الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة–

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية **رقم التسجيل:** .....

قسم علم النفس **الرّقم التسلسلي:** .....

التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف بالمدرسة الابتدائية عند عينة من أولياء التلاميذ.

دراسة ميدانية بولاية سكيكدة.

رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه ل. م. د في علم النفس المدرسي.

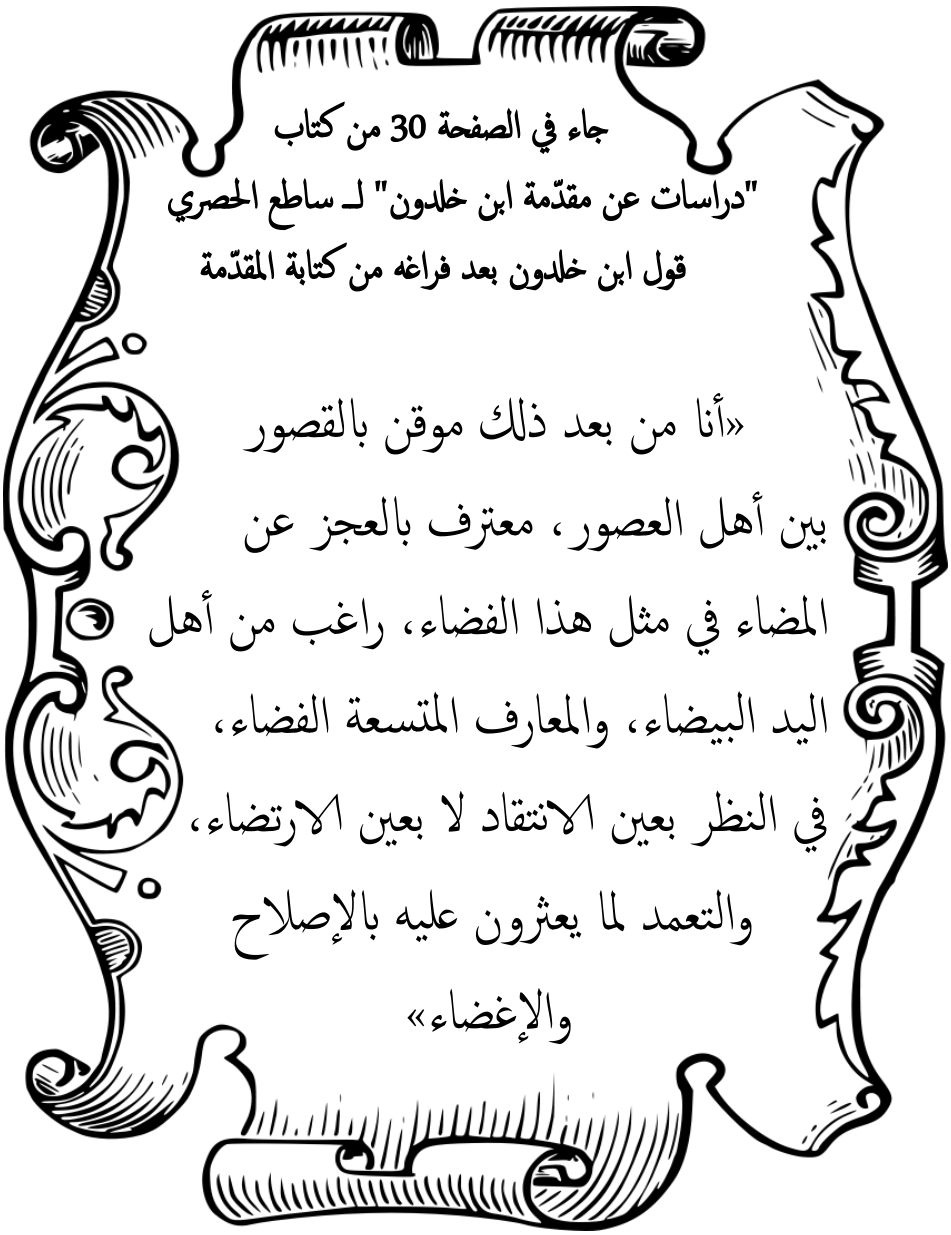
إعداد الطالبة: **تحت إشراف:**

سلمى بوشارب. أ.د نادية دشّاش.

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللّقب	الرّتبة	الجامعة الأصلية	الصّفة
1. أ. د/ خلايفية نصيرة.	أستاذ تعليم عالي	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.	رئيسا
2. أ. د/ نادية دشاش.	أستاذ تعليم عالي	جامعة 08 ماي 1945 قالمة.	مشرفا مقرّرا
3. أ. د/ بن عبد المالك عبد العزيز.	أستاذ تعليم عالي	جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2.	عضوا مناقشا
4. د/ عثمانية عبد الله.	أستاذ محاضر أ	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة.	عضوا مناقشا
5. د/ هامل أميرة	أستاذ محاضر أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة.	عضوا مناقشا

السنـــة الجامعيـــة: 2023 - 2024



جاء في الصفحة 30 من كتاب

"دراسات عن مقدّمة ابن خلدون" لـ ساطع الحصري

قول ابن خلدون بعد فراغه من كتابة المقدّمة

«أنا من بعد ذلك موقن بالقصور
بين أهل العصور، معترف بالعجز عن
المضاء في مثل هذا الفضاء، راغب من أهل
اليد البيضاء، والمعارف المتسعة الفضاء،
في النظر بعين الانتقاد لا بعين الارتضاء،
والتعمد لما يعثرون عليه بالإصلاح
والإغضاء»

شكر وتقدير

بعد أن منّ الله علينا بإنجاز هذا العمل، وجب أنْ نتوجَّه إليه سبحانه وتعالى أوّلا وآخرا

بجميع ألوان الحمد والشّكر لِمَا غمرنا به من فضل ولطف وكرم، فوفّقنا إلى ما نحن فيه، راجين منه دوام النّعمة والصّحة والعافية.

وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، فإنّنا نتقدّم

بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة المشرفة " دشاش نادية"

على إشرافها المتميّز والجهد الكبير الذي بذلته، ونصائحها النّفيسة وتوجيهاتها القيّمة التي مهّدت

لنا الطريق لإتمام هذه الدّراسة.

كما نتوّجه في هذا المقام بالشّكر والعرفان لأساتذتنا الذين لم يبخلوا علينا في تقديم يد العون

كالأستاذ ميروح عبد الوهّاب، جلال الدّين بوعطيط، شلابي زهير.

وندين بالشكر أيضا إلى كلّ مديري الابتدائيات:

فرّوم مختار بالقل، الساسي سحنون بـ بين الويدان، العيدي بومالطة بسكيكدة

الذين ساعدونا من خلال تقديم جميع التسهيلات ومختلف التوضيحات والمعلومات لإنجاز هذا البحث.

وختاما نشكر كلّ من ساعدنا وساهم لأنْ يرى هذا العمل طريقه إلى النور

ولو بكلمة طيبة أو ابتسامة عطرة.

بوشارب سلمى

محتويـات الـرّســالـة	الصّفحات
- مقدّمــة.	أ – د
الجـانب النـظـري	
الـفـصل الأوّل: الإطــار المـفـاهيـمي	
1- إشكالية.	14
2- فرضيات الدّراسة.	18
3- أهمية الدّراسة.	18
4- أهداف الدّراسة.	19
5- مفاهيم الدّراسة.	20
6- الدّراسات السابقة.	22
7- تعقيب على الدّراسات السّابقة.	25
الـفـصل الثـانـي: التعليـم المكيّف.	
- تمهيد.	27
1- مفهوم التعليم المكيّف.	28
2- نشأة التعليم المكيّف.	29
3- أهداف التعليم المكيف.	31
4- التعليم المكيّف في النصوص التشريعية.	31
4-1 المنشور رقم 82/194: إجراءات خاصة بفتح التعليم المكيّف.	31
4-2 المنشور 1548/م .ت/83/20: التعليم المكيّف (حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين).	32
4-3 المنشور رقم 025/م .ت/84 : متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيّف.	34
4-4 المنشور 053/م .ت .أ/85/20 : توقيت التعليم المكيّف.	35
4-5 المنشور رقم 596/أ .ع/ 88 : تنظيم التعليم المكيّف.	36
4-6 المنشور رقم 92/122/111 : أقسام التعليم المكيّف.	38
4-7 المنشور رقم 24/م .ت. م/94 : تنظيم التعليم المكيّف.	38
4-8 المنشور رقم 1061/و .ت/م .د /96: التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.	40
4-9 المنشور رقم 433/و .ت/أ .ع/2001: الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.	40
4-10 المنشور رقم 10/0.0.2/202: إعادة تنظيم التعليم المكيّف.	41
4-11 المنشور رقم 1311: و.ت.و/أ. ع/13: (النشرة الرّسمية للتربية الوطنية، جوان 2013)	42

5- واقع التعليم المكيّف في الجزائر.	43
6- المبادئ العامة للتعليم المكيّف.	43
7- التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيّف.	44
8- تأطير أقسام التعليم المكيّف.	44
9- مراحل التكفل بالتلاميذ في قسم التعليم المكيّف.	45
10- نشاطات التعلّم والزمن البيداغوجي للتعليم المكيّف.	48
11 - التقييم والارتقاء.	49
12 - سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية (وثيقة عمل).	49
13 - الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.	55
14- غرفة المصادر.	58
14-1 تعريفها.	58
14-2 نشأة وتطوّر غرفة المصادر.	59
14-3 أنواع غرف المصادر.	60
14-4 محتويات غرفة المصادر والأنشطة الأساسية التي تحتويها.	60
14-5 الخدمات التي تُقَدّمها غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلّم.	63
- خلاصة.	64
الفصل الثالث: التصوّرات الاجتماعية.	
- تمهيد.	66
1- ماهية التصوّرات.	67
1-1 تعريف التصوّرات.	67
1-2 المفاهيم المتداخلة مع التصوّرات.	68
1-3- أبعاد التصوّرات.	73
1-4 أنواع التصوّرات.	75
1-5 تحليل التصوّرات.	75
2- التصوّرات الاجتماعية.	77
2-1 تاريخ ظهور مصطلح التصوّرات الاجتماعية وروّاده.	77
2-2 مفهوم التصوّرات الاجتماعية.	78
2-3 دور التصوّرات الاجتماعية.	80
2-4 موقع التصوّرات الاجتماعية في ميدان علم النّفس الاجتماعي.	82
2-5 محتوى التصوّرات الاجتماعية.	83

2-6 خصائص ومميزات التصوّرات الاجتماعية.	84
2-7 وظائف التصوّرات الاجتماعية.	88
2-8 أهمية دراسة التصوّرات الاجتماعية.	89
2-9 ميكانيزمات بناء التصوّرات الاجتماعية.	90
2-9-1 التوضيع.	90
2-9-2 الترسيخ.	93
2-10 نظريات التصوّرات الاجتماعية.	97
2-11 المقاربة البُنيوية لدراسة التصوّرات الاجتماعية.	99
2-11-1 النواة المركزية.	99
2-11-2 العناصر المحيطية للتصوّر.	101
2-12 طرق جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية.	102
2-12-1 الأساليب الاستفهامية.	103
2-12-2 طرق التداعي الحرّ.	107
3- التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف.	113
- خلاصة.	114
الفصل الرابع: التأخّر الدّراسي.	
- تمهيد.	116
1- مدخل مفاهيمي حول التأخّر الدّراسي.	117
2- مفهوم التأخّر الدّراسي.	117
3- المصطلحات التي تتداخل مع مصطلح التأخّر الدّراسي.	119
4- أسباب التأخّر الدّراسي.	120
5- أنواع التأخّر الدّراسي.	126
6- سمات وخصائص المتأخّرين دراسيا.	128
7- تشخيص التأخّر الدّراسي.	130
8- علاج مشكلة التأخّر الدّراسي.	132
9- طرق تدريس المتأخّرين دراسيا.	135
- خلاصة.	137
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدّراسة.	
- تمهيد.	140
1- حدود الدّراسة.	141

2- الدّراسة الاستطلاعية.	142
2-1 خصائص عيّنة الدراسة الاستطلاعية.	142
2-2 تقنيات وأدوات الدراسة الاستطلاعية.	144
3- تحليل نتائج الدّراسة الاستطلاعية.	144
4- المنهج المستخدم في الدّراسة.	153
5- عيّنة الدّراسة الأساسية وخصائصها.	154
6- أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية.	156
7- صدق وثبات أدوات الدّراسة الأساسية.	159
8- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدّراسة.	163
- خلاصة.	164
الفصل السّادس: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.	
1- عرض نتائج الدّراسة.	165
1-1 عرض استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على أدوات الدّراسة.	165
1-2 عرض نتائج الدراسة على ضوء المتغيرات السوسيو ديموغرافية.	183
2- تحليل عام لنتائج الدّراسة ومناقشتها.	185
2-1 تحليل النتائج على أساس الأدوات المستخدمة في الدّراسة.	185
2-2 تحليل نتائج الدراسة على أساس المتغيرات السوسيو ديموغرافية.	206
خاتمة.	214
المراجع	216
ملخّصات الدّراسة.	
الملاحق	

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضّح تنظيم التصوّرات الاجتماعية.	102
02	يوضّح تحليل الاستحضار التسلسلي.	112
03	يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر السّن.	143
04	يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر المستوى التعليمي.	143
05	يوضّح توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّر الجنس.	144
06	يوضّح العناصر الأساسية المكوّنة لتصوّرات التلاميذ المتأخّرين دراسيا للتعليم المكيف في المرحلة الابتدائية.	148
07	يوضّح خصائص عيّنة الدّراسة الأساسية.	155
08	يُوضّح تحليل الاستحضار التسلسلي (مكرّر).	158
09	يوضّح قائمة الأساتذة المُحَكّمِين.	160
10	يوضّح صدق وثبات استمارة الخصائص.	161
11	يوضّح نتائج الاستحضار التسلسلي حسب الترتيب (-أ-).	165
12	يوضّح نتائج الاستحضار التسلسلي حسب الأهمية (-ب-).	167
13	يوضّح تحليل نتائج الاستحضار التسلسلي (-ج-).	168
14	يوضّح استجابات أفراد العيّنة على البعد النفسي.	171
15	يوضّح استجابات عيّنة الدّراسة على البُعد المعرفي-التربوي.	175
16	يوضّح استجابات عيّنة الدّراسة على البُعد التحصيلي.	178
17	يوضّح نتائج فرضية الفروق في التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية حسب متغيّر السّن.	183
18	يوضّح نتائج فرضية الفروق في التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حسب متغيّر الجنس.	184
19	يوضّح نتائج فرضية الفروق في التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حسب متغيّر المستوى التعليمي.	184
20	يوضّح النظام البنيوي لعناصر التصوّر.	191
21	وظائف النواة المركزية والنظام المحيطي.	197

رقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضّح غرفة المصادر كعامل مساعد للبدائل التربوية الخاصّة في المدرسة العادية.	58
02	يوضّح كيفية تكوين التصوّرات.	76
03	يوضّح كيفية تغيير التصوّرات.	76
04	يوضّح خصائص ومميزات التصوّر الاجتماعي.	87
05	يوضّح الوظيفة التبريرية.	89
06	يوضّح الملامح الثلاثة المحتملة للمنحنيات الخاصّة باستمارة المواصفات (الخصائص).	105
07	يوضّح معالم الإشكالية البحثية لدراستنا.	141
08	يوضّح ترتيب استجابات عيّنة الدّراسة لمفهوم التعليم المكيّف.	145
09	يوضّح ترتيب استجابات عيّنة الدّراسة نحو السؤال الخاصّ بأهمية التعليم المكيّف.	146
10	يوضّح ترتيب استجابات عيّنة الدّراسة حول السؤال الثالث: متى يُعالِج التعليم المكيّف الصّعوبات التعليمية لدى التلاميذ؟	147
11	يوضّح بُنية التصوّر لعيّنة الدّراسة الاستطلاعية حول التعليم المكيّف.	149
12	يوضّح العناصر المشكّلة للنواة المركزية للتصوّر عند عيّنة الدّراسة حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.	171
13	يوضّح ملمح البُند 02.	172
14	يوضّح ملمح البُند 03.	172
15	يوضّح ملمح البُند 07.	172
16	يوضّح ملمح البُند 04.	173
17	يوضّح ملمح البُند 08.	173
18	يوضّح ملمح البُند 05.	173
19	يوضّح ملمح البُند 06.	179
20	يوضّح ملمح البُند 01.	174
21	يوضّح ملمح البُعد النفسي.	174
22	يوضّح ملمح البُند 09.	176

23	يوضّح ملمح البُند 10.	176
24	يوضّح ملمح البُند 11.	176
25	يوضّح ملمح البُند 12.	176
26	يوضّح ملمح البُند 16.	176
27	يوضّح ملمح البُند 14.	177
28	يوضّح ملمح البُند 15.	177
29	يوضّح ملمح البُند 13.	177
30	يوضّح ملمح خاص بالبُعد المعرفي التربوي.	178
31	يوضّح ملمح البُعد 17.	179
32	يوضّح ملمح البُند 21.	179
33	يوضّح ملمح البُند 22.	179
34	يوضّح ملمح البُند 18.	180
35	يوضّح ملمح البُند 19.	180
36	يوضّح ملمح البُند 20.	180
37	يوضّح ملمح البُند 23.	180
38	يوضّح ملمح البُند 24.	180
39	يوضّح ملمح خاص بالبُعد التحصيلي.	181
40	يوضّح ترتيب العناصر المشكّلة للنواة المركزية للتصوّر عند عيّنة أفراد البحث.	182
41	يوضّح بنية النواة المركزية لدى عيّنة البحث.	192
42	يوضّح توضّع العناصر في منطقة النواة المركزية والمنطقة المحيطية حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.	194
43	يوضّح بنية التصوّر لعيّنة الدراسة الأساسية حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.	195
44	يوضّح توضّع العناصر في منطقة النواة المركزية والمنطقة المحيطية حسب تقنية استمارة الخصائص (المواصفات).	196

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية في السنوات الأخيرة انتشارا واسعا للمشكلات التربوية بمختلف أنواعها، كالعنف والتسرب المدرسيّيْن، والغيابات المتكرّرة، والتأخّر الدّراسي... إلخ لأسباب عدّة منها ذاتية متعلّقة بالتلميذ من حيث" قدراته العقلية، فمن المعروف أنّ هناك ارتباطا وثيقا بين التقدّم في التحصيل الدّراسي وبين درجة ذكاء الطّفل، وأنّ نسبة كبيرة من التأخّر الدّراسي العام يُمكن أن ترجع إلى ضعف الذكاء العام للطّفل". (العبيدي، 2009، ص 497) وأخرى أُسرية وفي هذا الصّدد أشارت محمّد سليمان (2005، ص 38) إلى أنّ "من الأسباب الأسرية تلك المتعلقة بعدم الاستقرار العائلي، ويُقصد بها عدم الاتّفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات واضطرابات الحالة المنزلية والانفصال والطّلاق وقسوة الوالدين، أو تدليلهما للطّفل، أو التذبذب في المعاملة مثل هذا الجوّ الذي لا يتوفّر فيه الأمن للطّفل يُسبّب اختلالا في التّوازن الانفعالي، ممّا قد يؤثر على حالة الطّفل دراسيا"، أمّا بالنسبة المستوى الثقافي للأسرة، فإنّه يلعب دورا كبيرا في تفوّق الأبناء علميا حيث أكّدت العديد من الدّراسات على ذلك أمثال: "دوجلاس Douglas ووتن Wotton وهالس Halsey، ونسبت Nisbet جميعهم ركّزوا على الأهمية الكبيرة للمستوى التعليمي والثقافي للوالدين وحجم الأسرة، وكذا الوضع الاجتماعي للأسرة، وإنجاز التلاميذ في مراحلهم التعليمية المختلفة التي يمرّون بها، والذي يجب أن يكون للأسرة دور فعّال حتى يشعر التلميذ أنّ ما يقوم به مهمّ له وللآخرين من حوله، وأنّه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها". (نصر الله، 2004، ص 712)، كما توجد عوامل أخرى مدرسية، حيث أشار مشعان (2005، ص 197) إلى جملة من العوامل "تتمثّل في صعوبة المناهج الدّراسية وعدم ملاءمتها لقدرات التلاميذ، عدم توفّر الوسائل التربوية التعليمية، وضعف الأنشطة المدرسية الترفيهية، وكذا ضعف طرائق التدريس...".

كلّ هذه المشكلات والعوامل أثّرت بشكل كبير على التحصيل الدراسي للتلاميذ، والمستوى التعلمي لديهم، ولقد سعت وزارة التربية الوطنية إلى توفير الظروف الملائمة للتلاميذ من أجل الحصول على تعليم كافٍ، وبالشكل المطلوب انطلاقا من ضبط ساعات التدريس، والمناهج التعلمية، وصولا إلى اختيار الطرق والوسائل التعليمية، التي تتلاءم مع المادة التعليمية التعلّمية وقدرات التلميذ، وعمِلت وزارة التربية الوطنية على إيجاد الحلول لمختلف المشكلات التي تظهر في الوسط المدرسي كالرّسوب المدرسي، "فحسب المغطيات المقدّمة من طرف وزارة التربية الوطنية، والتي

نشـرها الـديوان الـوطني للإحصـائيات أنّ التلاميـذ فـي المسـتويات الابتدائيـة فـي تزايـد؛ حيـث أنّ المسـجّلين فـي السـنة الأولـى مـن عـام 2015 قُـدّر عـددهم 843329 تلميـذ، والـذين هـم فـي السـنة الرابعـة تزايـد إلـى 895202، أيْ بزيـادة 51873 تلميـذ، أو بنسـبة 6 بالمائـة، أمّـا فـي تلاميـذ 2016، والـذين هـم فـي السـنة الثالثـة ابتـدائي، فكانـت الزّيـادة بـ 62109 تلميـذ، وبزيـادة بنسـبة مقـدّرة 7 بالمائـة، أمّـا تلاميـذ السـنة الثانيـة، فكانـت الزّيـادة بـ 79200 تلميـذ، وبنسـبة 8.9 بالمائـة، هـذه الزّيـادة قـد يكـون لهـا تفسـير أنّهـا نتيجـة لحجـم الرّسـوب مـن سـنة لأخـرى، علـى الـرّغم مـن أنّ الرّسـوب فـي هـذه المسـتويات غيـر بيداغوجي". (حاجي وحواطي، 2022، ص 93)

وعمـدت الـوزارة إلـى انتهـاج مـا يسـمّى بالحصـص الاسـتدراكية، والـدّعم مـن أجـل تغطيـة الـنّقص الواضـح لـدى التلاميـذ فـي مختلـف المـواد، وخاصّـة الأساسـية منهـا، إلّا أنّ كـلّ هـذه الحلـول التربويـة لـم تلـقَ النجـاح المطلـوب، ولـم تكـن فـي مسـتوى التوقـع، فاسـتمرّت هـذه المشـكلات بـالظهور فـي الوسـط التربـوي، بـل تفـاقم الوضـع، وازدادت نسـبة التلاميـذ المتسـرّبين مـن المدرسـة فـي عمـر مبكـر جـدّا (المرحلـة الابتدائيـة)، ممّـا جعـل أوليـاء التلاميـذ يطـالبون بإيجـاد حلـول جذريـة لمشـكلات أبنـائهم التربويـة، التـي أرهقـت كـاهلهم، وزادت مـن عنـائهم فـي البحـث عـن حلـول بديلـة، فكانـت الـدروس الخصوصـية المنفـذ الوحيـد بـالرّغم مـن ارتفـاع تكاليفهـا مـن جهـة وعـدم نجاعتهـا مـن جهـة أخـرى، فكـلّ همّهـم هـو البحـث عـن نجـاح أبنـائهم، وتجنيـبهم خطـورة التـأخّر الدّراسـي ومـا يـنجم عنـه مـن رسـوب وفشـل مدرسـيّيْن، وهـذا مـا اسـتدعى تـدخّل البـاحثين والمُـربّين والمهتمّـين بمجـال التربيـة والتعلـيم عمومـا، والمختصّـين التربـويين علـى وجـه الخصـوص لمناقشـة المواضـيع الخاصـة بالمشـكلات التربويـة، لأنّهـا تمـسّ فئـة مهمّـة وحسّاسـة مـن فئـات المجتمـع، والمتمثّلـة خاصّـة فـي تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة، باعتبارهـا المرحلـة الأساسـية لبنـاء الكفـاءات القاعديـة، إذ أنّ أيّ مشـكل يحـدث علـى مسـتواها يـؤدّي إلـى حـدوث مشـاكل علـى مسـتوى المراحـل التعليميـة اللاحقـة، حيـث يجـد التلاميـذ صـعوبة فـي تخطّـي المراحـل القادمـة مـن التعلـيم، وقـد جـاءت هـذه المناقشـات بمجموعـة مـن الاقتراحـات والحلـول التربويـة البيداغوجيـة مثـل: تقلـيص الحجـم السـّاعي للحصـص الدراسـية، تعـديل المنهـاج التربوي بما يتلاءم وقدرات التلاميذ.

وقــد تبنّــت وزارة التربيــة بعــد دراســات مطوّلــة التعلــيم المكيّــف كنــوع مــن التعلــيم العلاجــي البيــداغوجي مــن أجــل التكفّــل الأمثــل بالتلاميــذ المتــأخّرين دراســيا، ومســاعدتهم علــى تخطّــي المشــكلات التربويــة، ومعالجــة الصــعوبات التعليميــة، ودمجهــم فــي الصّــفوف التعليميــة العاديــة بعــد أن لقــى التعلــيم المكيّــف نجاحــا فــي الســنوات الأولــى مــن تطبيقــه تماشيا مع استحداث نظام تربوي جديد بعد الاستقلال وهو النظام الأساسي.

وقــد حــاز التعلــيم المكيّــف مــؤخرا علــى اهتمــام كبيــر مــن قِبَــل المختصــين فــي علــوم التربيــة وعلــم الــنفس التربــوي، نظــرا لكثــرة المشــكلات التربويــة التــي انتشــرت بشــكل كبيــر فــي المؤسسات التعليمية، ممّا استدعى التدخل العاجل لإنقاذ مستقبل التلاميذ من الضياع.

وإنّ كــلّ مــا يخــتصّ بالتلاميــذ فهــو أيضــا يتعلّــق بأوليــاء أمــورهم، هــذا لأنهــم يهتمّــون دومــا لمســتقبل أبنــائهم، فيعملــون مــن أجــل نجــاحهم، ومســاعدتهم علــى تخطــي الصــعوبات التــي تــواجههم، كمــا أنّ طبيعــة الفكــرة التــي يكوّنهــا أوليــاء الأمــور عــن التعلــيم بصــفة عامــة، والتعلــيم المكيّــف بصــفة خاصــة، تســاهم بشــكل أكبــر فــي نجاحــه أو فشــله، وقــد جــاءت دراســتنا الحاليــة لمعرفــة طبيعــة التصــوّرات الاجتماعيــة التــي يحملهــا أوليــاء تلاميــذ المرحلــة الابتدائية عن التعليم المكيّف.

وتعتبــر دراســتنا أوّل دراســة تهــدف إلــى معرفــة بُنْيــة وطبيعــة التصــوّر الاجتمــاعي للتعلــيم المكيّــف لــدى عيّنــة مــن أوليــاء التلاميــذ المتــأخّرين دراســيا بالمرحلــة الابتدائيــة، وقــد اســتخدمنا الاســتمارة التمييزيــة (اســتمارة المواصــفات أو الخصــائص)، وتقنيــة الاستحضــار التسلســلي، وتَــمَّ بنــاء الاســتمارة بنــاءً علــى نتــائج تقنيــة الاستحضــار التسلســلي إضــافة إلــى نتــائج الدّراســة الاســتطلاعية والأُطُــر النظريــة، كمــا تَــمّ الحصــول علــى مجموعــة مــن الأبعــاد (نفسية، معرفية– تربوية، تحصيلية)، وقد قسّمنا دراستنا على النحو التالي:

✓ الجانب النظري ويضمّ:

– الفصل الأول – الإطار المفاهيمي للدراسة، ويحتوي على إشكالية الدّراسة والفرضيات والمفاهيم الإجرائية، أسباب اختيار الموضوع وأهميته، أهداف الدّراسة والدراسات السابقة.

– الفصل الثاني: فتطرّقنا فيه إلى التعليم المكيّف، وأهم العناصر التي تندرج تحته.

– الفصــل الثالــث: التصــوّرات الاجتماعيــة بــدءا مــن مفهــوم التصــوّر وصــولا إلــى التصوّرات الاجتماعية للتعلم المكيّف.

– الفصـل الرابـع: التـأخّر الدّراسـي وتطرّقنـا فيـه إلـى جملـة مـن العناصـر (مـدخل مفـاهيمي حـول التـأخر الدراسـي، مفهومـه، المصـطلحات المتداخلـة معـه، أسـبابه، أنواعـه... طـرق تـدريس المتأخّرين دراسيا.

الجانب التطبيقي، والذي بدوره يضمّ فصلين هما:

– فصـل للإجـراءات التطبيقيـة: (الإجـراءات المنهجيـة للدراسـة، ضـمّ حـدود الدّراسـة والدّراسـة الاسـتطلاعية والمـنهج المسـتخدم وأدوات الدّراسـة، وصـولا إلـى الأسـاليب الإحصـائية المعتمـدة فـي الدّراسة).

– الفصـل الخـاص بنتـائج الدّراسـة وتحليلهـا ومناقشـتها: وتَـمَّ فيـه عـرض نتـائج الدّراسـة حسـب اسـتجابات أفـراد العيّنـة علـى أدوات البحـث المسـتخدمة، وعـرض النتـائج على أساس الفرضيات الدراسية.

وقـد تَـمَّ تحليـل نتـائج الدّراسـة علـى أسـاس الأدوات المسـتخدمة فـي الدّراسـة والمتغيّـرات السوسـيو ديموغرافيـة، وتَـمَّ مناقشـة النتـائج فـي ضـوء الدراسـات السـابقة، وصـولا إلـى الخلاصـة، وتشـمل النتـائج المتوصـل إليهـا، وأخيـرا خاتمـة تجمـع النتـائج المتحصـل عليهـا، بالإضـافة إلـى مجموعـة مـن التوصـيات اعتمـدناها كمخرجـات لدراسـتنا.

الجانب النظري

الفصل الأوّل: الإطار المفاهيمي

1-إشكالية.

2- الفرضيات.

3- أهمية الدّراسة.

4- أهداف الدّراسة.

5- تعريف مفاهيم الدّراسة.

6- الدّراسات السّابقة.

7- تعقيب على الدّراسات السّابقة.

1- إشكالية:

يكتسي التعليم أهمية بالغة في حياة الفرد، فهو يساهم في تزويده بالعلم والمعرفة، ويعمل على تنمية معارفه، قدراته، خبراته ومهاراته، وتأهيله للحياة العملية والمهنية من خلال بناء فكره وتقويم سلوكه وضبطه أي؛ إعداده حتى يكون قادرا على الاندماج في الحياة الاجتماعية العادية، والقيام بالمهام المنوطة به حسب المكانة المتواجد بها.

إنّ عملية التعليم عملية منظمة تقوم على مناهج وبرامج تعليمية، وتعتمد على طرق ووسائل تعليمية مناسبة من أجل إيصال المعلومة والمعرفة للأفراد بشكل مطلوب وبطريقة جيدة ومناسبة، ويُعرّف أحمد طعيمة (1989) التعليم على أنّه "عملية إعادة بناء الخبرة (Restructuring) التي يكتسب المتعلّم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم، وبعبارة أخرى أنّه مجموعة من الأساليب التي يتمّ بواسطتها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالمتعلم بمثل ما تتّسع له كلمة البيئة من معانٍ من أجل اكتسابه خبرات تربوية معيّنة". (ص 45)

وقد سعت منظمة التربية والتعليم منذ زمن طويل إلى وضع أهداف عامة، وحاولت جاهدة تحقيقها من خلال عملية التعليم، التي تُعِدُّ الفرد للمستقبل بالعمل على تكوينه من جوانب مختلفة، والحرص على تكافؤ فرص التعليم لدى جميع الأفراد.

إنّ اختلاف المتعلمين في القدرات والمهارات، يجعل قدرتهم على الاستيعاب والفهم مختلفة فيما بينهم، ويظهر هذا الاختلاف بشكل واضح من خلال تحصيلهم الدراسي، وعدم قدرة المتعلّمين على تجاوز مرحلة تعليمية معيّنة، وهذا ما يجعلهم عرضة للرّسوب والتأخّر المدرسيَّيْن، وفي هذا السياق يرى ذياب عوّاد (2006) أنّ "التلاميذ المتأخّرين دراسيا هم الذين يواجهون صعوبات في عملية التعلّم، وأنّهم لا يُجارون (أترابهم من العمر نفسه) في الصّف في مجال واحد أو عدّة مجالات دراسية لفترة زمنية قد تطول أو تقصر". (ص 21)

إنّ الضعف أو العجز في التحصيل الدّراسي لدى عيّنة من التلاميذ الذين يزاولون الدّراسة بشكل عادي بمقارنة بأقرانهم، دفع المربين إلى البحث عن حلول، وطرق ناجعة لمساعدتهم من أجل تحسين مستواهم الدّراسي، وتجاوز الصعوبات التعليمية التي تواجههم، فكان ما يسمّى بالاستدراك الفوري أو الأسبوعي، وهذه الاستدراكات عبارة عن معالجات تربوية بسيطة، كان الهدف من ورائها معالجة نقاط ضعف التلاميذ وتحسين مستواهم والرفع منه، ويعتبر الاستدراك حسب هياق (2019) "عملية بيداغوجية فورية تعقب كلّ عملية تقويم تربوي، تهدف إلى تذليل

الصّعوبات التي تعترض التحصيل الدّراسي لدى فئة معيّنة من التلاميذ نتيجة ظرف طارئ كالغياب بسبب مرض أو ظرف عائلي أو اجتماعي" (ص 172)

إلاّ أنّ حصص الدّعم والمعالجة التربوية المنتهجة من طرف الأخصّائيين والتربويين لم تؤتِ ثمارها، ولم تُجْدِ نفعا، ومن بين الأسباب التي أدّت إلى فشلها اختلاف هؤلاء التلاميذ عن أقرانهم، إذ أنّهم لا يتعلّمون بالوتيرة نفسها التي يتعلّم بها أقرانهم، فهم يحتاجون لوقت أطول، وجوّ مناسبٍ، كما أنّ وجودهم ضمن الأقسام التعليمية العادية يجعلهم غير قادرين على الاندماج مع غيرهم من التلاميذ، ولا يستطيعون التعلّم بنفس وتيرتهم، فالتلميذ الذي أعاد السنة الدّراسية لأكثر من مرّة غير قادرٍ على التأقلم مع البقية، وذلك لأسباب نفسية وفكرية.

إنّ فشل المعالجة التربوية المتمثلة في الاستدراك أدّى إلى البحث عن خطط تربوية ناجعة، وقادرة على معالجة الصعوبات التعليمية التي يواجهها هؤلاء التلاميذ، ومن بين هذه الخطط "التعليم المكيّف"، ويعرّفه غريب (2014) بأنّه "نوع من التعلم العلاجي يوجه إلى التلاميذ 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 يتأخّرون عن زملائهم سنتين دراسيتين على الأقل، الأمر الذي يحتم تنظيم تعلّم خاص لفائدتهم يكون مكيّفا مع ظروفهم (في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه كما يسعى إلى علاج ضعفهم، وتمكينهم من تدارك ما تم بعد فترة من الرّعاية المركزة، وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدراتهم على التعلم، ويسيرون تدريجيا في الاتجاه الذي يهيؤهم للاندماج في الأقسام العادية)". (ص 121)

إنّ التعليم المكيّف والذي يكون في أقسام تعليمية خاصة مكيّفة تتعلّق بهؤلاء التلاميذ الذين أظهروا صعوبات تعليمية يُعمد إلى تحسين مستواهم وتنمية قدراتهم، فهو يُعدّ من الخطط التربوية العلاجية التي لا تتجزأ عن بيداغوجيا الدعم والمعالجة، فهذا النوع من التعليم جيء به من أجل التكفل بهذا النوع من التلاميذ، ويكون التكفل نفسيا، تربويا وبيداغوجيا.

بدأ العمل بالتعليم المكيّف منذ سنة 1982 في الجزائر، وهو تعليم يهدف إلى تكييف عملية التعليم بحيث يصبح التلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم وعدم القدرة على تجاوز المرحلة التعليمية المتواجد بها قادرا على التعلم بطريقة تتناسب ووتيرته التعلّمية ويتماشى مع قدراته ومدى استيعابه للبرنامج التربوي الموضوع له.

إنّ نجاح التعليم المكيّف مرهون بمدى تقبّل أولياء التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التعلم؛ فتقبّل الأولياء لفكرة أن أبناءهم يختلفون عن غيرهم من الأقران، وأنهم غير قادرين على التعلم بشكل عادي، وفي الأقسام العادية، وأنهم يحتاجون إلى رعاية وعناية خاصة، وتكفل نفسي وتربوي، يساعد كثيرا في تعلم أبنائهم وتحسين مستوى تعليمهم، والرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي، وبالتالي تجاوزهم المراحل التعليمية بشكل عادي.

إنّ تقبل الأولياء لهذا النّمط من التعليم يرجع إلى الفكرة التي كوّنوها عنه، أو التصوّر الذي يحملونه عن هذا النوع من التعليم، والحياة الاجتماعية لا تخلو من التصوّرات لمختلف الأشياء، والأحداث التي يعيشها الأفراد، فكلّ فرد يحمل تصورا خاصا به تجاه أمور معيّنة، أو تصوّر جمعي لظاهرة اجتماعية معيّنة، والأولياء أفراد من هذا المجتمع لهم تصور حول "التعليم المكيّف" استمدوه من خبراتهم الخاصة، أو الحياة الاجتماعية أو من خلال معايشتهم كأولياء خضع أطفالهم للتعليم المكيّف.

ويُقدّم التصوّر من طرف عقاقنية والعايب (2010) بأنّه "عبارة عن مجموعة منظّمة من المعلومات والآراء والمواقف والمعتقدات حول موضوع معين يشكّل الرابط الاجتماعي بين الفرد والجماعة، حيث تكون مبنية ومتقاسمة اجتماعيا، إذ يُشكّل من تاريخ الفرد ومعاشه من جهة والنظام أو النسق الاجتماعي والإيديولوجي الذي ينتمي إليه الفرد من جهة أخرى، وتعمل هذه التصوّرات على فهم الواقع وتبرير تصرفات الناس وسلوكياتهم بتهيئتهم للاستجابة بطريقة محددة حول موضوع ما". (ص 212)

ونظرا لأهمية التعليم المكيّف والتصوّر الذي يحمله عنه أولياء التلاميذ، كان لابدّ من إخضاع الموضوع لدراسة جادّة كمحاولة منا لمعرفة التصور، أو الفكرة التي تكوّنت عن هذا النّوع من التعليم، باعتبار أن التعليم المكيّف لم ينل قسطه من البحث من طرف المربين والباحثين، إذ كانت في مجملها مجرّد أبحاث تُعرض في أيام دراسية أو ملتقيات وطنية، أو ندوات علمية، ومن بين هذه الدراسات دراسة بلعربي فوزية (2015)، وقد تناولت موضع التعليم المكيّف بالجزائر – ولاية تلمسان أنموذجا– من حيث تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ الموجهين إليه، وأجريت الدّراسة على عيّنة من 182 تلميذ (ة) مستفيدين من هذا النوع من التعليم بولاية تلمسان، ومن (21) مفتشا للتربية والتعليم الابتدائي، (21) للتعليم المكيّف و (38) مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض ولايات الوطن: تلمسان، سيدي بلعباس، مستغانم والجلفة، واستخدمت ثلاث استمارات وُجّهت للفئات الثلاثة المذكورة، واستعملت أساليب

إحصائية مناسبة لدراسة الفروق بين المتوسطات بعد التحليل الإحصائي، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ التعليم المكيّف أثبت صلاحيته وفاعليته في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعلم (القراءة، الكتابة، الحساب)، وأنه يسير وفقا لما تتطلبه النصوص التشريعية المنظمة له، غير أنّ هذه النتائج لا يمكن تعميمها على جميع ولايات الوطن، ويرجع ذلك لعدّة اعتبارات منها مدى تحقيق الشروط الأساسية لفتح أقسام مكيّفة من وجود معلّمين متخصّصين، وتلاميذ تتوفّر فيهم مظاهر التأخّر الدّراسي.

