير العالمية.

ففي الأردن مثلا قامت الشمايلة(2005) بدراسة تهدف إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين من خلال تحديد درجة أهمية وامتلاك معلمي غرف المصادر في الأردن للمعارف والمهارات المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين، كما قام الحسن (2009) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس للمؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد درجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن. أما في السعودية فقد قام يعقوب (2009) بدراسة هدفتإلىتقييمبرامجصعوباتالتعلمفيالمملكةالعربيةالسعوديةفيضوءالمعاييرالعالمية، أما العبد الجبار(2002)فكانت دراسته تهدف إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم، بناء على المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصادرة عن مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، كما قام البدر (2010) أيضا على ضوء نفس المعايير بدراسة تهدف إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومن خلال كل ما سبق يأتي بحثنا للإجابة على التساؤل العام التالي: ما مستوى فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم؟

التساؤلات الفرعية:

1. ما مستوى فاعلية عملية الاستكشاف في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في كشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

2. هل توجد فروق بين المدارس التي نصّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في مستوى فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

3. ما مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية في التعليم العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

4. هل توجد فروق في مستوى فاعلية عملية التعليم العلاجي في إطار التعليم المكيّف تعزى لمتغيّرات تكوين المعلّم، جنسه، سنه وعدد سنوات خبرته؟

2. الإجراءات المنهجية:

1.2. التصميم المختلط للبحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على تصميم البحث المختلط mixed method design والذي يعرّفه Creswell & Plano Clark (2011) بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يقوم فيه باحث أو مجموعة من الباحثين بالجمع بين عناصر من المقاربات الكمية أو الكيفية (على سبيل المثال توظيف تصورات، جمع بيانات، تحليل البيانات، تقنيات الدمج، من المنهجين الكمي والكيفي) بغرض التوصل إلى فهم أعمق وأوسع للظاهرة المدروسة.

حيث كان منطلق البحث إجراء دراسة كميّة ولكن بسبب حصول الباحث على نتائج غير متوقعة تم اللجوء إلى إضافة دراسة كيفية للتحقق من النتائج المتوصل إليها وتفسيرها. معتمدين في ذلك على النموذج التفسيري المتتابع The sequential explanatory Design

2.2. الدراسة الكمية:

من أجل التحقق من مدى ملائمة أدوات جمع البيانات وتحديد خصائصها السيكومترية قمنا بدراسة استطلاعية بأقسام التعليم المكيّف بولاية تيزي وزو لتوفّرها على عدد معتبر من أقسام التعليم المكيّف.

وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي المسحي وذلك من أجل الحصول على بيانات عن واقع التعليم المكيّف من أكبر عدد معتبر من الأقسام، فقد كان مجتمع البحث يمثل جميع أقسام التعليم المكيّف على المستوى الوطني حوالي 190 قسم موزع على 25 ولاية حسب إحصائيات وزارة التربية الوطنية للموسم الدراسي 2013/2012.

وبالنظر إلى طبيعة الموضوع ومنهج البحث فإن أسلوب المعاينة المناسب لمثل هذه الدراسات هو أسلوب العينة المتدرجة وتسمى أيضا بالمساحية والعنقودية، حيث تم اختيار العينة باتباع الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: اختيار ولايات بطريقة عشوائية من الولايات التي يوجد فيها أقسام على الأقل للتعليم مكيّف.

المرحلة الثانية: اختيار ثلاثة مدارس في كل ولاية من مجموع المدارس التي تحتوي على قسم للتعليم المكيّف.

حيث اشتملت العينة على مديري المدارس التي تتوفر على قسم التعليم المكيّف للإجابة على مقياس تقييم عملية الاستكشاف، أما فيما يخص مقياس تقييم عملية التعليم العلاجي في أقسام التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية فإن الذي يجيب عليه هو معلم قسم التعليم المكيّف.

أما فيما يخص أدوات الدراسة الكمية، فقد استخدمنا مقاييس التقدير كأداة لجمع البيانات، وتستخدم مقاييس التقدير حسب أبو علاّم (2006) عندما نريد تحديد درجة حدوث سلوك ما، ويتبّين من هذا أن مقياس التقدير يتكوّن من مجموعة من الخصائص أو الصفات للحكم عليها، ومقياس مدرّج لتحديد درجة تواجد الصفة أو الخاصية.

بما أن الباحث لم يطّلع على أداة جاهزة لتقييم برامج ذوي صعوبات التعلم في البيئة الجزائرية، فقد تم إعداد أداتين لأغراض هذه الدراسة هما:

- مقياس تقدير فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم

- مقياس تقدير فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية للتعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلم

وتم تطوير الأداتين استناداً إلى الأدب التربوي المتصل بالموضوع، حيث استعان الباحث في عملية البناء بشكل رئيس بنوعين من المصادر وهما معايير برامج ذوي صعوبات التعلم والتي تم إعدادها من طرف منظمات مهنية عالمية أو هيئات رسمية في بعض الدول المتقدمة كالولايات المتحدة وكندا والتي تستند أساسا إلى نتائج البحوث العلمية والممارسة الميدانية الفعالة، ومقاييس استعملت في دراسات سابقة لتقييم برامج ذوي صعوبات التعلم.

وقد تكوّن مقياس تقدير فاعلية عملية الاستكشاف على ضوء المعايير العالمية لكشف وتشخيص ذوي صعوبات التعلم في نسخته الأولية من 44 بند يتوزعون على 4 مجالات رئيسية هي: مجال الكشف والتدخل المبكّر، مجال توعية وإشراك الأولياء، مجال إجراءات الإحالة والتشخيص، مجال أدوات التشخيص. وتتم الاستجابة على بنود المقياس على تدرج رباعي: موافق تماما/ موافق إلى حد كبير/ موافق إلى حد ما/ غير موافق تماما، وترجمت هذه التقديرات إلى تدرج رقمي من 4 إلى 1 على الترتيب.

أما مقياس تقدير فاعلية عملية التعليم العلاجي على ضوء المعايير العالمية للتعليم العلاجي لذوي صعوبات التعلمفقد تكوّن في نسخته الأولية من 52 بند يتوزعون على 4 مجالات رئيسية هي: التخطيط للتدريس، تكييف وتفريد التدريس، استراتيجيات التدريس، إدارة السلوك. وتتم الاستجابة على بنود المقياس على تدرج رباعي: دائما/ غالبا/ أحيانا/ أبدا، وترجمت هذه التقديرات إلى تدرج رقمي من 4 إلى 1 على الترتيب.

وقد تم تحديد مستويات الفاعلية من خلال حساب المتوسط الحسابي كما يلي (من 1 إلى 2: مستوى متدني/ من 2 إلى 3: مستوى متوسط/ من 3 إلى 4: مستوى مرتفع) وللتحقق من صدق أدوات البحث تم عرض المقياسين في صورتهما الأولية (على مجموعة أساتذة في مجال علم النفس لتحديد مدى ملائمة عبارات البنود للغرض الذي أعدّت من أجله، وقد تم إجراء بعض التعديلات بناء على أراء المحكّمين.

أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية للأداتين، وقد أشارت النتائج إلى أن الأداتين تتمتعان بثبات ملائم لاستخدامها لأغراض الدراسة.

وبهدف إجراء التحليل الإحصائي للبيانات فقد تم الاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لإجراء التحليلات المطلوبة والمتمثلة في: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار t-test، اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA.

3.2. الدراسة الكيفية:

على الرغم من أن الباحث الكيفي ينطلق إلى الميدان بدون تساؤلات محددة تحديدا دقيقا، إلا أنه في حالة دراستنا هذه كانت لنا بعض الموجّهات المتعلقة بأهداف الدراسة، فعلى الرغم من عدم وجود تساؤلات وافتراضات محددة، إلا أن الموجّه الحقيقي كان الهدف من وراء الدراسة ألا وهو تقييم ممارسات أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية.