ورغم الرغم من الأهداف التي يسعى إليها التعليم المكيّف، إلاّ أنّه لم يلق الاهتمام اللازم والكافي، فكان لابدّ من دراسته كخطة علاجية تربوية تسعى إلى الحدّ من الصّعوبات التعلمية لدى التلاميذ، والعمل على تجاوزها، وقد تكون الصورة الاجتماعية التي يحملها أولياء التلاميذ سببا في عدم تقبّلهم للتعليم المكيّف، والجهل بمحاسنه وإيجابياته أدّى إلى عدم العمل به على نطاق واسع وبشكل كبير.

ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا الحالية كمحاولة للتعرّف على طبيعة التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال البحث في الأسئلة التالية:

التساؤل الرّئيس:

ما طبيعة بنية ومحتوى التصوّرات الاجتماعية التي يحملها أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية عن التعليم المكيّف بولاية سكيكدة؟

التساؤلات الفرعية:

- ✓ هل تختلف بنيه ومحتوى التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف عند أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف السن؟
- ✓ هل تختلف بنية ومحتوى التصوّرات الاجتماعية عند أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف الجنس؟
- ✓ هل تختلف بنيه محتوى التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف عند أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية باختلاف المستوى التعليمي؟

2- فرضيات الدّراسة:

الفرضية العامة:

✓ تنـتظم التصـوّرات الاجتماعيـة للتعلـيم المكيّـف لـدى أوليـاء التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا بالمرحلـة الابتدائيـة بولايـة سـكيكدة حـول مجموعـة مـن الأبعـاد للتعلـيم المكيّـف (أبعـاد نفسـية تتعلـق بالتكفـل بالحالـة النفسـية للتلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا، وأبعـاد معرفيـة- تربويـة تـنصّ علـى ضـرورة مراعـاة الفـروق الفرديـة لهـؤلاء التلاميـذ، وأبعـاد تحصـيلية تعبّـر عـن زيـادة تحصـيلهم الدّراسـي)، وتنبثـق عـن هـذه الفرضية الفرضيات الجزئية الآتية:

- ✓ تنـتظم التصـوّرات الاجتماعيـة للتعلـيم المكيّـف لـدى عيّنـة مـن أوليـاء تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بولاية سكيكدة حول البُعد النفسي.
- ✓ تنـتظم التصـوّرات الاجتماعيـة للتعلـيم المكيّـف لـدى عيّنـة مـن أوليـاء تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بولاية سكيكدة حول البعد المعرفي -التربوي.
- ✓ تنـتظم التصـوّرات الاجتماعيـة للتعلـيم المكيّـف لـدى عيّنـة مـن أوليـاء تلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة بولاية سكيكدة حول البُعد التحصيلي.

وللإجابة عن التساؤلات الفرعية السابقة تمّ الاعتماد على الفرضيات الصفرية التالية:

- ✓ لا توجـد فـروق ذات دلالـه إحصـائية فـي تصـوّرات أوليـاء التلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة للتعلـيم المكيّف تعزى الى متغير السن عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
- ✓ لا توجـد فـروق ذات دالـه الإحصـائية فـي تصـورات أوليـاء التلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة للتعلـيم المكيّف تعزى الى متغير الجنس عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$
- ✓ لا توجـد فـروق ذات دلالـه إحصـائية فـي تصـورات أوليـاء التلاميـذ المرحلـة الابتدائيـة للتعلـيم المكيّف تُعزى الى متغير المستوى التعليمي عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

3- أهميـــة الدّراســـة: لدراسـتنا هـذه بـالغ الأهميـة، باعتبارهـا تتنـاول التعلـيم المكيّـف، الـذي يُعـدّ إحـدى الطـرق التربويـة العلاجيـة الفعّالـة، التـي تسـهم فـي الحـدّ مـن الصـعوبات التعلميـة والعمـل علـى تجاوزها، وأيضا:

- تُعتبـر مـن المحـاولات العلميـة الهادفـة، التـي تناولـت التعلـيم المكيّـف كأحـد الوسـائل العلاجيـة الفعّالة، التي تهدف إلى التكفّل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- تُعدّ من الدراسات المهمة في المجال التربوي، فهي تخدم كل من يهتم بهذا النوع من البحوث والدراسات من باحثين ومربّين وحتى معلمي المدارس الابتدائية، لاسيما الذين يُدَرّسون في أقسام خاصة بالتعليم المكيّف.
- كما أنّ هذه الدّراسة تمكّن مفتشي التربية والتعليم الابتدائي، بل وحتى أساتذة التعليم العالي والبحث العلمي المهتمين بمثل هذه البيداغوجيا من اعتمادها كأحد المراجع في تطوير الأبحاث التربوية.
- تسليط الضوء على أهمية التعليم المكيّف كحلّ لمعالجة المشاكل التربوية لمساعدة التلاميذ الذين يعانون من نقص أو عجز واضح في التحصيل الدراسي، وبالتالي توفير الظروف المناسبة للحصول على تعليم أفضل.
- يُمكن أن تُقدّم إطارا نظريا في موضوع المعالجة البيداغوجية كمنطلق لدراسات مستقبلية.
- تكمن أهمية دراستنا الحالية في كونها موضوعا أصيلا لم يسبق وأن تمّ تناوله بهذا الطّرح على مستوى جامعة سكيكدة.

4- أهداف الدّراسة: وتهدف إلى:

- التعرّف على طبيعة التصوّرات الاجتماعية التي يحملها أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية حول التعليم المكيّف بولاية سكيكدة.
- التعرّف على بنية التصوّرات الاجتماعية التي يحملها أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية حول التعليم المكيّف لولاية سكيكدة.
- التعرّف على محتوى التصوّرات الاجتماعية التي يحملها أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية حول التعليم المكيّف لولاية سكيكدة.
- معرفة ما إذا كانت بنية ومحتوى التصوّرات التي يحملها أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية سكيكدة نحو التعليم المكيّف تختلف باختلاف السّن، الجنس، المستوى التعليمي.
- التعرّف على الأبعاد التي تنتظم حولها التصوّرات الاجتماعية لدى عيّنة من أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية لولاية سكيكدة.

5- مفاهيم الدّراسة:

ويُقصد بها مصطلحات البحث أو مصطلحات علمية لها مدلولات معيّنة، وتختلف معانيها باختلاف السيّاقات التي قد تستخدم فيها، أيْ أنّ هذه المصطلحات قد تُفهم بأكثر من معنى. (شحاتة والنّجّار، 2003، ص277)

5-1 التصوّرات الاجتماعية:

أصل كلمة تصوّر تعني تَمثُّل "Représentation" والتمثّل هو كيفية إدراك الشيء منظور أو مفهوم، وفي علم النفس يُقال التمثّل على الاسترجاع أو الاستذكار. (أحمد خليل، 1995، ص141).

ويعرّف "Sillamy" التصوّر بأنّه حصول الشيء حاضرا في الذّهن، وهو ليس مجرّد إرجاع صورة مطابقة للواقع، وإنّما هو إعادة بناء وتشكيل ذهني لعناصر المحيط. (بورنان، 2007، ص11)

كما أنّ Chambart يقول "التصوّرات الاجتماعية تقع بين ما هو نفسي وما هو اجتماعي، فهي في نفس الوقت ميكانزيم نفسي بصفته تعبير للفكر الإنساني، وميكانزيم اجتماعي بصفته نتاج ثقافي". (عبيدي، 2010، ص 45)

من خلال التعاريف السابقة للتصوّرات الاجتماعية نصل إلى وضع تعريف إجرائي لها في دراستنا، إذ نقصد بها مجموعة التداعيات التي يحملها أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية من معارف ومعتقدات واتجاهات وآراء حول التعليم المكيف على مستوى ابتدائيات ولاية سكيكدة. (ابتدائية فرّوم مختار بالقل، ابتدائية سحنون الساسي بين الويدان، ابتدائية بومالطة العيدي)

5-2 التعليم المكيّف:

تعرّفه موسوعة الطّب النفسي على أنّه عملية توافق مع أوجه القصور الفطري الذي نولد به ونحاول به التعويض عنها أو هو ما يطرأ على الدّوافع والاتجاهات والعواطف من تعديل في حدود استطاعة الشّخص بهدف التوافق مع مقتضيات الموقف. (غريب، 2014، ص120)

ويُعرّف التعليم المكيّف حسب المنشور الوزاري رقم 433/ وت/ أ.ع. 2001 "يُعتبر التعليم المكيّف بمثابة خطّة علاجية، تتضمّن التكفّل التدريجي بالتلاميذ الذين يعانون من تأخّر دراسي رغم ما يتلقّونه من معالجة تربوية لصعوبات التعلّم في الحصص العادية والاستدراكية،

بهدف تجسيد تكافؤ الفرص التعليمية، والتقليل من الهدر التربوي الذي يتجلّى في ظاهرتي: الإعادة والتسرّب المدرسيّيْن". (بلعربي، 2015، ص 54)

ومن هنا يُمكن أن نُعرّف التعليم المكيّف إجرائيا بأنّه ذلك التعليم المُوَجَّه لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات تعليمية تحتاج إلى علاج معرفي تربوي مؤقّت، وبطريقة مكثّفة.

5-3 المدرسة الابتدائية:

هي القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها بناء المنظومة التربوية بأكملها، لكونها مؤسسة عمومية تربوية تحتضن الأطفال لأول مرة في حياتهم، لتزويدهم بالعلوم والمعارف، لإكسابهم القدرات والمهارات الكافية طبقا لنموهم النفسي والاجتماعي والأخلاقي واللغوي، ولا يتحقق هذا إلاّ بفضل معلّمين أكفّاء وإدارة علمية، بالإضافة إلى دور المدرسة في تربية الطفل وتهذيبه، فهي تقوم بتعليمه وفق منهج محدد وبطريقة معيّنة من طرف مربّين متكونين في ذلك. (مرسي، 1998، ص53)

وتعرَّف المدرسة إجرائيا على أنّها مؤسسة تعليمية تربوية تضمّ مجموعة من التلاميذ بما فيهم الذين يعانون تأخّرا دراسيا، ويدرسون ضمن أقسام التعليم المكيّف بهدف تقديم المعلومات والمعارف اللازمة لهم، والعمل على إعدادهم من جوانب مختلفة (معرفية، انفعالية، وجدانية، اجتماعية...).

5-4 تعريف التلميذ:

يُعرّفه تركي (1990) بأنّه "المحور الأوّل، وهو الهدف الأخير من كلّ عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتُجَهَّز بكافّة الإمكانيات، فلابدّ في كلّ هذه الجهود الضخمة التي تُبْذَل في شتّى المجالات لصالح التلميذ، لابدّ أن يكون لها هدف يتمثّل في تكوين عقله جسمه وروحه ومعارفه واتجاهاته". (ص ص 428- 429)

ونُعرّفه على أنّه ذلك التلميذ الذي يدرس في ابتدائيات فرّوم مختار، سحنون الساسي، العيدي بومالطة بأقسام التعليم المكيّف بولاية سكيكدة، ويُعاني من تأخّر دراسي شامل حال دون نجاحه.

5-4-1 تعريف التلميذ المتأخّر دراسيا:

يرى منصوري (2005) بأنّ التلميذ يعتبر متأخّرا دراسيا إذا أظهر ضعفا ملحوظا ومستمرّا في تحصيله الدّراسي بالمقارنة مع أقرانه الذين يتّبعون مستوى تعليمي واحد في نفس القسم أو في نفس السنة الدّراسية".

ويُعرَّف التلميذ المتأخّر دراسيا إجرائيا على أنّه ذلك التلميذ الذي يُعاني من انخفاض في تحصيله الدّراسي في مادة دراسية أو أكثر مقارنة بزملائه ويدرُس ضمن ابتدائيات فرّوم مختار، سحنون الساسي، العيدي بومالطة ضمن أقسام التعليم المكيّف.

5-5 أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية:

ونعني بهم آباء وأمّهات التلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي بابتدائية فروم مختار، ابتدائية سحنون الساسي، ابتدائية العيدي بومالطة بولاية سكيكدة، والذين يتلقّون تعليما خاصا داخل أقسام التعليم المكيّف في المستوى الثاني من التعليم الابتدائي.

6-5 تعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم:

هم أولئك الذين تظهر لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية، الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستعمالها، وتظهر في اضطرابات السّمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى إصابة وظيفية بسيطة في الدّماغ، وليس لها أيّ علاقة بأيّ إعاقة من الإعاقات سواء كانت عقلية أم سمعية بصرية أم غيرها. (يوسفي، 2014، ص147).

6- الدراسات السابقة:

- **دراسة بالعربي فوزية سنة (2015):** حول واقع التعليم المكيّف بالجزائر من حيث تحسين المستوى الدّراسي للتلاميذ الموجَّهين إليه، والتعرف على وُجهات نظر المشرفين على سيره، وهدفت الدّراسة إلى:

- ✓ التنقيب على واقع التعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية بالجزائر.
- ✓ التعرّف على فاعلية التعليم المكيّف في تحسين المستوى الدّراسي للتلاميذ.
- ✓ التعرّف على واقع التعليم المكيّف من وجهة نظر كلّ من مفتشي التربية والتعليم الابتدائي، مستشاري التوجيه ومعلّمي التعليم المكيّف.
- ✓ الكشف عن فاعلية ومهام الأطراف المشاركة في التعليم المكيّف.

وتمّ استخدام المنهج الوصفي في الدّراسة على عيّنة مكوّنة من 182 تلميذ في التعليم المكيّف بداية من السنة الدراسية 2009 /2010 إلى غاية السنة الدراسية 2013/ 2014، ولتحقيق أهداف الدّراسة أُجْرِيت ثلاث استبيانات موجهة إلى الفئات الثلاثة المذكورة، حيث بلغ عددها على التوالي 21 للتعليم الابتدائي، 21 للتعليم المكيّف، و28 مستشار في التوجيه والإرشاد

المدرسي، ولتحقيق النتائج استخدمت برنامج الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وتوصلت الدّراسة إلى:

- ✓ أثبت التعليم المكيّف صلاحيته وفاعليته في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعليم في القراءة والكتابة والحساب.
- ✓ يتمُّ تسيير نظام التعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية وفقا لِمَا تتطلبه النّصوص التشريعية المنظّمة لهم.

– **دراسة بن بوزان عبد الجليل أداو علي محمّد سنة (2017):** تحت عنوان التعليم المكيّف وآليات التكفّل بالتلميذ في المدرسة، وهدفت الدّراسة إلى:

- ✓ تحديد معلومات المعلّمين المشرفين على التعليم المكيّف.
- ✓ إقامة تجمّعات ولائية حول التعليم المكيّف.
- ✓ العمل الجماعي والفردي لتطوير هذا العمل.
- ✓ البحث الدائم عن حلول المنظومة التربوية للرُّقي بالتعليم المكيّف.
- ✓ البحث عن الحلول الناجعة للتطور.
- ✓ بناء العلاقات بين المتمدرسين التي بها أقسام التعليم المكيّف.
- ✓ تطوّر المنظومة التربوية الجزائرية للوصول بها إلى مستوى عالٍ.
- ✓ البحث الدائم في المنظومات التربوية العلمية عن الحلول المناسبة، تمَّ استخدام المنهج الوصفي على عيّنة 288 ذكور و262 إناث بداية من السنة الدراسية 2016/ 2017.

واستخدمت الدّراسة استمارة واحدة، تضُمّ المعلّمين العاديّين والمعلّمين المختصّين، وتوصَّلت الدّراسة إلى أنَّ التعليم المكيّف وآليات التكفّل بالتلاميذ في المدرسة في المرحلة الابتدائية لأقسام السنة الثانية، أو مُعيديْ السنة أولى أنّه يُعطي ثمارا كبيرة إذا ما وُفّرت الوسائل البيداغوجية، وهُيّئت الظروف المناسبة، وكان التكوين الدّوري والمستمرّ للأساتذة والمعلمين المختصين، واستفادتهم من الرّسكلة ستكون لا محالة نتائج مبهرة وكبيرة.

– **دراسة عليوات محمّد سنة (2017):** تحت عنوان واقع التعليم المكيّف في إطار المنظومة التربوية، وقد هدفت الدّراسة إلى تحديد بكيفية واضحة ودقيقة المَسعى المُراد من الدّراسة، كذلك تحديد وبدقّة طبيعة وأهمّية المشكلة المطروحة، وقد تمّ استخدام المنهج الوصفي على عيّنة الدّراسة التي تمثلت في مجموع المدارس المعنية بالتعليم المكيّف على مستوى ولاية البويرة خلال السنة

الدراسية 2012 /2013، والمُقَدَّر عددها بأربعة مدارس، واستخدم الباحث عدّة أدوات منها: المقابلة المتضمّنة لعنصر الملاحظة مع الاستمارة.

وتوصَّلت الدّراسة إلى:

- ✓ عدم اهتمام المدارس الابتدائية بالتعليم المكيّف خلال فترة الإصلاح، حيث يُعتبر التعليم المكيّف من أهداف الإصلاح التربوي الذي انتهجته وزارة التربية الوطنية، إلاّ أنَّ الدّراسة أثبتت أنَّ عدد المدارس الابتدائية التي فُتِحت بها الأقسام المكيّفة هي خمسة مدارس فقط من مجموع 533 مدرسة ابتدائية بنسبة مئوية قُدّرت بـ 0.93 وهي نسبة ضعيفة.
- ✓ محدودية دور لجنة الاستكشاف، وذلك راجع إلى عدم توفر وسائل القياس والفحوص، وإنْ وُجِدَت فإنّها غير ملائمة، وغير متكيفة مع الواقع وبيئة الفئة المستهدفة.
- ✓ مشكلة تنصيب لجنة الاستكشاف، وإعادة تنشيط اللّجان المُنَصَّبة.
- ✓ عدم مراعاة ما تضمّنته المناشير الوزارية المتعلقة بتنظيم التعليم المكيّف لتُثبِت الدّراسة أنَّ المعلّمين المكلّفين بالتعليم المكيّف غير متخصّصين، وبالتالي الاعتماد على معلّمين دائمين.

- **دراسة نعيمة غزال سنة (2021):** حول واقع التعليم المكيّف في إطار المنظومة التربوية، وهدفت الدّراسة إلى:

- ✓ الكشف عن واقع التعليم المكيّف في ولاية ورقلة، وتقرت بالتقرّب من المدارس المعنية بهذا النوع من التعليم.
- ✓ الكشف عن مدى معرفة المعلّمين للمكلّفين بتدريس هذا القسم بمجال التعليم المكيّف، وخصائص الفئة المعنية به.
- ✓ تصحيح المفاهيم لدى القائمين على التعليم المكيّف.

وتَمَّ استخدام المنهج الاستكشافي في الدّراسة بحكم طبيعة الدّراسة على عيّنة متمثلة في مجموعة مدارس ولاية ورقلة والولاية المنتدبة "تقرت"، حيث بلغ عدد المدارس ستّ مدارس ابتدائية، وهي معنيّة بالتعليم المكيّف ثلاث مدارس من مدينة ورقلة وثلاث مدارس من تقرت: سبقاق عبد القادر، علي بن زياد، بونوّة بوحفص، زنّو عبد الحفيظ، محمّد عشبي، بن طرية المنوّر، ولتحقيق أهداف الدّراسة اعتمدت الدّراسة على الملاحظة والمقابلة كأداة لجمع المعلومات، وذلك للاستدلال على واقع التعليم المكيّف في مدينة ورقلة حسب المناشير المنصوص عليها كأساس الملاحظة والمقابلة.

وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ التعليم المكيّف أثبت صلاحيته وفاعليته في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعليم القراءة الكتابة الحساب، وأنّه يسير وفقا لِمَا تتطلّبه النّصوص التشريعية المنظمة لهم.

7- تعقيب على الدّراسات السّابقة:

يلجأ الباحثون في العلوم الاجتماعية وغيرها في الغالب إلى قراءة تلك الدّراسات النّظرية والميدانية قراءةً تحليلية من أجل استخلاص العبر، بالإضافة إلى تحديد مدى مساهمة النتائج التي تَمَّ التوصّل إليها في تلك الدّراسات ذات الصّلة بموضوع البحث المُراد تنفيذه. (يحياوي، 2021، ص 324)

تناولت دراسة نعيمة غزال ودراسة محمّد عليوات ودراسة بلعربي فوزية واقع التعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية من ناحية التطبيق الفعلي له بالشكل المطلوب كما جاء في المناشير الوزارية، وكذا من حيث معالجة الصّعوبات التعليمية والقضاء على ظاهرة التأخّر الدّراسي، أمّا عن الاختلاف فيما بينهم، فقد كان على مستوى عيّنة الدّراسة، فدراسة بلعربي فوزية كانت موجَّهة نحو المشرفين (مدراء، مفتّشين، مستشارين، معلّمين) على سير التعليم المكيّف ومعرفة وجهات نظرهم، أمّا عن دراسة نعيمة غزال فالعيّنة المستهدفة هي المدارس الابتدائية المعنيّة بالتعليم المكيّف كما هو الحال في دراسة محمّد عليوات، وتتّفق دراستيْ نعيمة غزال وبلعربي فوزية من حيث النتائج، حيث أثبتتا فاعلية التعليم المكيّف، واختلفتا مع دراسة عليوات محمّد التي توصّلت إلى عدم فاعلية التعليم المكيّف وعدم مراعاته لِمَا تضمّنته المناشير الوزارية.

أمّا دراسة بن بوزان عبد الجليل وأداو علي محمّد فاختلفت عن الدّراسات السّابقة في كونها سعت إلى دراسة التعليم المكيّف وآليات التكفّل بالتلميذ بالمدرسة، أيْ أنّها سعت إلى معرفة الطريقة التي يتمّ بفضلها التكفّل بالتلميذ الذي يعاني من الصّعوبات التعليمية، والعمل على كشف الكيفية التي يتمّ بها هذا التكفّل.

تختلف دراستنا الحالية عن الدّراسات السابقة الذّكر من حيث عيّنة البحث، والهدف من هذا البحث والأدوات المستخدمة فيه (التصوّرات الاجتماعية كمحتوى نظري وكأداة للدّراسة)، والنتائج المتوصَّل إليها، فقد سعينا إلى معرفة بُنية وطبيعة التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين أنّ معظم الدّراسات السّابقة كانت منصبّة حول التعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية وربطه بالتأخّر الدراسي والصّعوبات التعليمية، وكيفية معالجتهما، بينما تتّفق دراستنا مع أغلب الدراسات السّابقة من حيث المنهج المتّبع.

الفصل الثاني: التعليم المكيّف.

تمهيد

1- مفهوم التعليم المكيّف.

2- نشأة التعليم المكيّف.

3- أهداف التعليم المكيّف.

4- التعليم المكيّف في النّصوص التشريعية.

4-1 المنشور رقم 82/194: إجراءات خاصة بفتح التعليم المكيّف.

4-2 المنشور 1548/م .ت/83/20: التعليم المكيّف (حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين).

4-3 - المنشور رقم 025/م .ت/84 : متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيّف.

4-4 المنشور 053/م .ت .أ/85/20 : توقيت التعليم المكيّف.

4-5 المنشور رقم 596/أ .ع/ 88 : تنظيم التعليم المكيّف.

4-6 المنشور رقم 92/122/111 : أقسام التعليم المكيّف.

4-7 المنشور رقم 24/م .ت. م/94 : تنظيم التعليم المكيّف.

4-8 المنشور رقم 1061/و .ت/م .د /96: التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

4-9 المنشور رقم 433/و .ت/أ .ع/2001: الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

4-10 المنشور رقم 10/0.0.2/202: إعادة تنظيم التعليم المكيّف.

5- واقع التعليم المكيّف في الجزائر.

6- المبادئ العامة للتعليم المكيّف.

7- التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيّف.

8- تأطير أقسام التعليم المكيّف.

9- مراحل التكفل بالتلاميذ في قسم التعليم المكيّف.

10- نشاطات التعلّم والزمن البيداغوجي للتعليم المكيّف.

11 - التقييم والارتقاء.

12 - سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية (وثيقة عمل).

13 - الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا.

14- غرفة المصادر.

14-1 تعريفها.

14-2 نشأة وتطوّر غرفة المصادر.

14-3 أنواع غرفة المصادر.

14-4 محتويات غرفة المصادر والأنشطة الأساسية التي تحتويها.

14-5 الخدمات التي تُقَدّمها غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلّم.

- خلاصة.

تمهيد:

يعتبر التعليم المكيّف أسلوبا من أساليب المعالجة التربوية، استُعمِل في المدرسة الابتدائية من أجل تقديم رعاية تربوية خاصّة لفئة التلاميذ الذين يُعانون من التأخّر الدّراسي، النّاجم عن جملة من الصّعوبات التعليمية التي واجهتهم خلال مسارهم الدّراسي، والتي حالت دون نجاحهم، وتعلّمهم بشكل طبيعي.

سعت وزارة التربية الوطنية والقائمين على مجال التربية والتعليم إلى إنجاح هذا النّوع من التعليم، وذلك عن طريق توفير كلّ الشروط اللّازمة، ومحاولة بلوغ الأهداف التربوية المسطّرة مسبقا، والتكفّل الجادّ بهذه الفئة؛ فقد وُضعت كلّ الشروط، وحُدّدت كلّ الأهداف، ورُسِمت خريطة الطريق لتجسيد التعليم المكيّف على أرض الواقع، وهذا ضمن النصوص التشريعية التي جاءت على شكل مناشير وزارية في فترات زمنية معيّنة، بهدف إعطاء التعليم المكيّف صبغة واقعية، تنفيذية وناجحة، ومساعدة التلميذ المتأخّر دراسيا على تخطّي الصّعوبات التعليمية التي تواجهه، ودّمْجه ضمن الصّفوف التعليمية العادية رفقة زملائه.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرّق لمختف العناصر التي من شأنها مُساعدتنا في معرفة التعليم المكيّف من حيث ماهيته، نشأته، أهدافه من خلال عرض مفصّل للمناشير الوزارية التي جاءت تِباعا منظّمة للتعليم المكيّف، محدّدة كيفية تطبيقه، كما سنتطرّق إلى غرفة المصادر باعتبارها عنصرا على قدر كبير من الأهمية من حيث تقديم الخدمات التربوية الخاصة للتلاميذ الذين يُعانون من الصّعوبات التعليمية على مستوى المدرسة الابتدائية.

1- مفهوم التعليم المكيّف:

لقد ورد تعريف التعليم المكيّف في العديد من المناشير الوزارية، وكذا من طرف الباحثين في المجال التربوي، وقبل التطرّق إلى تعريف التعليم المكيّف لابدّ من أنْ نتطرّق لمفهوم التعليم، حيث تُعرّفُه الفتلاوي (2010) على أنّهُ "تَوَجُّه كلّ موقف تدريبي نحو المتعلّم، فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلّم". (ص ص 30- 31)

تُعرّف موسوعة الطّب النّفسي التكيّفَ على أنّه "عملية التوافق مع أوجُه القصور الفطري الذي نولد به، ونحاول به التعويض عنها، أو هو ما يطرأ على الدّوافع والاتجاهات والعواطف من تعديل في حدود استطاعة الشّخص بهدف التّوافق مع مقتضيات الموقف." (غريب، 2014، ص120)

ويُعرَّف التعليم المكيّف على أنّه "نوع من التعليم العلاجي يُوجّه إلى التلاميذ الذين أظهروا عجزا شاملا في التحصيل الدّراسي بسبب الظّروف النّفسية أو الصّحية أو الاجتماعية التي يعيشونها، والتي أثّرت على وتيرة التعليم لديهم، أو نتيجة ظروف مدرسية غير ملائمة جعلتهم يتأخّرون عن زملائهم بسنتين دراسيتين على الأقلّ، الأمرُ الذي يحتّم تنظيم تعلّم خاصّ لفائدتهم يكون مكيفا مع ظروفهم (في مناهجه وطرائقه ووسائله وتنظيم حصصه)، كما يسعى إلى علاج ضعفهم، وتمكينهم من تدارك ما تَمَّ بعد فترة من الرّعاية المركَّزة، وبكيفية تجعلهم يكتشفون قدراتهم على التعلّم، ويسيرون تدريجيا في الاتجاه الذي يهيّئوهم للاندماج في الأقسام العادية (غريب، 2014، ص121)

ويعتبر التعليم المكيّف حسب بلعربي (2015) "دعما بيداغوجيا للتلميذ الذي يكون في حالة تأخّر دراسي وإدماجه في التعليم العادي، وذلك في أحسن الظروف الممكنة، وقد بدأ تطبيقه في عام 1982، وهو تعليم يهدف إلى تكييف المدرسة لحاجيات وقدرات كلّ تلميذ، كما يقوم على تقديم معالجة تربوية مناسبة لكلّ التلاميذ الذين يواجهون صعوبات قصوى في متابعة دراستهم". (ص 31)

ويُعرَّفُ كذلك على أنّه "نوع من التعليم الذي يُهيّأ بكيفية تتناسب ووتيرة أو قدرات فئة معيّنة من المتعلّمين المتأخّرين دراسيا والمتفوّقين أو الموهوبين". (عبد السلام، 2021، ص 4)

نستنتج من التعريفات السّابقة أنّ التعليم المكيّف تعليم علاجي مُوَجَّه نحو فئة محدَّدة من التلاميذ، وتتَّسِم هذه الأخيرة بأنّها غير قادرة على مُجاراة أقرانها من حيث الاستيعاب والفهم...الخ، ويتجلّى ذلك من خلال تدنّي تحصيلهم الدّراسي وضعفه، فالتعليم المكيّف جاء من أجل تقديم المساعدة اللّازمة لهؤلاء التلاميذ، وتكييف التعليم لهم حتى يتماشى ووتيرتهم التعليمية ومساعدتهم على تخطّي الصّعوبات التعليمية، ومن ثمّ الدّمج ضمن الصّفوف الدّراسية العادية.

2- نشأة التعليم المكيّف:

نشأ هذا النوع من التعليم في فرنسا في مطلع القرن العشرين كفكرة لمعالجة الأطفال المتأخّرين دراسيا، ففي عام 1911 انعقد مؤتمر حول" دراسة الطفل" حضره العالم "دوكرولي" الذي كان يهتمّ بالأطفال المتأخّرين دراسيا، والذي أنشأ فيما بعد سنة 1920 مدرسة خاصة بهذه الفئة، أُدخِل فيها بعض التعديلات على العمل التربوي السّائد آنذاك مع هذا الصّنف من الأطفال، ألغى الكتاب المدرسي واستعمل بطاقات فردية تسمح للتلاميذ بالمشاركة، واختيار المواضيع المبرمجة، الأمر الذي جعل التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التربوية، كما أدخل الجانب التطبيقي إلى حُجرة الدّرس، وجَعَلَ ميول الأطفال ورغباتهم منطلق لأعمالهم وتجاربهم، بحيث يتمُّ كلّ عمل من قِبَلِ التلميذ نفسه، وعن طريق معظم الحواس، حيث أنّه 10% من التحصيل سمعي، و25% من التحصيل بصري، و65% من التحصيل عملي.(بخوش، 2013)

يمكن القول بأنّ بوادر ظهور التعليم المكيّف كانت في فرنسا، وكانت تخصّ الأطفال المتأخّرين دراسيا، حيث أُدخلت التعديلات التربوية، وحُذِف الكتاب المدرسي، وتُرِكَت الحرّية للأطفال حتى يختاروا ما يريدون تعلُّمه، كما أنّ أعمال التلاميذ وإنجازاتهم وتحصيلهم تنقسم ما بين تحصيل سمعي بصري وعملي.

بدأ استخدام أقسام التعليم المكيّف حسب بخوش (2013) "منذ الثلاثينات من القرن العشرين مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة مما يعانون من إعاقة بصرية، واتسع استخدامها حتى أصبحت شائعة في مطلع الستينات من نفس القرن في علاجات التعلّم والمشكلات السلوكية البسيطة، ففي تلك الفترة ظهرت نماذج لمراكز التعليم المكيّف لتخدم أقسام المناهج والطّرق في كليات التربية، وفي الحقيقة، فإنّ هذه المراكز كان لها دور في مجالات التربية الخاصة فيما يُسمّى "مراكز التربية الخاصة للمواد التدريبية"، وكان عددها خمسة مراكز في الولايات المتحدة الأمريكية حتى 1965، وسرعان ما قامت الجامعات بإنشاء أقسام التعليم لتخدم المدارس، وكان

ميلاد التعليم المكيّف على نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية، وفي المدارس التربية الخاصة".

وهنا نجد أنّ دائرة التعليم المكيّف بدأت تستخدم على نطاق واسع لتشمل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا في ثلاثينيات القرن العشرين، وتواصل استخدامه واتسع مجال استعماله حتى مطلع ستينيات القرن العشرين، حيث استُعمِل في علاج المشكلات التعليمية، والمشكلات السلوكية البسيطة، واستمرّ انتشار وتوسُّع استعمال التعليم المكيّف، وخُصّصت له مراكز لتخدِم أقسام المناهج والطّرق في كلّية التربية.

أمّا في الجزائر، فقد وُجِد هذا النوع من التعليم في العهد الاستعماري في الجزائر، فافتتحت أوّل مدرسة في بن عكنون في الوسط الرّيفي بعيدا عند الضوضاء سُمّيت "بمدرسة الهواء الطّلق" بعد استقلال الجزائر بقِيت هذه التجربة كموروث من فرنسا، وتواصلت البعثات العلمية في إرسال أساتذة متربّصين إلى الخارج لكنّ التّجربة ظلّت مقتصرة على الجزائر العاصمة فقط، ومع مجيء المدرسة الأساسية توسَّعَ الإهتمام بهذا النّوع من التعليم بعض الشّيء، وتَمَّ تصنيف التلاميذ من خلال أمرية وزارية من وزارة التربية آنذاك بتاريخ 16 أبريل 1976 إلى فئات وهي: (أرشيف وزارة التربية الوطنية 1984)

- ✓ فئة الأسوياء: تلاميذ عاديون يمكنهم مزاولة الدراسة في أقسامهم بإمكانياتهم الطبيعية.
- ✓ أصحاب الميول: كلّ منهم يميل إلى مادّة أو ينفر من أخرى، هؤلاء خصّص لهم الاستدراك في المواد الأساسية كاللّغة، الرياضيات باعتبارها الأساس في اكتساب بقية المعارف.
- ✓ المتأخّرين الدراسيين: هذه الفئة تكون قليلة العدد مع المقارنة بالفئتين السابقتين، وتحتاج هذه الفئة إلى علاج تربوي خاص، وعناية مركّزة، وقد تشملها فئة المعوّقين في بعض جوانبها، والتي أشارت إليها الأمرية الرئاسية بوضوح في المادة الثالثة أنّ الفئة المقصودة بالتعليم المكيّف تختلف عن فئة المعوّقين التي تتطلّب مدارس متخصّصة.

إذن أُدخل التعليم المكيّف إلى الجزائر إبّان الحقبة الاستعمارية، ويمكن القول بأنّ هذه التجربة لقت اهتماما، وهذا ما يبرّره تواصل إرسال البعثات العلمية إلى الخارج من أساتذة متربصين من أجل تكوينهم في هذا المجال، وكانت تجربة التعليم المكيّف مقتصرة آنذاك على الجزائر العاصمة لتتسع، وتشمل عدّة ولايات بعد مجيء المدرسة الأساسية.

وقد جاءت أمرية وزارية من وزارة التربية الوطنية لتصنيف التلاميذ إلى ثلاث فئات (فئة الأسوياء القابلين للتعلّم في الظروف العادية، وفئة أصحاب المُيول الذين يفضّلون مادة عن أخرى،

وقد خُصّص لهم الاستدراك من أجل معالجة النّقص والمشكلات التعليمية في المواد الدّراسية، وفئة المتأخّرين دراسيا، وهم قلّة يحتاجون إلى عناية ورعاية خاصّة، وتشمل المعوّقين أيضا، لكنّهم يحتاجون إلى مراكز تعليمية خاصّة لرعايتهم والتكفّل بهم.

3- أهداف التعليم المكيّف:

من بين الأهداف التي رُسِمت للتّعليم المكيّف حسب شريفي (2015، ص184):

- ✓ تعويض العجز التحصيلي.
- ✓ وضع بيداغوجية مناسبة لتجديد التربية.
- ✓ تجديد التربية عند العجز النّوعي.
- ✓ البحث والتجريب لإيجاد طرق جديدة.

4- التعليم المكيّف في النصوص التشريعية:

لقد جاءت المناشير الخاصّة بالتعليم المكيّف تِباعا من طرف الجهات المختصّة تُحدّد الفئة المعنية بهذا النوع من التعليم، وشروط تطبيقه، فكلّ منشور جديد يُكمّل الذي سبقه ويُضيف تعليمات جديدة عليه ويؤكّده وينظّمه حسب السّنوات الدّراسية، والظّروف المحيطة، ونذكر هذه المناشير على النّحو الآتي:

4-1 المنشور رقم 82/194: إجراءات خاصة بفتح التعليم المكيّف: ويهدف هذا المنشور إلى تحديد الإجراءات العملية لفتح وتسيير أقسام التعليم المكيّف، وتتضمن هذه الإجراءات:

✓ ضرورة وجود المعلّم المختصّ المتخرّج من المعهد التكنولوجي للتربية بالجزائر أو بوهران، وهما المعهدان المفتوحان آنذاك لتكوين معلّمي التعليم المكيّف. هو حقيقة شرط أساسي لفتح قسم خاص يُعوَّل عليه للتكفل بمثل هذه الفئة من التلاميذ، ومسألة إعطاء الأولوية في فتح القسم إلى المدرسة التي عمل فيها المعلم لهو أمر يشجع، ويحفّز هذا المعلّم على القيام بالمهمة التي أوكلت له حرصا من الوزارة على دفع التعليم المكيّف إلى الأمام، استحسن المنشور إمكانية جمع قسمين بمدرسة واحدة لضمان التنسيق الفعال بين المعلّمين، أما بالنسبة لسير قسم التعليم المكيّف، فقد حدّد المنشور عدد التلاميذ ما بين 15 و18 تلميذ على أن لا يتجاوز العدد 20 تلميذا في أي حال من الأحوال من أجل استخدام التعليم الفردي وكذا مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم الواحد.

ويتضمن المنشور رقم 82/194 الإجراءات الخاصة بفتح أقسام التعليم المكيّف مجموعة من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها:

✓ يعتبر التعليم المكيّف علاجا تربويا بيداغوجيا موجها لفئة التلاميذ المتأخّرين دراسيا والذين يواجهون صعوبات تعليمية حادّة أعاقت مسارهم الدّراسي، وأثرت سلبا على تحصيلهم مما جعلهم يعيدون السنة الثانية ابتدائي أكثر من مرّة.

✓ لابُدّ من التفريق بين التعليم المكيّف والاستدراك، فالتعليم المكيّف يستخدم المناهج التربوية ويُكيّفها وفقا للفروقات الفردية بين التلاميذ والظروف التي يعيشونها، بينما الاستدراك يُعدّ من المعالجات التربوية شأنه في ذلك شأن الدّعم التربوي.

✓ كما أشار المنشور إلى ضرورة إشراك معلّم القسم العادي في عملية الكشف عن التلاميذ المتأخّرين دراسيا حتى يتسنى له التدخّل مبكّرا في معالجة الصعوبات التعليمية ومساعدة التلاميذ على تخطيها قبل أن تصبح هذه الصعوبات أكثر حدة، كما أنه لابد من إشراك أولياء التلاميذ في عملية الكشف بتقديمهم مجموعة من المعلومات الهامّة حول سلوك أبنائهم داخل الأسرة والمحيط معا.