ونظرا للهدف المحدّد من البحث وموقع هذه الدراسة الكيفية من البحث ككل ومن الدراسة الميدانية على وجه الخصوص، فإن أنسب منهج لمثل هذه الدراسة هو منهج دراسة الحالة التي تعنى بدراسة ظاهرة دراسة متعمّقة من خلال الحصول على البيانات من عدة مصادر.

وتعتبر دراسات الحالة Case Studies إحدى الطرق شائعة الاستخدام في البحث الكيفي، وتستخدم دراسات الحالة أكبر قدر من البيانات لإجراء دراسة منظمة لفرد أو لجماعة أو لمنظمة أو لحدث (الطايع، 2007، ص 101).

أما فيما يخص عينة الدراسة الكيفية فيشير زيتون (2006) إلى الباحث الكمّي يختار العينة - غالبا – بشكل عشوائي، ويوجّه لهم أسئلة محددة سبق تحديدها، وإذا كانت العشوائية هي طريقة اختيار العينة في البحث الكمي، فإنها تتسم بالقصد والعمدية في البحث الكيفي لأن الباحث يختار الأفراد والمواقع التي يرى أنها ستعينه في فهم الظاهرة التي يدور حولها البحث، مع الحصول على تصريح من الجهة أو الأفراد الذين سيجري عليهم البحث.

ويشير أبوعلّام (2006) إلى أنه توجد عدّة استراتيجيات لاختيار العينة في دراسات الحالة، منها ما هو قائم على أساس المعاينة الغرضية ومنها ما هو قائم على أساس منطقي يختاره الباحث بناء على الخلفية النظرية لبحثه، وانطلاقا من حيثيات البحث والظروف الزمانية والمكانية للباحث فقد اخترنا طريقة المعاينة الغرضية العشوائية والتي يكون فيها اختيار الحالات بطريقة عشوائية من مجتمع متاح.

وقد قمنا باختيار ولاية البليدة لاعتبارين اثنين، الأول هو وجود عدد لا بأس به من أقسام التعليم المكيّف وتحديدا تم إحصاء 24 قسما متواجدا بالولاية، وهذا ما يوفّر للباحث خيارات كثيرة للاختيار بينها، بحيث يمكّن الباحث من تعدد الحالات التي يمكن دراستها، والسبب الثاني لاختيار العينة هو القرب من مكان إقامة الباحث، وهذا ما يوفر للباحث فرصة للتواجد المستمر في ميدان البحث وهو أحد أهداف الدراسات الكيفية من أجل الاطلاع بشكل عميق على الظاهرة موضوع الدراسة. فوحدة التحليل المعتمدة هو نموذج برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية، والذي يتمثل في الحالات التي تم اختيارها في إطار الدراسة.

وقد عمل الباحث باستراتيجية تعدد الحالات في المعاينة، حيث تم اختيار أربع مقاطعات على مستوى ولاية البليدة تتوفر على 12 مدرسة بها أقسام للتعليم المكيّف لإجراء الدراسة الكيفية والحصول على البيانات المطلوبة.

وفيما يتعلّق بأدوات جمع البيانات فيؤكد باتشيرجي (2015) أنه على الرغم من أن إجراء المقابلات هي التقنية الأكثر استخداما من طرف الباحثين لجمع البيانات في بحوث دراسة الحالة، إلا أنه يمكن استكمال أو اثبات البيانات الخاصة بالمقابلات باستخدام العديد من الأساليب التقنية الأخرى مثل الملاحظة وتقنية التوثيق إلى جانب السجلات الأرشيفية.