✓ كما لم ينس المنشور دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في عملية الكشف والمتابعة من خلال تطبيقه للاختبارات التربوية المعرفية والنفسية، والتي من شأنها أن تكشف عن سلامة الصحة النفسية للتلاميذ من عدمها.

4-2 المنشور 1548/م. ت /83/20: التعليم المكيّف (حملة استكشاف الأطفال غير المتكيفين):

جاء هذا المنشور ليتمم ما صدر عن منشور 82/194، وركّز على أهمية عملية الكشف عن التلاميذ المتأخّرين دراسيا، وقد أكد منشور 1548/م. ت/83/20 أيضا على أهمية عملية الكشف، وتنصيب طريقة محدّدة للكشف عن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية.

الطلب من السّادة مديري التربية للولايات الذين عيّنوا معلّمين للتكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية بالجزائر ووهران تنظيم حملات للكشف عن الأطفال الممكن أن يتكفّل بهم هذا النّمط من التعليم "تتم هذه الحملة حسب التوقّعات بفتح أقسام جديدة للتعليم المكيّف للسنة الدراسية 1983-1984، وبتتمّة التسجيلات داخل الأقسام التي افتتحت في بداية السنة الدراسية 1982-1983 نذكر أنّ أولوية عملية الكشف موجّهة للتلاميذ الذي يُعانون من تأخّر إجمالي في جميع المواد خلال سنتين دراسيتين من التعليم الأساسي، وذلك رغم التعليم الاستدراكي، ونذكر أيضا أنّ فتح

أي قسم مكيف مرهون بوجود معلم متخصّص في التعليم المكيّف تمَّ تكوينه بمعهد التكنولوجي للتربية".

جاء المنشور ليؤكّد على ضرورة استكشاف الأطفال غير المتكيفين، وحصر إجراء الكشف على التلاميذ الذين يُعانون من تأخّر شامل في جميع المواد الدّراسية بعد فشل التعليم الاستدراكي معه.

كما أبرز المنشور أيضا دور اللّجنة الطّبية النّفسية التربوية الولائية في مراقبة ومتابعة جميع عمليات سير حملة الكشف، حيث تقوم بالإشراف على عملية الاستكشاف، ودراسة ملفات التلاميذ المُقْتَرَحِين للكشف وأخذ قرارات قبولهم في القسم المكيّف، وحدّد المنشور أعضاء اللّجنة الطّبية النّفسية التربوية وهم:

- ✓ مدير التربية أو ممثله، رئيس اللجنة.
- ✓ مفتش المنطقة.
- ✓ مدير المدرسة التي يُنَصَّبُ بها القسم.
- ✓ طبيب من الصحة المدرسية.
- ✓ مستشار التوجيه المدرسي والمهني.
- ✓ معلّم التعليم المكيّف.
- ✓ ممثل أولياء التلاميذ.
- ✓ مساعدة اجتماعية عند الإمكان.

حدّد المنشور رزنامة دقيقة للعمل للكشف عن التلاميذ المتأخّرين دراسيا، والذين هم في حاجة إلى التعليم المكيّف تبدأ من تاريخ 14ماي إلى 02 جوان بدءا من اقتراح قوائم التلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض الفشل المدرسي، كما تمَّ ذِكر أقسام السّنة الأولى في عملية الكشف "أقسام السنة الأولى والثانية من المدرسة المقترحة أو القطاع المدرسي الذي سيحدَّد"

أكّد المنشور على التكفّل الطّبي النّفسي بالتلاميذ المعنيين بالكشف بغرض استثناء الحالات التي تُعاني من اضطرابات عضوية أو نفسية عميقة تستدعي التدخّل الخاصّ والتي أثّرت سلبا على التحصيل الدراسي، حيث تمَّ اقتراح مجموعة من الرّوائز الخاصة بعلم النفس القياسي حتى تقيس درجة التأخّر الدراسي للتلاميذ.

لم يغفل المنشور 83/1548 الدور الذي يلعبه معلّم الصّف العادي في إعطاء رأيه في التلميذ من ناحية سلوكه داخل الصّف وتصرّفاته، وكذا مقابلة أولياء التلاميذ من أجل معرفة سلوك

ابنهم داخل البيت وتصرفاته وأخذ موفقاتهم مكتوبة من أجل إدراج ابنهم ضمن قائمة التلاميذ الذين سوف يدرسون في قسم التعليم المكيّف وتُوَجَّه القوائم في الأخير إلى مديرية التربية بعد أن تُحفظ ملفات التلاميذ الطبّية النّفسية بمراكز التوجيه المدرسي والمهني.

3-4 المنشور رقم 025/م .ت /84: متابعة الأطفال المسجَّلين في أقسام التعليم المكيّف:

جاء هذا المنشور متمّما ومكمّلا لِمَا جاء في المنشورَيْن السّابقين، ومجيبا عن التّساؤلات المطروحة حول مصير التلاميذ في التعليم المكيّف، ومؤكّدا بأنّ التعليم المكيّف يهدف إلى معالجة التأخّر الدّراسي الذي أثر سلبا على تحصيلهم الدّراسي، إذ مسَّ جميع المواد الدّراسية بالرغم من تلقيهم للحصص الاستدراكية وحصص الدّعم من أجل تجاوز الصّعوبات التعليمية، فالتعليم المكيّف يهدف إلى دمج التلميذ الذي تلقى التعليم في القسم المكيّف ضمن الصّفوف العادية، وهذا ما جاء به هذا المنشور 84/025 "إذا كان التعليم المكيّف يهدف إلى القضاء على التأخّر الدراسي، فإنّه يرمي في نفس الوقت إلى إدماج كلّ طفل في التعليم العادي، وذلك في أحسن الظروف الممكنة، وعليه يجب أن يعتبر القسم المكيّف كوسيلة تربوية تتميز أساسا بالتكفّل المؤقت لكل طفل".

وقدّم المنشور أيضا توجيهات للمعلم فيما يخصّ الوسائل التربوية والبيداغوجية النشطة التي من شأنها مساعدة التلميذ في زيادة عملية الفهم، وتنشط العمليات المعرفية لديه مع مراعاة الفروق الفردية لكل تلميذ، كما يُعزّز المنشور التعليم الفردي قصد تثمين كلّ مجهود مبذول من طرف التلميذ، ودفعه نحو تحقيق الأفضل وتقوية شخصيته، وتنمية قدراته ومهاراته، فالتعليم هنا يركّز على البناء الكلّي لشخصية التلميذ، ولا يرتكز على الجانب المعرفي فقط.

وجاء المنشور مرّة أخرى للتأكيد على الدّور المهمّ الذي تلعبه اللّجنة الطّبية النّفسية التربوية في عملية الملاحظة والكشف، والملاحظة هنا تكون مع المتابعة المستمرة وتقويم تطوّر كلّ تلميذ، وفي هدا الصدد "يبقى دور اللّجنة الطّبية النّفسية التربوية أساسيا، وينبغي ألّا ينحصر هذا الدّور في كشف ووضع التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف، بل يجب في الواقع أن يتمثل الدّور في الملاحظة المستمرّة وتقويم تطوّر كلّ تلميذ لِمَا لهذين العنصرين من أهمية بالغة في التكفّل بالأطفال المعنيين."

وتَمَّ تكليف المعلّم المختصّ بتكوين ملف خاص بكلّ تلميذ مرفوقا بملاحظات منه، وكذا بمختلف التقارير الصّادرة من طرف الخدمات النّفسية التربوية والطّبية وحتّى الأسرية، كلّ هذا من أجل مساعدة التلميذ غير المتكيّف على التكيّف والتغلّب على الصّعوبات التعليمية التي تواجهه،

كما يجب أن تنعقد اجتماعات تقييمية في كلّ فصل على الأقل لدراسة حالة كلّ تلميذ على حِدة، ومن ثُمَّ تسجيل النتائج المستخلصة في ملف كلّ تلميذ.

إنّ اللّجنة الطّبية النّفسية التربوية هي المخوَّلة بوضع تقييم نهائي في نهاية كلّ سنة دراسية، وتقرير بقاء التلميذ في قسم التعليم المكيّف أو إدماجه في الصّفوف الدّراسية العادية في مستوى يتماشى وقدراته العقلية.

كما أنّ هذا المنشور جاء مؤكّدا على أنّ "أقسام التعليم المكيّف وسيلة تربوية ترمي إلى التكفّل بالأطفال الذين يُعانون من صعوبات تعليمية وإلى تقليص نسبة التأخّر المدرسي".

4-4 المنشور 053/م .ت .أ /85/20: توقيت التعليم المكيّف:

جاء هذا المنشور موجّها إلى السّادة مديري التربية للإعلام والتوزيع، والسّادة مفتشي التربية والتكوين للإعلام والمتابعة، والسّادة مفتشي التعليم الأساسي للطّور الأول والثاني للإعلام والمتابعة، والسّادة مديري ملحقات المدارس الأساسية للتطبيق، في حين أنّ كلّ المناشير الوزارية السّابقة كانت مُوجَّهَة إلى مديرية التربية وفقط.

وهذا يدلّ على أنّ للتعليم المكيّف أهمية كبيرة، ممّا جعل وزارة التربية تحرص على نجاحه، وذلك من خلال العمل على السير الحسن للتعليم المكيّف.

وقد جاء المنشور في إطار التنظيم الحسن لتوقيت التعليم المكيّف، حيث يتوجَّب على المعلّم المتخصّص أن يعمل قانونيا 30 ساعة أسبوعيا موزعة كما يلي:

- ✓ 27 ساعة مخصصة للنشاطات التربوية مع التلاميذ، و03 ساعات تخصّص للعمل ضمن الفريق التربوي، أو للجنة الطبية النفسية التربوية، أو لتحضير الوسائل التربوية، بالإضافة إلى استقبال أولياء التلاميذ.
- ✓ لا يستطيع معلّم التعليم المكيّف أن يتقيّد بجدول زمني محدّد، وهذا راجع إلى خصائص التعليم المكيّف فهنا يقوم المعلّم بوضع جدول زمني يتماشى ومميزات قسمه (خصوصية تلاميذه حسب قدراتهم ومعارفهم)، إلّا أنّه يمكن للمعلّم أن يستغلّ جداول التوقيت الأسبوعي المقترح المرفق في وضع توزيع مناسب.
- ✓ جاء في التوقيت الأسبوعي المقترح مجموعة من الأنشطة المقترحة للتعليم المكيّف، وهي: القراءة، التعبير، التربية الإسلامية، التربية الرياضية، الخط، تمارين كتابية، محفوظات، موسيقى وغناء، رسم، أشغال يدوية، التربية البدنية.

4-5 المنشور رقم 596/أ .ع /88: تنظيم التعليم المكيّف:

فتحت وزارة التربية الوطنية أقسام التعليم المكيّف على مستوى المدارس الابتدائية، وكانت تجربة ناجحة فالتعليم المكيّف ساهم في الحدّ من ظاهرتي التأخّر والتسرّب الدّراسيّيْن، ويتجلى هذا في النتائج الجيّدة التي تحقّقت في الميدان، حيث تَمَّ دمج نسبة كبيرة من التلاميذ ضمن الأقسام العادية، وانطلاقا من النتائج المحققّة أصبحت كلّ الاجراءات التي جاءت في المناشير السّابقة معتمدة في التعليم المكيّف في إطار عملية التنظيم وهذا المنشور أتى ليُقرّر أهم القواعد الواجب مراعاتها في تنظيم التعليم المكيّف والمتمثلة في:

❖ جُملة الشروط الواجب توفّرها لفتح أقسام للتعليم المكيّف، وهي:

- ✓ وجود معلّم مختصّ.
- ✓ وجود تلاميذ متأخّرين دراسيا.
- ✓ توفّر الإمكانيات المادية الكافية.
- ✓ موقع جغرافي مناسب (يتوسّط مجموعة من المدارس).

❖ توظيف المعلمين المتخصّصين:

أولت الوزارة مهمّة تعليم التلاميذ المتأخّرين دراسيا داخل أقسام التعليم المكيّف إلى معلّم متخصّص يكون من خرّيجي المعاهد التكنولوجية للتّربية بالجزائر ووهران، وهذا من بداية تجربة التعليم المكيّف، إلّا أنّ هناك ممّن لم يقتنع بفكرة التعليم المكيّف، واستخدم المعلّم المختص والمرسل من طرف وزارة التربية الوطنية في مهام أخرى مثل تدريس الصّفوف العادية، وحتى في أعمال إدارية حيث ورد في المنشور، "ومع ذلك نسجّل نقصا واضحا في مجال العناية بهذا التعليم لدى بعض أقسام استثمار الموارد البشرية، فعلى الرّغم من إلحاحنا على ضرورة اختيار مجموعة من المعلّمين وإلحاقهم بالمعاهد التكنولوجية المُعدَّة لتكوين المعلّمين المتخصّصين ليعودوا بعد ذلك إطارات مهيأة لهذا العمل، فما تزال معظم الولايات التي لم تقتنع بهذه المهمّة وحتّى الولايات التي أرسلت معلّمين مختارين لقضاء فترة التكوين المتخصصة، فإنّها في النهاية عيّنتهم في أقسام عادية أو كلّفتهم بمهام بعيدة عن التعليم المكيّف...".

❖ اكتشاف التلاميذ المتأخّرين دراسيا: حدّد هذا المنشور 25/م.ت/84 سابقا التلاميذ الذين يتكفل بهم التعليم المكيّف وهم:

"إن التعليم المكيّف مُوَجَّه بالدرجة الأولى إلى التلاميذ الذين يعانون تأخّرا دراسيا، بينما يشمل مختلف المواد المدرسية رغم التعليم الاستدراكي".

تـتمُّ عمليـة الكشـف عـن التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا ابتـداء مـن السـنة الثانيـة مـن التعلـيم الأساسـي، إذ لا يمكـن أن يصـدر حكـم بـأنّ التلميـذ متـأخّر دراسـيا إلّا بعـد انقضـاء السـنتين الأوليّتـيْن مـن التعلـيم الأساسـي، ويعتبـر الـدّمج هـو الهـدف الأسـمى الـذي تسـعى الـوزارة إلـى تحقيقـه مـن وراء التعلـيم المكيّـف، حيـث يُـدمج التلميـذ الـذي يُبـدي تحسّـنا وتطـورا فـي تعلّمـه فـي الصّـفوف العاديـة، ويواصل تعلّمه بشكل عادي.

أشـار المنشـور إلـى الـدّور التـي تلعبـه اللّجنـة الطبّيـة النّفسـية البيداغوجيـة، والتـي يترأسـها مـدير مركـز التوجيـه المدرسـي والمهنـي فـي استكشـاف التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا، والعمـل علـى تكييـف الظّـروف المدرسـية مـع مراعـاة حـالات التلاميـذ النفسـية، وكـذا ظـروفهم التربويـة، وتتحـدّد مهـام اللّجنـة الطّبية النّفسية التّربوية حسب هذا المنشور في مجموعة من النّقاط نوردها على النحو الآتي:

- ✓ إعداد برنامج للعمليات التي تقوم بها خلال السنة الدراسية.
- ✓ دراسة ملفات التلاميذ المعنيين.
- ✓ تنظيم عمليات الاستكشاف والقيام بها.
- ✓ اتخاذ قرارات القبول في القسم المكيّف، تأهيل المعلمين المتخصصين أو تجديد معارفهم.

ويَـتِمُّ إنجـاز هـذه المهـام وفـق مخطـط للعمـل، حيـث يقـوم مفتشـو التعلـيم الأساسـي بالتعـاون مـع مُـديريْ مراكـز التوجيـه المدرسـي والمهنـي بالتكفـل بـإعلام المعلّمـين، وتحسيسـهم بأبعـاد التعلـيم المكيّـف علـى مـدار السـنة الدراسـية بهـدف تمكيـنهم خـلال الفصـل الثالـث مـن إحصـاء التلاميـذ الـذين يُعـانون من التأخّر الدراسي.

تُعِـدُّ اللّجنـة الطّبيـة النّفسـية البيداغوجيـة رزنامـة عمليـات الكشـف، وتقـوم مصـالح التوجيـه فيمـا بعـد مـع مفتشـي التعلـيم الأساسـي بـإجراء اختبـارات معرفيـة بهـدف التأكّـد مـن حقيقـة وجـود صـعوبات تعليميـة لـدى التلاميـذ مـن خـلال اعتمـاد قـوائم التلاميـذ المعـدودة مسـبقا، وإخضـاعهم للفحـص الطّبـي والرّوائـز النفسـية والتقنيـة والمقابلـة النفسـية مـن أجـل جمـع معلومـات حـول التلميـذ، حيـث تُـدْرَجُ النتـائج المتحصَّـل عليهـا ضـمن ملـفّ التلميـذ، وتجتمـع اللجنـة الطبيـة النفسـية البيداغوجيـة فـي نهايـة السّـنة الدّراسـية مـن أجـل دراسـة ملفـات التلاميـذ، وإعطـاء قرارهـا النهـائي بشـأن القبـول أو الـرفض فـي قسـم التعليم المكيّف.

وقـد أشـار المنشـور 88/596 إلـى أنّ "التلاميـذ المتخلّفـين عقليـا غيـر معنيّـين بهـذا النّـوع مـن التعلـيم، بـل يُستحسـن تـوجيههم إلـى مؤسسـات مختصّـة بهـم". ويعتبـر ذلـك ردّا صـريحا وواضـحا لكـلّ مـن لـه لُـبْسٌ وخَلْـطٌ فيمـا يخـصّ التعلـيم المكيّـف والفئـة المسـتهدفة (المتـأخّرين دراسـيا) والمتخلّفـين

عقليا، والتأكيد على أنّ التعليم المكيّف يهتم فقط بالتلاميذ المتأخّرين دراسيا والذين يُعانون من صعوبات تعليمية.

وتُحَدَّدُ القائمة النهائية للتلاميذ المستفيدين من التعلّم داخل قسم التعليم المكيّف، ثمّ تُرسل إلى قسم استثمار الموارد البشرية الذي بدوره يقوم بتعيين المؤسّسة المستقبلة للتلاميذ المتأخّرين دراسيا، والمعلم المتخصّص المسؤول عن تعليمهم.

وجاء المنشور مؤكّدا بأنّ التعليم المكيّف بُعدٌ من أبعاد التعليم الأساسي يجب العناية به في مدارسنا من أجل التكفّل برعاية التلاميذ الذين هم في حاجة ماسّة لمثل هذا النّوع من التعلّم، كما أشار إلى الدّور الذي يلعبه مفتشي التعليم الأساسي في عملية التنشيط والمتابعة، وتنصيب الأقسام الخاصّة بالتعليم المكيّف في مختلف العمليات التكوينية للمعلمين المتخصّصين.

4-6 المنشور رقم 92/122/111: أقسام التعليم المكيّف:

جاء هذا المنشور في إطار التكفل بالسّير الحسن للتعليم المكيّف، إذ أشار المنشور إلى أنّ "أقسام التعليم المتخصّص بنوعيه المكيّف والتحضيري يجب أن يُبْقَى عليهما في إطار المدرسة المندمجة، ولابدّ من أن تبرز ضمن الخرائط المدرسية للمؤسسات التي كانت تستقبلها، وذلك بإضافة المنصب والإشارة إليه في الملاحظة".

ويعتبر المعلّمون الذين كُوّنُوا لغرض التعليم المكيّف منذ 1983 معلّمي الأقسام المكيّفة التي تُفتح في المدارس الابتدائية التي يدرسون بها، ولا يُمكن تكليفهم بمهام أخرى، كما تبقى هذه الأقسام مفتوحة متى توفّرت الحُجرة والمعلّمة المختصّة أو المختارة، لا تُغلق إلّا بتقرير مُفَصَّل يُرْسل إلى مفتش التربية والتعليم، ويتمّ ذكر الأسباب التي أدّت إلى غلقه.

4-7 المنشور رقم 24/م. ت. م/94: تنظيم التعليم المكيّف:

لقد جاء التعليم المكيّف من أجل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية، وتأخّر دراسي شامل ليمنحهم تعليما مكيفا حسب حالتهم الخاصة، وليتجاوزوا الظروف الصّعبة التي مرّوا بها سواء كانت نفسية أو اجتماعية، والتي أثّرت سِلبا على تحصيلهم الدّراسي، ويسعى التعليم المكيّف إلى دمج هؤلاء التلاميذ في الأقسام العادية.

جاء المنشور الوزاري 24/ 94 لِيُكْمِلَ ما جاءت به المناشير الوزارية السّابقة مع تعديل بعض الإجراءات والتدابير، وأجاز المنشور وبصفة استثنائية الاستعانة بمعلّمي المدرسة الأساسية الأكِفّاء والرّاغبين في العمل مع هذه الفئة من التلاميذ، وهذا بسبب قلّة المعلّمين المتخصّصين في

هذا النّوع من التعليم، وذلك ابتداءً من الموسم الدراسي المُقبل إلى غاية تمكين المعاهد التكنولوجية للتربية من توفير الإطار المتخصّص.

ينبغي إنشاء لجنة طبية نفسية بيداغوجية على مستوى كل مقاطعة تربوية أو أكثر حسب إمكانيات وخصوصيات كل ولاية، وهذا بالتنسيق مع المصالح المعنية بمديرية التربية، حيث تتشكّل هذه اللّجنة من:

- ✓ مفتّشي التربية والتعليم الأساسي للطورين 1و2 رئيسا.
- ✓ مفتشي التوجيه المدرسي والمهني أو مستشار التوجيه المدرسي والمهني عضوا.
- ✓ طبيب الصّحة المدرسية عضوا.
- ✓ مدير مدرسة ابتدائية عضوا.
- ✓ المعلمين المتخصصين في التعليم المكيّف بالمقاطعة، أو معلمي المدرسة الأساسية المكلفين بهذا التعليم أعضاءً.
- ✓ ممثل عن مكاتب جمعيات أولياء التلاميذ على مستوى المقاطعة عضوا.

أشار هذا المنشور إلى المهام الموكلة إلى اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية، وتعتبر هذه المهام إضافةً للمهام التي جاءت في المناشير السّابقة، وتتمثّل في:

- ✓ اقتراح مكان فتح القسم المكيّف على المصالح المعنية بمديرية التربية.
- ✓ تنظيم عمليات تكوينية لفائدة: المعلّمين المتخصّصين في التعليم المكيّف لاستكمال وتجديد معارفهم معلّمي المدرسة الأساسية المكلّفين بالتعليم المكيّف لتأهيلهم لممارسة هذه المهمة بالكيفية المطلوبة وكذلك معلّمي المدرسة الأساسية العاملين في الأقسام العادية لتحسيسهم بأبعاد التعليم المكيّف وأهدافه وخاصّة بالنسبة للعاملين منهم في الطّور الأوّل، وذلك بتنظيم ندوات تربوية وأيام دراسية لهم حول مواضيع التأخّر الدّراسي.
- ✓ متابعة التلاميذ أثناء وبعد التكفل بهم في بالأقسام المكيّفة.
- ✓ إعداد تقارير فصلية حول العمليات المنجزة.

اشتمل هذا المنشور على تعديلات بسيطة، والتي مسّت الفترة المحدّدة لعملية إحصاء التلاميذ الذين يعانون تأخّرا دراسيا، والتي حَدَّدَت نهاية الفصل الثّاني من السّنة الثّانية عوضا عن الفصل الثالث، وكذا حصر إجراء الرّوائز النّفسية، والمقابلة الاستكشافية على أعضاء مركز التوجيه المدرسي والمهني، مع الإبقاء على نفس مخطط العمل الذي جاء به منشور 88/596.

كما جاء في المنشور 94/24 أنّه يجب أن تُبْرَزَ أقسام التعليم المكيّف في الخرائط التربوية للمؤسسات وأن يُعَيَّنَ لها قبل نهاية السّنة الدّراسية المُعلّم المتخصّص، أو المكّلف، كُلّ هذا من أجل التكفّل الجيّد بالتلاميذ المتأخّرين دراسيا، ومحاولة توفير الظّروف الملائمة لهم ليتلقّوا تعليمهم في أحسن الظّروف.

4-8 المنشور رقم 1061/و .ت/م .د /96: التكفل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة:

لقد جاء هذا المنشور بتعريف للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة في مرحلة التعليم الأساسي على أنّهم "التلاميذ المتأخّرين دراسيا والمصابين بعاهة والمصابون ببعض الأمراض المزمنة".

وأوضح المنشور بأنّ هناك نوعين من التأخّر الدّراسي النوع الأوّل نوع بسيط وجزئي، يظهر ويتجلى في عدم التحكم في المفاهيم الأساسية في الرياضيات واللغة تتم معالجته في الحصص العادية من خلال نتائج التقويم التكويني (التقويم التكويني يكون أثناء الدّرس المقدّم من طرف المعلّم أو أثناء حلّ نشاط معيّن أو القيام بحلّ تمارين مقدّمة من طرف المعلّم للتلميذ حين يخطئ التلميذ وتعترضه صعوبات يتدخل المعلّم من أجل مساعدته وتصحيح الخطأ وتوجيهه.) وحصص الدعم والاستدراك الأسبوعية من خلال نتائج التقويم التحصيلي، والنوع الثاني تأخّر دراسي عميق وشامل، حيث يخضع التلميذ إلى التعليم داخل قسم التعليم المكيّف، ويتلقّى علاجا بيداغوجيا مكثّفا ومؤقتا، ولا يرجع هذا التأخّر إلى الضّعف العقلي، بل إلى أسباب نفسية، تربوية أو اجتماعية أو صحّية، ويُدْمَج التلميذ الذي يُبدي تحسّنا وتطورا ملحوظا في تعلّمه داخل الصّفوف الدّراسية العادية، وهذا بعد موافقة الفريق التربوي مع شرط أن تُمنح له متابعة خاصّة من معلّمه في القسم العادي بالتعاون مع معلّمه في التعليم المكيّف، ودعا المنشور إلى الاهتمام بهذا النوع من التعليم بفتح أقسام في مختلف المقاطعات التفتيشية، باعتباره أسلوبا بيداغوجيا علاجيا، يهدف إلى القضاء على الصعوبات التعليمية، ومساعدة التلاميذ على تحقيق النّجاح.

4-9 المنشور رقم 433/و .ت/أ. ع/2001: الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخّرين دراسيا:

جاء هذا المنشور بناءً على التوصيات الصّادرة عن الملتقيات الجهوية حول التعليم المكيّف ليحدّد بدقّة الإطار العام للرّعاية التربوية، والتكفّل التدريجي بالتلاميذ المتأخّرين دراسيا، بالرّغم من تلقّيهم للمعالجة التربوية في الحصص العادية والاستدراكية، بهدف التقليل من ظاهرة الهدر التربوي المتمثّل في التسرّب المدرسي والتأخّر الدّراسي، إنّ التلاميذ المتأخّرين دراسيا الذين يُعانون من صعوبات تعليمية يتلقّون تعليمهم في أقسام التعليم المكيّف، حيث يكون تعليما علاجيا،

بيداغوجيا، مكيّفا ومؤقتا في مواد التعلّم الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب)، حيث يُعاد دَمْجُ كلّ تلميذ يُظهِر تَحَسُّنا في أدائه على أن يحظى بمتابعة ومرافقة خاصّة من معلّم قسمه العادي.

بالنسبة للتنظيم التربوي يتمُّ فتحُ قسمٍ على الأقلّ للتعليم المكيّف في كلّ مقاطعة تفتيشية مع التركيز على تلاميذ السّنة الثّالثة بدلًا من السّنة الثّانية، وتَمَّ تغيير اسم اللّجنة الطبية النفسية البيداغوجية إلى اسم جديد، وهو لجنة الاستكشاف، وهذا راجع إلى حرص الوزارة الشّديد على الإجراء الصحيح لعمليات الاستكشاف المتابعة والإدماج مع الحفاظ على نفس الأعضاء الشرعيين للّجنة، ويتمّ إضافة الأخصائي النفساني إن وجد، حُدّد دور هذه اللجنة في القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيّف، كما تتمّ متابعتهم نفسيا وتربويا والقيام بدراسة النتائج الدراسية الخاصة بهم، ومن ثمّ دمجهم في الصفوف العادية، والعمل على متابعتهم ومرافقتهم بعد الإدماج.

يُدْمَج التلميذ في القسم العادي بعد بقائه لمدة سنة دراسية كاملة في قسم التعليم المكيّف عند ملاحظة تطوّر أدائه التعليمي، وأنّه بإمكانه تحقيق الأفضل، ومواصلة مساره التعليمي بشكل طبيعي، كما تمَّ الإشارة في هذا المنشور إلى برنامج التعليم المكيّف، حيث جاء فيه "لا يُمكن تحديد برنامج مُسبق لأقسام التعليم المكيّف، فالبرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصّعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها وإزالتها"، ويُعطى الحجم الأكبر من المواقيت على مواد التعلّم الأساسية القراءة، الكتابة، الحساب أمّا بالنّسبة لباقي المواد الدّراسية، فيُمكن تعلّمها داخل القسم الدّراسي العادي في حالة سماح التنظيم التربوي بذلك، وإن لم يسمح يُمكن تناولها في قسم التعليم المكيّف.

4-10 المنشور رقم 10/0.0.2/202: إعادة تنظيم التعليم المكيّف:

جاء منشور 10/202 من أجل إعادة تنظيم التعليم المكيّف بهدف إنجاحه، وحرصت وزارة التربية الوطنية على تطبيقه بشكل جيّد من خلال فتح أقسام خاصة بالتعليم المكيّف للتلاميذ المتأخّرين دراسيا خاصة في المواد الأكاديمية (قراءة، كتابة، حساب)، والتنويع في الطّرق التربوية والوسائل التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، إلّا أنّ النّتائج لم تكن مُرضية، وهذا بسبب الممارسات التربوية والبيداغوجية الخاطئة، وقد جاء هذا المنشور من أجل تحديد إجراءات جديدة تخصّ التّعليم المكيّف من أجل تحسين الأداء وترقيّته، وتتمثّل في:

- ✓ فتح أقسام التعليم المكيّف.
- ✓ تحديد التلاميذ المعنيين بالتعليم المكيّف.

- ✓ إبراز دور اللجنة الطبية النفسية التربوية.
- ✓ تحديد نشاطات التعلّم والزمن البيداغوجي.
- ✓ تأطير أقسام التعليم المكيّف.
- ✓ المتابعة.
- ✓ التقييم والارتقاء.

4-11 المنشور رقم 1311: و.ت.و/أ. ع/13 :(النشرة الرّسمية للتربية الوطنية، جوان 2013)

العدد561 مكتب النشر 2013، والذي صدر عن مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية من خلال المنشور الإطار لتحضير الدّخول المدرسي لسنة الدراسية 2014/2013، حيث جاء في البند الخاصّ بمجال تحسين نوعية التعليم، وتقليص التسرّب المدرسي، وتمّت الإشارة إلى التعليم المكيّف من خلال:

- ✓ العمل على تحسين الأداء البيداغوجي بتدعيم القدرات المهنية لموظفي التعليم والتأطير.
- ✓ تقليص نسب الإعادة في الأطوار التعليمية بتعزيز جهاز المعالجة البيداغوجية.
- ✓ تنمية جهاز الإرشاد المدرسي ابتداءً من السّنة الأولى متوسط لمساعدة التلميذ على البناء التدريجي لمشروعه الشخصي، وإشراكه في اختياراته المدرسية والجامعية والمهنية.
- ✓ توسيع فتح الأقسام لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة: الماكثين في المستشفيات مدّة طويلة، المتأخّرين دراسيا والمعوقين حسّيا، ولاسيما أقسام التعليم المكيّف.
- ✓ التكفّل البيداغوجي بالتلاميذ المتمدرسين في الأقسام متعدّدة المستويات.
- ✓ تنمية نشاطات المطالعة، وترقيتها في المستويات التعليمية.

من خلال ما أشار إليه هذا المنشور فيما يخصّ تحسين نوعية التعليم، نجد أنّ وزارة التربية كانت جِدّ حريصة على إنجاح التعليم المكيّف من خلال مختلف الإجراءات والتعديلات التي أدخلتها في مناشير سابقة، كما تَمَّت الإشارة إلى التعليم المكيّف في منشور 13/1311 من حيث ما ترمي إليه من تحسين الأداء البيداغوجي، وتكوين معلّمين مختصّين قادرين على إدارة قسم التعليم المكيّف، والعمل على تقليص نِسَب الإعادة في الأطوار التعليمية، وكذلك فتح الأقسام الخاصّة بالتعليم المكيّف.

5- واقع التعليم المكيّف في الجزائر.

أصدرت وزارة التربية مناشير وقرارات وزارية عديدة للتكفل بفئة المتأخّرين دراسيا، كما أصدرت قرارات تنظيمية لعملية التعليم المكيّف، والتي امتدت من 1982إلى غاية 2012 كان أهم هذه القرارات، القرار رقم 82/194 المؤرَّخ في 1982/10/10 والذي موضوعه إجراءات فتح أقسام التعليم المكيّف، ثمّ قرار رقم 83/9548 المؤرَّخ في 1983/04/16 والذي موضوعه تنظيم حملة الاستكشاف بُغية تحديد التلاميذ المعنين بالتعليم المكيّف وحصرهم، ثمّ أصدرت الوزارة عدّة قرارات تنظيمية لسير هذه العملية، ومتابعة مدى تنفيذها، واستمرّ إصدار القرارات التنظيمية إلى غاية 2001، وكان آخرها القرار 2001/433 إلى غاية 2010 لم يصدر أي قرار.

فأصدرت الوزارة قرار رقم 2012/202 المؤرخ في 2010/07/06 والذي موضوعه إعادة تنظيم التعليم المكيّف، حيث جاء هذا القرار بإلغاء وتعويض ما قبله، كما عمد إلى تحديد الإجراءات الجديدة ابتداء من الموسم الدراسي 2011/2010، وأهمّ ما جاء في القرار أقسام التعليم المكيّف، التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيّف، دور اللجنة الطبية النفسية، نشاطات التعلم والزمن البيداغوجي، تأطير أقسام التعليم المكيّف، المتابعة، التقييم والارتقاء. (غريب، 2014، ص121).

من خلال كل ما سبق ذكره نجد أنّ وزارة التربية حاولت جاهدة من أجل إنجاح التعليم المكيّف، وهذا يتجلّى من خلال المناشير التي جاءت تِباعا، وعلى فترات زمنية مختلفة، حيثّ أن كل منشور يكمل ما سبقه من المناشير، ويضيف تعليمات جديدة أو يُعدّل في تعليمة معيّنة، وكل هذا من شأنه أن يفعّل عملية التعليم المكيّف، ويساعد على السير الحسن له، وبالتالي تحقيق النّجاح.

6- المبادئ العامة للتعليم المكيّف: وتتمثل حسب بلعربي (2015، ص 55) فيما يلي:

- ✓ مبدأ الدافعية: تنمية وتقوية الحوافز على التعلّم.
- ✓ مبدأ الإرشاد والتوجيه: يرشد المعلّم المتعلّم منذ البداية إلى الأشياء الصّحيحة.
- ✓ مبدأ الطريقة الكلّية: يأخذ المتعلّم فكرة عامّة عن الموضوع، ثمّ ينتقل إلى تجزئته وتحليله.
- ✓ مبدأ توزيع الدّراسة: جعل عملية التعليم تجري على فترات زمنية متقطّعة.
- ✓ مبدأ معرفة النتائج: يُعرّف المعلّم المتعلّم بنتائج التحصيل قصد ترشيد مجهوده.
- ✓ مبدأ النشاط الذّاتي: يوجّه المتعلّم نحو البحث نفسه.
- ✓ مبدأ التقارب: تقريب المفاهيم من زمان ومكان المتعلّم.

- ✓ مبدأ التسهيل: الانطلاق من الخبرات السّابقة لتعلّم أشياء جديدة.
- ✓ مبدأ التنظيم: تنظيم تقديم المفهوم قصد تسهيل استيعابه.
- ✓ مبدأ التعزيز: تقوية الاستجابات الصائبة.
- ✓ مبدأ التركيز: تجنّب مصادر تشتّت الانتباه.
- ✓ مبدأ الدّلالة: جعل المتعلّم يفهم مدلول المفهوم.

إنّ التعليم المكيّف يركّز في علاجاته على مجموعة من المبادئ، والتي تُعدّ أساسية مثل مبدأ الدّافعية ومبدأ الإرشاد... وصولا إلى مبدأ الدّلالة، كلّ هذه المبادئ مترابطة ومتصلة مع بعضها البعض، وكلّها تعمل على معالجة التلميذ المتأخّر دراسيا، ومساعدته على تخطّي الصّعوبات التعليمية التي يُعاني منها، وإعطائه انطلاقة جديدة، إنّ هذه المبادئ من شأنها أن تأخذ بيد التلميذ وترشده إلى الطّريق التعليمي الصّحيح، وتُحدّد مساره التعليمي بشكل جيّد.

7- التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيّف.

يُوَجَّه إلى أقسام التعليم المكيّف التلاميذ الرّاسبون في نهاية السّنة الثّانية ابتدائي الذين يتعذّر عليهم إعادة السّنة مع التلاميذ العاديين، نظرا للصّعوبات التعليمية التي تُواجههم طوال مرحلة الطّور الأوّل (السنتان الأولى والثّانية ابتدائي)، وتتولّى اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية (لجنة الاستكشاف) على مستوى المقاطعة التفتيشية تحديد قائمة التلاميذ المُوجَّهين إلى قسم التعليم المكيّف. (المنشور الوزاري رقم 10/0.0.2/202).

من خلال هذا المنشور نجدُ أنّ اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية هي المعنية الوحيدة بتحديد قائمة التلاميذ المعنيون بالتعليم المكيّف الذين يعانون من صُعوبات تعليمية تسبّبت في رسوبهم (عدم انتقالهم من السنة الثانية ابتدائي إلى مستوى أعلى)، كما أنّهم تلاميذ عاديون لا يعانون من أي تخلّف ذهني، ولا مشاكل عقلية، وهذا ما صرَّح به المنشور 10/202.

8- تأطير أقسام التعليم المكيّف:

تُعطى الأولوية في تأطير أقسام التعليم المُكَيَّف للمعلّمين الذين باشروا العمل في التعليم المكيّف سواءً بصفتهم معلّمين متخصّصين، أو معلمين عاديين، وفي حالة عدم توفّر هذا النوع من المعلّمين الذين لهم خبرة، يُلجأ إلى تعيين معلّمين عاديين يتمتّعون بكفاءة ورغبة في العمل ضمن أقسام التعليم المكيّف، سوف تتولّى مصالح الوزارة من مطلع السّنة الدّراسية 2011/2010 تنظيم عمليات تكوينية متخصّصة لهذه الفئة من المعلّمين. (المنشور رقم 10/0.0.2/202).

أوضح هذا المنشور أنّ معلّم قسم التعليم المكيّف يجب أن يكون متخصّص أي؛ أنّه مكوَّن تكوينا جيّدا من جميع النواحي، بحيث يكون قادرا على تسيير قسم التعليم المكيّف بشكل جيّد ومحترف (أي أنّ خرّيجي المعاهد التكنولوجية للتربية الوطنية والمعروف عنها أنّها تكون الأستاذ في مواد مختلفة شاملة وكاملة ووافية تجعله مستعدا لبدء نشاطاته التعليمية).

كما أجازت وزارة التربية من خلال هذا المنشور إلى أنَّ معلم القسم العادي مُمكن أنْ يعيَّن كمعلّم لقسم التعليم المكيّف في حالة الضّرورة بصفة اضطرارية شريطة أنْ يتمتّع بكفاءة وخبرة ورغبة في العمل داخل هذا النّوع من الأقسام.

كما نوّه المنشور إلى أنّ مصالح الوزارة من بداية السّنة الدّراسية 2011/2010 تُنظّم دورات تكوينية متخصّصة للمعلّمين القائمين على أقسام التعليم المكيّف، وإرشادهم إلى السُّبل والوسائل والطّرق الناجعة من أجل إنجاح هذا النوع من التعليم، والاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ، والحِرص على نجاحهم وتخطّيهم للصّعوبات التعليمية التي يعانونها.

9- مراحل التكفل بالتلاميذ في قسم التعليم المكيّف:

إنّ التكفّل البيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلّم يجب أن تكون مرجعها إلى النّمو السّيكولوجي، وحاجيات الطّفل وأسباب وطبيعة التعلّم، دون أنْ ننسى أنّ الهدف الأساسي هو إعادة إدماج الطّفل في مسار دراسي عادي في أقرب وقت ممكن. (بلعربي، 2014، ص56)

يأتي التكفّل بالتلاميذ من جوانب النّمو المختلفة، حيث يعمل التكفّل على معالجة الصّعوبات التعليمية التي يعانيها التلميذ، والبحث في الأسباب التي أدّت إليها، ومحاولة تجاوزها، وتخطيها من أجل دَمْج التلميذ فيما بعد في الصّفوف العادية.

اعتبارا لِمَا يتميّز به التعليم المكيّف من خصوصيات "تعليم فردي" يعتمد على الطرق النشيطة، وتُراعَى فيه الفروق الفردية، فإنّه لا يمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيّف، فالبرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصّعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها وإزالتها، وعليه تمَّ اللجوء إلى اعتماد البرامج الرّسمية للمدرسة الابتدائية، وتكييفها حسب امكانيات كلّ تلميذ (تحت إشراف السّيد مفتّش التّربية والتعليم)، وهذا في إطار التكفّل الذي يتمُّ في مرحلتين: (بلعربي، 2014، ص ص56-57)

- **مرحلة النّضج (مرحلة الملاحظة والتهيئة):**

وهي مرحلة تُركّز على استرجاع الثّقة والأمن للأطفال الذين يعانون من اكتئاب، وعدم تَقَبُّل نفسي نتيجة فشلهم الدّراسي، وعلى تقييم سلوكياتهم العامّة، وكشف النّقائص والاضطرابات الموجودة لديهم.

- بيداغوجيا النضج: هي بيداغوجيا تهتمّ باحتياجات الطّفل انطلاقا من إمكانياته وقدراته وشخصيته، لذا وقع التغيير في المحتوى التعليمي على حسب المستوى العقلي لكلّ طفل على حِدَة وبطرق جيدة وحية.

– **أهدافها:**

✓ تفرض هدفا نفسانيا لإعادة تكوين الشّخصية.

✓ إعادة العلاقة العاطفية، وتنمية الثقة بالنفس لدى الطفل في علاقاته مع محيطه، وتنمية روح التقدير والتثمين للأعمال التي يقوم بها من جهة، وما يقوم به مع غيره من جهة أخرى.

– **مميزاتها:** تعليم فردي ينطلق من:

✓ الإمكانيات الفكرية لكلّ تلميذ.

✓ الاستجابات العاطفية.

✓ قدرة الانتباه والإيقاع العملي.

✓ الانطلاق من المستوى الخاصّ بكلّ تلميذ.

- **بيداغوجيا الاهتمام:** وهو التّماشي مع استمرارية حاجيات الطّفل، إذ يتوصّل التلاميذ حسب بياجيه إلى نتائج حسنة، إذا استطعنا إثارة اهتمامهم، وأنّ المعارف المقترحة، لابُدّ أن تكون مستجيبة لاحتياجاتهم.
- **بيداغوجيا ترتكز على المحسوس:** إذ يُركّز فيها المعلّم على كلّ ما هو محسوس، ويُعطي أهمية كبيرة لملاحظة ولمس الوسائل ووضعها.
- **بيداغوجيا النجاح:** تُعطي القيمة للطّفل أثناء النّشاط المدرسي، وذلك بتحسيسه بقيمة العمل الذي يقوم به وتذوّقه، وإشعاره بالإمكانيات الموجودة لديه.
- **بيداغوجيا الدّعم:** "الارتكاز"

✓ تربية متشعبة: تهتم بجميع الميادين التي تُكوّن شخصية الطفل.

✓ تربية حسية: تمارين حسّية، تمارين الانتباه، تمارين الإدراك.

- ✓ تربية حسية: التعبير الجسمي، تربية حركية نفسية، أشغال يدوية.
- ✓ تربية عاطفية: الاتصال بالرّاشد، الاتصال بالأطفال، تعبير، محادثة، رسم.
- ✓ تربية فكرية: تقديم للطّفل طريقة التفكير العالم الخارجي.

○ **التمارين المستخدمة في بيداغوجيا النّضج:**

- ✓ التخطيط الجسمي: الوجه، الأطراف، اليدين، دراسة الجسم ومختلف وضعياته، مفهوم اليمين واليسار.
- ✓ الإدراك البصري والتمثيل الذّهني: تمارين الملاحظة والانتباه، دوام الإدراك، الشكل والحجم، إتمام صور ناقصة.
- ✓ تنظيم الفضاء: التشابه والاختلاف، تقلبات ودوران الوجوه، الأوضاع بالتفصيل، الوضعيات المتعلّقة بشيئين، ربط النقط.
- ✓ تنظيم الزّمان: الصّور المتتالية لأحداث زمنية.
- ✓ الإيقاع: تمارين إيقاعية.
- ✓ ما قبل الحساب.
- ✓ تمارين التربية النفسية الحركية.
- ✓ دروس الإيقاظ والمحادثة.

من خلال ما جاء في مرحلة النضج نجد أنّ هذه البيداغوجيا تعمل وِفق حاجيات التلميذ وقدراته مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتكييف المحتوى الدّراسي التعليمي حتى يتماشى وقدراتهم العقلية، وهذا من أجل إعادة بناء شخصية التلميذ، وتطوير إمكانياته، وذلك بالاهتمام بجميع جوانب النمو المختلفة للتلميذ.

▪ **مرحلة التعليم:**

تعتبر المرحلة التعليمية في قسم التعليم المكيّف امتداد طبيعيا لمرحلة النّضج، والغاية منها هي إعادة إدماج التلميذ ضمن النّظام المدرسي العادي في ظروف حسنة، ولهذا يجب على المعلّم انتقاء النّشاطات التربوية والتعليمية من مختلف البرامج، والوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة الابتدائية الملائمة مع الاستمرار في الملاحظة والتقويم، ومراعاة الفروق الفردية، وتَعَدّد المستويات في (اللغة، القراءة، الكتابة، التمارين، التربية الرياضية، التعبير الشّفوي والكتابي).

تُعتبر المُلاحظة والتقويم عاملين أساسيين للتعرف على تطورات التلميذ من جميع الجوانب، إذ يجب على المعلّم الاعتناء بملف التلميذ وإثرائه بملاحظاته اليومية، ويشمل هذا الأخير على: بطاقة المحاورة مع الأولياء والطفل، بطاقة المتابعة في قسم التعليم المكيّف، وبطاقة الملاحظات حول السلوك والتحصيل. (يوم دراسي حول التعليم المكيّف في تلمسان، 1999)

وتأتي مرحلة التعليم بعد مرحلة النضج مباشرة، حيث يسعى المعلّم المختص من خلالها إلى تنمية قدرات التلاميذ، وتطوير معارفهم، وزيادة قدرة الاستيعاب لديهم، وهذا باختيار وسائل تربوية متنوعة ملائمة لمستواهم، وتتماشى وقدراتهم، مُراعيا في ذلك الفروق الفردية الموجودة بينهم، حيث يقوم المعلّم في كلّ حصة بتدوين الملاحظات في ملفّ التلاميذ، وهذا يدخل تحت ما يُسمّى بالمتابعة والمرافقة من أجل الوصول إلى عملية الدّمج، وهو الهدف الأسمى من وراء تطبيق التعليم المكيّف.

10- نشاطات التعلّم والزّمن البيداغوجي للتعليم المكيّف:

يتلقى التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف تعليما علاجيا فرديا، بعد تشخيص صُعوبات التعلّم لدى كلّ تلميذ على حِدة، ثم وضع خطة لمعالجتها معالجة فردية، أو في مجموعات صغيرة بالنّسبة للصّعوبات المشتركة بين التلاميذ باتباع طرائق وأساليب التعلّم التشاركي.

تركز الأنشطة التعليمية على اللّغات الأساسية، وعلى تنمية مهارات التعبير الشّفوي، والكتابة والقراءة والحساب التي تتضمنها مناهج الطّور الأوّل من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسّنة الثّانية)، أمّا المواد الأخرى، فيتمُّ تعلّمها بشكل عادٍ على أنْ توظّف طرائق وأساليب، وتناوُلها أيضا لمعالجة الصّعوبات المعرفية والهيكلية لدى التلاميذ ليكونوا في نهاية السّنة الدّراسية ممتلكين ومتحكّمين في الكفاءات التي تُمكّنهم من الارتقاء إلى السّنة الثّالثة ابتدائي، ومتابعة التمدرس في الأقسام العادية، أمّا الحجم السّاعي الأسبوعي لعمل المعلّمين فهو نفس الحجم السّاعي الأسبوعي لمعلّمي السّنة الثّالثة ابتدائي. (المنشور رقم 10/0.0.2/202)

يخضع التلميذ الذي يدرس في قسم التعليم المكيّف إلى تعليم علاجي أيْ أنّه يعالج الصّعوبات التعليمية للتلميذ بشكل فردي، أو في جماعات مصغَّرة بعد أنْ تمَّ تشخيصها مُسبقا، ويُقدّم التعليم المكيّف للتلميذ الذي يُعاني من صعوبات تعليمية مجموعةً من الأنشطة التي يتناولها التلميذ في القسم العادي، أيْ أنّ كلا التلميذين يخضعان لنفس الأنشطة والدروس من أجل تعلّم المهارات والمعارف، وبالتالي تجاوز الصّعوبات التعليمية والقدرة على تخطّى المرحلة التعليمية

المتواجد بها (السّنة الثّانية من التعليم الابتدائي) بشكل سهلٍ وسلسٍ، وبالتالي الدّمج ضمن الصّفوف العادية.

11- التقييم والارتقاء:

يخضع تلاميذ التعليم المكيّف إلى نفس التدابير والإجراءات التي يخضع لها زملاؤهم المتمدرسون في السّنة الثّانية، فيما يتعلق بالتقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى (المنشور رقم 10/0.0.2/202)

كلّ تلميذ يدرس في قسم التعليم المكيّف هو تلميذ عادٍ، مثله مثلُ بقية التلاميذ العاديين يخضع لنفس التدابير فيما يخصّ التقييم والارتقاء إلى المستوى الأعلى حسب منشور 10/0.0.2/202، أي أنّ التلميذ الذي يُعاني من صعوبات تعليمية هو تلميذ عادٍ موجودٌ في قسم مكيّف، حيث يتلقى تعليمه بشكل خاصّ ومكيّف.

12- سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية: (المنشور الخاص بإعادة تنظيم التعليم المكيّف رقم 10/0.0.2/202 المؤرَّخ في 06 جويلية 2010).

سعت وزارة التربية الوطنية من خلال التعليم المكيّف إلى محاولة دَمْجِ التلاميذ المتأخّرين دراسيا، والذين يُعانون من صعوبات تعليمية عرقلت مسارهم الدّراسي، وجعلتهم يعيدون السّنة الثّانية ابتدائي أكثر من مرّة ضمن الصّفوف الدّراسية العادية، وهذا لا يتمّ إلا بتدخّل اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية التي تعمل على استكشاف التلاميذ المتأخّرين دراسيا من خلال الكشف والمتابعة.

12-1 مهام اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية: بلعربي (2015، ص 62)

- ✓ دراسة ملفات التلاميذ المرشّحين لأقسام التعليم المكيّف.
- ✓ إخضاع التلاميذ المرشّحين لاختبارات معرفية، وروائز نفسية، وتحليل نتائجها.
- ✓ توجيه التلاميذ المعنيين نحو قسم التعليم المكيّف، أو نحو هيكل متخصّص تابع للوزارة المكلّفة بالتضامن الوطني للأسرة، بناء نتائج الاختبارات والروائز النفسية.
- ✓ اقتراح مكان فتح قسم التعليم المكيّف.
- ✓ تقديم الدّعم التربوي والاستشارة الضّرورية لمعلم قسم التعليم المكيّف.
- ✓ متابعة تقدّم أداءات التلاميذ في قسم التعليم المكيّف.
- ✓ الاتّصال مع أولياء التلاميذ المعنيين.

- ✓ اتخاذ قرار إعادة دمج التلاميذ في قسم عادٍ.

تعمل اللّجنة بمختلف أعضائها على دراسة كلّ ملفات التلاميذ الذين أظهروا مؤشّرات تدلّ على تأخّرهم الدّراسي أو أنّهم يعانون من صعوبات تعلّم، وتُخْضِعُهُم إلى اختبارات معرفية والتي من شأنها أنْ تكشف المشاكل التربوية والنّفسية التي يعاني منها التلاميذ، تقوم اللّجنة بتوجيه التلاميذ المعنيين إلى قسم التعليم المكيّف، ولهذه اللّجنة مهام عديدة ومختلفة، فهي مثلا تساهم في تحديد مكان فتح قسم التعليم المكيّف، وتعمل على تقديم المساعدة والدعم التربوي، وتسهر على متابعة أداء التلاميذ ومدى تطوّرهم بالتنسيق مع الأولياء والمعلّمين، ولها الحقّ في دمْج التلاميذ في الأقسام العادية.

12-2 أعضاء اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية: بلعربي (2015، ص 62)

- ✓ مفتش التربية والتعليم الابتدائي للمقاطعة (رئيسا).
- ✓ مدير المدرسة الابتدائية (عضوا).
- ✓ طبيب الصّحة المدرسية (عضوا).
- ✓ مفتّش أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (عضوا).
- ✓ المعلّم المكلّف بقسم التعليم المكيّف (عضوا).
- ✓ معلّم قسم السّنة الثّانية ابتدائي (عضوا).
- ✓ ممثّل عن جمعية أولياء التلاميذ (عضوا).

إنّ تنوّع الأعضاء المشكّلين للّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية راجع إلى العامل المشترك بينهم، وهو التلميذ فكلّ عضو من أعضائها يعمل جاهدا من أجل مساعدته على معالجة الصّعوبات التعليمية، والعمل على إدماجه ضمن الصّفوف الدّراسية العادية.

12-3 دور كلّ عضو من أعضاء اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية: بلعربي (2015، ص 62- 63)

أ- دور مفتّش المقاطعة (رئيس اللّجنة):

إنّ مفتّش المقاطعة باعتباره رئيسَ اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية، هو المنسّق بين مختلف أعضاء اللجنة من حيث عقد الاجتماعات الدّورية، ووضع رزنامة مرنة لدراسة وضعيات التمدرس لدى التلاميذ، وإيجاد الحلول لكلّ المشاكل والصّعوبات التي تُطرح للّجنة، وبرمجة دورات تدريبية لمعلمي أقسام التعليم المكيّف والتي تكون مواضعها عملية حسب المستجدات، كما يقوم مفتش المقاطعة كذلك بتوجيه وإدارة وترأّس الاجتماعات الخاصة باللجنة، كما يعمل على إقامة دورات تدريبية للمعلمين في قسم التعليم المكيّف، ويُشرف شخصيا على التلاميذ المتأخّرين دراسيا.

ب – دور مدير المدرسة: تكمن مهمّة مدير المدرسة ضمن اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية فيما يلي:

- ✓ تسهيل اتّصال المعلّم بوليّ التلميذ.
- ✓ تسهيل اتّصال المعلّم بمفتّش المقاطعة.
- ✓ مراقبة نتائج التلاميذ.
- ✓ عرض التلميذ على طبيب الصّحة المدرسية.
- ✓ إعداد قائمة أوّلية للتلاميذ المقترح تحويلهم إلى قسم التعليم المكيّف.
- ✓ بناء نظام اتّصال فعال بينه، وبين معلّم القسم العادي، ومعلم القسم المكيّف، وبين أولياء الأمور.
- ✓ تفعيل الاتّصال بين معلّم القسم العادي والقسم المكيّف بباقي أعضاء اللجنة، وتنظيم لقاءات دورية داخلية عند الحاجة.
- ✓ متابعة مدى تنفيذ التوصيات والتوجيهات المقّدمة من طرف المفتّش أو المستشار لمعلّم القسم العادي ومعلّم القسم المكيّف، مع تقديم الدّعم المعنوي لهذا الأخير.
- ✓ تحويل المواقف السّلبية لبعض الأولياء تجاه أبناءهم إلى مواقف إيجابية، تُساعد وتُنمّي حبّ التعلّم لدى التلميذ، وذلك عن طريق استيعاب المشاكل بإيجاد بدائل، والتركيز على ما يوجد لدى التلميذ من نقاط قوّة على أن يكون ذلك على امتداد السنة الدراسية للحدّ من تفاقم الصّعوبات التعليمية، والتي قد يكون أساسها التعرّض إلى وضعيات عابرة، قد تكون بسيطة يُمكن تداركها، وتتطلّب جُهدا إضافيا (غياب متكرّر، جهل الأولياء، وعد حضور حصص الاستدراك، مشاكل في التغذية).

يُعتبر مدير المدرسة همزة وصل بين أعضاء اللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية، حيث يعمل على تسهيل الاتّصال فيما بينهم، ويعمل من أجل مصلحة التلميذ، حيث يراقب النتائج الدراسية الخاصة بالتلاميذ، كما يُسهّل الاتّصال بين المعلّم وأولياء التلاميذ في حالة وجود مشكل معين، كذلك تسهيل الاتصال بمفتش المقاطعة، وله صلاحية إعداد قائمة التلاميذ المقترحين لقسم التعليم المكيّف؛ أي أنّ لمدير المدرسة دور فعّال ومميز.

جـ – دور معلّم السّنة الثّانية ابتدائي: تعتبر مهمّة معلّم القسم العادي نقطة الانطلاق في تشخيص التلاميذ الذين يُعانون من صُعوبات تعليمية، ومن بين مهامه:

- ✓ القيام بمسح أوّلي لمعرفة التلاميذ المحتمل وجود صعوبات تعليمية لديهم (نتيجة مشكل صحي، أسري، تربوي...)، لخلق قنوات تواصل مع الجهة المعنية عن طريق مدير المدرسة.
- ✓ تتبّع مستويات التلاميذ منذ دخولهم المدرسة، لتحديد جوانب الضّعف لديهم.
- ✓ تقييم عمل التلاميذ (التكويني أثناء الحصص التعليمية، والتحصيلي في نهاية كلّ فصل).
- ✓ ملاحظة الصّعوبات التعليمية التي يمكن أن تظهر على مجموعة من التلاميذ.
- ✓ استدراك الصّعوبات التعليمية في حصص المعالجة البيداغوجية.
- ✓ تواصل مستمرّ مع أولياء التلاميذ المعنيين، ومفتّش المقاطعة، ومدير المدرسة.
- ✓ اقتراح عرض التلميذ على طبيب الصّحة المدرسية.
- ✓ في حلة استمرار الصّعوبات اقتراح تحويل التلميذ المعني إلى قسم التعليم المكيّف.

يلعب معلم السّنة الثانية دورا فعالا وكبيرا في عملية التّشخيص، باعتبار أنّه في احتكاك كبير ومتواصل ومستمرّ مع التلاميذ، فهو يعرف مستواهم وقدراتهم، وبالتالي هو قادر على ملاحظة ومعرفة المشاكل التربوية والاجتماعية التي يعاني منها تلاميذه، القدرة على تحديد مستويات التلاميذ عن طريق التقويمات التشخيصية الأولية، والكشف عن نقاط الضّعف والقوة لديهم، والعمل على معالجة الصّعوبات التعليمية في الحصص الاستدراكية، وإنْ عجزت حصص المعالجة البيداغوجية من تجاوز تلك الصّعوبات، يكون اتّصال المعلّم مع المدير، ومن ثم مع مفتّش المقاطعة من أجل التدخّل وتوجيه التلميذ إلى قسم التعليم المكيّف.

د- دور طبيب الصّحة المدرسية:

عند قيام معلّم القسم العادي بالمسح الأوّلي، وظهور بعض المشاكل الصّحية، فإنّه يتمّ التأكيد على قائمة التلاميذ التي تتطلّب الكشف والمتابعة، وذلك بالتنسيق مع مدير المدرسة على أن يكون ذلك حسب الآتي:

- ✓ أثناء الزّيارات الدّورية التي يقوم بها أطباء الصّحة المدرسية مع بداية كلّ سنة دراسية، وذلك إذا تزامنت الزّيارات مع تحديد القائمة الاسمية للتلاميذ التي تحتاج إلى دقيق وشامل.
- ✓ تحويل التلاميذ إلى وحدة الكشف والمتابعة عن طريق مدير المدرسة، أو إحضار طبيب الصّحة المدرسية إلى المدرسة لفحص مجموعة التلاميذ التي تحتاج إلى كشف صحّي.
- ✓ تحديد وبدقّة طبيعة المشاكل الصحية لدى التلاميذ المقترحين لقسم التعليم المكيّف بهدف معالجة الأعراض الصّحية التي قد تكون عابرة حتى لا تتفاقم، أو يتمّ تحويل التلاميذ إلى طبيب مختصّ حسب طبيعة المشكلة الصّحية لتقديم العلاج في وقته المناسب.

- ✓ وبإمكان طبيب الصّحة المدرسية أثناء تجسيد العمليات المبرمجة ضمن نشاطات الصّحة المدرسية أن تظهر له بعض الحالات التي تستدعي التدخل، وهي ليست ضمن قائمة التلاميذ المحدَّدة، ممّا يتطلّب إعلام مدير المدرسة الذي يُعلم بدوره كُلًّا من المعلّم والأولياء.

يقوم أطباء الصّحة المدرسية بزيارات دورية إلى المدارس مع بداية كلّ سنة دراسية بهدف الكشف والمتابعة، حيث يعمل الأطباء على فحص التلاميذ، والكشف عن حالاتهم الصّحية، والتدخّل السّريع إنْ لَزِمَ الأمر في بعض الحالات الصّعبة، والتي تستدعي تدخّل طبيب مختص بالنسبة للتلاميذ الذين يُعانون أمراضا صعبة.

و- دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي:

إنّ وجود بوادر سلبية في سلوك التلميذ منذ السنة الأولى أو مشاكل في الإدراك أو التركيز تتطلّب تدخّل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي حتى يَتِمَّ تحديد طبيعة وأصل المشكلة، ويكون ذلك بطلب من مدير المدرسة أو المفتّش، وإنّ تدخّل مستشار التوجيه يكون بشكل دوري، وتتمثّل مهامه فيما يلي:

- ✓ المساهمة في استكشاف التلاميذ المتأخّرين دراسيا خلال السنتين الأوليتين على أن توضع رزنامة لذلك.
- ✓ دراسة حالات التلاميذ المحدَّدين في قائمة الاستكشاف بتطبيق الاختبارات المعرفية، والروائز النفسية خلال الثلاثي الثاني من السنة الثانية.
- ✓ تسجيل نتائج الاختبارات المعرفية ووضعها في ملفّ التلميذ حتى تُبنى عليها الاستراتيجيات العلاجية.
- ✓ المساهمة في إعداد الخطّة العلاجية المقترحة لتلاميذ قسم التعليم المكيّف (كمجموعات أو كأفراد).
- ✓ توثيق الرّوابط بين هيئة الفريق التربوي والأسرة والتلميذ عن طريق التّوعية وتقريب المفهوم الصّحيح لهذا النّوع من التعليم حتى يتّضح لدى الأولياء الهدف من تواجد التلاميذ في قسم التعليم المكيّف.
- ✓ يمكن أن تُجرى المقابلات والاختبارات إمّا في المدرسة ذاتها، أو بمركز التوجيه والإرشاد المدرسي إذا كان قريبا من مقرّ سكنى التلميذ.

يكمن دور مستشار التوجيه والإرشاد النفسي في كونه يُساهم في استكشاف التلاميذ المتأخّرين عن طريق الاختبارات المعرفية أو الروائز النفسية، وتسجيل نتائج الاختبارات الخاصة بالتلاميذ، ومن ثمّ تقديم الاستراتيجيات العلاجية المناسبة، كما يعمل على توعية أولياء التلاميذ بضرورة تواجد التلاميذ المتأخّرين دراسيا ضمن قسم التعليم المكيّف، وهذا لصالحهم من أجل تجاوز الصّعوبات التعليمية والدّمج ضمن الصّفوف العادية..

هـ – دور معلّم قسم التعليم المكيّف:

تبدأ مهمة معلّم قسم التعليم المكيّف مع بداية انعقاد الاجتماعات الخاصة باللّجنة الطّبية النّفسية البيداغوجية، حيث يضطلع على حالات التلاميذ الذين سوف يتكفل بهم، ولهذا يتعيّن عليه:

- ✓ التعرّف على وضعية كلّ تلميذ (الطّبية، النّفسية، التّربوية) من خلال ملفّه، أو يَلْجَأ إلى الاتصال بمعلّم التلميذ لينطلق، فيضع خطط تعليمية مبنية على تقييم أداءات التلاميذ.
- ✓ مساعدة التلميذ المتأخّر دراسيا على إدراك أبعاد مشكلته وأسبابها بالتنسيق مع الأولياء.
- ✓ وضع خطة تدخّل تربوية فردية لكلّ تلميذ تتضمن الأهداف التي يحقّقها التلميذ في فترة زمنية محدّدة.
- ✓ تكييف التعلُّمات والبدء من مكتسبات التلميذ على أن يتمّ تحليل المهمّات الرّئيسية إلى مهمّات فرعية.
- ✓ تسجيل أداءات التلميذ وتثمينها مع توضيح ذلك للتلميذ من أجل تحفيزه، والوصول به إلى تقدير ذاته.
- ✓ إشراك الأولياء في وضع الخطط العلاجية وتنفيذها بغرض التحسيس والتحفيز.
- ✓ تنويع أساليب التدريس بما يتلاءم والأسباب الكامنة (العوامل المحتملة) وراء التأخّر الدراسي.
- ✓ متابعة الخطّة العلاجية وتعديلها عند الحاجة، وعدم التردّد في استشارة أيّ شخص مؤهل أو أحد أعضاء اللّجنة بهدف تقديم خطط بديلة ومعدَّلة.
- ✓ تقييم أداءات كلّ تلميذ وتقديم توصياته للّجنة.
- ✓ استمرار التواصل مع معلّم القسم العادي الذي أُدمِج به التلميذ.

يبدأ معلّم قسم التعليم المكيّف عمله ومهمته التعليمية منذ اطّلاعه على سجلّات التلاميذ المتأخّرين دراسيا، وذلك بالتعرّف على وضعيتهم من جميع النواحي (نفسية، صحية، تربوية وحتى

اجتماعية)، والعمل على متابعة التلاميذ ومساعدتهم على تخطّي الصّعوبات التعليمية، ويستمرّ عمله هذا بالتواصل مع معلّم القسم العادي ومتابعة تطورات التلاميذ بعد عملية دمْجِهم في الصّفوف العادية.

ي- دور ممثل جمعية أولياء التلاميذ:

إنّ نجاح التلميذ يبقى مرهونا بمدى توطيد العلاقة بين المدرسة والأولياء، فكلّ عضو من أعضاء اللّجنة يسعى إلى تحقيق هذه الغاية، وهي مهمّة صعبة تتطلّب متابعة يومية واتصالا مستمرا بأسر التلاميذ، ولهذا فإنّ جمعية أولياء التلاميذ تعتبر الإطار المفضّل للرّبط بين الأسر والمدرسة.

ويبقى التّواصل والحوار قائمَيْن بين ممثّل جمعية أولياء التلاميذ، وأولياء التلاميذ المتواجدين بقسم التعليم المكيّف بهدف الوصول إلى التصوّر السليم لطبيعة هذا القسم، وما تسمح لهم به قدراتهم، وهو أفضل من إبقائهم في القسم العادي، والحصول على نتائج قد تكون سلبية مع القصور الواضح والتدنّي المندرج في التحصيل الدّراسي.

كما أنّه بإمكان ممثل جمعية أولياء التلاميذ أنْ يُقدّم الدّعم المعنوي، والمساعدة أثناء وجود إشكالية لدى الأولياء، خاصّة إذا تعلّق الأمر بالتوجّه إلى أطباء مختصّين، أو عند وجود استفسارات، لأنّه العنصر الأقرب إليهم.

يعمل ممثل جمعية أولياء التلاميذ على الربّط بين المدرسة (المدير، المعلّم) وأولياء التلاميذ عن طريق التواصل والحوار الذي يكشف من خلاله الهدف الأسمى للتعليم المكيّف، وكيف تعمل الوزارة من خلاله من أجل إنقاذ التلاميذ المتأخّرين دراسيا، ومساعدتهم على تنمية قدراتهم ومهاراتهم، ومن ثمّ الدّمْج ضمن الصّفوف العادية، ومواصلة الحياة الدّراسية بشكل عادٍ بعد معالجة الصّعوبات التعليمية أيْ أنّ ممثّل جمعية أولياء التلاميذ من شأنه توضيح الصّورة للأولياء بشأن التعليم المكيّف، وإيصال الفكرة لهم بشكل سليم.

13- الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخّرين دراسيا: النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2001)

بناءً على توصيات الملتقيات الجهوية حول التعليم المكيّف المنعقدة في شهر فيفري 2001 يشرفني أن أوافيكم بهذا المنشور، الذي يحدّد الإطار العامّ للرّعاية التربوية للتلاميذ المتأخّرين دراسيا، ويضع بين أيديكم مرجعا لوضع خطة مستقبلية، تتضمن التكفّل التدريجي بالتلاميذ الذين يعانون من تأخّر دراسي، رغم ما يتلقونه من معالجة تربوية لصعوبات التعلّم في

الحصص العادية والاستدراكية، بهدف تجسيد تكافؤ الفرص التعليمية والتقليل من الهدر التربوي، الذي يتجلى في ظاهرتي الإعادة والتسرّب المدرسيين...

إنّ التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية حادّة تُعيق مواصلة تمدرسهم بصفة عادية ينبغي أن يوضعوا في أقسام للتعليم المكيّف لعلاج هذه الصّعوبات علاجا تربويا مكثّفا وظرفيا، ينْصَبُّ على مواد التعلم (القراءة، الكتابة، الحساب)، وعلى المفاهيم الأساسية التي تُبنى عليها التعلُّمات الأساسية في هذه المواد، وكلّما أظهرت أداءات كلّ تلميذ أنّه امتلك من الكفاءات ما يسمح له بمتابعة عملية التعلّم في المواد المذكورة من غير عوائق تعليمية، يُعاد إدماجه في القسم العادي، ويحظى بمتابعة خاصة، ومن هذا المنظور أطلب منكم العمل على اتّخاذ التدابير الآتية، التي تدخل حيّز التنفيذ في بداية السنة الدراسية 2001- 2002.

13-1- التنظيم التربوي: العمل على فتح قسم على الأقلّ للتعليم المكيّف (ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة) في كلّ مقاطعة تفتيشية بالنسبة للسّنة الدّراسية 2001-2002، ويركّز على تلاميذ السنة الثالثة، كما يُستحسن أن يفتح هذا القسم كلّما كان ذلك مُمكنا في تجمّعات مدرسية لضمان استفادة أكبر عدد مُمكن من التلاميذ المتأخّرين دراسيا، والحرص على إدراج أقسام التعليم المكيّف ضمن الخرائط التربوية للمؤسسة التي فُتِح بها قسم التعليم المكيّف، والقسم الذي يُفتح لا يُغلق إلّا بعد تقديم تقرير ينتسب إلى الهيكل المعني بالإدارة المركزية.

13-2- الاستكشاف: تتشكّل لجنة الاستكشاف على مستوى كلّ مقاطعة تفتيشية من:

- ✓ مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة، رئيسا.
- ✓ مفتش أو مستشار للتوجيه المدرسي والمهني، (عضوا).
- ✓ طبيب الصّحة المدرسية، (عضوا).
- ✓ مدير مدرسة بها قسم للتعليم المكيّف، (عضوا).
- ✓ معلّم في قسم للتعليم المكيّف، (عضوا).
- ✓ نفساني مدرسي إنْ أمكن، (عضوا).

13-2-1- دور لجنة الاستكشاف:

- ✓ القيام بالكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم مكيّف.
- ✓ متابعة التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف (تربويا ونفسيا)، ودراسة نتائجهم الدّراسية، بهدف إعادة إدماجهم في أقسام لتذليل الصّعوبات التعليمية التي قد تعترضهم.

- ✓ المساهمة في تكوين معلّمي الأقسام العادية والأقسام المكيّفة في الموضوعات المتعلّقة بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة.

13-3- الإدماج: لاحظنا أنّ بعض التلاميذ يبقون سنة دراسية كاملة أو أكثر في قسم التعليم المكيّف، وهذا يتنافى مع النظرة التربوية الصّائبة مع التعليم المكيّف الذي هو تعليم علاجي، مكثّف وظرفي، يتوجب دمْج تلميذ في قسمه حين تُظهر نتائج التقييم أنّه تَغَلَّبَ على صعوبات التعلّم الأساسية، وأنه قادر على مواصلة مساره التعليمي بصفة عادية.

13-4- التأطير التربوي: تُعطى الأولوية في إسناد أقسام التعليم المكيّف (ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة) إلى المعلمين المتخصّصين الذين كُوّنوا لهذا الغرض في حالة عدم توفر هذا النّوع من المعلّمين، يُسند القسم إلى معلّمين عاديين يتمتعون بكفاءة مهنية ورغبة في تعليم التلاميذ المتأخّرين دراسيا على أن يتلقوا تكوينا يخصّ منهجية تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة (التعليم المفرّد، التعليم في مجموعات مصغَّرة)، كما أنّه ينبغي أن تُبرمَج لهم أيّام دراسية على مدار السنة، باعتبارهم في حاجة إلى رعاية واهتمام.

13-5- البرامج والمواقيت:

- ✓ لا يُمكن تحديد برنامج مسبق لأقسام التعليم المكيّف، فالبرنامج الفعلي والحقيقي ينطلق من الصّعوبات التعليمية التي تعترض التلاميذ قصد معالجتها وإزالتها.
- ✓ يُعطى الحجم الأكبر من التوقيت إلى المواد الأساسية (القراء، الكتابة، الحساب)، أمّا المواد الأخرى فيُمكن أنْ يتعلّمها التلميذ في قسمه العادي أو الأقسام العادية، إذا كان التنظيم التربوي يسمح بذلك، وإذا تعذَّر هذا المسعى يتلقّاها في القسم المكيّف.

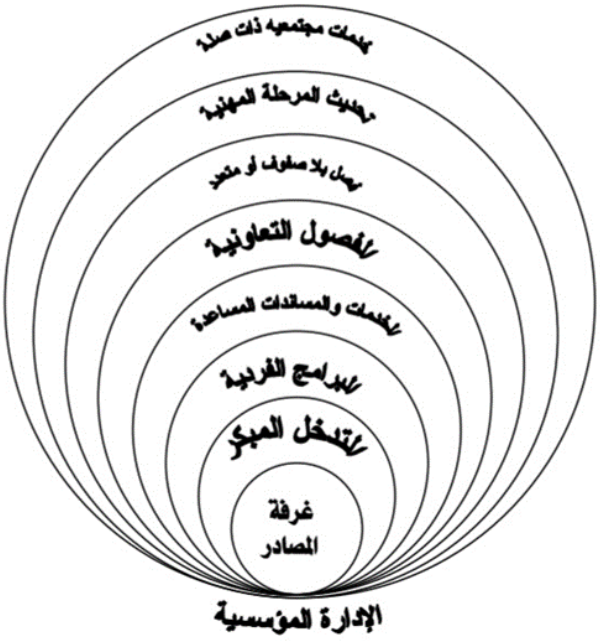
من خلال ما جاء في المنشور 1061 المؤرخ في 08 /1996/10 والمنشور 299 المؤرَّخ في 2000/03/12 حول الرعاية التربوية للتلاميذ المتأخّرين دراسيا نجد أن وزارة التربية حرصت على إنجاح سير التعليم المكيّف من خلال إعداد خطط مستقبلية من أجل التكفّل البيداغوجي النّفسي للتلاميذ المتأخّرين دراسيا والذي يُعانون من صعوبات تعليمية أعاقت مواصلة تعلّمهم بصفة عادية، حتى يتمكّنوا من الدّمْج في الأقسام العادية، مع المتابعة من طرف معلّم قسم التعليم المكيّف، ومن أجل تحقيق هذا المسعى عمدت الوزارة إلى الأخذ بمجموعة من التدابير وهي: التنظيم التربوي، الاستكشاف، المتابعة والإدماج، التأطير التربوي، البرامج والمواقيت.

14- غرفة المصادر:

14-1 تعريفهـا: هـي "فصـل يُجَهَّـز بـالمواد التعليميـة والأجهـزة والوسـائل، ومُعَلّـم تَـمَّ تدريبُـه جيّـدًا يُشـبع احتياجـات تلاميـذه"، إنّ معلّـم غرفـة المصـادر يكـون لـه كفـاءة عاليـة فـي إحـدى المجـالات، أو فـي المـواد الدّراسـية، ويُمكـن لمعلّمـي المدرسـة العـاديين الاسـتعانة بـه فـي اختيـار المـادّة التعليميـة المناسـبة، أو الطّـرق المناسـبة كمستشـار فـي المـواد التعليميـة، أو فـي حـلّ المشـكلات. (صـادق، 2006، ص3).

وتُعـرَّف غرفـة المصـادر أيضـا حسـب طـارق وعـامر (2008) علـى أنّهـا "غرفـة خـدمات خاصّـة تخصّـص فـي المدرسـة، تقـدّم خـدمات تربويـة خاصّـة للأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلّم الـذين يعـانون مـن اضـطراب واحـد أو أكثـر فـي العمليـات الإدراكيـة المعرفيـة، ممّـا يـؤدّي إلـى إخفـاق الطّفـل فـي بعـض المقـرّرات الدّراسـية، وتبـرُز أهميتهـا فـي أنّهـا تُعطـي الحـقّ للطفـل ذي الصّـعوبات الـتعلم فـي الحصـول علـى فـرص تعليميـة متكافئـة دون التعـرّض للإحباطـات والمحـاولات غيـر الناجحـة، التـي تجعلهم أقلّ قبولا لدى معلّميهم وأقرانهم، وحتّى أبويهم بسبب فشلهم المتكرّر".

وتُعَـرَّفُ كـذلك علـى أنّهـا "غرفـة صـفّية بالمـدارس العاديـة، ولكنّهـا تُعَـدَّل بصـورة تتناسـب مـع أداء عـدّة وظـائف تخـدم بهـا كأحـد البـدائل التربويـة الخاصـة فـي المدرسـة العاديـة، وتتميّـز بمواصـفات خاصّـة، ويـتمّ تجهيزهـا بجميـع الوسـائل والأدوات التعليميـة المسـاعدة، ويقضـي فيهـا الطالـب المحتـاج المساعدة الأكاديمية جزء من وقته لا يزيد عن 50% من اليوم الدراسي. (عودة، 2010)



شكل رقم (01) يوضّح: غرفة المصادر كعامل مساعد للبدائل التربوية الخاصة في المدرسة العادية. (صادق، 2006، ص 31)

يمكن القول بأنّ غرفة المصادر هي عبارة عن غرفة صفّية توجد بالمدرسة العادية تقدّم خدمات تربوية للأطفال الذين يُعانون من صعوبات تعليمية، تُجَهَّز هذه الأخيرة بوسائل تربوية، وأدوات تعليمية مناسبة من أجل مساعدة هؤلاء الأطفال على التعلّم بشكل سهل، وتخطّي الصّعوبات التعليمية، وتجنّب التعرّض للإحباطات المتكرّرة والشعور بالحرج أمام أقرانهم ما يمنعهم من التعلّم بشكل جيّد.