رغم أن دراستنا الكيفية هذه اعتمدت على تقنية المقابلة نصف الموجّهة كاستراتيجية أساسية لجمع البيانات، إلا أن ذلك لم يمنع من أن ندعّم هذه التقنية بأداة الملاحظة غير الموّجهة كتقنية مدعّمة للمقابلة كلما كان ذلك ملائما خاصة بالنسبة لبعض البيانات التي لا يمكن جمعها بتقنية المقابلة، حيث يشير McKechnie (2008) إلى الملاحظة الطبيعية تمكّن الباحث من التعرف على الظاهر المعقّدة التي لا يستطيع الحصول عليها من خلال أدوات جمع البيانات المضبوطة.

وبغرض جمع البيانات باستراتيجية المقابلة الموجّهة قمنا بإعداد دليل مسبق للمقابلة (برتوكول) يشتمل على أهم المواضيع التي يجب تغطيتها للإجابة على تساؤلات البحث، معتمدين في ذلك على النموذج الذي اعتمدناه في بناء أدوات الدراسة الكمية، حيث تم إعداد دليل لمقابلة المديرين والمفتشين فيما يتعلق بعملية الاستكشاف، ودليل آخر لمقابلة معلمي أقسام التعليم المكيّف بخصوص عملية التعليم العلاجي.

أما استراتيجية الملاحظة الطبيعية فقد سمحت لنا بالتواجد في هذه المدارس للتعرّف أكثر وبشكل واقعي على برنامج أقسام التعليم المكيّف من جميع حيثياته، حيث كان لنا لقاءات غير رسمية مع المدراء والمعلمين في الأقسام العادية ومعلمي أقسام التعليم المكيّف وحتى الحراس والتلاميذ، كما كان سمحت لنا بالتواجد في مختلف الأماكن دخل المدرسة، قسم التعليم المكيّف، القسم العادي، الساحة،...إلخ.

وفيما يخص معايير الصدق والثبات في الدراسة الكيفية يعتقد كل من ستراوس وكوربن أنه عند الحكم على البحث الكيفي فإن المعايير المعتادة في العلم (البحوث الكمية) تحتاج إلى إعادة صياغة وتعريف حتى تناسب حقائق البحث الكيفي (زيتون، 2004، ص 246).

وخلاصة القول أن موثوقية البحوث الكيفية يمكن التحقق منها من خلال العديد من الاستراتيجيات والطرق، أما في بحثنا هذا فقد حاولنا تحقيق ذلك من خلال استعمال استراتيجيتين من أكثر الاستراتيجيات استعمالا في البحوث الكيفية ألا وهي استراتيجية التثليث أو التقاطع الثلاثي والذي التي تشير إلى عملية جمع البيانات من خلال: عدة تقنيات (المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق في بحثنا هذا)، ومن خلال دراسة عدّة حالات لظاهرة واحدة (وقد حققنا ذلك من خلال اللجوء إلى استراتيجية تعدد الحالات)، ومن خلال تعدّد المبحوثين في مكان الدراسة. هذا فيما يتعلق باستراتيجية التقاطع الثلاثي. أما الاستراتيجية الثانية فتتعلق باستراتيجية التواجد الممتد عبر الزمن والذي سمح لنا بالوصول إلى الإحاطة بموضوع الدراسة بشكل شامل ومعمّق.

وبخصوص منهجية تحليل البيانات في الدراسة الكيفية فقد أكّد Patton (1990) أنه بالرغم من توفر إرشادات عامة لتحليل البيانات إلا أنه لا توجد قواعد صارمة تحكم تلك الإجراءات، نظرا لأن البحث الكيفي يعتمد في كل مرحلة على المهارات، والتدريب والاستبصار، وقدرات الباحث، ويعتمد البحث الكيفي اعتمادا كبيرا على الفكر التحليلي، ونمط المحلل (زيتون، 2006، ص 267).

ويقدّم Marshall & Rossman (1995) (كما ورد في: زيتون، 2006، ص 268) نموذجا للخطوات الواجب اتباعها في تحليل بيانات البحث الكيفي، وهي كما يلي: تنظيم البيانات، توليد الفئات والمحاور themes والنماذج أو الأنماط patterns، اختبار الفرضيات الظاهرة في مقابل البيانات، وكتابة تقرير البحث.