14-2 نشأة وتطوّر غرفة المصادر:

بدأ استخدام غُرَف المصادر تاريخيا منذ الثلاثينات من القرن العشرين مع فئة الإعاقة البصرية هاميل و براون hammel and Brown سنة 1983، واتّسع استخدامها حتّى أصبحت مألوفة في منتصف الستينات في نفس القرن في علاجات التعلم الإعاقة العقلية البسيطة والاضطراب الانفعالي وصعوبات التعلّم والمشكلات السلوكية البسيطة.

وفي أوائل الستّينات من القرن العشرين ظهرت نماذج لمراكز المصادر التعليمية Educational Resource centers لتخدم أقسام المناهج والطرق في كليات التربية، وخاصّة في خدمة طلّاب التدريب الميداني الذين كانوا في أشدّ الحاجة إلى التعرّف، واستعارة المصادر التعليمية لاستخدامها في مرحلة التدريب الميداني وفي الحقيقة أنّ هذه المراكز كان لها دور كبير في تحديث عمليات التدريس، وخدمة الأجيال الصّاعدة من طلبة وطالبات كلّية التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وظهرت مثل هذه المراكز في مجالات التربية الخاصة فيما يُسمّى مراكز التربية الخاصة للمواد التدريسية special Education" instructional Material centers"، وكانت خمس مراكز في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1975، وكان إحداها في جامعة ويسكنسن "wisconsin"، حيث كان يدرس كاتب المقال، وسرعان ما فضّلت الجامعات إنشاء غرف للمصادر التعليمية تخدم المدارس بدلا من تركيزها في أقسام المناهج والطرق بالجامعات، حيث كانت الاستعارة والاستخدام والإرجاع... كلّها نُظُمٌ تعمل ضدّ مدى الاستفادة من هذه المراكز، فكان ميلاد "غرف المصادر" "Resource Rooms" وعلى نطاق واسع منذ ذلك الوقت في المدارس العادية، ومدارس التربية الخاصّة. (صادق، 2006، ص3)

إنّ ظهور غرفة المصادر جاء على مراحل مختلفة، لكنّ الهدف منها كان واحدا، فجاء لصالح العلاجات المختلفة للاضطرابات الانفعالية والسلوكية، وصعوبات التعلّم من خلال العمل الميداني، والتدريب والتأهيل باستخدام غرفة المصادر بِما تحتويه من أجهزة ووسائل تعليمية، والعمل بواسطتها من أجل مساعدة ذوي صعوبات التعلّم على تخطّي الصّعوبات التعليمية، ومنحهم فرصا من أجل التعلّم بشكل سهل وسلس مثل الأطفال الآخرين.

14-3 أنـواع غـرف المصـادر: تتعـدد أنـواع غـرف المصـادر، وذلـك حسـب الحـالات التـي تخـدمها، والمتمثلة في:

أ- غرفـة مصـادر تصـنيفية: ونعنـي أنّهـا مخصّصـة لفئـة معيّنـة بنـاءً علـى تصـنيف ذوي الاحتياجـات الخاصّـة، وهـي النّـوع السّـائد فـي كثيـر مـن البلـدان العربيـة، فمـثلا غرفـة لفئـة صـعوبات الـتعلّم، التخلّـف العقلـي، الاضـطرابات الانفعاليـة يكـون لهـذه الفئـات غرفـة واحـدة لكـنْ دون أيّ تـداخل بينها.

ب- غرفـه مصـادر شـبه التصـنيفية: وفيهـا يـتمّ وضـع التلاميـذ حسـب احتياجـاتهم دون تصـنيفهم إلـى فئـات بحسـب نـوع الحاجـة أو الصّـعوبة التـي يُعـانون منهـا، وربّمـا هـذا الصّـنف لا يسـاعد المعلّـم علـى بنـاء بـرامج تربويـة ملائمـة، لكنّـه يُوَجّـه اهتمامـه مـثلا إلـى الاحتياجـات المتشـابهة كالاحتياجات الأكاديمية والبدنية أو السلوكية لفئات الإعاقة المختلفة.

ج- غرفـه المصـادر غيـر التصـنيفية: تحتـاج هـذه الغـرف إلـى معلّمـين مـدرَّبين علـى مسـتوى عـالٍ لأنّ نسـبة كبيـره مـن التلاميـذ فـي هـذه الحالـة لا يكونـون مـؤهلين لخـدمات التربيـة الخاصـة علـى سـبيل التجربـة للنظـر فـي مـدى حـاجتهم لمثـل هـذه الخـدمات أو غيرهـا مـن خـدمات التربيـة الخاصّـة (xiv)، فالشّـبه بـين خصـائص الإعاقـات المختلفـة فـي المسـتوى البسـيط أو المتوسـط يكشـف عـن خصـائص متشـابهة فـي التعلـيم بغـضّ النظـر عـن فئـة الإعاقـة فـي الـذكاء مـثلا، وأنمـاط القـدرة، والنمـو الاجتمـاعي...إلخ، فإننـا نجـد تشـابهات أكثـر مـن الاختلافـات فـي مسـتويات الخصـائص، فتقـديم الخـدمات علـى أسـاس غيـر تصـنيفي هـو السّـائد بـين بـرامج المـدارس فـي معظـم الـدول المتقدّمة، لأنّ احتياجات التلاميذ هي التي تملأ البرنامج وليس النموذج المطبق.(xv)

تتفـرّع غرفـة المصـادر وتختلـف علـى حسـب اسـتخدامها، وفئـة التلاميـذ المـوجّهين إليهـا واحتياجـاتهم، وتنقسـم غرفـة المصـادر إلـى ثـلاث غـرف (تصـنيفية، شـبه تصـنيفية وغيـر مصـنّفة) حسب الاستخدام.

14-4 محتويات غرفة المصادر والأنشطة الأساسية التي تحتويها:

14-4-1 محتويات غرفة المصادر:

مـن الضـروري أن تتميـز غرفـة المصـادر بتجهيـزات خاصـة تختلـف عـن تجهيـزات الغـرف العادية، وفيما يلي توصيف محتوياتها. (عواد، 2013)

- **التجهيزات والأثاث:**

على معلّم غرفه المصادر أن يهتمّ بالبيئة الصّفية، والعمل باستمرار على جعل البيئة الطبيعية مناسبة وجذّابة للمتعلّمين، وتعزيز دافعيتهم للتعلّم، وأن يكون الأثاث وما يلحق به من أجهزة جذابا ومريحا، ويؤدّي الغرض منه في أركان الغرفة المختلفة.

- **الأكشاك التعليمية:**

وهي عبارة عن مكان للاستذكار في أداء الأعمال والواجبات الفردية، بِها منظر صغير مثبت على الحائط، وإنارة ملائمة فوق هذا المنظر، وكرسي مناسب لجلوس التلميذ وكرسي آخر للمعلّم عند الضّرورة.

- **ركن اللّغة العربية:**

وهو ركن مهمٌّ تُدرَس فيه القراءة والكتابة والتهجئة والإملاء والتخاطب، وبه أجهزة خاصة بالتخاطب ووسائل تعليمية مناسبة تفي بالغرض.

- **ركن الرّياضيات:**

هو ركن آخر مهمٌّ من أركان غرفة المصادر، يضمُّ الوسائل التعليمية المناسبة والملائمة لهذا الرّكن ويضمّ أيضا التقنيات والمواد التعليمية الخاصّة بمادة الرّياضيات اليدوية والمحسوبة.

- **ركن الأنشطة:**

وهو ركن هامٌّ أيضا يتمّ فيه التدريب على المهارات النفسحركية من تدريبات تآزر بين العين والأذن والوقوف والجلوس، تدريبات المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة، والهدف منها التكامل في أداء مواقف التعلّم.

- **ركن الحاسوب:**

وهو ركن يشتمل على جهاز الحاسوب وما يحتوي هذا الجهاز من مواد تدريبية وتعليمية تفيد وتساعد في تعلّم التلميذ، وقد يشمل أيضا التلفاز، الأجهزة السمعية، الفيديو والأنترنت.

- **المكتبة:**

تحتوي المكتبة على الكتب المدرسية، مراجع، قصص، كتب ثقافية، أشرطة تعليمية مناسبة للملتحقين بالغرفة.

- **ملفات التلاميذ:**

لملفات التلاميذ أهمية كبيرة، إذ ترصد التلميذ منذ دخوله الغرفة إلى تخرّجه منها من خلال ما يلاحظه المعلم عن مدى تحسّنه أو عدمه أو التعديلات التي تلزم من حيث الوسائل والإستراتيجيات والتقويم، لذا يجب أن تكون هذه الملفّات مكتملة والمعلومات مدوّنه فيها.

- **مكان للمعلّم:** ضروري أن يتوفر للمعلّم مكتب خاص بحيث يسهّل له متابعه كلّ ما يجري داخل الغرفة.

- **وسائل العمل الجماعي:**

للعمل الجماعي أهمية كبيرة في إبعاد الملل والضجر وتشتت الانتباه عن التلاميذ، ويُفضّل أن تكون هناك طاولات دائرية أو بيضاوية الشكل أو نصف دائرية.

من خلال ما تمّ ذكره نجد أنّ غرفة المصادر متعددة المحتويات، وثرية جدا انطلاقا من وجود التجهيزات والأثاث، الأكشاك التعليمية... وصولا إلى وسائل العمل الجماعي، معرّجا على وجود مكان مخصّص للمعلّم كي يُشرِف على كلّ محتويات غرفة المصادر، وتسييرها بشكل جيّد، ويتمكّن من مرافقة التلاميذ، ومساعدتهم في اكتساب المعارف، تنمية المهارات والخبرات العلمية، وذلك باستعمال الوسائل المتاحة في غرفة المصادر، والتي أُعِدَّت من أجلهم، وكُيّفت حسب طبيعة تعلّمهم وخصائصهم.

14-4-2 الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر:

يذكر العزالي (2011، ص 133) أنّه إلى جانب الأنشطة اللاّزمة لمساعدة الطّفل ذي صعوبات التعلّم، تحتوي غرفة المصادر أيضا على أنشطة تساعد كلّ من المدرّس المختصّ والمدرّس العادي على التعامل بفاعلية مع طفل ذوي صعوبات التعلّم، وعلى فهم حاجته، والتعرّف على جوانب القوّة والضّعف لديه، وتشمل غرفة المصادر:

- ✓ أدوات واختبارات لتشخيص جوانب القصور لدى الطفل وتحديد طبيعة العلاج المطلوب.
- ✓ تنفيذ طرائق وأساليب تتناسب مع طبيعة الصّعوبات التي يعاني منها الطّفل.
- ✓ مواد تعليمية تتناسب مع طبيعة طرائق وأساليب التدريس.
- ✓ تدريس الأطفال في مجموعات يُراعَى فيها نوع ودرجة الصّعوبة التي يُعانون منها.
- ✓ أنشطة وأدوات تعليمية تثير اهتمام التلميذ، وتضمن مشاركته وتفاعله.
- ✓ جداول تنظّم المدّة التي يقضيها كلّ طفل في غرفة المصادر، وفي الفصل العادي.
- ✓ التعاون بين مدرّس المصادر ومدرّس الفصل العادي في التخطيط للتعلّم.

من خلال ما سبق ذكره يُمكن القول أنّ التعاون بين معلّم غرفة المصادر، ومعلّم القسم العادي يساعد طفل ذوي صعوبات التعلّم على الفهم والتعلّم بشكل جيّد، وكشف جوانب الضّعف والقوّة لديه، كما وأنّ غرفة المصادر تحتوي على مجموعة من الأدوات لتشخيص الصّعوبات التعليمية، وكذا الوسائل والمواد التعليمية التي تتناسب وطبيعة هذه الصّعوبات مراعية في ذلك الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث تستخدم فيها مواد وأنشطة تثير اهتمامهم وتنظّم تعليمهم بشكل متوازي بين غرفة المصادر والقسم العادي.

14-5 الخدمات التي تقدّمها غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلّم:

يذكر العزة (2002) بأنّه "يمكن لهذا البديل التربوي (غرفة المصادر) أنْ يكون ذا فائدة كبيرة بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلّم المتأخرين دراسيا مثل بطيء التعلّم، ذوي الصّعوبات الحسّية، حيث يخدم أهدافا أخرى تتعلق بإثراء المناهج الدّراسية سواء كان ذلك عن طريق التعمّق في المناهج أو إضافة مواد أخرى". (ص66)، ويمكن إضافة مجموعة من الخدمات لغرفة المصادر تتمثل في:

- ✓ القيام بمهام التشخيص والتقييم والتدريب للتلاميذ المحوَّلين من الفصول العادية.
- ✓ تقديم المنشور لمعلّم الفصل حول كيفية التعامل مع صاحب الحاجة الخاصة وطرق التدريس الفعالة.
- ✓ التعاون والتنسيق مع الأسرة لمتابعة حالة التلميذ وما يمكن تقديم من خدمات داخل المدرسة وخارجها من مؤسسات مختلفة طبية/ اجتماعية /ترفيهية. (حافظ، 2004، ص 221)

نستطيع القول بأنّ فائدة غرفة المصادر تكمن في تقديم المساعدة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم المتأخّرين دراسيا سواء كان على مستوى إثراء المناهج الدّراسية، وتقديم الإضافة العلمية لها، أو إضافة مواد أخرى حسب الظروف وما يتطلبه الأمر، كما يعمل المعلّم المختصّ على تشخيص التلاميذ المتأخّرين دراسيا وكذا تقديم المساعدة والتوجيه لمعلّمي الأقسام العادية في كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ داخل الصّفوف التعليمية العادية، ويكون التنسيق مع الأسرة حتى يتمّ متابعة ومرافقة التلميذ ومساعدته على تخطّي هذه الصّعوبات التعليمية.

خلاصة:

يمكن القول بأنّ التعليم المكيّف الموجود في المدارس الابتدائية، والذي تمّ إدخاله ضمن مرحلة التعليم الابتدائي باعتباره علاجا تربويا بيداغوجيا يُقدّم حلولا تربوية ناجعة للتلاميذ الذين يعانون تأخّرا دراسيا مَنَعهم من التقدّم في تعلّمهم بشكل عادٍ، واكتساب المهارات والمعارف اللازمة للتعلّم، وعلى الرّغم من أنّه جاء في وقت سابق ومنذ فترة طويلة، إلّا أنّ الحديث عنه من طرف علماء التربية والباحثين والمهتمين بمجال التربية والتعليم والمختصّين كان بشكل جدّ محتشم.

ومن هنا كانت الدّراسات التي تناولت التعليم المكيّف محدودة، إذ اقتصرت على بعض المقالات الوطنية والنّدوات، إضافة إلى مذكرة ماجستير واحدة للباحثة بلعربي فوزية، أي؛ أنّه لم يتم التطرّق بشكل كافٍ للتعليم المكيّف، كما أنّ أقسامه على مستوى المقاطعات قليلة جدا، فهناك مدارس لا تحتوي على هذه الأقسام ناهيك عن وجود مشاكل تربوية عديدة مثل التسرّب والرّسوب المدرسيّيْن وكذا الفشل المدرسي.. التي يعاني منها التلاميذ، وتحتاج إلى تدخل تربوي، بيداغوجي، علاجي، فوري.

كما تُواجه التعليم المكيف مجموعة من العراقيل والصّعوبات التي تحول دون تحقيقه للأهداف المرجوة منه، ويرجع ذلك إلى جملة من العوامل أهمّها: نقص المعلّمين المختصين، عدم تكييف البرنامج حسب قدرات التلاميذ المتأخرين دراسيا، غياب الروائز المستعملة في عملية التشخيص، عدم تفعيل دور اللجنة الطبية النفسية التربوية البيداغوجية بالشكل المطلوب، وفي خضمّ هذا يبقى التعليم المكيّف مجرّد مناشير وزارية تنتظر التفعيل والتطبيق الواقعي، فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار طبيعة المدرسة الجزائرية، الإمكانيات والوسائل التعليمية التي يمكن توفيرها، كما ينبغي أن نأخذ في الحسبان أيضا مدى تقبّل أولياء الأمور لهذا النوع من التعليم، وبنية وطبيعة التصوّر الذي يحملونه وكوّنوه حول التعليم المكيّف، وهذا ما سنراه في الفصول الآتية.

الفصل الثالث: التصوّرات الاجتماعية.

تمهيد

1- ماهية التصوّرات.

1-1 تعريف التصوّرات.

1-2 المفاهيم المتداخلة مع التصوّرات.

1-3 -أبعاد التصوّرات.

1-4 أنواع التصوّرات.

1-5 تحليل التصوّرات.

2- التصوّرات الاجتماعية.

2-1 تاريخ ظهور مصطلح التصوّرات الاجتماعية وروّاده.

2-2 مفهوم التصوّرات الاجتماعية.

2-3 دور التصوّرات الاجتماعية.

2-4 موقع التصوّرات الاجتماعية في ميدان علم النّفس الاجتماعي.

2-5 محتوى التصوّرات الاجتماعية.

2-6 خصائص ومميزات التصوّرات الاجتماعية.

2-7 وظائف التصوّرات الاجتماعية.

2-8 أهمية دراسة التصوّرات الاجتماعية.

2-9 ميكانيزمات بناء التصوّرات الاجتماعية.

2-9-1 التوضيع.

2-9-2 الترسيخ.

2-10 نظريات التصوّرات الاجتماعية.

2-10-1 النواة المركزية.

2-10-2 العناصر المحيطة.

2-11 ديناميكية التصوّرات الاجتماعية.

2-12 طرق جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية.

2-12-1 الطرق الاستفهامية.

2-12-2 طرق التداعي الحرّ.

3- التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر التصوّر الاجتماعي مفهوما قديما تميّزت به العديد من الحضارات القديمة كالحضارة اليونانية، لكنّه على المستوى الإجرائي، فهو حديث بطريقة نسبية سواء كان بالنسبة لظهوره أو من ناحية استعماله وإدخاله في مختلف المجالات (العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية)، ويعود هذا الفضل إلى"Serge Moscovici" الذي أعطى انطلاقة البحث فيه، فأصبح من أهم المواضيع المتداولة والمطروحة التي وجّهت علم النفس الاجتماعي على وجه الخصوص، وباقي الفروع على وجه العموم، فالتصور الاجتماعي يعتبر طريقة تُـنَظَّم بها معرفتنا للأشياء الحقيقية، وكذلك تساهم في التكوين الاجتماعي، وتكون هذه المعرفة خاضعة لقوانيننا الخاصة.

كما أنّها تعمل على توجيه سلوكياتنا والتعبير عن كلّ اتجاهاتنا ومعتقداتنا...، ومن خلال هذا الفصل، سنعمل على التطرق إلى أهم العناصر الداخلية للتصورات الاجتماعية، والتي ساعدتنا على معرفتها وفهمها بالشكل المطلوب. وأيضا محاولة التعرّف على التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف، والتي تعتبر موضوع دراستنا ومحورها الأساسي.

1- ماهية التصوّرات:

1-1 تعريف التصوّرات:

1-1-1 التعريف اللغوي:

التصور لغة: هو تصوّر الشيءِ أي؛ تخيّله، وتصوّر له الشّيء صارت له عنده صورة. (صليبيا، 1982، ص 222)

والتصوّر من الفعل: تصوّر، يتصوّر، تصوّر الشّيء، تمثّل صورته وشكله في ذهنه. (بن هادية وآخرون، 1991، ص 195)

كما أنّ أصل كلمة تصوّر تعني تمثّل "Représentations" والتمثّل كيفية إدراك الشّيء منظور أو مفهوم، وفي علم النّفس يقال التمثّل على الاسترجاع والاستذكار. (أحمد خليل، 1995، ص 141)

كما يُعرّف "Sillamy" التصوّر على أنّه جعل الشيء حاضرا في الذّهن، وليس مجرّد إرجاع صورة بسيطة للواقع، وإنما هو بناء لنشاط ذهني، إذ التصوّر ليس مجرد إرجاع صورة مطابقة للواقع، وإنّما هو إعادة بناء وتشكيل ذهني لعناصر المحيط. (Sillamy, N, 1983, P.50)

ونجد أيضا أنّ التصور في المعجم الأساسي لاروس (1990) التصوّر من تصوّر، يتصوّر، تصوّرا... تمثّل صورته في الذّهن، فهو يعني في علم المنطق إدراك الفرد أي؛ معنى الماهية وعكسه التصديق". (المعجم العربي الأساسي، 1990، ص 144)

حسب موسوعة علم النفس: التصوّر هو "نظام متّسق من الأفعال المستدخلة، بحيث يجعل عملية التذكير ممكنة، أصل التصوّر في هذا المنظور مرتبط بإحكام وظيفة الترميز". (دورون، بارو، 1997، ص ص 944- 945).

كما يحدّد قاموس Le Grand Larousse مصطلح "Représentations" بوصفه "حضور الشيء ومثوله أمام العين، أو في الخيال بواسطة الرّسم أو النّحت أو اللّغة أثناء الكلام"

أمّا بالنسبة لقاموس Petit Robert فيعرف فعل "Représenter" بتعريفات نذكر منها: إحضار، عرض، مثول أمام العين، تقديم موضوع، أو مفهوم إلى الذّهن بإثارة صورته كي تظهر بواسطة موضوع آخر يشبهه أو يُماثله" (هكار،2001، ص 30).

إذًا يمكن القول بأنّ التصوّر في اللّغة هو من تمثّلَ الشّيءَ أي؛ استذكرَهُ، واسترجعَهُ، وجعلَهُ حاضرا، فالتصوّر هو عملية إرجاع لوقائع، وأشياء حدثت في الواقع، لكنْ عن طريق الذّهن، بل هو أكثرُ من ذلك، فهو إعادة بناء وتشكيل للمحيط المعاش عن طريق الذّهن.

1-1-2 التعريف الاصطلاحي:

يعرفه سيلامي (Sillamy) بأنّه جعل شيء حاضرا في الذّهن، وهو ليس مجرّد إرجاع صورة بسيطة للواقع، وإنّما هو بناء لنشاط ذهني، إذا التصور ليس مجرّد إرجاع صورة مطابقة للواقع، وإنّما هو إعادة بناء وتشكيل ذهني لعناصر المحيط. (Sillamy, N, 1983, P. 50)

ويُعرّفه سارج موسكوفيتشي (S,Moscovici) عندما نتصور شيء غائب، فإنّنا نكون كلّ من المثير والاستجابة في الوقت ذاته، أيْ؛ التصور ليس عملية ربط بين المثير والاستجابة في الوقت ذاته، بل يوجّه الاستجابة، ويبدّل المثير، ويشكّله في آن واحد، أو هو إعادة شيء للوعي مرة ثانية رغم غيابه في المجال المادي، وهذا ما يجعله عملية تجريدية محضة إلى جانب كونه عملية إدراكية فكرية. (Moscovici, S, 1976, P.40)

ويُعرّفه ابريك التصوّر بأنّه "حصيلة نشاط عقلي يقوم بواسطته فرد أو جماعة بإعادة بناء الواقع الذي يواجههم وإعطائه معنى خاص. (بومدين، 2004، ص 15)

أمّا "C. Herzlich" تعرّف التصوّر على أنّه "تسعى التصوّرات إلى إعادة إدخال دراسة النّماذج المعرفية والسيرورات الرّمزية داخل علاقاتها مع السلوك" (Abric, J. C , 1994, P.13)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأنّ التصور هو عبارة عن نشاط ذهني إدراكي يقوم به الفرد وهو عبارة عن استرجاع لأحداث وأشياء معينة حدثت، مع إعادة بناء وتشكيل ذهني لمختلف الوقائع والأحداث مع إعطاء معنى خاص لهذه الأشياء.

2-1 المفاهيم المتداخلة مع التصوّرات:

يعتبر مصطلح التصوّرات من المصطلحات الأكثر تعقيدا، وذلك لتداخله مع مصطلحات ومفاهيم أخرى تستعمل من طرف الأفراد من أجل معالجة المؤثرات النسبية ظنا منهم أن لها نفس معنى التصور وقد استعمل مصطلح التصور من طرف علماء النفس وعلماء الاجتماع بشكل كبير لمختلف توجهاتهم، وسنقوم بإبراز الاختلاف بين مصطلح التصور والمصطلحات القريبة منه فيما يلي:

- **الاتجاه: (Attitude)**

يُعرَّف الاتجاه النّفسي بأنّه استقرار عقلي عصبي أحدثته الخبرة الحادة المتكررة. (سعد عبد الرحمن، 1999، ص 50)

ويُعـرَّف كـذلك حسـب معجـم المصـطلحات النفسـية بأنّـه "موقـف أو ميـل راسـخ نسـبيا سـواء كـان رأيـا، أو اهتمامـا، أو غرضـا مـرتبط يتأهّـب لاسـتجابة مناسـبة. (شـحاذة، النجـار، 2003، ص 12)

ويُعـرَّف الاتجـاه أيضـا بأنّـه حالـة مـن الاسـتعداد، والتأهـب العصـبي والنفسـي، تنـتظم مـن خـلال خبـرة الشّـخص، وتكـون ذات تـأثير تـوجيهي، أو دينـامي علـى اسـتجابة الفـرد لجميـع الموضـوعات والمواقـف التـي تسـتثيرها هـذه الاسـتجابات، فالاتجاهـات تُيَسّـر للإنسـان القـدرة علـى أنْ يتعامـل مـع المواقـف السـيكولوجية المتعـددة علـى نحـو مطـرد، متّسـق، يجمـع مـا لديـه مـن خبـرات متنوعة في كلّ واحد منظّم. (أبو مغلي، سلامة، 2002، ص 59)

ويـرى نـوربير سـيامي (Norbert Sillamy) أنّ الاتجـاه هـو النّحـو الـذي يكـون عليـه الفـرد فـي وضـع مـن الأوضـاع، فالاتجـاه يـدلّ علـى توجّـه الفكـر، والاسـتعدادات العميقـة لوجودنـا (اللاشـعورية غالبـا) التـي تقـود التصـرفات، كمـا يـدلّ علـى الوضـعيات الجسـمية والسـلوكات الاجتماعيـة، والحالـة الذّهنيـة أمـام بعـض القـيم، فالاتجـاه يـرتبط بالشـيء الـذي يظهـر إزاءه بقـدر مـا يـرتبط بـالفرد، وبدوافعـه الخاصـة، فهـو لا يكـون مشخّصـا، بـل هـو حالـة وجوديـة، جاهزيـة فـي الإحسـاس والإدراك والارتكـاس علـى نحـو خـاص، إذ يعنـي الشّـخص برمّتـه، ماضـيه وحاضـره، تكوينـه وتجارتـه، بُنيتـه النفسـية الوجدانية، وضغوط الحياة عليه. (نوربير، تر: وجيه أسعد، 2001، ص 56)

يُمكـن القـول بـأنّ الاتجـاه هـو عبـارة عـن الاسـتجابة لمثيـرات معينـة بطريقـة مـا، ناتجـة عـن التوجّهـات الفكريـة والاسـتعدادات اللاشـعورية التـي توجـه وتقـود التصـرّف، وهـذا مـا يظهـر علـى السلوك والوضعيات الجسمية.

وإنْ كـان للاتجـاه بُعـد عـاطفي وفكـري وسـلوكي، لكـنّ التصـور أكثـر مـن مركّـب عـاطفي ومركّـب معرفـي، فهـو يحتـوي علـى بُعـد تقييمـي، لأنّـه بُعـد انعكـاس فـي الفكـر لحقيقـة داخليـة تَحْضُـر للاسـتجابة، وحتّـى لـو كـان الاتجـاه يحمـل بعـض خصـائص التصـوّرات، إلّا أنّـه يبقـى عنصـرا مـن التصـوّر، ومـن خـلال هـذا الأخيـر تُتَّخَـذُ مواقـف تجـاه مختلـف المواضـيع. (بوسـنة، 2008، ص ص 15- 16)

- **الرأي:**

يـرى الـدكتور "عبـد الـرحمن عيسـوي (1994)" أنّ الـرأي يعتنقـه الفـرد لمـدة محـدودة، وغالبـا مـا يعبّـر الـرأي عـن الشـعور القـومي السّـائد لـدى أفـراد المجتمـع، وغالبـا مـا يعبّـر رأي الفـرد علـى مـا

يجب أن يكون عليه الوضع، وليس ما هو كائن فقط، والآراء قابله للتغيير مثل الاتجاهات إلّا أنّ ذلك يختلف، فالاتجاه يتعرض للتغير بدرجة أقلّ عمقا من الرأي. (ص 163)

والرأي أيضا هو استجابة لفظية، قابلة للقياس والملاحظة، فالرأي يعتنقه الفرد لمدة محدّدة، وغالبا ما يعبّر عن الشعور القومي السّائد لدى أفراد المجتمع، كما يعبّر في كثير من الأحيان عمّا يجب أن يكون عليه الوضع، وليس ما هو كائن فعلا، فهو بالتالي قابل للتغيير.

كما يُعرَّف الرأي العام على أنّه تعبير الجماعة أو المجتمع أو الجمهور العام عن رأيه ومشاعره وأفكاره ومعتقداته واتجاهاته في وقت معيّن، بالنسبة لموضوع يخصّه أو قضية تهمّه، ولعلّ الرّأي يختلف عن التصوّر لأنّ هذا الأخير أشمل، حيث يتأثر بالآراء والاعتقادات الشّخصية، وهو بالتالي جمع للآراء حسب موسكوفيتشي. (ميروح، 2019، ص 52)

يتضح لنا من خلال التعاريف السّابقة بأنّ التصوّر أشمل من الرّأي، هذا الأخير قابل للتغيّر، وهو خاصّ بالفرد، وقد يعتنقه الفرد لفترة معيّنه، ويتخلى عنه عكس التصوّر الذي يتصف بنوع من الثبات، ويحمل خصائص الجماعة حسب موسكوفيتشي.

والرّأي هو حكم أو فكرة تبنّاها فرد أو جماعة، وليس ضروريا أن يكون هناك ما يبرّر صحّتها بصورة قطعية، والرّأي العام حُكم لمجموعة من الناس على موضوع أو فكرة، وقد يكون هذا الحكم معبّرا عن رأي أغلبيتهم. (أبو حطب، فهمي، 1984، ص ص 17- 18)

يمكن القول بأنّ التصوّر هو مجموعة من الآراء والرأي يقودنا نحو التصوّر، كما يُمكن أن يكون الرّأي خاصًّا بفرد ما، ويُمكن أن يمثل رأيا لجماعة، بحيث يعبّر عن رأي الأغلبية في موضوع معيّن (حوله خلاف)، لكنّ التصوّر يحمل شيء من الثبات، كما أنّه يحمل خصائص الجماعة.

- **الاعتقاد: Croyance**

هو مجموعة من المفاهيم الرّاسخة في عقل الفرد فالناحية المعرفية للاتجاه، تتكون من معتقدات الفرد إزاء الموضوع أو الشيء، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة. (الداهري، الكبيسي، 1999، ص 127)

الاعتقاد هو إحساس قوي بأنّ شخصا أو شيئا ما موجود أو صحيح وحقيقي وذو قيمة، أو هو امتلاك رأي مفاده أنّ شيئا ما صحيح وحقيقي، وبالأخصّ الإيمان بالله أو الإيمان بالدّين. (Harnby, A. S, 2003, PP. 100-101)

ويُعـرَّف الاعتقـاد علـى أنَّـه: فرضـية ثابتـة أو اقتنـاع متعلّـق بالمرجعيـة الاجتماعيـة بأهـداف الحيـاة، بالوسـائل المقصـودة للوصـول إلـى الهـدف المبتغـى، كمـا هـو متعلّـق أيضـا بتصـنيف السلوكيات الإنسانية.

المعتقـدات هـي محقّقـات القـيم، بمعنـى آخـر هـو أنّ لكـل قيمـة عـدد مـن المعتقـدات المحققـة لهـا مـثلا قيمـة الأمـان-، فالأمـان مطلـب أساسـي للحيـاة، ويعتبـر أهـم القـيم الموجـودة لـدى جميـع النـاس، ولكـنْ تختلـف المعتقـدات المحققـة – لقيمـة الأمـان- مـن شـخص لآخـر، مـثلا يعبّـر أحـد الأشـخاص عـن قيمـة الأمـان اللاواعيـة مـن خـلال إجـراءات مـثلا: السّـكن فـي شـقة علويـة مـن أجـل الحصـول علـى الأمـان مـن السـرقات، شـراء إطـارات باهظـة الـثّمن مـن أجـل الحصـول علـى الأمـان فـي الطرقـات وفـي السـفر، يبتعـد عـن السّـرعة للأمـان علـى الحيـاة مـن الحـوادث وهكـذا فهـي معتقـدات مختلفة لتحقيق قيمة معينة" (جردير، 2011، ص ص 30- 31)

ويُعرّفـه أيضـا بأنّـه " تنظـيم لتصـوّرات الفـرد ومعارفـه حـول موضـوع معـيّن سـواء كـان أشخاصـا أو مواقـف، ويكـون ذلـك تـدريجيا، حيـث يبـدأ مـن الـرأي، وينتهـي بالاتجـاه، فالمعتقـدات بمثابـة التجسّـم المعرفي للاتجاه، كما أنّ المعتقد مجموعة التصوّرات والمدركات والمعارف". (خليفة، ص 271)

ومـن هنـا يُمكـن القـول بـأنّ الاعتقـاد يتكـوّن مـن مجموعـة مـن الآراء تتحـوّل لاتجاهـات، وتُصـبح معتقـدا ثابتـا، فالمعتقـد عبـارة عـن تصـوّرات وأفكـار ومعـارف ومـدركات عقليـة، ثابتـة، لهـا خلفية، ومرجعية اجتماعية.

- **الصورة:**

تُعـرَّف الصّـورة بأنّهـا "العمليـات التـي عـن طريقهـا نصـل إلـى معرفـة الأشـخاص الآخـرين، والتفكيـر فـيهم وفـي سـماتهم وحـالتهم الداخليـة، وتختلـف الصّـورة التـي يكوّنهـا الفـرد عـن الصّـورة القوميـة لمجتمـع مـا. وتُعـرّفُ هـذه الأخيـرة بأنّهـا تختلـف مـن مجتمـع لآخـر سـواء كـان هـذا التصـور يعبّـر عـن الحقيقـة، ويعكـس الصّـفات الواقعيـة لهـذا المجتمـع، أمْ أنَّ هـذا التصـوّر يكـون خاضـعا لعمليـة تشـويه، وتتضـمّن الصّـورة القوميـة بالضـرورة تصـوّرا محـدّدا مـن جانـب جماعـة قوميـة مـا للطابع القومي للشخصية" (خزامله، 1998، ص 7)

ويرى S. Mollo (1974) بأنّه لابدّ من الأخذ بعين الاعتبار علاقة التصوّر بالصّورة (Image)، حيث لاحظ أنّ مفهوم الصّورة يتميز بخاصية التلقائية، وظهور البُعد الوجداني، في حين أنّ التصوّر ما هو إلاّ طريقة يكون لها الشخص موضوع ذو دلالة سيكولوجية وثقافية، وبالتالي فالاختلاف بين هذين المفهومين يكمن في آليات إصدار هذين المصطلحين". (عيمر، 2014، ص 33)

إذًا فالصّورة تكون تلقائية، وهي انعكاس للواقع أيْ؛ حقيقة تعبّر عن الواقع كما هو، عكس التصوّر فهو انعكاس داخلي، كما هو موجود في الحقيقة، كذلك تختلف الصورة عن التصوّر في آلية إصدارهما.

- **الإدراك:**

الإدراك هو عملية ترجمة للمحسوسات التي تنتقل إلى الدّماغ على شكل رسائل مرمزة في نبضات كهربائية، تسري عبر الأعصاب الحسّية التي تصل بين أعضاء الحسّ والدّماغ، أي أنّ الإدراك عملية بنائية بمعنى؛ أنّ الإشارات الكهربائية الموصلة إلى الدّماغ تتجمّع، ويتألف منها مدرك كلّي ذات معنى. (الوقفي، 1998، ص 226)

الإدراك هو العملية التي يقوم الفرد عن طريقها بتفسير المثيرات الحسّية، حيث تقوم عملية الإحساس بتسجيل المثيرات البيئية، بينما يضطلع الإدراك بتفسير هذه المثيرات وصياغتها في صورة يمكن فهمها" (ارنوف ويتيج، تر: الاشول وآخرون).

يرى دويك Dwik "التصوّرات تقود الإدراكات التي بدورها تنشئ التصوّرات"، ويرى كذلك هيرزليش "Herzlich" بأنّه "لا يظهر محتوى التصوّر كمعنى إدراكي إلّا إذا ظهر على المستوى المادي" (Herzlich, C, 2003, P. 388)

ويُعرّف موسكوفيتشي الإدراك بأنّه "فعل بنائي، حيث الفرد يفسّر الأحاسيس التي يتلقاها ويضعها في علاقة مع بعضها البعض ويُعطي لها معنى خاصّ". (بوحوش، 2002، ص 21)

إذًا الإدراك تفسير لمثيرات هي موجودة على المستوى المادي، حيث تقوم الحواس بنقل الإحساسات إلى الدّماغ وترجمتها وتشفيرها، ومن ثم إعطائها معنى وصياغتها في شكل صوّر مفهومة ولها معنى.

- **القيم:**

تُعرَّف القيم على أنّها تنظيمات معقّدة، انفعالية، معمّمة نحو الأشخاص أو المعاني، وتتمثّل في تقديرات متفاوتة وصريحة أو ضمنية، وتمتد هذه التقديرات على متصل يبدأ بالتقين، ويمرّ بالتوقف وينتهي بالرفض، فهي ليست استجابات أو سلوك، وإنما هي محدّدات أو مثيرات اجتماعية للسلوك، فما اتفق عليه الجميع ليس سلوك، بل هو مثير للسلوك". (الشيخ، 1996، ص 92)

ويمكن القول بأنّ "التصوّر أشمل من القيمة لكون التصوّر عملية عقلية هدفها البناء، بينما القيمة تساعد في بناء التصور". (هامل، 2012، ص 48)

القيم هي أفكار وتصوّرات لها أهمّيتها بمثابة القلب من المعتقدات الأساسية لأيّ مجتمع، تشكّل مقياسا على أساسه تقوم معايير الجماعة والمجتمع". (هس وآخرون، تر: الشعبيني، 1989، ص 119)

ومن خلال ما سبق ذكره، يتضح لنا أنّ مفهوم التصوّرات الاجتماعية يختلف عن المفاهيم المتشابهة الأخرى مثل الرأي والاتجاه والصّورة، فهذه المفاهيم تمتل استجابة إلى منبه خارجي واستعدادا للقيام بالفعل، أمّا التصوّر الاجتماعي، فإنّه يُحدّد كُلّ من المنبّه والاستجابة، فهو أكثر من مجرّد دليل، إنّه يُعيد صياغة عناصر البيئة التي تحدث السلوك في إطارها ممّا يعطي له معنى ويدمجه في نسق أكبر من العلاقات". (مبارك، 2012، ص 134)

ويمكن القول بأنّ القيمة عبارة عن أفكار وتصورات، فالتصوّر أشمل من القيم، كما أنّ التصوّرات أشمل من المفاهيم السابق ذكرها كالرأي، الإدراك، الاتجاه...، إن لم نقل أنّها تحتويها وتضمّها، حيث تؤثر فيها وتُساهم في بنائها وتكوينها حول موضوع ما أو ظاهرة معينة.

1-3 أبعاد التصوّرات:

لقد أشار ب كودول P. Codol إلى صعوبة إيجاد تعريف دقيق للعناصر المكوّنة للبناءات المعرفية للصوّر، وMoscovici يعتبرها كعالم من الآراء، وأضاف عليه "R. Kaes" كونها جملة من المعتقدات، ومنه تتمّ عملية تحليل محتوى التصوّر عن طريق عناصر متعددة يصنّفها "Moscovici" فيما يلي:

- **المعلومات:**

تشمل مجموعة من المعارف أو المعلومات حول موضوع التصوّر، إذ يصل الفرد كم ونوع من المعلومات، يتحصل عليها عن طريق حواسه، هذه الأخيرة تمثّل عنصرا هامّا في تصوّرات الفرد لمختلف المواضيع التي يتعرّض لها خلال حياته اليومية. (خريف، 2006، ص ص 32-33)

ويمكن القول بأنّ المعلومات تأتي بشكل أساسي عن طريق الحواس، والتي بواسطتها يستطيع الفرد جمع والحصول على معلومات كبيرة حول مختلف الأشياء المحيطة به، وبالتالي تشكيل تصوّرات للمواضيع المختلفة التي يعيشها في حياته اليومية.

حسب موسكوفيتشي "Moscovici" إنّ دور المعلومات بكلّ أصنافها يشكّل فرضية قوية جدًّا، بحيث يرى أنّ المعلومات بكامل أنواعها تلعب دورا مهمّا في تهيئة التصوّرات الاجتماعية، ذلك في تقييمها على اعتبار أنّ المعلومات هي جملة من الأفكار المكتسبة حول موضوع اجتماعي معيّن كمًّا وكيفًا، وقد تكون هذه المعلومات في شكل قوالب جاهزة أو عادية، بحيث أنّ

دراسة التصوّرات الاجتماعية للتحليل النفسي توضّح جيّدا كيف أنّ اختلاف التقارير المعلوماتية، وكيف تكون تصورات مختلفة حتى ولو كانت نقاط الانطلاق مشتركة، وتسمح للعوامل الاجتماعية بالبروز بشكل مختلف.(عامر،2005، ص33)

أيضا تحدث "Moscovici" على أنّ "المعلومات والاتصال بأبعاده الاجتماعية المختلفة، إنّما تؤثّر على الديناميكية الاجتماعية، وتؤثر على دينامية التصوّرات الاجتماعية، وهذه المعلومات تنتقل عن طريق وسائل الإعلام والاتصال" بأبعاده الثلاثة، وهي:

- ✓ الاتصال اليومي ما بين الأفراد، وهذا بجملة من العلاقات ما بين الأفراد بفعل التفاعل الاجتماعي أي؛ أنّ الاحتكاك بين الأفراد يسمح بنقل المعلومات وتداولها، وبالتالي نقل وعمل تصورات اجتماعية.
- ✓ الاتصال الإعلامي وهي وسيلة جدّ هامّة لديمومة التصوّرات. (ميروح، 2019، ص57)

وقد ذكر موسكوفيتشي "أنّ الجهد الأساسي للمتكلم في عملية الانتشار "La diffusion" هو جدّ مهم، وأنّ الانتشار هو نمط لعلم مشترك وموزّع، وهي عملية ضرورية لنقل التصوّرات"، وقد ذكر أيضا عدة نقاط تساهم في هذه العملية، وركّز على مفهومي الانتشار والدعاية "La propagation & La propagande"، والاتصال ما بين الجماعات، تحدث عنه "روكات Rouquette (1996– 1994) "حيث أنّه يشغل مكانة مُهِمّة في سيرورة وانتقال التصوّرات، وتعتبر كإشارة متزامنة مع مختلف الجماعات، وهي تُعْرَف به، والتصوّرات الاجتماعية هنا تكسب قيمة تجادليه، وتدور حول نفسها حسب نقطة التكيّف، وحسب الهدف والعوامل المساعدة في تشكيلها، وهذه الأصناف الثلاث للاتصال إنّما هي سبل وسيرورة التصوّرات الاجتماعية". (عامر، 2005، ص 34)

- ✓ حقل التصوّر أو مجال: يقول Moscovici (1961) "هناك حقل تصوّري أين توجد وحدة مرتبة من العناصر، كما يُعبَّر عنه بمجموعة من الآراء المنظمة" المقصود هنا اختيار أوجه جوانب من الموضوع وإبرازها مع إغفال جوانب أخرى، وهو ما يُعَبَّر عنه بفكرة تنظيم المحتوى على شكل وحدة هرمية من عناصر مكوّنة للموضوع، ويختلف مجال التصوّر من جماعة إلى أخرى، وذلك استجابة للقيم والمعايير الّسائدة داخل الجماعة (شكمبو، 2005، ص38)

ولتحليل محتوى التصوّر حول موضوع معيّن يقوم الفرد باستدعاء معلومات سابقة حول الموضوع المراد تحليله، وقبل هذا عليه أن يتّخذ اتجاها أو موقف إيجابيا كان أم سلبيا، ومنه ينظّم محتوى تصوّره انطلاقا من المعايير والقيم التي يعمل بها الفرد والجماعة". (جردير، 2010، ص 39)

- **الموقف:**

الموقف جانب معياري للتصوّر، ويعبّر عنه من خلال استجابة عاطفية وانفعالية اتجاه الموضوع، فهو اتجاه سلبي أو ايجابي لفكرة أو موضوع، ويُرجِع موسكوفيتشي الأولوية للموقف، بحيث لا يلتقِط الفرد المعلومات إلّا بعد أن يتخذ موقفا من الموضوع، إذًا فالفرد يتفاعل، ويندمج مع واقعه انطلاقا من مجموع القيم والأفكار التي تكون موقفا سواء بالرّفض أو القبول". (بورنان، 2006، ص 27)

ينتقي الفرد عددا من المعلومات المتعلقة بموضوع التصوّر، يتم تكوين استجابة عاطفية، وانفعالية اتجاهه، وهذا ما يسمى بالموقف، وقد يكون هذا الأخير سلبي أو ايجابي أي؛ أنّ بُعْدَ الموقف قد يكون أسبق في الوجود من بُعْدِ المعلومة، فالموقف يتواجد حتى في ظلّ معلومات ضئيلة. (بومدين، 2004، ص 20)

أي؛ أنّ الفرد يتخذ موقفا معينا اتجاه موضوع ما، وهذا الموقف المتّخَذ يكوّن اتجاهه عواطف وانفعالات سواء كانت سلبية أو ايجابية، وهذا انتقاء معلومات معينة، حيث أنّ الموقف يكون موجودا حتى في ظلّ وجود معلومات قليلة، وبسيطة حول الموضوع المراد تحليله.

1-4 أنواع التصوّرات:

وتتمثل فيما يلي: (عامر، 2005، ص 71)

- **التصوّرات الفردية:** حسب "J. Clenet" فالتصوّرات الفردية هي "أيُّ موضوع يمكن استنباطه إلى وضعية معاشه مما يعطيها معنى"، وأبْعَدُ من هذا، فهي قائمة على خبرات فردية مُحايدة أي؛ تخصّ ذلك الفرد ونمط معاشه".

- **التصوّرات الجماعية:** "وهو المصطلح الذي اهتم به علم الاجتماع، وتدلّ على تصوّرات موزعة من طرف مجموعة اجتماعية لمصطلح ضمني مهمّ، وهو مفهوم مستعمل بشكل كبير في الأنثروبولوجيا، ويُعطي الأسبقية للتصوّرات الاجتماعية عن بقية العلوم الإنسانية"

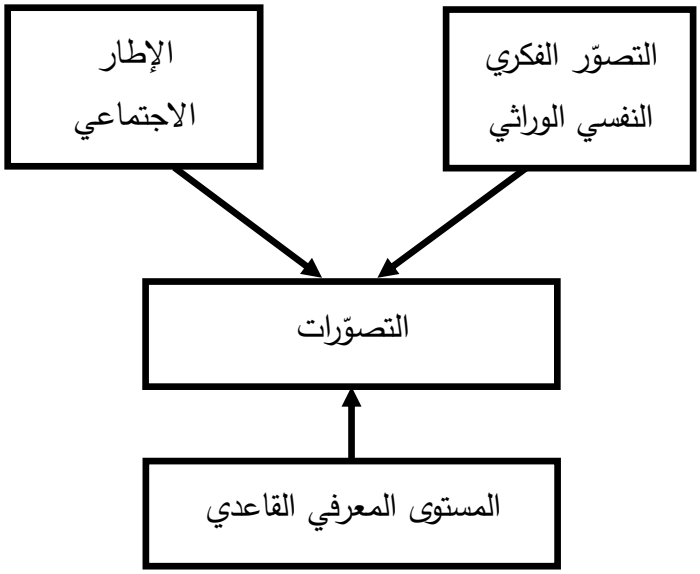
- **التصوّرات الاجتماعية:** وهو مفهوم جِدّ حديث برز في أعمال موسكوفيتشي، وهذا المصطلح يشير أكثر إلى التصوّرات التي تُدْرس ضمن ديناميتها وتَهَيُّؤَهَا وحركتها إذن في محتواها، وهذه التصوّرات الاجتماعية تدخل ضمن التصوّرات الفردية والجماعية. (عامر، 2005، ص ص 27-28)

1-5 تحليل التصوّرات:

إنّ التصوّرات من حيث هي صوّر ذهنية مركبة من عدّة صفات مجرّدة من الشيء الذي يتصف بها، يحصل كل ما اجتمعت صفاته وحيثما اجتمعت، بحيث كلّما ذُكِرت هذه الصفات فَهُمَ الشيء الذي يتصف بها وحَصُلَ في الذّهن معناه، ومن هنا

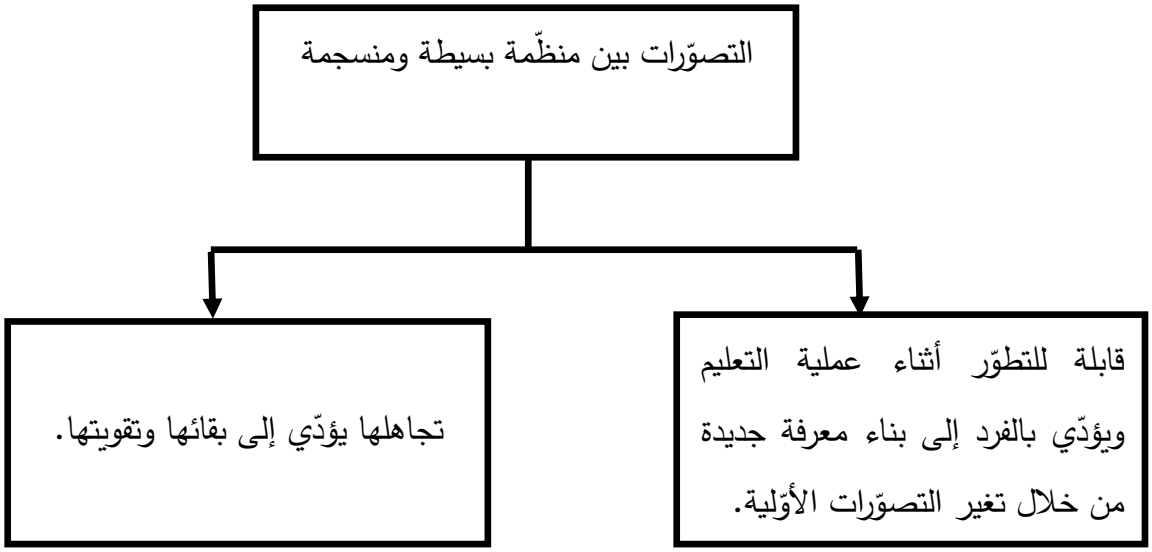
كان لكلّ تصوّر عدد من الصّفات يُفْهَمُ منها، وعدد من الأفراد يتصفون به، حيث يتكوّن في إطاره الفكري، النفسي، الاجتماعي (مقلاتي، 2009، ص ص 34- 35)

والشكلين (2- 3) يوضحان كيفية تكوين التصوّرات الاجتماعية.



الشكل رقم (02): كيفية تكوين التصوّرات (مقلاتي، 2009، ص ص 34-35).

يُمكن القول بأنّ التصوّرات تتكوّن انطلاقا من نظام معرفي قاعدي يحتوي على مجموعة من المعلومات والمعارف التي من شأنها أن تُساعد الفرد في عملية التفكير للبحث عن الحلول اللازمة للوضعية المتواجد بها، كما أنّ للجانب الفكري والنفسي الوراثي دور كبير في تكوين التصوّرات إضافة للإطار الاجتماعي والثقافي للفرد الذي لا يمكن أن يكون التصوّر دونه.



الشكل رقم (03): كيفية تغيير التصوّرات (مقلاتي، 2009، ص ص 34-35).

مـن خـلال الشـكل أعـلاه نجـد أنّ التصـوّرات الاجتماعيـة منظّمـة مـن معلومـات أو آراء أو مواقـف يُشـكّلها الفـرد حـول موضـوع معـيّن تمتـاز بالانسـجام والبسـاطة، كمـا أنّهـا قابلـة للتغييـر والتطـوّر بفعـل عمليـة الـتعلّم، وتتغيّـر التصـوّرات الأوّليـة التـي كـان يحملهـا حـول موضـوع مـا بفعـل المواقـف التـي تواجهـه، والمحـيط الـذي يعـيش فيـه، والأشـخاص الـذين يتعامـل معهـم، وتقـوى التصـوّرات وتبقـى كما هي عندما لا تتعرّض للتغيير ولا تتأثّر بالمواقف، وهذا عن طريق تجاهلها.

2- التصوّرات الاجتماعية:

2-1 تاريخ ظهور مصطلح التصوّرات الاجتماعية وروّاده:

يُعَـدُّ مفهـوم التصـوّر قـديما قِـدَم الفلسـفة الإغريقيـة، ولكنّـه كمفهـوم إجرائـي يعتبـر حـديثا نسـبيا حداثـة ظهـوره فـي الخطـاب التربـوي أيـن ثبتـت أهميتـه فـي مختلـف التطبيقـات خاصـة فيمـا يتعلـق بالميـادين البيداغوجيـة، ولاسـيما أنّ هـذه الأهميـة بـرزت وتجسّـدت فـي أبحـاث ودراسـات لعلمـاء قـدامى أمثال "إيمانويل كانط" "دوركايم"، وغيرهم في ميدان المفاهيم والمُدْركات المعرفية.

وكان إميل دوركايم "Émile Durkheim" أوّل من استعمل وعرّف مفهوم التصوّر الاجتماعي، تُعتبر مساهمته تاريخية في تطوّر هذا المفهوم، إذ قارن بين التصوّرات الفردية والتصوّرات الاجتماعية، وذلك ضمن مقاله المشهور في مجلة "الميتافيزيقا والأخلاق"، حيث اعتبر التصوّرات الاجتماعية موضوعا مستقلا للدراسة، وأكّد على خصوصية التفكير الفردي، كما أنّ للتصوّرات الفردية خصائص تُميّزها، حيث لا يمكن اختصارها في عملية فيزيائية – كيميائية يقوم بها المخ الذي سببها، كذلك التصوّرات الجماعية لا يمكن اختصارها، واعتبارها مجرّد مجموع تصوّرات الأفراد الذين يشكّلون ذلك المجتمع. (Moscovici, 1972, P. 303)

يتبـيّن لنـا أنّ "دوركـايم" أعطـى أهميـة كبـرى فـي تحليلاتـه للتصـوّرات للجانـب الجمـاعي دون إغفـال الجانـب الفـردي والنفسـي، وباعتبـار التصـوّرات الجماعيـة والفرديـة تعتمـد علـى السـيرورات العقليـة، واعتبـر أيضـا الفكـر الجمـاعي كـالفكر المعرفـي، وعلـى هـذا الأسـاس، فـإنّ التصـوّرات الجماعيـة مشـتركة فـي مجتمـع مـا، إنّهـا تختلـف عـن تلـك التـي تنتشـر فـي مجتمـع آخـر، وهـذا مـا يفسّـر اعتماده على الأصل الديني في تفسير التصوّرات الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مفهوم التصوّر حديث نوعا ما، وجذوره قديمة جدّا، فقد سبق استخدامه في الحقل الفلسفي والمنطقي من طرف عدة فلاسفة، نذكر منهم إيمانويل كانط (Imanwal Kant) وأفلاطون وسقراط وأرسطو، حيث يُعَرّف هذا الأخير التصوّرَ بأنّه تعبير بكلمة واحدة عن تعريف الشيء، فهو يعبّر عن

ماهية الشيء في الذّهن دون الوصول إلى الواقع، لأنّ الفرد هو الواقع. (جول، تر: يعقوبي، 1966، ص 64)

لقد أثار مفهوم التصوّرات خلال الأربعين سنة الأخيرة نقاشات كثيرة في ميدان علم النفس الاجتماعي، وهو ينمو اليوم إلى أنْ يحتلّ موقعا مركزيا في العلوم الإنسانية، فمنذ انطلاق حركة البحث حوله في فرنسا على يد موسكوفيتشي، حيث تعدّدت الملتقيات والمنشورات في أوروبا، والولايات المتحدة الأمريكية، وباقي دول العالم، وأصبحت تشمل كلّ العلوم الاجتماعية، الأنثروبولوجيا، علم الاجتماع، التاريخ...

وبعد فترة من عدم الاستعمال عاد مفهوم التصوّر الاجتماعي للوجود كأحد مباحث علم النفس الاجتماعي، وتعود الأسباب الرئيسية وراء هذا النسيان إلى هيمنة المدرسة السلوكية على علم النفس لمدة طويلة في تلك الفترة، والتي لم تكن تؤمن إلاّ بالسلوكات الظاهرة، والقابلة للملاحظة والقياس كالسلوكات اللفظية والحركية، أمّا الاستجابات الكامنة الضمنية وكل الأنشطة المعرفية، فلم تُعِرْها أيَّ اهتمام، أمّا مفهوم التصوّر، فهو أكثر تعقيدا، وذلك بسبب طبيعته الكامنة، فهو عملية بناء للواقع، يؤثّر في آن واحد على المثير والاستجابة، فيعدّلُ الأوّل، ويوجّهُ الثاني". (Jodelet, D,1993 ,p.38)

كما أشار "موسكوفيتشي" إلى أنّ التصوّرات تتحدّد في آن واحد بالمثير والاستجابة، وأنّه لا توجد قطيعة (فصل) بين العالم الخارجي، والعالم الداخلي للفرد أو الجماعة"، وفي تعاملاته، كما أنّها عبارة عن نظام من القيم والمفاهيم، كماتعتبر طريقة للتفكير والتعامل مع الآخرين من خلال توجيه السلوك في مختلف المواقف.(Jodelet, D, 1993, P .39)

2-2 مفهوم التصوّرات الاجتماعية:

لقد اختلف الباحثين والمهتمّين بدراسة التصوّرات الاجتماعية من حيث تعريفها، وهذا راجع إلى خلفية كلّ باحث واتجاهاته النظرية، ومن هنا سنتطرق إلى مجموعة من التعريفات لمختلف العلماء والباحثين:

يرى جون بياجيه Jean Piaget أنّ التصوّر هو "الميكانيزم الذّهني الذي يسمح ببناء الصورة الذّهنية، وهذا فيما يخص ارجاع إلى الحاضر ما هو من الماضي كفكرة أو موضوع أو حادثة معينة، والتصوّر يُعَدّ الممثّل الرّئيسي للموضوع الذي عاد بناؤه رمزيا" (Piaget, J, 1967, P. 8)

ويُعرّفُ بياجيه التصوّر الاجتماعي بأنّه "استدعاء المواضيع وهي غائبة إمّا بمزاوجة الإدراك أثناء استحضارها، أو بإتمام المعارف المُدركة بالرّجوع إلى مواضيع أخرى غير مُدركة حاليا، إذا كانت التصوّرات تمتدّ في الإدراك، فإنّه يستدخل عنصرا جديدا الذي لا يختزل نظام المعاني، ويحتوي تمايز بين الدّال والمدلول". (مقلاتي، 2008، ص 37)

إذن حسب بياجي، فإنّ التصوّر هو عبارة عن ميكانيزم على مستوى الذّهن، وهو الذي يسمح بتكوين وبناء الصورة الذّهنية عن طريق استرجاع لأحداث سابقة حدثت في الماضي، والتصوّر هنا يلعب دورا كبيرا ويُعَدّ العنصر الأساسي في عملية استرجاع وبناء الموضوع الذي حدث في الماضي بطريقة رمزية، كما أنّه يمكن للتصور أن يمتدّ حتى إلى الإدراك، وبهذا يستدخل عنصرا لا يعمل على اختصار المعاني والمفردات ويُحدِث اختلافا بين الدال والمدلول.

كما يعود تأخر تطور مفهوم التصوّر الاجتماعي إلى سيطرة النموذج الماركسي الذي يؤمن بأنّ إنتاج الأفكار للتصوّرات يرتبط بالنشاط المادي للناس، كما يؤمن بأنّ مفهومية آليات التدرّج والمراتب ما بين أدنى وأعلى البنيات الشرعية الكاملة لدراسة هذا النمط، بحيث أنّ التصوّرات هي لغة الحياة الواقعية، ولكن مع التطوّر الذي عرفه كلّ من علم النفس المعرفي وعلم اجتماع المعرفة هذا المفهوم يأخذ مكانة له في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا والتاريخ، وعلم النفس الاجتماعي على يد موسكوفيتشي الذي درس تصورات نلقى تصورات الجماعات المختلفة للتحليل النفسي، ونشرت نتائج دراسته في كتاب "التحليل النفسي صورته وجمهوره" (1961) (La psychanalyse son image et son public).

لقد أراد موسكوفيتشي" في دراسته الرّائدة أنْ يفهم كيف تنتشر نظرية علمية لدى الجمهور، وما هي التغيرات التي تطرأ عليها بعد مرور نصف قرن من الزمن، مع الإشارة أنّه لا يوجد تصوّر واحد للتحليل النفسي، بل تصورات، وهي تختلف في محتواها، ومستوى بنائها، وتوجّهها العامّ نحو التحليل النفسي، كما تختلف أيضا حسب الانتماء الاجتماعي" (Ferréol Gilles: Dictionnaire de sociologie, op-cit, P 244)

عرّف موسكوفيتشي التصوّرات الاجتماعية "هي وقائع ملموسة وهي تدور تتقاطع تتبلور دون توقّف عبر كلمة عالمنا اليوم". (secca, j .m ,2002, p.59)

ويُعرّفها كذلك على أنّها نظام من القيم والمفاهيم والممارسات المتعلقة بمواضيع ومظاهر وأبعاد الوسط الاجتماعي، والتي تسمح لها فقط باستقرار وتوازن إطار حياة الأفعال والجماعات التي تشكّل أيضا وسيلة لتوحيد المواقف وبناء الاستجابات. (Herzlich ,c, 2003.p.388)

إذن التصوّرات الاجتماعية هي واقع وحقيقة يعيشها الإنسان في حياته اليومية، وفي مختلف تعاملاته كما أنّها عبارة عن نظام من القيم والمفاهيم، وهي طريقة للتفكير والتواصل مع الآخرين من خلال توجيه السلوك في مختلف المواقف، وتهيئة الفرد من أجل الاستجابة لمواقف معينة بطريقة محددة، وتفسير مختلف الوقائع والأحداث التي تقع، كما أنّ الفرد لا يملك حول موضوع تصوّرا واحدا فقط، بل العديد من التصوّرات.

أمّا إيميل دوركايم، فيرى "بأنّ التصوّر الاجتماعي يتكوَّن من مجموعة من الظواهر النّفسية والاجتماعية التي تؤثّر في الفرد"، وعرّفَ جودلي التصوّرات الاجتماعية على أنّها "هي شكل من أشكال المعرفة تختلف عن المعرفة العلمية، وتُسمّى عادة بالمعرفة العامية، أوّ المعرفة السّاذجة التي نجدها عنصرا نشطا في صلب العلاقات الاجتماعية." (motiner,p, 2001. p.8)

كما يرى Abric: (1997) في بوفولة (2013، ص 48)

التصوّر بكونه تصوّر للعالم الذي يسمح للفرد والجماعة بإعطاء معنى للتصرفات، وفهم الواقع من خلال نظام مرجعي خاص، وبالتالي يسمح بالتكيّف مع هذا الواقع والتموقع فيه.

ويرى Herzlich (1969) أنّ التصوّرات عبارة عن سيرورة لبناء الواقع، واستبطان للنماذج المعرفية السّيرورات الرّمزية المرتبطة بالسلوك. (عكسة، 2015، ص172)

من خلال التعاريف السابقة نجد أنّ: التصوّر حسب إيميل دوركايم: يرتكز على جانبين أوّلهما أنّه نشاط تصوّري اجتماعي، والثّاني نفسي، وكلاهما يساهمان، ويؤثّران في حياة الفرد، ويوجّهان سلوكه.

وحسب جودلي: التصوّر يرتكز على جانبين أوّلهما المعرفة العامية، والتي لا تُبنى على جانب علمي وثانيهما المعرفة الاجتماعية.

وحسب ابريك التصوّر عبارة عن نشاط ذهني عقلي يسمح للأفراد والجماعات بإعادة تشكيل وبناء الواقع وفهمه، وإعطاء معنى للأفعال والتصرّفات، وبالتّالي يسمح بالتكيّف معه.

أمّا حسب C Herzlich، فالتصوّر هو عملية بناء الواقع انطلاقا من الإِعتماد على معطيات خارجية مأخوذة من الوضع المعيش للفرد، والتصوّر بالنّسبة له هو عبارة عن وحدة مزدوجة سيكولوجية واجتماعية.

2-3 دور التصوّرات الاجتماعية:

سواء كنا أفراد أو جماعات فإنّنا ننتج تصورات اجتماعية باستمرار ولكن لما ننتجها؟ وماذا تمنحنا هذه التصوّرات؟ (شكمبو، 2005، ص ص 32-33)

- **على المستوى المعرفي- العقلي:**

تُمكّننا التصوّرات الاجتماعية من إدماج المعلومات الجديدة في إطار التفكير الموجود لدينا سابقا، ممّا جعل من التصوّرات مفهوما مركزيا في علم النفس المعرفي، وإنْ كان هناك اختلاف حول طريقة تفاعل التصوّرات مع المعارف الجديدة، إلّا أنّه مُتّفَق على أنّها تُمثّل أُطُرًا مرجعية أساسية لا يُمكن إدماج المعلومات الجديدة إلّا من خلالها، وهذا ما أثبته موسكوفيتشي في دراسته

المذكورة سابقا سنه 1961 وأظهر كيف سمح التصوّر الاجتماعي للتحليل النفسي من إدماج هذه النظرية العلمية الجديدة في ثقافة المجتمع الباريسي.

- **على مستوى بناء وتفسير الواقع:**

تُعَـرَّفُ التصـوّرات الاجتماعيـة كشـكل مـن أشـكال المعرفـة المكوّنـة اجتماعيـا حـول الواقـع بالاعتماد على نظام القيم والمعايير السّائدة في ذلك الواقع، وتهدف إلى مساعدتنا على تفسير ما يحدث، والتحكّم في المحيط، إذ أنّ إدراج الموضوع الجديد داخل الإطار التفكيري المسبق يمرّ ببعض التحويرات أو التعديلات على العناصر المركزية للموضوع كتقارب التصنيفات (catégories) الموجودة سابقا، مما يسهّل فهم الموضوع بصيغة أخرى يمكن كطرق لتفسير وإعادة بناء وتنظيم الواقع بطريقة ملائمة لمرجعيتنا الثقافية والإيديولوجية.

- **على مستوى توجيه السلوك والتصرفات:**

ينجم عن التصوّرات الاجتماعية مجموعة من الآراء والمواقف والاتجاهات حول الموضوع عبر ما تحمله من دلالات ومعانٍ، والتي تساعدنا على المتوقع بالنسبة لموضوع التصوّر على التوجيه الملائم في محيطنا، وتبنّي السلوكات والتصرفات المناسبة.

- **على مستوى الانتماء الجماعي:**

إنّ توافق تصوّراتنا الجماعية، وتلاؤمها مع النظام القيمي للمجتمع الذي نعيش فيه، يؤدّي إلى تأكيد انتمائنا لهذا المجتمع، وهي تنتج جزئيا استجابة لحاجة الإحساس بالانتماء، حيث تتحدّث جودلي عن الانتماء أو انضمام الاجتماعي"L'affiliation sociale"، بحيث اعتبرت أنّ الاشتراك في الأفكار واللغة هو تدعيم للرّوابط الاجتماعية، وتأكيد للهوية والانتماء الاجتماعي.

- **على مستوى الممارسات الاجتماعية:**

بما أنّها تمثل إطارا مرجعيا مشتركا، فإنّ التصوّرات الاجتماعية تسمح لنا بتبرير تصرّفاتنا ومواقفنا كأفراد داخل الجماعة الواحدة، وخاصة إذا تعلّق الأمر بالجماعات الاجتماعية فيما بينها، وهذا ما أكّده ابريك الذي اعتبر أنّ للتصورات دورٌ جديد ألَا وهو دورُ التدعيم، والمحافظة على الموقف الاجتماعي للجماعة الاجتماعية المعينة.

يُمكننا القول بأنّ التصوّرات الاجتماعية تلعب دورا كبيرا على المستوى المعرفي العقلي، حيث يتمّ عن طريقها دمجُ المعلومات والمعارف المحصّلة حديثا، فهي تعتبر مرجعا وخلفية يَتِمُّ اعتمادها في حالة استدخال كلّ معلومة جديدة، وكذلك لها دواء في بناء وتفسير الواقع، حيث أنّ التصوّرات الاجتماعية تعتبر معرفة اجتماعية مُشَكَّلة انطلاقا من الواقع، والاعتماد على قيّمه

ومعاييره، فإدخال المواضيع الجديدة ضمن الإطار الفكري الموجود مسبقا يساعد بشكل كبير في بناء الواقع، وإعطاء تفسيرات له، وهذا بالعودة إلى المرجعيات والخلفيات سواء كانت ثقافية أو إيديولوجية، أمّا بالنسبة لدور التصوّرات الاجتماعية على مستوى توجيه السلوك والتصرّف فمن الأكيد بأنّ التصوّر (أراء ومواقف) الذي يكوّنه الفرد حول موضوع معيّن، تجعل منه يتوجّه بسلوك وتصرفات مناسبة في محيطه.

أمّا بالنسبة على مستوى الانتماء الاجتماعي، فإنّ دور التصوّرات الاجتماعية يكمن في ذلك التلاؤم والتواؤم الذي يكوّنه مع قيم المجتمع ومعاييره، وبالتالي توحيد التصوّر الاجتماعي لمختلف الأفراد والحاجة إلى الانتماء، وبالتالي تدعّيم الرّوابط الاجتماعية، وتتأكّد الهوية والانتماء الاجتماعي بالنسبة للدور، الذي تلعبه التصوّرات الاجتماعية على مستوى الممارسات الاجتماعية، فإنّها تلعب دور الدّعم والتبرير لمختلف سلوكات، وتصرفات الأفراد داخل الجماعة الواحدة، وكذلك المحافظة على المواقف الاجتماعية الخاصّة بالجماعات الاجتماعية.

2-4 موقع التصوّرات الاجتماعية في ميدان علم النفس الاجتماعي:

لقد أثار مفهوم التصوّرات الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي العديد من النقاشات، والدراسات خاصة في الثلاثين سنة الأخيرة، وقد أصبح اليوم يحتلّ موقعا محوريا في العلوم الإنسانية خاصة بعد ظهور حركة البحث في فرنسا على يد موسكوفيتشي، الذي أعطى لهذا المصطلح توضيحا خاصا.

فإذا كان موسكوفيتشي يعتبر الأب المؤسّس لهذا المفهوم، فإنّ الفضل يعود حتما إلى إيميل دوركايم الذي يعتبر أوّل من استعمل هذا المفهوم، حيث فرّق بين التصوّرات الجماعية والتصوّرات الفردية، وذلك في مقال مشهور له نُشِر في مجلة الميتافيزيقيا والأخلاق عام 1898، حيث اعتبر التصوّرات الفردية موضوعا مستقلا للدراسة عن التصوّرات الاجتماعية.

وظلّ هذا المفهوم مختلطا مع مجموعة من المفاهيم الأخرى نظرا لسيطرة المدرسة السّلوكية على علم النفس لمدة طويلة، وهذه الأخيرة لا تؤمن إلّا بالسلوكيات الظاهرة والقابلة للملاحظة والقياس، فهذه النظرية ميكانيكية، تُعنى فقط بالسلوكات التي يمكن رؤيتها وقياسها وتسجيلها.

وتهمل الاستجابات الضمنية غير القابلة للملاحظة المباشرة، والتي نستدل عليها من خلال مؤشرات معيّنة في حين أنّ التصوّر يُعَدُّ أكثر تعقيدا، ومضمونه كامن، وحول هذا المفهوم تقول جودلي "لقد ظهر مفهوم التصوّر في بداية الأمر في علم الاجتماع، ثمّ تبلورت نظرته في علم

الـنفس الاجتمـاعي إثـر أعمـال موسـكو فيتشـي (1961 –1967)، مـرورا بعلـم الـنفس المعرفـي علـى يد بياجيه.

بعد هذه المرحلة ظهرت التصوّرات كمبحث مهمّ في علم النفس الاجتماعي، إذ يعتبر موسكوفيتشي من خلال "كتابة التحليل النفسي صورته جمهوره" سنه 1961، الذي حاول فيه أن يبيّن كيفية انتشار نظرية علمية جديدة لدى الجمهور، وما يطرأ عليها من تغيّر بعد مرور نصف قرن من الزمن، وبعدها انتشرت حركة البحث وظهر العديد من الباحثين ومن أبرزهم (c. Herzlich, D. Jodelet, t. c. Abric, kaies). (بولقروش، 2009، ص50)

مـن خـلال مـا سـبق ذكـره، نخلـص إلـى أنّ التصـوّرات الاجتماعيـة تحتـل مكانـة كبيـرة فـي ميـدان علـم الـنفس الاجتمـاعي، بـل مكانـة مركزيـة ومحوريـة، ويعـود الفضـل فـي ذلـك إلـى إيميـل دوركـايم وموسكوفيتشـي، اللـذان تطرّقـا إلـى هـذا المفهـوم، فـالأوّل أوّل مـن وضـع مفهـوم التصـوّر، والثـاني يعتبـر الأب المؤسّـس للتصـورات الاجتماعيـة، والـذي أعطـى لهـا الفرصـة عـن طريـق طرحهـا ودراسـتها، وهـذا بعـد أن حالـت المدرسـة السـلوكية دون أن تأخـذ التصـوّرات الاجتماعيـة حظهـا ونصـيبها مـن الدراسـة والتحليـل سـابقا، حيـث كـان مفهـوم التصـوّر مختلطـا مـع مختلـف المفـاهيم لتنتشـر وتتسـع دائـرة البحـث فـي مجـال التصـوّرات الاجتماعيـة، وتنتقـل مـن علـم اجتمـاع إلـى علـم النفس الاجتماعي وصولا لعلم النفس المعرفي على يد جون بياجيه.

2-5 محتوى التصوّرات الاجتماعية:

يعترف كودول j. pcodol من الصّعوبة تحديد العناصر المكوّنة للآراء والمعتقدات والأشياء، وكذلك بسبب ما تحدث عنه موسكوفيتشي حينما عرّف التصوّرات الاجتماعية على أنّها "عالم من الآراء"، ليضيف كايسkaes على هذا التعريف ويكمله بمصطلح المعتقدات، والتي يقصد بها "التنظيم المستمر للمُدركات والمعارف المتعلقة بأحد مظاهر عالم الفرد".

ومهمـا تكـن الطبيعـة الدّقيقـة للعناصـر المكوّنـة للتصـوّرات الاجتماعيـة، فإنّـه يـتم تحليلهـا وفقـا لأبعاد مختلفة حسب موسكوفيتشي هي: المعلومة، الاتجاه (الموقف)، حقل التصوّر.

- **المعلومة:**

تتعلّـق بمجمـوع المعـارف والمعلومـات التـي لـدينا حـول موضـوع اجتمـاعي معـيّن كمًّـا وكيْفًـا، توضّـح الدّراسـة التـي قـام بهـا موسكوفيتشـي حـول التصـوّرات الاجتماعيـة للتحليـل النفسـي كيـف أنّ اخـتلاف التقـارير المعلوماتيـة، وكيـف نُكـوّن تصـورات مختلفـة حتـى ولـو كانـت نقـاط الانطـلاق مشـتركة وتسـمح للعوامـل الاجتماعيـة بـالبروز بشـكل مختلـف، وذكـر موسكوفيتشـي أنّ المعلومـات

والاتصال بأبعاده الاجتماعية المختلفة إنّما تؤثر على الديناميكية الاجتماعية، وتؤثّر على دينامية التصوّرات الاجتماعية. (بن شوفي، 2017، ص ص 59-60)

- **الاتجاه:**

يتعلق هذا البُعد بالاتجاهات النفسية، وهو عبارة عن وضعية تقديرية تجاه الموضوع المُتَصَوَّر، وهذا التقدير أو التوجّه قد يكون إيجابي أو سلبي، ويرى (abric) أنّ الاتجاه عبارة عن إدراك عقلي دائم يحتوي على المعتقدات المتعلقة بمجموعة من الأُطَر المرجعية، التي تمكّن الفرد من التصرّف إيجابيا أو سلبيا إزاء الموضوع المُتَصَوَّر. (بوتفنوشات، 2012، ص 61)

- **حقل التصور:**

يرى موسكوفيتشي أنّ هناك حقل تصوّري أين توجد وحدة مرتبة من العناصر، كما يعبّر عنه بمجموعة الآراء المنتظمة، إذ يرجع إلى المظهر الصّوري، ولكن في بناء دال من خلال إدخال المعلومات التي بحوزة الفرد وترجمتها. (Moscovici,S, p.69)

انطلاقا من التحليل الخاص بالأبعاد الثلاثة (المعلومة، الاتجاه، وحقل التصور) يمكن القول بأنّ هذا التحليل يسمح لنا بتحديد العلاقة بين الأبعاد الثلاثة السابقة الذكر، وكذلك تحديد محتوى التصوّرات الاجتماعية، وتحديد الاختلاف في التصوّرات الاجتماعية بين الأفراد، والناتج عن اختلاف التقارير المعلوماتية أي؛ المصدر الآتية منه المعلومة، وكيف تؤثر على الفرد، وتُحدّد اتجاهه إزاء مواضيع أو مواقف معينة، وتحديد سلوكه إيجابا أو سلبا كما أنّ حقل التصوّر هو عبارة عن آراء وأفكار منظمة حاله حال المعلومة، فهو يختلف من جماعة لأخرى، بل وحتى داخل نفس الجماعة.

2-6 خصائص ومميّزات التصوّرات الاجتماعية:

2-6-1 مميّزات التصوّرات الاجتماعية:

- **لها ميزة تمثيلية صورية:**

تعتبر هذه الصفة أهمّ صفة للتصوّرات، حيث تكون ملازمة للمعنى الدّلالي لأي نسبة تصوّرية، حيثُ يصفها "Moscovici" أنّها "تبدو مزدوجة لها وجهان منفصلان مثل وجه الورقة وظهرها وجهة تمثيلية، وأخرى رمزية، حيث لكلّ صورة معنى، ولكلّ معنى صورة. (بن لوصيف، 2012، ص 26)

إذن التصوّر هو محاولة إعادة وإحضار الأشياء الغائبة إلى الوعي مرة أخرى بالرغم من غيابها الحالي في المجال المادي، كما أنّها تعبّر وتدلّ حقيقة على الخيال الفردي والجماعي،

ولـيس إعـادة إنتـاج الأشـياء، فالتصـوّر الاجتمـاعي يتشـكل مـن الصـورة والمعنـى، فهمـا يظهـران بوجهين متلازمين، لكنّهما منفصلان.

- **الارتباط بموضوع ما:**

حيـث لا توجـد تصـوّرات دون موضـوع محـدّد مهمـا اختلفـت طبيعتهـا، ذلـك أنّـه لا يوجـد تصـوّر دون موضـوع، والموضـوع بإمكانـه أن يكـون ذو طبيعـة مجـرّدة مثـل: الجنـون، الاتصـال...الخ، أو يكـون خاصـا بنـوع مـن الأشـخاص مثـل: الأسـاتذة، الصـحفيين...الخ. (جرديـر، 2005، ص40)

- **لها طابع رمزي دلالي:**

حسب موسكوفيتشي "يستمد التصوّر من العملية الفكرية القدرة على التنظيم والربط، وكذا استدخال العناصر الأساسية في المجال الحسّي بفضل طابعها التجريدي، ومن خلال العمليات الإدراكية تحتفظ بالقدرة على التسجيل غير المنظم بفضل طابعها الحسّي".