وتتمثل منهجية تحليل البيانات في الدراسة الكيفية في خطوتين أساسيتين هما:

1. تنظيم البيانات الكيفية: وتشمل هذه الخطوة عمليتين هما: عملية تنظيم البيانات وعملية إعادة كتابتها.
2. توليد الفئات coding والبحث عن المحاور themes: وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات هي كما يذكرها زيتون (2006): استكشاف البيانات واستخدام الشفرات، تشفير البيانات، التحليل اليدوي أو الكمبيوتري.

3. عرض ومناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة الكمية أن مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف مرتفع على العموم على ضوء المعايير العالمية، ففي مجال عملية الاستكشاف جاء مستوى الفاعلية في مجالي الكشف والتدخل المبكّر وإشراك وتوعية الأولياء متوسطا في حين كان مستوى الفاعلية مرتفعا في مجال إجراءات الإحالة والتشخيص ومجال أدوات التشخيص في إطار عملية الاستكشاف. أما في مجال التعليم العلاجي، فقد كان مستوى فاعلية التخطيط للتدريس متوسطا في حين جاء مستوى الفاعلية مرتفعا في الأبعاد الثلاثة الأخرى ويتعلّق الأمر ببعد تكييف وتفريد التدريس وبعد استراتيجيات التدريس وبعد مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك.

وتشير هذه النتائج بمعنى آخر إلى أن الممارسات التربوية عموما سواء في مجال الاستكشاف أو التعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية تتطابق بشكل كبير مع المعايير العالمية لبرامج ذوي صعوبات التعلم. إلا أن هذه النتيجة كان موضع تمحيص وتدقيق من طرف الباحث من خلال إجراء دراسة كيفية من أجل معرفة مدى صدق وصحة النتائج المتوصل إليها في الدراسة الكمية.

حيث بيّنت نتائج الدراسة الكيفية أن مجال الاستكشاف وأبعاده الفرعية تعاني من عدة إشكالات أبرزها في بعد الكشف والتدخل المبكر عدم تساوي فرص الالتحاق بالتربية التحضيرية ومشكل ضعف تأهيل الأساسي والمستمر في كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم والواقع السلبي لحصص المعالجة التربوية، أما في بعد إشراك وتوعية الأولياء

فقد كانت أبرز النقائص تتمثل في نقص توعية الأولياء حول مفهوم وأهداف أقسام التعليم المكيّف مما ولّد نظرة سلبية لدى الأولياء حول الأقسام المكيّف ظهر في رفض تحويل أبنائهم إلى تلك الأقسام وفي حالة تقبلهم كانت لديهم غالبا علاقات سلبية مع الطاقم التربوي. أما إجراءات الإحالة والتشخيص فكانت أكثر سوءا بسبب واقع عمل لجنة الاستكشاف والتي لم تشكّل أصلا في أغلب المدارس وفي حالة ما تم تشكيلها فقد كانت تعاني من ضعف التنسيق والتكامل بين أعضائها وهذا ما انعكس بشكل مباشر على إجراءات الإحالة والتشخيص والتي اعتمدت في الغالب على معيار الإعادة في الإحالة إلى القسم المكيّف وبالتالي عدم وجود أصلا لعملية التشخيص ولذلك أصبح القسم مكبّا لجميع الحالات الخاصة التي يريد المعلمون في الأقسام العادية التخلص منهم.

أما في مجال التعليم العلاجي، فيمكن اعتبار واقع عمل لجنة الاستكشاف من جهة ومن جهة أخرى عدم تجانس الحالات وتعددها بحيث أصبح القسم المكيّف كمكب للحالات الخاصة الموجودة بالمدرسة وفي ظل غياب أي تكوين متخصص أولي أو مستمر للمعلم في القسم المكيّف كعوامل تعيق الوصول إلى تخطيط فعّال من طرف المعلم في القسم المكيّف، أما بعد تكييف وتفريد التدريس فيشير إلى انعدام منهاج مكيّف في أقسام التعليم المكيّف، ما جعل عملية تكييف المنهاج محط اجتهادات فردية من طرف المديرين والمفتشين والمعلمين أحيانا، كما أن هذه الجهود في التكييف غالبا ما تواجه بضغوط إدارية تتعلق بإنهاء البرنامج في الموعد الرسمي، وانعدام التجانس في الحالات يجعل من المستحيل أن يقوم المعلم بتكييف المنهاج وتفريده حسب حاجة كل تلميذ في القسم المكيّف.