نفهـم مـن هـذا أنّ التصـوّر عمليـة ذات طـابع مـزدوج إدراكيـة، فكريـة يسـاعدنا علـى إدراك المفـاهيم المجـرَّدة، هـذا التصـميم العقلـي يعيـد بنـاء المواضـيع الغائبـة، ويعمـل علـى إدمـاج المـدركات الحسية مهما تعدّدت خصائصه التخيّلية. (خلايفية، 2012، ص45)

- **لها ميزة بنائية ذهنية:**

يرى جون بياجيه أنّ "الموضوع ليس سهلا يمثّل على سلسلة من الأجزاء المستقلة والمنفصلة، وهو يقوم بتعديلها مسبقا بواسطة القانون، وتحدث اتّزان جسمي والي أنّه العامل، والفاعل في هذه البيئة..." (Moscovici,s, 2003, P.370)

إذًا تحـدث هـذه الصّـفة حـين يقـوم الفـرد باسـتدخال موضـوعات خارجيـة جديـدة علـى مسـتوى الـذات، فإنّـه يحـاول الـرّبط بـين المواضـيع الموجـودة مـن قبـل علـى مسـتوى العمليـات الفكريـة والمواضـيع المسـتدخلة حـديثا، مـع حـذف لـبعض الخصـائص، وإضـافة أخـرى لهـا، فحسـب بياجيـه التصـوّر عبـارة عـن بنـاء وتركيـب ذهنـي، ولـيس فقـط تكـرار أو إعـادة إنتـاج للمواضـيع أي؛ أنّـه لـيس سلبي، وهذا ما يميّز التصوّر بحسبه عن العمليات النفسية الباقية.

حسب ابريك" كلّ الحقيقة هي تقديم أي؛ أنّها مقدّمة موضوعة من طرف الفرد أو الجماعة، فهي تكوّنت داخل نظامه المعرفي، وتمّ إدماجها في نظام من القيم، كما أنّها تخضع للتاريخ والبيئة الاجتماعية والإيديولوجية المحيطة به". (Abric,j .c , 1997,P. 23)

- **لها ميزة الذاتية والإبداع:**

إنّ عملية بناء التصوّرات الاجتماعية لا تقتصر على إعادة إنتاج الواقع، بل هي إعادة تنظيم لعناصر هذا الواقع بطريقة مغايرة، كأنّها عملية بناء واقع جديد "متصور" أكثر تكيّفا وملاءمة لمحيط الفرد والجماعة، وحسب مرجعيتهم والقيم والمعايير السائدة بهدف توجيه سلوكيات وتصرفات الافراد والجماعات وتسهيل التواصل فيما بينهم". (لشطر، 2009، ص41)

نجد هنا أنّ عنصر التنظيم يلعب دورا كبيرا في بناء التصوّرات الاجتماعية، حيث أنّ عملية بناء هذه الأخيرة لا تكتفي فقط بمحاولة إحضار الأشياء الغائبة إلى الوعي مرة أخرى وإنتاج الواقع، بل يستخدم التنظيم كعنصر مهمّ في إعطاء هذا الاستذكار بصمة الحداثة، حيث يكون ملائما ومكيّفا للفرد ومحيطه، ومحترما للقيم والمعايير السّائدة في مجتمع الفرد والمرجعيات الخاصة به، ويهدف إلى توجيه سلوكيات الفرد، وكذا الجماعة التي تنتمي إليها، وبالتالي سهولة الاتصال والتواصل فيما بينهم.

- **التصوّر خاصية اجتماعية:**

إنّ التصوّرات تتحدّد تبعا لبيئة المجتمع الذي يتطور فيه الفرد "عندما تتموضع في مستوى اجتماعي لتحليل فعل الذات الذي يصوّر الموضوع يظهر أنّ التصوّر يستوجب دائما بعض الأشياء الاجتماعية"

فالفرد لا يعيش منعزلا عن مجتمعه، بل هو في تفاعل دائم مع غيره، فبالإضافة إلى الطّابع النّفسي المتمثل في الآراء ووجهات النظر الخاصة بالأفراد، فإنّ التصوّرات تكتسي أيضا طابع اجتماعي، وذلك من خلال التفاعل والاتصال الاجتماعي. (مقلاتي، 2008، ص 42)

2-6-2 خصائص التصوّرات الاجتماعية:

- **خاصية الاحتفاظ:**

ويقصد بهذه الخاصّية أنّ عملية التصوّر تضمن التماثل بين الشّيء وصورته، إذ لا يتم التصوّر إلّا عبر ذلك الاحتفاظ.

- **خاصية التحوّل:**

يعني أنّ محتوى التصوّر يتعرّض للتحوّل، فعلى اعتبار أنّ التصوّر هو صورة الشّيء المادي إنّه من الضّروري أنْ تظهر اختلافات بينه، وبين حقيقة الشيء، وبين تصوّره. (بوغندوسة، 2016، ص 34)

- **خاصّية اختزال المحتوى:**

يرتبط الاختزال في التصوّر بالتحوّل الذي سبق ذكره أي؛ أنّ عدم التطابق التام الموضوع المادي ومحتوى تصوراته يفسّر عادة باختزال صفات ذلك الشيء، وتكييفها، ممّا يؤدّي إلى الاحتفاظ بصفات معينة مقابل إهمال صفات أخرى.

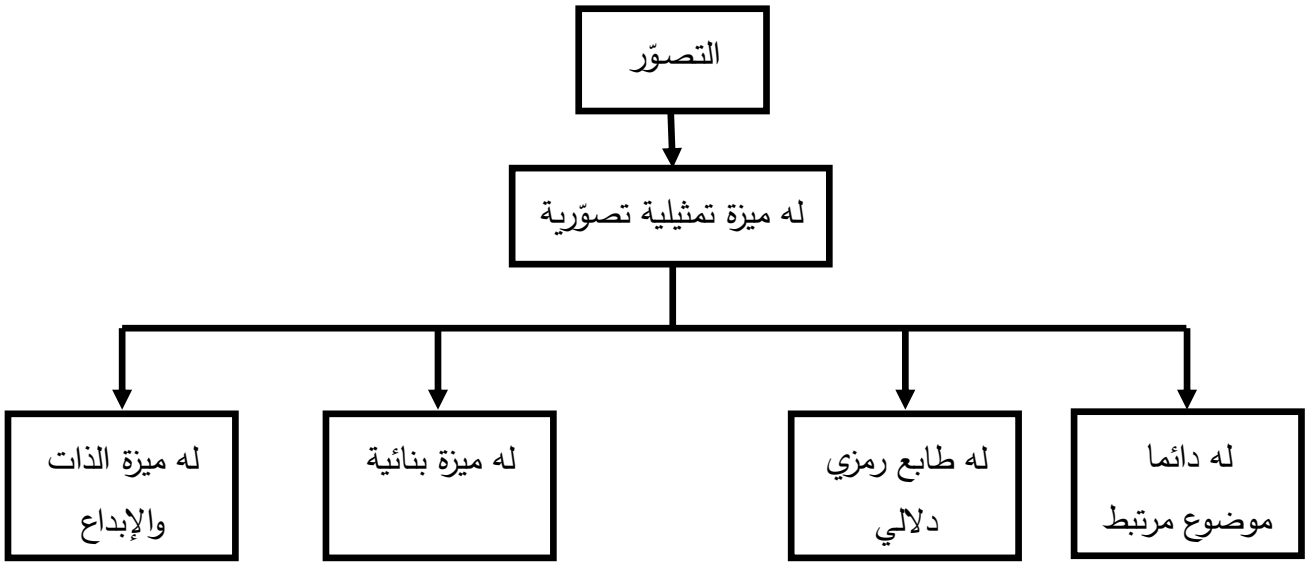
- **خاصية الاتجاه ذي البُعد الواحد:**

يقصد بهذه الخاصّية أنّه يمكنني الانطلاق من الشيء إلى التصوّر، لكنّه لا يمكننا فعل العكس. (ميروح، 2019، ص61)

- **خاصية امتداد التصوّرات وتعدّدها:**

أو ما يُسمّى في علم النفس بتصوّر التصوّر "La représentation de La représentation"، ويظهر هذا حين يتصور الشخص صورة فوتوغرافية لشيء ما، فالصّورة هنا هي تصوّر الشيء، وتصويرها يعتبر تصوّرا من الدّرجة الثانية. (بوغندوسة، 2016، ص34)

ويمكن تلخيص خصائص ومميزات التصوّر الاجتماعي حسب Denis Jodelet في الشكل التالي: (بن الشيخ الحسين، 2012، ص 11)



شكل رقم (04): خصائص ومميّزات التصوّر الاجتماعي (بن شيخ الحسين، 2012، ص 11).

يمكن القول إذًا أنّ التصوّر هو عبارة عن إعادة الشيء الغائب، لكنْ بعد حدوث عملية الاحتفاظ وإحداث التغيير والتحوّل عليه، وبالتّالي اختزال محتوى بحذف صفات والإبقاء على أخرى، وهذا بالانطلاق من الشيء المحتفظ به إلى عملية التصوّر، وليس العكس مع بروز خاصّية تعدّد التصوّرات وامتدادها.

2-7 وظائف التصوّرات الاجتماعية:

حسب ابريك تقوم التصوّرات الاجتماعية بأربع وظائف أساسية في ديناميكية العلاقات الاجتماعية، وكذلك في الممارسات، ونذكرها فيما يلي:

- **وظائف المعرفة:**

تسمح التصوّرات الاجتماعية باكتساب المعارف، وكذلك إدماجها لهدف استيعاب، وتفسير الواقع بالنسبة للفاعلين الاجتماعيين، وهذا من خلال تحديد الإطار المرجعي المشترك الذي يجري فيه التبادل الاجتماعي، وكذلك من خلال نقل ونشر المعرفة السّاذجة التي توضّح الجهد الدائم الذي يقوم به الفرد من أجل الفهم والتواصل. (Abric, j .c, PP. 16-17)

- **وظائف الهوية والانتماء:**

تسمح هذه الوظيفة بموضعية الأفراد والجماعات في الحقل الاجتماعي من خلال إعداد هوية اجتماعية وشخصية، متماشية مع أنظمة المعايير، والقيم المحدّدة اجتماعيا وتاريخيا، فتصوّر الفرد لجماعة انتمائه متأثر بتقييم مفرط لبعض خصائصها، وإنتاجاتها التعبيرية، وذلك بهدف الحفاظ على صورة إيجابية لهذه الجماعة، وهكذا تلعب هوية الجماعة المتأثرة بتصوّراتها دورا هاما في المراقبة الاجتماعية التي تفرضها على كلّ واحد من أعضائها، وخاصّة من خلال سيرورة التنشئة الاجتماعية. (جلول، الجموعي، 2014، ص 182)

- **وظيفة التوجيه:**

توجّه التصوّرات الاجتماعية السلوك والممارسات على ثلاثة مستويات على الأقل نذكرها فيما يلي: (جلول،2017، ص75).

✓ تتدخل مباشرة في تعريف الغاية من الموقف، فهي التي تحدّد نمط العلاقات المناسبة للفرد، فنحن نفضّل مصاحبة الذين يشاطروننا نفس التصوّر حول قضايا محيطنا مثلا.

✓ تنتج التصوّرات نظاما للتوقّعات، فنحن نختار ونفسّر كلّ المعلومات المتعلقة بموضوع معيّن حتى نجعلها ممثلة لتصوّراتنا.

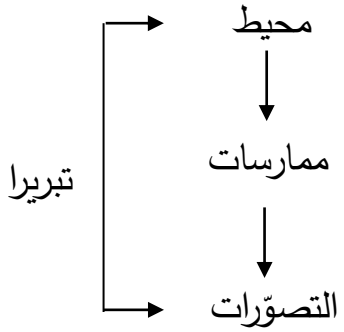
✓ تقرّر التصوّرات والسلوكيات والممارسات التي نقوم بها، فهي تحدّد لنا ما هو مسموح به وما هو مقبول، وما هو غير مقبول في موقف ما، فتلعب ذلك دور المعايير.

- **وظيفة تبريرية:**

إذا كانت التصوّرات تتدخل قبل أيّ عمل، فهي كذلك تتدخل بعده أيْ تفسير وتبرير أيّ موقف كان في أيّ وضعية كانت، وتجاه أيّ شخص كان في أيّ وضعية كانت، فهي إذًا تشرح السلوك تفسّره وتبرّره. (بن عبيد، 2006، ص27)

التصوّرات تسمح بالتبرير البعدي للسلوك والمواقف التي يتبنّاها الأفراد، فهي تلعب دورا في تحديد سلوكنا قبل القيام به وتبرّره بعد ذلك، وهذه الوظيفة في غاية الأهمية لأنّها تسمح بتقوية التمايز الاجتماعي بتبريره. (Abric,j.c, 1994, P. 15)

ويمكن توضيح الوظيفة التبريرية في الشكل الاتي:



شكل رقم (05): الوظيفة التبريرية (هامل، 2012، ص ص 57-58).

يمكننا القول أنّ التصوّرات الاجتماعية عبارة عن سيرورة إنتاج، وتقوم بمجموعة من الوظائف على مستويات عديدة، فلها وظيفة معرفية تسمح للفرد وتمكّنه من اكتساب المعارف والقيام بإدماجها، وإعطاء تفسير لها، وأيضا وظيفة الهوية والانتماء هي الأخرى التي تمكّن الفرد، وكذلك الجماعات من إعداد هوية اجتماعية وكذلك شخصية، والتي تتماشى مع القيم الاجتماعية، وحتّى التاريخية...، وهناك وظيفة توجيهية تسمح للفرد بمعرفة ما هو ممنوع وما هو مسموح في محيطه والتصرّف على ذلك الأساس، كما توجد وظيفة تبريرية تسمح هي الأخرى بتحديد السّلوك وتبريره سواء كان قبل أو بعد القيام به.

2-8 أهمية دراسة التصوّرات الاجتماعية:

✓ تلعب التصوّرات الاجتماعية دورها في الحفاظ على العلاقات الاجتماعية باعتبارها نوعا من المعرفة الاجتماعية، التي نتجت عن مختلف التجارب والمعلومات المستقبلة والمنقولة عن طريق

التقاليد، التربية والاتصال الاجتماعي،" فالفرد يتصرف انطلاقا من مصادر مسموح بها، ويستطيع الوصول إليها في وقت معين". (دشاش، 2015، ص73)

✓ التصوّرات الاجتماعية مفعولها يتعدّى مجرّد تعميم، بل يصل إلى درجة الاعتقاد والرّسوخ والثبات بسبب ما تعكسه الرسائل الإعلامية عن الشخصيات والأحداث والقضايا بتكرار، يجعل المُشاهد يعتقد أنّ ما شاهده على الشاشة ما هو إلا صورة طبق الأصل للعالم الحقيقي. (شين، 2016، ص136)

✓ التصوّرات الاجتماعية تشكّل نقطة اتصال بين ما هو فردي وما هو اجتماعي، فإنّها تقع ضمن ثلاثة ميادين بحثية هي: الحقل المعرفي، الحقل القيمي، الحقل العملي، ومن ثم فهي تلعب دورا هاما في التفاعل الاجتماعي، وإقامة وإبقاء العلاقات الاجتماعية. (قيرة، دليمي، وبومدين، 2005)

2- 9 ميكانيزمات بناء التصوّرات الاجتماعية:

التصوّرات الاجتماعية كأيّ بناء اجتماعي تمرّ بعِدّة مراحل أثناء تكوينها للوصول إلى الصّيغة النّهائية، فهذه السّيرورة تمثل منتوج اجتماعي مشبع بالمرجعية الثقافية والإيديولوجية للجماعة، ومسيّرا ومتحكما في سلوكات الأفراد والجماعات، ودراسة التصوّرات تقتضي تحديد وتعريف العوامل المكوّنة لها، ثمّ كيفية تنظيمها أي؛ ينبغي أن نبحث عن مضمون التصوّرات وبنيتها الأساسية، مع العلم أنّ العوامل التي تتكوَّن منها هي ذات تبعية متبادلة، وقد وضح سارج موسكوفيتشي عمليتين أساسيتين هما التوضيع"objectivation" والإرساء "L'encrage"، وكلاهما يبيّن كيف تُبنى، وتعمل التصوّرات الاجتماعية. (أسماء، 2016، ص 56)

وتعمل التصوّرات الاجتماعية من خلال سيرورتي الإرساء والتوضيع على جعل الشيء المألوف مألوفا "Moscovici, 1984"، حيث تقوم سيرورة الإرساء على تسمية وترتيب ما يقابلنا من جديد كالأفكار والأشياء والأشخاص، معتمدةً في ذلك على أُطَرٍ موجودة مسبقا، أمّا سيرورة التوضيع، فتعمل على جعل المجرّد ملموسا أوّله شكل وصورة، وبالأخص فيما يتعلق بالأفكار الجديدة المهدّدة لتصوّراتنا. (ميروح، 2019، ص64)

يرى موسكوفيتشي بأنّ التصوّر هو عبارة عن عملية تحويلية، وهذا من خلال العمليتين الأساسيتين التوضيع، حيث أنّ كلاهما يوضّحان كيفية بناء وعمل التصوّرات الاجتماعية، ويُبيّنان الاعتماد الموجود والمتبادل بين النشاط السيكولوجي، والظروف الاجتماعية.

2-9-1 التوضيع:

تُعَرَّفُ عملية التوضيع حسب موسكوفيتشي "أنّها الإزالة التدريجية للمعاني الزائدة، وذلك عن طريق تجسيدها" (Moscovici,s, 1990,p.367)

أمّا جودلي "فتعتبر التوضيع عملية تصوّرية وبنائية" "Opération imageant et structurant"، وهذه الطّريقة في العمل تسهّل حسب وجهة نظر جيغليون "Ghiglione" التواصل، وهذا أمر بالغ الأهمية من أجل ربط النسيج الاجتماعي، كما تسهّل التواصل عن طريق تفكيك المفاهيم العلمية، وكان العوام من الناس لا يقبلون بسهولة الرّبط بين معارفهم الخاصّة، والأنّماط الأخرى من المعرفة. (بومدين، 2004، ص 24)

ويُعَرَّفُ التوضيع بأنّه "امتصاص الفائض من المدلولات وتجسيدها ماديا، ويشكّل هذا المصطلح سيرورة تسمح للأفراد بامتلاك، وبإدماج الظواهر والمعارف المعقّدة". (مسلم،2001، ص 91)

حسب Pascal Moliner "سيرورة التوضيع تطبيع للمفهوم المجرّد، وتحوّله إلى شيء واقع، ويطلق أحيانا عليه النّواة التصوّرية أو الشكلية للتصوّر."Figurative nucleus". (Wolfgang,w,1999, p.97)

فالأمر يتعلق بميكانيزم يتمّ من خلاله الانتقال من العناصر النّظرية المجرّدة إلى صورة واقعية، وتحتوي على ثلاث مراحل: (بولسنان ،2007، ص 31).

- ✓ تصنيف المعلومات استعمال عناصر ثقافية، وخاصّة معيارية التي ترفض أو تقصي بعض العناصر.
- ✓ وظيفة النّواة الصّورية، حيث أنّ المعلومات المرفوضة تنتظم حول نواة بسيطة، ملموسة، صورية ومنسّقة مع الثقافة، والمعايير الاجتماعية المُتبنّاة.
- ✓ طبيعة العناصر هل التي من خلالها تتحدث الصّفات والمميزات والنواة الصّورية تأخذ طابع واضح، وتصبح الحقيقة نفسها بالنّسبة للجماعة، وحولها تتكوّن التصوّرات الاجتماعية.

لسيرورة التوضيع مظهرين أوّلهما التشخيص الذي يتجلّى من خلال ربط الأفكار، أو المعلومات بشخص ما، وثانيهما هو التصوير أي؛ تمثيل الفكرة أو المعلومة بصورة أو شكل. (عناد، 2012، ص 124)

التوضيع في حقيقته هو عملية بناء شكلي للمعرفة، تُعْطِي بُنية مادية للأفكار، وتُنسّق بينها وبين الأشياء، وتُجسّد المخططات التجريدية بإضفاء صور عليها، ويكون أحيانا غنيا بالعناصر الأصلية التي تمنح التصوّرات التماسك والتلاحم. (ردّاف، 2010، ص 93)

وتتمُّ سيرورة التوضيع من خلال ثلاث مراحل، وهي:

- **مرحله البناء الانتقائي:**

وهي عملية تصفية للمعلومات التي يتلقاها الفرد حول موضوع التصوّر، ويكون ذلك وفقا لمعايير ثقافية، ممّا يؤدي إلى تغيرات وحذف أو زيادة لبعض المعطيات، كما يتمّ إحداث تقييمات وإزالات وإضافات كي توافق الإطار التفكيري الموجود مسبقا، باختصار فإنّ الانتقاء الذي يمارسه

الأفـراد ينـتج تبعـا لإحساسـهم بالاسـتدخال أو بالاسـتملاك للموضـوع، والـذي لا يـتم إلاّ عبـر عمليـة أخرى تصاحبها، وهي انتزاع عناصر الموضوع من الإطار المرجعي.

إنّ تجريد النظريات العملية مثلا من كل المفاهيم التي تجعلها غير قابلة للتبادل بين أفراد المجتمع سمّاها "غوكبلو" – عملية التبسيط العملي–، ويرى أنّها تتبع مراحل التوضيع. (لشطر، 2009، ص 38)

ويـتمّ خـلال هـذه العمليـة انتقـاء وإزالـة سـياق العناصـر حسـب المحكّـات الثقافيـة والمعياريـة التي تسمح للأفراد بامتلاكها في عالمهم. (بوفولة، 2013، ص 188)

يمكـن القـول بـأنّ عمليـة البنـاء الانتقـائي تحـدث نتيجـة حـذف أو إضـافة معلومـات ومعطيـات أخرى حتى تتلاءم مع نظامه الفكري الموجود.

- **تكوين النموذج أو المخطط الصّوري:**

فـي هـذه المرحلـة يـتمّ تكـوين النّـواة التشـكيلية تتفاعـل العناصـر المنتقـاة سـابقا، وتنـتظم ممّـا يسـمح ببلـوره نـواة شـكلية تمثـل بُنيـة تصـوّرية، تُعيـد إنتـاج بُنيـة مفاهيميـة بطريقـة ملموسـة، وفقـا للمعايير الاجتماعية للثقافة السائدة. (عشيشي، 2011، ص 59)

تكوين أو إنتاج صورة تحمل معنى متناسقا متناغما بالنّسبة للفرد المنتج لها، هذه التركيبة الجديدة لموضوع التصوّر هي أساس تبلور التصوّر، حيث تكسبه وحدة في المعنى منتظمة ومتناسقة، تجعلها أكثر قابلية للتداول والتفاعل، بحيث ينتج عنها تجسيد وتبسيط للموضوع أو الظاهرة المتصوّرة، ممّا يجعل مجموعة المفاهيم المتعلّقة بالموضوع ملائمة للأفراد المنتجين للتصوّر، كما حدث في تصوّر الطاقة النووية بعد كارثة "تشير نوبل" هذه الطاقة التي بلغها الغموض والسّرية الكاملين، بحيث تصوّرها البعض أو صوّرها على شكل فطر ذري» "Champignons atomiques" وتصوّرها الأطفال (صوّرها) على شكل سحب إشعاعية. (شكمبو، ص ص 43 –44)

- **سيرورة التطبيع:**

عندما يدخل مخطط شكلي لموضوع ما في المجتمع، وينتشر بداخله، يصبح بديلا عن الموضوع ذاته أي؛ يصبح "طبيعيا"، بحيث يصبح "التصوّر" من البديهيات، فهو مجرّد نسخة عن الموضوع، بل نظرية قائمة بذاتها، فمصطلحات الكبت، العقد النفسية مصطلحات مجسّدة في الواقع، وتصبح كلاما متداولا بين الناس كقولك "إنّك خجول، لأنّك تُعاني من عقدة الخجل" رغم أنّ "فرويد" لم يشر أبدا إلى هذه العقدة، ولهذا تستخدم هذه العبارات التجسيدية في تصنيف الأفراد والسلوكيات. (خدايرية، 2007، ص 50)

إذًا يمكن القول بأنّ التطبيع هو عبارة عن عملية إضفاء صفات وخصائص طبيعية بموضوع التصوّر وعناصره، وبهذا يصبح التصوّر هذا من البديهيات، ممّا يسهّل على الأفراد تداوله في الحياة الاجتماعية.

2-9-2 الترسيخ:

الترسيخ يعني إدراج عناصر جديدة في تفكير قائم، فسيرورة الترسيخ تشير إلى النماذج المدمجة في التصوّرات ضمن المجال الاجتماعي والتحولات التي تحدث فيه، وأيضا إلى الطريقة التي يجد بها الموضوع الجديد له مكانا في النظام الفكري السابق للأفراد.. (Moscovici,s, 2003, P. 377)

بواسطة الترسيخ تشكّل التصوّرات نظام معانٍ، وهذا يعني أنّه في حالة التحليل النفسي مثلا توجد شبكة من المعاني التي هي صفتها، لكنّها نتجت عن نظام قيمي، راسخ في المجتمع، ومختلف الجماعات.

كذلك نجد أنّ موسكوفيتشي كتب كيف أنّ التحليل النفسي يفرض بعض المعايير الاجتماعية أو المسارات الفكرية (فلسفية كانت أو دينية...)

بواسطة الترسيخ تصبح التصوّرات نظاما للتأويل: إنّ عملية إدماج جديدة في نظام قائم، تحدث دائما بدون صراعات أو اصطدامات، لأنّ الجديد يزعج أحيانا النظام القائم، لذلك شرعت بعض الجماعات بالتهديد عند ظهور التحليل النفسي، لأنّه يهدّد الأُطُر المعيارية المعتادة بالتواصل مع سيرورة التوضيع، فإنّ الترسيخ يضفي قيمة وظيفية للتصوّرات، وحسب جودلي فإنّه يمكن اعتبار الترسيخ مساوٍ لما أسمته استعمال المعرفة "L'instrumentalisation du savoir". (Moscovici,s,p377)

الترسيخ يدرج التصوّرات ضمن أنظمة تفكير متقدّمة مسبقا، ونعني بهذا التقرير المتواجد ما بين التصوّرات المسبقة، وما بين الموضوع الجديد، واللذان يتقابلان أو يتوجّهان، وهذا التقرير يجسّد منبعا يعطي ويمنح للتصوّرات صفات تعريفية مثلما عرفت عند موسكوفيتشي بالأطوار المعرفية " La polyphasie cognitive"

ومن وجهة نظر أخرى فإنّ صفة الانشاء في التصوّرات والاستحداث يسمح بتشكيل مساعدة جادّة لدمج الموضوع الجديد، تقول جودليت" إنّ نظام التصوّرات الاجتماعية يحدّد الأُطُر والمراجع التي من خلالها يُمكن للترسيخ أن يرتّب في المألوف ويشرح بطريقة مألوفة" أن يصبح الموضوع جديدا، مألوفا ومعتاد عليه. (Moscovici,s, 2003, P. 376)

يعتبر الترسيخ ميكانيزم يلعب دورا في عملية التقريب ما بين العناصر المستحدثة (الحديثة)، وكذا المعروف مسبقا (الموجودة مسبقا) ضمن المجال الاجتماعي.

للترسيخ ثلاث مظاهر نوضحها فيما يلي:

- **التصوّر كسيرورة تأويل:**

نوظّف التصوّر كأداة لمعرفة أنفسنا، وكذا معرفة الآخرين، إذ يسمح بفكّ تشفير ما يحيط بنا، فنحصل على إطار تأويل، وذلك بوضع الأفراد والوضعيات في تصنيفات تعمل كدليل لفهمنا، وهكذا تصبح هذه السّيرورة جهازا، وسيطا، قادرا على تعديل العلاقة الاجتماعية من خلال اقتراح أنماط تساعد على تقييم الأحداث والسلوكات. (بوطاجين، بومدين، 2014، ص 178)

- **المعنى الدلالي:**

خلال سيرورة الترسيخ، فإنّه يضفي على الموضوع المتصوّر معنى ودلالة من طرف الجماعة المعنية بالتصوّر، ومن خلال معاني الموضوع تظهر الهوية الاجتماعية والثقافية للموضوع المتصوّر أنّ المعاني المعطاة للموضوع ذات صبغة ثقافية وقيمية، وهي متواجدة ضمن شبكة معاني، وتصنيفات موجودة مسبقا ضمن نظام معاشي معروف لدى الفرد والجماعة، فالترسيخ يترجم ميل الأفراد إلى استعمال ما هو متداول كنقطة مرجعية تسمح بتحويل موضوع غير معروف إلى ميدان معروف مسبقا، كما أنّ نفس الموضوع الجديد يكتسي معانٍ مرتبطة بالإيديولوجية السائدة داخل المجتمع، أو حتى داخل الجماعات باختلاف فلسفاتها الفكرية، كما أشار إلى ذلك موسكوفيتشي بقوله "إنّ الموضوع الجديد يُفَسَّرُ في كلّ مرّة وفقا لفلسفة الحركة الفكرية والإيديولوجية السّائدة في تلك الفترة في ذلك المجتمع. (الحاج الشيخ، 2013، ص ص 50- 51)

- **الإدراج ضمن نظام التفكير الموجود مسبقا:**

يتم ذلك عن طريق استملاك appropriation الموضوع الجديد وتصنيفه داخل الإطار التفكيري المرجعي السابق، ممّا يحتّم المرور بالعمليات التالية جعل العناصر الغريبة من التصوّر الجديد مألوفة "Familiarisation de l'étranger" وتحويل بعض العناصر "Inversion"، وتعديل البعض الآخر ليصبح موافقا للمعايير Normalisation، ويمكن أن يكون إدراج الموضوع الجديد بطريقة مختلفة تماما، فقد يحدث أن يترتّب عن إدماج موضوع التصوّر عملية هز أو مساس "Altération" للإطار المرجعي التفكيري السابق، فقد يكون تأثير الموضوع الجديد قويا إلى درجة أنّ عملية تصفية عناصره قبل إدماجه لا تكون ناجحة مثل أن يكون الموضوع كارثة، وباء...، فتتغير الذّهنيات نفسها نتيجة تأثيره الشّديد. (شكمبو، 2005)

الترسيخ هو إدراك عناصر جديدة داخل نظام تفكير قائم، ويشير إلى الطريقة التي يجد بها الموضوع الجديد مكانا له في نظام الفكر السابق للأفراد أي؛ كيف يدمج موضوع جديد غير

معروف من قبل؟ ولكن هذا الإدماج لا يكون خاليا من الصّراعات، لأنّ الجديد يُزعج النظام القائم، وعليه يلعب النظام التأويلي وسيط ما بين الأفراد ومحيطهم، وينتج عن ذلك نماذج تصنف السلوكيات وترتب الأحداث، ومنه فالترسيخ هو آلية تقرّب ما بين العناصر المستحدثة والعناصر المعروفة مسبقا، ثم تضع نماذج لترتيب السلوكيات. (جردير، 2010، ص46)

ويمكن القول من خلال ما سبق ذكره بأنّ التصوّرات الاجتماعية تُبنى داخل علاقة بين سيرورتين المتمثلتين في التوضيع والترسيخ، حيث يعمل ميكانيزم التوضيع على القيام بربط مجموعة من المعلومات والأفكار بشخص ما، ثمّ يقوم الفرد بعدها بتمثيل هذه المعلومة والفكرة بشكل أو صورة ما، فسيرورة التوضيع تعمل على جعل المفاهيم المجرّدة طبيعية واقعية، ومن ثم بناء شكل المعارف والمعلومات.

أمّا سيرورة الترسيخ، فتعمل على إدماج عناصر جديدة لم تكن موجودة ضمن نظام التفكير القائم، فبفضل هذه السّيرورة يتمّ تشكيل معانٍ على مستوى التصوّرات، قبل أن نتطرّق إلى المقاربات الخاصّة بالتصوّرات الاجتماعية يجدر بنا الإشارة إلى مصطلح الصّورة النّمطية، والتي يطلق عليها بالإنجليزية "stéréotype"، وبالتالي فإنّ مفهوم التصوّرات الاجتماعية يُعَدّ من المفاهيم ذات الصلة بمفهوم الصّورة النّمطية. (ماكليفن، غروس، تر: حدّاد، 2002، ص 223)

يعتبر ليمان أوّل من أدخل مفهوم الصّورة النّمطية إلى علم النّفس سنة 1922، وقد احتلّ هذا المفهوم مكانة هامة في علم النفس الاجتماعي بوجه خاصّ، واشتق هذا المصطلح من عالم الصّناعة، حيث تستخدم هذه الكلمة إشارة إلى قالب يعدّ للطباعة، ويصعب تغييره بعد صنعه. (نفس المرجع السابق، ص 226)

يرى برونر وتاغيوري سنة 1954 أنّ إدراكنا للآخرين لا يقوم على معرفة حقيقتهم في الواقع، وإنّما يقوم على نظرية عامة، أو توقعات تشكّلها حولهم، وبمعنى آخر؛ كلّ منّا يحمل أفكارا بشأن السّمات الشّخصية التي ترتبط أو تنسق مع سيمات شخصية أخرى، ونستخدم هذه الأفكار لملء الفجوات في تصوّراتنا عن الآخرين تمثيلاتنا الذّهنية لهم.

يمكن تعريف الصّورة النّمطية الاجتماعية على أنّها تصوّرات مجرّدة بالغة التبسيط والتعميم، يحملها الناس عن جماعاتهم أو عن جماعة أخرى، ففي النّظرية الضّمنية في الشّخصية تقود معلومة واحدة عن الشخص إلى استنتاجات في جانب بارز لدى الشخص المعيّن مثل جنسه أو العنصر الذي ينتمي إليه أو قوميته، فتولد تلك المعلومة أحكاما بأنّ أيّ فرد ينتمي إلى جماعة معيّنة يتصف بخصائص شخصية معيّنة مثل صورة نمطية للفرد، وبأنّ جميع الأفراد الذين ينتمون

إلــى تلــك الجماعــة يمتلكــون خصــائص متشــابهة تمثــل صــورة نمطيــة للجماعــة. (شــين،2014، ص50)

يمكـن القـول بـأنّ الصّـورة النّمطيـة هـي تصـوّرات بسـيطة جـدا وتعميميـة، حيـث أنّ تـوفّر الفـرد علـى معلومـة واحـدة بسـيطة عـن شـخص معـيّن، تُـؤدي بـه إلـى وضـع اسـتنتاجات كثيـرة عـن هـذا الشـخص أهـمّ مـا يميّـز خصـائص وغيرهـا مـن المعلومـات أي معلومـة واحـدة تشـكّل لنـا مجموعـة مـن المعلومات.

تنشأ الصّورة النّمطية من مصدرين هما: الخبرة الشّخصية بالآخرين موضوع الصّورة من جهة، ونقل هذه الخبرات للآخرين من جهة أخرى، وهذا ما يذهب إليه"Campbell" سنة 1967، فعلى سبيل المثال إذا كانت النّظرة النّمطية للألمان أنّهم مُجدّون، فهذا يعني أنّ أحد الناس قد لاحظ ذلك في الواقع، ونفس الشيء يقال على الإسكتلنديين، فإذا كانت النظرة النّمطية إلى الإسكتلنديين أنّهم مقتصدون جدّا، فلابدّ أنّ أحد الناس قد رأى ذلك في أحد الإسكتلنديين الذين تعامل معهم. (شين، 2014، ص 52)

فالصّـورة النّمطيـة التـي تُعـزى إلـى جماعـة مـا، لابـدّ وأن تكـون جـرت ملاحظتهـا لـدى عضـو واحـد علـى الأقـلّ مـن أعضـاء تلـك الجماعـة، وتـؤدّي عمليـة الاتصـال التـي يـتمّ مـن خلالهـا نقـل الملاحظـة إلـى الآخـرين إلـى إنشـاء الصّـورة النّمطيـة فـي عقـول النـاس، وبنـاءً علـى ذلـك تأخـذ الصّـورة النّمطيـة طريقـة إلـى حيّـز الوجـود نتيجـة للخبـرة المباشـرة بالأشـخاص موضـوع الصّـورة، فالاسـتنتاجات التـي يصـل إليهـا النـاس بشـأن الآخـرين تعتمـد علـى خبـراتهم الشّخصـية مـع أولئـك الآخـرين، وهـذا مـا أكّـده فـاغنر وزملائـه فـي إحـدى دراسـاتهم سـنة 1967، حيـث توصّـلوا إلـى أنّ الخبـرات السّـابقة بالأشـخاص وصـفاتهم يُمكـن أن تغيّـر مـن توقّعاتنـا بشـأن السـلوك الاجتمـاعي للنـاس. (شـين، 2014، ص 52)

يبقى أن نشير إلى أنّ الصّورة النّمطية لا تعبّر دائما عن الحقيقة كلّها، فليس هناك ما يؤكد أنّ ما ينطبق على شخص معيّن بالضرورة ينطبق على الأشخاص الذين ينتمي، فالمسألة نسبية، وهذا ما تؤكّده دراسة

Makouly Et Steit سنة 1978، حيث بيّنت هذه الدّراسة أنّ وصف الشخص النّمطي من جماعة ما بسمات معينة لا يعني أنّ المستجيب يطلق ذلك تعميما شاملا على جميع أعضاء المجموعة دون استثناء، فالصّورة النّمطية من هذا المنطلق تمثّل طريقة مريحة، وسهلة لتبسيط العالم المعقّد الذين نعيش فيه، فالصّورة النّمطية تقدّم الدّليل على الطّبيعة الاجتماعية المشتركة للأفكار الاجتماعية، فَكَوْنُنَا أفرادا في جماعة نحقّق مع

الآخرين قدرا من الفهم المشترك للعالم المحيط بنا لا يعني أبدا أنّنا نحمل البُنى المعرفية ذاتها، أو أنّنا نصل إلى نفس الآراء. (شين، 2014، ص 54)

ومن الملاحظ أنّ العديد من الدّراسات تذهب إلى أنّ السياق الإيكولوجي الذي يحيط بنا هو الذي يحدّد إدراكنا، وحتى معتقداتنا الدينية وقناعاتنا حول ما هو صواب، أو عكس ذلك، وهذا ما يطلق عليه التصوّرات الاجتماعية الذي يُعَدّ كلٌّ من إيميل دوركايم وموسكوفيتشي من الأوائل الذين استخدموا هذا المصطلح في أبحاثهم ودراساتهم. (شين، 2014، ص 55)

2-10 نظريات التصوّرات الاجتماعية:

نظريات التصوّرات الاجتماعية هي في الأصل نظرية للمعرفة الاجتماعية، تُركّز بشكل خاصّ حول كيف يشكّل الأفراد والجماعات ومجتمعات معنى مشترك لمختلف القضايا الأفكار والممارسات. (Moloney, G, et al, 2014, P. 2)

إذًا يتعلق الأمر في الحقيقة بثلاث نماذج، حيث لا تعتبر أطروحات منافسة، وإنّما هي مقاربات مكمّلة لبعضها البعض، وسنقوم بعرضها الآن حسب الترتيب الزمني لظهورها:

- **النموذج السوسيو- تطوري (Le Modèle Sociogénitique):**

يرى موسكوفيتشي أنّ ظهور وضعية اجتماعية جديدة، وما تفرضه هذه الأخيرة من قلة المعلومات بشأنها، أو عجز المعارف المكتسبة سابقا عن تأويلها، يؤدّي إلى بروزها كموضوع إشكالي جديد يستحيل معرفته بشكل كامل، نظرا تشتت المعلومات التي تتعلق به، هذه الوضعية تشكّل نقاشات وجدالات وتفاعلات، وتزيد من الشعور بضرورة فهم الموضوع، وهكذا يتمُّ تنشيط التواصل الجماعي، والتطرق لكلّ المعلومات والمعتقدات والفرضيات المُمكنة ما يؤدي في نهاية الأمر إلى الخروج بموقف أغلبية لدى الجماعة، هذا التوافق تساعده طبيعة معالجة الأفراد الانتقائية للمعلومات، إذ يتمركزون حول مظهر خاصّ يتناسب وتوقّعاتهم وتوجّهاتهم الجماعية، لكنّ هذه السّيرورة العفوية المولّدة للتصوّر تحتاج إلى ثلاث شروط وهي: (جلول، الجموعي، ص147)

- ✓ تشتيت المعلومة la dispersion de l'information
- ✓ التركيز في بؤرة la focalisation
- ✓ الحاجة إلى الاستدلال la pression à l'inférence

- **نظرية جون بياجيه: "jean Piaget"**

يرى جون بياجيه أنّ مصدر التصوّر يوجد في استمرارية النّمو الحسّي–حركي، وهذا النّمو له وظيفة أساسية، تتمثل في ربط علاقات مع العالم الخارجي، التصوّر إذن ناتج عن استدخال الاسيكمات الحسية–حركية، وفي هذا الإطار يظهر التقليد كأهمّ وسيلة لنقل الطّفل من الحسي–حركي إلى "الرّمزي"، وتظهر الصّورة في كلّ تقليد غير مباشر.