أما في بعد استراتيجيات التدريس فقد لاحظنا استعمال المعلمين في القسم المكيّف لعدة استراتيجيات تدريسية جيدة كالتكرار والممارسة المكثفة والتي كانت نتيجة التسهيلات المقدمة للمعلمين فيما يتعلّق بالبيئة الفيزيقية للقسم، وكذا العدد القليل من التلاميذ، وأيضا التكوين الذاتي في مجال أساليب تعليم ذوي صعوبات التعلم. إلا أن استعمال استراتيجيات التدريس ترتبط بعدة عوامل أهمّها مستوى تكوين وتأهيل المعلمين وتحديدا مدى معرفتهم بأساليب التعليم العلاجي، وتكييف المناهج وتفريد التدريس، وتوقعات المشرفين كالمدراء والمفتشين، حيث أن بعض المشرفين قدموا تسهيلات للمعلم من أجل القيام بالتعديلات المناسبة فيما يتعلق بالمنهاج وأساليب التدريس، في حين أن البعض على العكس من ذلك حاول حرص فقط على الجانب الشكلي لإنهاء البرنامج المقرر للتلاميذ بغض النظر عن فعالية هذا الإجراء. كما ارتبطت استراتيجيات التدريس بمدى توفّر الوسائل التعليمية والتي كانت شبه منعدمة في أقسام التعليم المكيّف.

أما في بعد مراعاة الخصائص النفسية وإدارة السلوك فقد توصّلنا إلى أهمية هذا الجانب في إطار أقسام التعليم المكيّف، إلا أن واقع عمل لجنة الاستكشاف وطبيعة تكوين المعلمين رهن قضية التكفل بمختلف الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه وعلى الرغم من ذلك فقد كان هنالك بعض الممارسات الإيجابية في التعليم المكيّف.

أما فيما يتعلّق بتأثير بعض المتغيرات في فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف، فقد توصّلنا في مجال فاعلية عملية الاستكشاف إلى أنه لا توجد فروق بين المدارس التي نسّبت لجنة الاستكشاف والمدارس التي لم تنصّبها في فاعلية عملية الاستكشاف ويرجع ذلك أساسا إلى شكلية تشكيل اللجنة ونقص فاعليتها في الميدان بسبب انعدام الإطار المتخصص وضعف التكامل والتنسيق بين أعضائها.

أما في مجال فاعلية التعليم العلاجي، فقد بيّنت النتائج أنه لا توجد فروق بين المعلّمين المكوّنين والمعلمين غير المكوّنين في فاعلية التعليم العلاجي وقد يرجع ذلك إلى ضعف التكوين المتخصص الذي تلقاه المعلمون من جهة ومن جهة أخرى نوعية التكوين الذي يتلقاه المتخرّج حديثا من الجامعة وقد يعود ذلك أيضا إلى التكوين المستمر الذي يمكن أن يتلقاه المتخرّج حديثا من الجامعة، وبالتالي فلن تكون للمعلم المتخصص أفضلية على المعلم المتخرّج حديثا

من الجامعة في مجال مهارات التعليم العلاجي، أما فيما يخص تأثير عامل الجنس فلم نجد فروقا في مستوى فاعلية التعليم العلاجي بين المعلمين والمعلمات وتتفق دراسات سابقة مع هذا الطرح كما تختلف دراسات أخرى معه. أما في مجال السن فلم نجد أيضا فروقا في مجال السن وهذا ما قد نفسره بالأساليب الجديدة التي قد يتسلّح بها المعلم الجديد خاصة في عصر التكنولوجيا الرقمية وتوافر المعلومات، على عكس المعلمين الأكبر سنا والذي قد يحافظون على نفس الأسلوب التعليمي الذي انتهجوه منذ بداية مسيرتهم التعليمية. كما لم نجد فروقا في مستوى فاعلية التعليم العلاجي تعزى لمتغيّر الخبرة ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين المعلمين الأكثر خبرة والمعلمين الأقل خبرة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة وبالرغم من المدة الطويلة التي قضوها في الخدمة إلا أن أساليبهم في التعليم بقيت على حالها ولم يطرأ عليها أي تغيير، أما المعلمين الأقل خبرة فإنهم يستفيدون من عامل توافر المعلومة في العصر الرقمي ونزعتهم إلى الإبداع والتجديد المستمر في هذا المجال، كما أن التخصص له دوره، فأغلب هؤلاء المعلمين يكونون تخرجوا من معاهد علم النفس وعلوم التربية.

قائمة المراجع:

1. أبو علاّم، رجاء محمود (2006). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
2. باتشيرجي، أنول (2015). بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ والمناهج والممارسات (ترجمة: آل حيان، خالد بن ناصر). عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
3. البدر، عبد العزيز بن إبراهيم (2010). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
4. الحربي، عادل بن عبد الله (2006). تقييم البرامج التي تقدمها الصفوف الخاصة للمعوقين عقليا إعاقة بسيطة في المدارس العادية في المدينة المنورة من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية. الأردن.
5. الحسن، محمد علي محمود (2009). المؤشرات النوعية لبرامج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجة انطباقها على البرامج التربوية التي تقدم لهؤلاء الطلبة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
6. خصاونة، محمد أحمد سليم (2013). واقع الخدمات في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أوليائهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 31 (1).
7. الخطيب، جمال (2008). التربية الخاصة المعاصرة: قضايا وتوجهات. عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.
8. الخطيب، عاكف عبد الله (2011). أنموذج مقترح لتطوير البرامج والخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في مؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن في ضوء المعايير العالمية.أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة عمّان العربية. الأردن.
9. زيتون، كمال عبد الحميد (2004). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي. القاهرة: عالم الكتب.
10. زيتون، كمال عبد الحميد (2006). تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها الكترونيا. القاهرة: عالم الكتب.
11. شلبي أمينة إبراهيم (2006). دور أخصائي صعوبات التعلم في مدارس المستقبل. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية. جامعة المنصورة، مصر.
12. الصمادي جميل محمود؛ السرطاوي عبد العزيز مصطفى؛ الحيلواني، ياسر عبد الله؛ القريوتي، إبراهيم أمين. (2001). تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ص129- 165.
13. الطايع، سامي (2007). مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث (ترجمة: أحمد، سلوى فتحي). القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.
14. الفارابي، عبد اللطيف؛ أيت موحي، محمد؛ الغرضاف، عبد العزيز؛ غريب، عبد الكريم. (1994). معجم علوم التربية ج 01. مكناس: دار الكتاب الوطني.
15. وزارة التربية الوطنية (1989). الوثيقة المرجعية للتعليم المكيّف.
16. وزارة التربية الوطنية (2010). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. المنشور رقم 10/0.0.2/202 المؤرخ في 06 جويلية 2010
17. يعقوب، عادل عبد الرزاق (2009). تقييم برامج صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لهذه البرامج. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية وعلم النفس، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا. الأردن.
18. Cortiella, C. (2011). The State of Learning Disabilities. New York : National Center for Learning Disabilities.

19. 15.Creswell, John ; Plano Clark, Vicki (2011). Designing and conducting mixed methods research. Los Angeles : Sage pub.
20. 15. Mckechnie, Lynne E. F. (2008). Naturalistic observation. In Given, Lisa M. (Ed). The Sage encyclopedia for qualitative research methods. Los Angelos : Sage Pub. P 810-811.