التصوّر كما جاء به "جون بياجيه" هو سيرورة مستقلة عن أيّ تأثير للوسط، وهذا هو أساس نظريته البنيوية التي تعطي أولوية للشّخص قبل المحيط، ولقد انتقد "فيجوشكي" و"برونز" وجهة نظر بياجيه هذه ويصرحان بأنّ السّيرورة المعرفية للتصوّر ترتبط بالإدراك الثقافي للمواضيع، والقيم الملازمة للأداء الاجتماعي. (بوفولة، 2013، ص 193)

- **نظرية كلود ابريك Abric:**

ينطوي تحت هذه النّظرية مجموعة من الباحثين فلامون مولينيي جيميلي، وروكات...، ويرى ابريك أنّ التصوّر ينتظم حول نواة مركزية، وهذه الأخيرة تتكوّن من مجموعة تعطي لها معنى، وتنظيما مميّزا خاصا، وبهذا يكون للتصوّر نظام، ومحتوى هذه النّواة المركزية هي لبّ وأساس كلّ تصوّر، لأنّها تحدّد معناه ونظامه، وتتميز باستقرارها وثباتها، وهي مشتركة بين أفراد المجموعة الذين يؤسّسون التصوّر الجمعي، وتعتبر العنصر الأكثر مقاومة للتغيير، وأيّ تغيير فيها يؤدي لا محال إلى تحوّل أو تغيير كامل للتصوّر، فلكي يكوّنان تصوّر أنّ اثنين مختلفان لابدّ أن يكونا منتظمَيْن حول نواتين اثنتين مختلفتين، فالسّمة البسيطة للتصوّر لا تكفي لمعرفته وتحديده، فتنظيم هذا المحتوى هو المهمّ عند ابريك. (عتيق، 2013، ص49)

يُمكن القول من خلال النظريات الخاصّة بالتصوّرات الاجتماعية أنّها تتكون من ثلاث مقاربات مكمّلة لبعضها البعض، فالنموذج السوسيو تطوري يحتاج إلى شروط ثلاث تثبيت المعلومة، والتركيز في البؤرة، والحاجة إلى الاستدلال من أجل معالجة الأفراد للمعلومات والمعارف بشكل انتقائي واختياري حتى تتناسب وتوجهاتهم وتوقعاتهم الجماعية، أمّا بالنّسبة لـ جون بياجيه، فيركّز على الفرد بحدّ ذاته، وعلى علاقاته بالبيئة والمحيط الخارجي في عملية استدخال المعلومات الحسّية، وإعطائها معنى على مستوى العمليات الفكرية، فالتصوّر هنا يتعلق حسب بياجي في استدخال الاسيكمات، أمّا بالنّسبة لنظرية ابريك، فيرى بأنّ النّواة المركزية هي أساس التصوّر، فهو ينتظم حولها، والتصوّر الجمعي الذي تؤسّسه مجموعة من الأفراد تكون نواته المركزية واحدة، وتمتاز بالثبات والاستقرار.

2-11 المقاربة البُنيوية لدراسة التصوّرات الاجتماعية:

إنّ العناصر المكوّنة للتصوّرات ليست متكافئة، كما أنّها لا تشكل كومة مبعثرة من المكوّنات، وإنّما تظهر كبُنية، وتُحَدَّدُ التصوّرات من خلال مكوّنين: عناصرها من جهة، والعلاقات التي تحفظ هذه العناصر من جهة أخرى، فمعنى التصوّرات لا ينتج من مجموع دلالات كلّ عنصر من عناصرها مأخوذ على حدة، فالعلاقات التي توجد بين عناصر التصوّرات، والتي تشكّل مجموعة منظمة تُبرز معنى التصوّرات. (شابو، 2009، ص 43)

وهناك أيضا بعض العناصر التي يتشكّل منها التصوّر، ولا يمكن أن تُعطي دلالة من دونها، فالتصوّرات تتكون من مكوّنيْن أساسيّين:

2-11-1 النّواة المركزية: وتُعَرَّفُ حسب أبريك على أنّها العنصر الذي بواسطته تنشأ وتتحوّل به العناصر الأخرى المكوّنة للتصوّر. (Abric, J.C, 1994, P.22)

يعتبر موسكوفيتشي هو أوّل جاء بمفهوم النّواة الشكلية التي قام ابريك بتطويره تحت اسم النّواة المركزية فيما بعد ويحدد التصور بعاملين (ميروح، 2019، ص ص71-72).

- ✓ العناصر المشكّلة لهم.
- ✓ تنظيم تلك العناصر والعلاقات التي تربط بعضها ببعض.

- **وظائف النّواة المركزية:**

النّواة المركزية هي لبّ وأساس كل تصوّر، لأنّها تحدّد معناه ونظامه، فهي التي تُعطي معنى لبقية العناصر، وتحدّد العلاقات التي تربط عناصر التصوّر ببعضها البعض، وهذا عن طريق دوريْن مهمّيْن، وهما:(عتيق، 2013، ص 49)

- ✓ وظيفة إعطاء معنى لبقية العناصر، وتحديد انتظام عناصر التصوّر الأخرى، حيث تعدّ النّواة المركزية مستقرة وثابتة، وإذا حدث فيها تغيّرات فإنّ نسبة التصوّر تتغير برمّته.
- ✓ بالنّسبة لنوعية العنصر المركزي، فإنّ تكرار العنصر ليس هو ما يجعله مركزيا، وإنّما نوعيته. (بولقروش، 2009، ص 20)

وللنّواة المركزية وظيفتين أساسيتين هما:

- ✓ وظيفة مولّدة (Fonction génératrice):

فالنّواة المركزية هي في الأصل الذي تنشأ منه العناصر المختلفة للتصوّر، وهذه النّواة التي تُعطي معنى وقيمة للعناصر، ومن خلالها تستطيع هذه العناصر أن تتحوّل أو تتغيّر. (جنادي، 2006، ص 25)

النّـواة المركزيــة هــي العنصــر التــي بفضــله يمكــن أن يُحْـدِثَ تحــوّلا فــي العناصــر المكوّنــة لتصوّر ما، وبالتالي إعطاء معنى، وقيم سواء إيجابية أو سلبية لهذه العناصر.

✓ وظيفة منظّمة (Fonction organisatrice):

هـي التـي تحـدّد طبيعـة الـرّوابط التـي تـربط بـين عناصـر التصـوّر، فهـي بهـذا المعنـى الموحّـد المثبـت للتصـوّر إن حـول النّـواة المركزيـة تتمركـز القـدرات الحسـية الأخـرى، والنّـواة المركزيـة هـي التـي تحـدّد طبيعـة الـرّوابط التـي تـربط عناصـر التصـوّر فيمـا بينهـا، إنّ النّـواة المركزيـة للتصـوّر محـدّدة مـن جهـة بطبيعـة موضـوع التصـوّر، ومـن جهـة أخـرى نـوع العلاقـة التـي تـربط مـا بـين الشّـخص وموضـوع التصـوّر التـي يسـبّب غيابهـا تفكيـك يُعطـي مغـزى مُغـاير تمامـا للتصـوّر فـي مُجملـه، وأنّ التصـوّر قبـل التطـوّر والتحـوّل سـطحيا بتغييـر الحـسّ أو طبيعـة العناصـر المحوريـة يُمكنهـا أن لا تتغيّـر كُليـة، إلّا عندما تكون النّواة المركزية مشكوك فيها. (قريشي، بوعيشة، 2010، ص 105)

كما يرى ابريك أنّه إذا كان هناك تصوّران محدّدان، ومعرّفان بمحتوى واحد، فإنّه يمكن أن يكونا مختلفين جذريا من حيث تنظيم هذا المحتوى، وبذلك فإنّ التمركز الخاصّ ببعض العناصر يكون كذلك مختلفا، إذًا فعندما يحدّد عنصر مركزي معنى العناصر الأخرى، فإنّ تكافؤه يجب أن يكون معنويا واستدلاليا أكثر مقارنة مع البنود المحيطة، ومنه فالبعد الكمّي مؤشرا كافيا في تمركز عنصر ما للتصوّر، وعلى العكس من ذلك يبقى البُعد الكيفي هو المحدّد لتمركز هذه العناصر. (Abric, j .c, 1994, P.22)

نشـير هنـا إلـى أنّ النظـام المركـزي للتصـوّرات يتكـوّن مـن عـدد قليـل مـن العناصـر، وفـي جميع الحالات المعروفة، فإنّه يحتوي على الأكثر سِتّ عناصر، وعلى الأقل عنصرين (Abric).

وحسب (Guimelli 1992)، فقد شدّد على أنّ تحليل التصوّر يجب أن يكون تحليلا بنيويا، لأنّه يرى بأنّ النّواة المركزية تتكوّن من عناصر، أو مجموعة عناصر تحتلّ مكانة خاصّة في بنية التصوّر، حيث أنّها توحّد وتحدّد كلّ المعاني الخاصّة بالتصوّر، ويُضيف أنّ النّواة المركزية محدّدة بما يلي: (Abric,j.c,1994,P.23)

✓ طبيعة الموضوع.

✓ طبيعة العلاقات القائمة بين الفرد أو الأفراد، وهذا الموضوع.

✓ أنظمـة القـيم والاعتقـادات الخاصّـة بـالأفراد، فطبيعـة الموضـوع، والغايـة مـن الوضـعية يحـدّدان البُعد الخاص بالنواة المركزية، وهذا الأخير يمكن أن يكون بُعدا وظيفيا، أو بُعدا مِعياريا.

- **البُعد الوظيفي:**

يُمكِـن أنْ نجـده فـي الوضـعيات التـي تأخـذ الطـابع العملـي، حيـث نجـد أنّ النّـواة المركزيـة تتـدخل بصـورة واضـحة لإنجـاز نشـاط أو عمـل معـين، وهـي تمثّـل العنصـر المهـمّ والأكثـر تفصـيلا، وهو ذو فعالية لإنجاز هذا النشاط. (جردير، 2010، ص 47)

- **البُعد المعياري:**

يتعلّق بكلّ الوضعيات التي تتدخل فيها الأبعاد الاجتماعية والعاطفية والأيديولوجية... ودراسة لوفlauve وشامبار (1963) Tchambar التصورات حول المرأة في المجتمع التي تنتظم حول ما أسماه النواة الصامتة المتكونة من أراء ساذجة، ذات قيمة عاطفية عالية... (رداف، 2016، ص 130)

يمكننـا القـول بـأنّ النّـواة المركزيـة مـن وظائفهـا مـنح قيمـة للعناصـر المختلفـة للتصـوّر، كمـا تقـوم بتحديـد الـرّوابط بـين عناصـره المختلفـة، فهـي تعتبـر الأسـاس، حيـث تتكـوّن مـن عنصـر، أو عناصـر أساسـية تسـمح بتشـكيل وضـعية محـدّدة ومنتظمـة، وهـذا يكـون داخـل نسـبة التصـوّر، كمـا أنّهـا تلعب دورا في إعطاء معنى معيّن لها.

2-11-2 العناصر المحيطية للتصوّر:

يُعَـدُّ النّظـام المحيطـي مكمّـلا، وضـروريا للنـواة المركزيـة، كمـا أنّـه لا يقـلّ أهميّـة عنهـا، وتمتـاز عناصـره بكونهـا نمـط تسلسـلي، حيـث تكـون أكثـر أو اقـل مـن العناصـر المركزيـة القريبـة النّـواة، لهـذا فهـي تلعـب دورا مهمّـا فـي إعطـاء الجانـب المـادّي معنـى للتصـوّر، وكـذا توضـيح هـذا المعنـى، والعوامـل المحيطيـة علـى علاقـة أو اتصـال مباشـر بـالنّواة المركزيـة، وهـي تحـدّد محتـوى التصـوّرات، حيث تمثل الجزء الأكثر فهما ووضوحا، والأكثر حيوية وتجسيدا. (Abric, j.c ,1994, P.25)

- **وظائف الجهاز المحيطي:**

✓ وظيفة التجسيد (Fonction de concrétisation): العناصر المحيطية متعلّقة بالإطار الذي يوجد به الفرد، وهي ناتجة عن ترسيخ التصوّر في الواقع، حيث تسمح بإلباسه مصطلحات ملموسة، وسهلة الفهم أو النقل في فالجهاز المحيطي يشتمل على العناصر التي تتضمنها الوضعية التي يوجد بها التصوّر، وبالتالي فهو مرتبط بمعاش الأفراد. (بوطاجين، بومدين، 2014، ص 180)

✓ وظيفة التعديل (Fonction de régulation): أقلّ صلابة وأكثر مرونة من النّواة المركزية، حيث تسمح بتكييف أمثل مع تطورات المحيط. (جردير، 2011، ص 48)

✓ الوظيفة الدفاعية (Fonction de défense): النّواة المركزية تعتبر كمركز استقرار وثبات لبُنية التصوّر، فالعناصر المحيطية تلعب دور جهاز دفاعي للتصوّر، حيث أنّ كلّ تحوّل يشهده التصوّر يرجع إلى التعديلات والتحولات في العناصر المحيطية. (Maache,y, et al, 2002)

وقد حدّد ابريك كيفية الوصول إلى بُنية التصوّرات الاجتماعية من حيث النظام المركزي والمحيطي وفقا للجدول التالي:

جدول رقم (01): تنظيم التصوّرات الاجتماعية: (Abric,j.c, 2003, P. 64)

	أكثر تكرارا	أقلّ تكرارا
أكثر أهمية	النواة المركزية (التصوّر الأساسي للموضوع).	عناصر محيطية.
أقلّ أهمية	عناصر فارقية.	عناصر محيطية ثانية غير مهمة وغير مكرّرة.

12-2 طرق جمع محتوى التصوّرات الاجتماعية:

التصوّرات الاجتماعية تطرح مشكلتين منهجيتين عظيمتين، والتي تتمثل في كلّ من جمع التصوّرات، وتلك المتعلقة بتحليل المعطيات التي تمّ الحصول عليها، فالسّؤال الذي يتبادر لذهن كلّ باحث حول التصوّرات الاجتماعية يتمثل في الأدوات التي سيختارها، ويستعملها لكي يضبط موضوعه، فإنّ اختيار منهجية جمع التصوّرات هي التي تحدّد اعتبارات إمبريقية، والمتمثلة في طبيعة الموضوع المدروس، نمط المجتمع ومتطلبات الموقف...الخ وبصفة أساسية النّسق النّظري الذي يبرّر البحث. (Abric, j.c,2003,p58)

ولدراسة التصوّرات الاجتماعية، لابدّ أن نعتمد على مقاربة منهجية متعددة للحصول على نتائج موثوق فيها. (Jean,m ,p.8)

كما يقترح كل من Doise, larenzi & Goldi clemence (1993) المزاوجة بين أساليب وإجراءات إحصائية متعددة في دراسة التصوّرات دون نسيان التحليل الوصفي للمعطيات الكمّية. (Bauer, M. B, (Gaskell, G, 1999, P .163

إنّ الهدف من استخدام طرق وتقنيات متعدّدة في دراسة التصوّرات الاجتماعية هو التعرّف على المكوّنات الأساسية للتصوّر، بمعنى؛ المحتوى والبُنية الدّاخلية للنواة المركزية، ونظامها المحيطي (دشاش، 2015، ص ص 252 - 253).

من خلال دراستنا هذه سنحاول عرض الأساليب المستخدمة، والمتبعة في رصد وجمع البيانات الخاصّة بالتصوّرات الاجتماعية، وعلى العموم يوجد نموذجين كبيرين هما: الطرق

الاستفهامية (Les méthodes Iinterrogatives) والطّرق التداعوية (Les méthodes hssociatives) المتعلّقة بتداعي الأفكار.

بالنّسبة للأساليب الاستفهامية، فهنا يحاول الباحث الوصول إلى جمع عبارات الأفراد المتعلقة بموضوع التصوّر، ومن بين الأدوات المستعملة هنا نجد أسلوب المقابلة، والاستمارة، وبطاقات الحث.

2-12-1 الأساليب الاستفهامية:

حيث تقوم هذه الأساليب على جمع التعبيرات اللّفظية الخاصّة بالأفراد إزاء موضوع التصوّر، وقد تكون هذه التعبيرات صورية أو لفظية، وإن كانت التعبيرات اللّفظية الأكثر شيوعا، ونجد منها الأدوات التالية:

الأسلوب اللفظي: ويضمّ المقابلة والاستمارة.

- **المقابلة (L'entretien):**

وهي تقنية استعملت من طرف الباحثين من نوع نصف الموجهة، يدعو الفرد المسؤول إلى الشرح وبعفوية ما بداخله في إطار محتوى البحث، وهي عبارة عن أسئلة شفوية أو حديث تظهر التصوّرات من خلال الحديث، هذا يسمح بالوصول إلى محتوى التصوّرات، ولكنّ المقابلة تعكس جانبا من ذاتية الباحثين في توجيه الفرد، لذلك فالباحث مطالب باستخدام تقنيات أخرى بهدف التحكّم، ومقارنة أو تعميق المعلومات المجمّعة باعتبارها طريقة كيفية لجمع المعلومات. (Abric,j.c, 2003)

نستطيع القول هنا بأنّ تقنية المقابلة نصف الموجهة تحتاج إلى الرّبط مع أدوات الدّراسة الأخرى من أجل معالجة النّقائص التي تعتريها، والتي من أهمّها ذاتية الباحث، وتأثيرها على توجيه استجابات الفرد.

- **الاستمارة (Questionnaire):**

وهي التقنية الأكثر استخداما في دراسة التصوّرات من أجل الجمع الكمّي للمعلومات بالرغم من الانتقادات والحدود المعرفية، إلّا أنّ هذه التقنية تسمح بجمع محتوى هذه التصوّرات، وتستعين بتنظيم الإجابات في توضيح العوامل الهامة التي تنظم التصوّرات، وعليه فإنّنا في مسيرة دراسة التصوّرات نحاول وضع عدد من الأسئلة التي تخدم محتوى البحث، ونطلب من الأفراد الإجابة عنها، غير أنّ هذه التقنية نُقِدَت كثيرا بسبب محدوديتها، واعتُبِرت غير كافية لإبراز أبعاد التصوّرات حول موضوع ما، لذلك لابدّ أن تُدَعَّم بتقنيات أخرى. (عامر،2005، ص57)

إذًا تعتبر الاستمارة من الأدوات والتقنيات الأكثر استخداما من طرف الباحثين لِمَا توفّره من معلومات كمّية ومعارف حتّى وإن كانت محدودة، فهي فقط تحتاج إلى دعم عن طريق تطبيق أدوات وتقنيات أخرى بجانب تطبيقها، حتى نتحصل على نتائج أكثر دقة أكثر شمولية.

تستخدم أغلب البحوث والدّراسات الاستمارة بمختلف أنواعها، وهذا بالعودة إلى خصائصها ومميزاتها الجيّدة، وحتى التصوّرات الاجتماعية هي الأخرى استعملت الاستمارة كأداة لجمع المعلومات والمعارف إلى أنها استخدمت الاستمارة بصيغ مختلفة، وهنا نحاول التركيز على استمارة الخصائص بحكم أنّه تمَّ اعتمادها في دراساتنا الحالية، وسنحاول التعرّض لها بالتفصيل كما يلي:

- **استمارة الخصائص:**

بما أنّ النّواة المركزية هي التي تُعطي معنى للتصوّر، فإنّه يمكن اعتبار أنّ التصوّر المركزي لديه خاصّية أنّه يكون أكثر تميزا للموضوع من أيّ عنصر آخر للتصوّر، ومنه جاءت فكرة "كلود فلامون "إدخال استمارة الخصائص في دراسة التصوّرات الاجتماعية، وهي عبارة عن مجموعة من البنود تدور حول موضوع الدراسة.

كيفية تطبيقها يكون باقتراح قائمة من البنود، والتي تتراوح ما بين 6- 9 حتى 15 بندا، ونطلب من المستجيب اختيار ثلاثة بنود، والتي تعتبر بالنّسبة له أكثر خصوصية أو تميّزا للموضوع محلّ الدراسة بوضع علامة (+) ومن ثمّ اختيار ما تبقّى من البنود التي تعتبر أقلّ تميّزا للموضوع علامة (-).

من خلال ما سبق يصبح باستطاعتنا تنقيط كلّ البند من (1) الذي اختير على أنّه الأقل تميّزا و(2) الذي لم يتمّ اختياره و(3) للبند الأكثر تميّزا، ومن خلال توزيع إجابات المبحوثين بالنّسبة لكلّ بند يصبح لدينا إمكانية ظهور ثلاث أشكال من المنحنيات.

* منحنى على شكل حرف(J) بالفرنسية، وهو المنحنى الخاص بالعناصر المركزية، والذين يتمّ اختيارهم بشكل كبير على أنّهم الأكثر تميّزا، وفي بعض الحالات يأتي المنحنى شكل حرف (J) مقلوب، وهذا يتطلب تعامل الخاص، فقد يعني بأنّ البند أقلّ وصفا لخصائص الظاهرة المدروسة، أو رُبّما يعبّر عن غموض البند عند فئة المبحوثين. (دشاش، 2015، ص 292)

* منحنى على شكل جرس، وهو يعبّر عن العناصر المحيطية، والتي تكون ذات تعبير متوسط بالنّسبة لتمييز الموضوع.

* منحنى على شكل حرف (U) بالفرنسية، وهو يخصّ العناصر التي لم يتمّ اختيارها، وهي تعبّر على أنّ هذا العنصر الذي لم يتمّ اختياره يعبّر عن آراء جدّ متناقضة لدى عيّنة البحث، فبالنّسبة للبعض هو أكثر تميّزا، أمّا بالنّسبة للآخرين ليس مميّزا إطلاقا. (عمروسي، 2009، ص 35)

هذه المعلومات جدّ مهمة، فهي تنوّه إلى إمكانية وجود مجموعتين داخليّتيْن في نفس المجموعة والذين يتعارضون تحديدا حول مركزية هذا العنصر.

شكل رقم (06): الملامح الثلاث المحتملة للمنحنيات الخاصّة باستمارة المواصفات (الخصائص) (دشاش، 2015، ص 267).

- ✓ المنحنى باللّون الأحمر يمثّل عناصر النّواة المركزية.
- ✓ المنحنى باللّون الأخضر يمثّل العناصر المحيطية.
- ✓ المنحنى باللّون الأزرق يمثّل العناصر المفارقة.

إنّ الطبيعة الإجبارية لاستمارة المواصفات، والمتمثلة في اختيار المجبر تُعدّ من بين أهم سلبياتها، فالمبحوث مُجبر على اختيار عدد محدّد من العبارات تكون أكثر وصفا للموضوع المراد دراسته، وحتى وإن اعتقد أنّ العبارات المتبقية تنتمي هي كذلك للخصائص الأكثر وصفا في مثل هذه الحالة يجب أن يختار الأكثر وصفا ضمن الأقل وصفا. (دشاش، 2015، ص 268)

*** المقاربة الفونوغرافية:**

هي طريقة طويلة ومعقدة وصعبة الاستعمال مقارنة بالطرق السابقة الذّكر، مستمدّة مباشرة من الطرق الأنثروبولوجيا، بحيث تسمح بجمع محتوى التصوّر الاجتماعي بالرجوع إلى سياقه، ودراسة علاقاته بالممارسات الاجتماعية المستخدمة من طرف الجماعة. إنّ أعمال جودلي D.jodelet (1989) حول التصوّرات الاجتماعية للمرض العقلي في الوحدة العلاجية، كوّنت أمام أعيننا إحدى النّجاحات الباهرة، وأحسن الأمثلة الموضّحة لهذا النوع من المقاربات، فعلى مدار أربع سنوات تمّ استعمال تقنيات متعددة سمحت بإجراء عدّة مستويات من التحليل:

*** التقنيات الأنتروغرافية:**

اختراق تدريجي للوسط المستهدف حول الملاحظة بالمشاركة، المؤسسة واستعمال شبكة من المكوّنين.

*** دراسات سوسيولوجية:**

تسمح بالمعرفة الإحصائية لمجتمعات الدراسة وتوزيعها حسب معالم مدروسة.

*** التحاليل التاريخية:**

تحليل محتوى عروض الحال، قصص أو روايات حول تاريخ البلاد، تحليل العادات الشعبية المحلية.

*** التقنيات النفسية الاجتماعية:**

المقابلات المعمقة، الملاحظات مباشرة للسلوكيات والتفاعلات، إدارة المقابلة المثارة من طرف "جودليه"، والتي دُعّمت بتقنيات لدراسات مباشرة للسلوكيات الثقافية تختلف التقنيات المستعملة على العموم لأجل المقابلات الغير مباشرة أو الموجهة، فعوض الانطلاق من الشكل الواسع للموضوع، يجب الانطلاق من الخاصّية العامّة لهم، ونعطي مثالا عن ذلك لتوضيح هذه الفكرة انطلاقا من وصف المريض مثلا عناصر الحياة اليومية أو توضيح الممارسات الملاحظة لتسهيل تداعيات الدّراسات والأبحاث، فإنّها تسمح أيضا بإيضاح التصوّرات التي تملك فرص قوية من التخفّي في المقابلات الكلاسيكية. (خلايفية، 2012، ص 65)

*** بطاقة الحث (Planches Inductrices):**

استعمال بطاقة الحث مستوحاة من المقاربات الإسقاطية، وهي عبارة عن رسومات يتمّ إنجازها عن طريق الباحث، وتعرَض على الأفراد، ثم يُطلب منهم التعبير بحرية حول ما يرونه.

*** الرسومات والدّعامات البيانية: (Dessins et supports graphiques):**

إنّ انشغالات الباحثين الذين يستعملون بطاقات الحثّ هي انشغالات مشتركة مع أولئك الذين يستعملون إنتاج الرسوم للوصول إلى تصوّرات الأفراد، والغرض النهائي في كلا الحالتين هو تسهيل التعبير باستعمال طرق مناسبة لمجتمع البحث مثل دراسة "ديروزا" لتصوّرات الأطفال للمجنون والجنون. ودراسة "غالي وينغرو" حول التصوّر الاجتماعي لمدينة باريس، حيث لاحظ الباحثان أنّ معظم المفاهيم التي يستعملها النّاس كانت غير لفظية، أو ما أسمياه الأفكار الفضائية، والتي يصعب ترجمتها إلى كلمات، لقد وضع هذان الباحثان منهجية غاية في الأهمية تمثّلت في رسم سلسلة من الخرائط لمدينة باريس تصوّر نظراتهم الخاصّة لها مثل تنظيمها الفضائي، أهمّ الأماكن فيها، سكّانها ...الخ. (عمروسي، 2009، ص 35)

فمن خلال الأبحاث المذكورة، نلاحظ أنّ المقاربة المنهجية تضمّ ثلاث مراحل:

- ✓ إنتاج رسم أو سلسلة رسوم.
- ✓ التعبير اللّفظي للأفراد انطلاقا من هذه الرسومات.
- ✓ التحليل الكمّي للعناصر المكوّنة للرسم البياني.

فالفائدة هنا من التحليل المساهمة في إيصال وبسهولة العناصر المنظّمة للإنتاج بمعنى للمدلول المركزي للتصوّر المنتج، بالإضافة إلى أنّها تسمح بتوضيح العناصر المكوّنة للتصوّر، ففي الواقع فإنّ هذه الرسومات ليست تجميع للعناصر، بل هي مجموعة مبنية ومنتظمة حول العناصر أوّل المدلولات المركزية، إذ تسمح بالكشف عن المضمون، وتشكيل فرضيات حول العناصر المركزية التصوّر. (خلايفية ،2012، ص 64)

2-12-2 طرق التداعي الحر:

وسمّي بأسلوب تداعي الأفكار، وتندرج تحته تقنية خريطة التّداعي والتّداعي الحرّ، كما يُسمّى هذا الأسلوب بالاختبارات الارتباطية، ويقوم على مبدأ التّداعي بالكلمات، حيث تعمل على إيجاد الرّابط بين المحرض والمحرض (Inducteur et Indiut)، ويكون المحرض أو المقطع المنبّه (Inducteur) عبارة عن كلمة أو مقطع أو صورة، وتقوم هذه الاختبارات على فرضية وجود روابط، أو علاقات دلالية ومفرداتية، أو مرجعية تماثلية، وكذا تصنيفية ورمزية بين الكلمات والتصوّرات. (صغير، 2015، ص 35)

- **التداعي الحرّ (L'association Libre):** تتكون هذه التقنية من لفظة أو كلمة أو مجموعة من الكلمات المنتجة من طرف فرد، بحيث يطلب منه كلمة حت (Le motinducteur) أن يُعطي كلّ العبارات التي تندرج في الذّهن، حيث تخدم المطلوب. (Maache,y,et al, 2002)

يمكن التأريخ لبداية التحليل النفسي باكتشاف فريد لطريقة التداعي الحرّ، واستعمالها كوسيلة للوصول إلى عالم لاشعور، وقد استعملها فرويد مع مرضاه من سنة 1892 إلى سنة 1895، وهي تعتبر طريقة تنفسية مستمدة من الأطباء الفرنسيين "شاركو" (Charcot) في باريس، و"برنهايم" و"ليبول" (Bernheim et Liéboult) في نانسي، حيث تسمح هذه التقنية للعصابي باستعادة شعوره بالتصوّرات المرتبطة بمأساته، فمن خلالها يعبّر عمّا يجول في خاطره من أفكار، وخواطر، واتجاهات، ورغبات في حرية تامّة لإخراج هذه المواد المكبوتة من اللاشعور إلى حيّز الشعور، حيث يُمكن التعامل معها، بعد ذلك يعمل المعالج على تفسير كلّ ما يكشف عنه التداعي الحر من علاقته بخبرات المريض ومشكلاته، ومن ثمّ مساعدة المريض على الاستبصار بذاته. (شابو، 2009، ص 92)

يرى Abric أنّ تقنية التداعي الحرّ سبق استخدامها من طرف باحثي التحليل النفسي، حيث يعتبرون جملة الكلمات المتداعية، إنّما هي من صلب اللاشعور للفرد، فطريقة التداعي الحر في التصوّرات الاجتماعية تقوم على كلمة متداعية، وانطلاقا منها يطلب من الأفراد إنتاج كمية أخرى أو جملة من الكلمات أو التعبيرات التي تأتي في الذّهن، وهي تتميز بالعفوية، السرعة، وهذه الميزة تسمح للباحث بالتعرّف على العوامل الضّمنية أو الخفية حول تصوّر ذلك الموضوع، وبهذه الطريقة يتمكن الباحث من الوصول إلى مضمون التصوّرات، وتعتبر هذه التقنية كقاعدة لبقية التقنيات الأخرى، كبطاقة التداعي، وتشكيل ثنائية الكلمات، أو التقييم الزوجي، أو الازدواجي. (جردير، 2011، ص 55)

إنّ أسلوب التداعي الحر هو الطريقة الأكثر استخداما في دراسة التصوّرات الاجتماعية، خاصة وأنّها تلعب دورا أساسيا بالنّسبة لعدة طرق من أجل تحديد النّواة المركزية للتصوّر، وهذا ما سنشهده لاحقا، حيث أنّ العديد من الباحثين أمثال "ابريك" وروكات" (Rouquette) وراطو (Rateau) يعتقدون أنّ هذه التقنية توفّير امتياز للتقليص من السلبيات المذكورة المتعلقة بالمقابلات التقليدية. (رماش، 2009، ص 49)

- **خريطة التداعي (La carte associative):**

تقنية جديدة مستوحاة من البطاقة الذّهنية (La carte mentale) "H,jaoui. 1979"، وتأتي في المرحلة الثانية بعد التداعي الحرّ، أيْ؛ بعد جملة الكلمات أو التعبيرات المتداعية من طرف الفرد، حيث نعيد ونطلب منه مجموعة أخرى من التداعيات انطلاقا من كلمات ثنائية كلمة التداعي والكلمة المنتجة، وهكذا ينتج الأفراد كلمات ثنائية، وبعدها وفي كلّ ثلاثية تتداعى كلمة جديدة حتى نصل إلى سلسلة مكوّنة من أربع عناصر مثال: إنْ كانت الكلمة المتداعية هي "وظيفة التمريض" "علاج" "إصغاء" تداعت عنها كلمة إمكانية... نطلب من الفرد إنشاء تداعي ثالث خاصّ بكلّ مجموعة، وبالتالي نحصل على سلاسل مكوّنة من أربع عناصر "وظيفة التمريض" "إصغاء" "إمكانية" "التحكّم في النفس"، وعليه فإنّ هذه التقنية تسمح باستخراج محتوى ودلالة التصوّرات بفضل المحتوى الدّلالي عن وجود طرق أخرى كالكلمات الثنائية، التقرير المزدوج، مجموعة الكلمات، التصنيف الطبقي المتتابع... وغيرها، (عامر، 2005، ص58)

من إحدى صعوبات التداعي الحرّ، والتي تستدعي استعمال تقنيات أخرى مكمّلة هي صعوبات تفسير المفردات التي ينتجها الفرد، فإذا علمنا أنّ المفردة المنتجة هي في حدّ ذاتها أحد عناصر التصوّر، فإنّه يجب أن نعلم أيضا أنّ معناها لا يظهر دائما، حيث يمكن أن تكون للمفردة الواحدة معانٍ متناقضة تماما بالنّسبة للفرد، فإذا ربطنا على سبيل المثال كلمة هرمية بكلمة الحث "مستشفى"، فماذا تعني هذه المفردة بالنّسبة لمنتجها؟ فهل تعني أنّ هناك رؤساء قليلون أم كثيرون أم أنّها تعني أنّ هناك مشكلة مع الرؤساء لتجاوز هذه المشكلة ولو جزئيا، قام ابريك

1994 باستعمال طريقة جديدة للتداعي الحرّ مستوحاة من الخريطة الذّهنية jaoui1979، وهذه التقنية تختلف عن تقنية شبكة التداعيات في كون التشبعات، وكذا الارتباطات بين السلاسل المتداعية منتجة من طرف الفرد بطريقة حرة. (بولقروش، 2009، ص ص 59 –60)

شبكة التداعي الحر تعتبر وسيلة تجذب المفحوصين الذين تُوجَّه إليهم، وذلك بسبب بساطتها في الفهم، وكذلك بالنّسبة للباحثين بواسطة مرونتها في التكيّف مع أهداف البحث، فهي مثيرة للدافعية عند المفحوصين أكثر من الطرق المبنية كالاستمارة المبنية والطرق الإسقاطية. (Abric, j. c, P. 81)

- **خطوات تطبيق تقنية خريطة التداعي:**

في مرحله أوّلية ومن خلال كلمة حث يتمّ إنتاج تداعيات حرّة، بعد هذا الرّصيد الكلاسيكي يطلب من الفرد إنتاج سلسلة من التداعيات، ولكنْ هذه المرّة من خلال زوج من المفردات يحتوي من جهة على كلمة الحث الأولى التي انطلقنا منها في البداية، فمثلا: انطلاقا من كلمة الحت "الفشل المدرسي" الفرد أعطى الكلمات التالية: حجر/ ضعف /فشل مدرسي، ثم نطلب منه أن يربط ثانية وتباعا مع كلّ زوج، ولنَقُلْ مثلا: الفشل المدرسي/هجر وهكذا حتى نحصل على سلسلة أخرى من التداعيات ثلاث عناصر.

ونستعمل السلاسل مرة أخرى لنطلب تداعيات جديدة حتى الحصول على سلاسل من أربع أو خمس أو ست عناصر، ولكنّ الدراسات أثبتت أنّه قلما تتجاوز العملية ثلاث سلاسل. (بولقروش، 2009، ص 60)

- **إيجابيات تقنية خريطة التداعي الحرّ:**

نذكرها منها ما يلي:(بولقروش، 2009، ص ص 26–27)

- ✓ تنتج تداعيات مبنية وكذا مهمّة.
- ✓ لا تتطلب الكثير من الوقت أو الجهد من المستجوِب.
- ✓ رصدُ كمّ من التداعيات أكثر ممّا يمكن الحصول عليه بطريقة التداعي الحرّ.
- ✓ تُمكّن من إنتاج التداعيات بطريقة فردية أو جماعية.
- ✓ تكشف عن العلاقات ذات المعاني بين مختلف العناصر، فكلّ ما تتطلبه هو شيء من الاستشارة والنشاط من قبل الباحث.
- ✓ تكشف عن مفردات مفصّلة بمعنى؛ أنّها مفردات منظمة سواء من حيث المعنى، أو تدلّ على التحويل الذي طرأ على معنى مختلف هذه السلاسل.

غيـر أنّ مـن سـلبيات هـذه التقنيـة أنّ سلاسـلها محـدّدة، وهـذا مـا أثبتتـه الدراسـات، إذ قلّمـا تتجاوز العمليات ثلاث سلاسل.

- **شبكة التداعيات (Le réseau d'association):**

تقنية للباحثة Anna maria Silvana derosa طبّقت سنة 1995، وحسب الباحثة استعملت هذه التقنية في عدّة مشاريع وأبحاث ترتكز على مواضيع اجتماعية مختلفة ومهمّة، وتتميز بمقاربتها المتعدّدة المنهاج، مع استعمال وسائل بحث مختلفة مثل: الاستمارة بأنّواعها، سلّم القياس ذو البُعد الاجتماعي، المقابلات وتكون مبنية حسب مختلف مستويات التحليل للتصوّرات، سمّيت شبكة التداعيات لأنّها على عكس التقنية التقليدية للتداعي الحرّ، فهي تسمح بالحصول ليس فقط على العناصر المكوّنة للحقل السيميائي، أو الدّلالي المنشّط بالكلمة المنبّهة "المحدّدة"، ولكنْ تسمح بالوصول أيضا إلى معرفة بُنية الحقل السيميائي الناتج والمحدّد بروابط هذه العناصر، وهذه الأخيرة تكون مرتبطة فيما بينهما. (صغير، 2015، ص 36)

- **تقنية الاستحضار التسلسلي: (l'évocation hiérarchisé):**

تعـدّ تقنيـة الاستحضـار التسلسـلي مـن بـين الأدوات والتقنيـات المهمّـة والواسـعة الاسـتعمال فـي حقل التصـوّرات الاجتماعيـة، نظـرا لنجاعتهـا وتميّزهـا، فهـي تسـاعد فـي الكشـف عـن محتـوى التصـوّر، وتساعد في تفعيل العناصر المتورّطة والكامنة سواء كانت العناصر المركزية أو المحيطية.

كمـا تسـمح بـالتعرّف علـى الكيفيـة التـي تنـتظم بهـا عناصـر التصـوّر حـول موضـوع مـا، بمعنـى آخـر تسـاعد علـى جمـع معلومـات كثيـرة حـول المحتـوى التفسـيري لموضـوع التصـوّرات الاجتماعيـة، وكيفيـة تنظيمـه وتكمـن أهميـة وفائـدة اسـتعمال تقنيـات التـداعي الحـرّ ومـن بينهـا تقنيـة الاستحضـار التسلسـلي فـي خاصـيتها التلقائيـة، والأقـلّ رقابـة والتـي تسـمح بالوصـول وبكـلّ سـهولة للعناصـر التـي تشـكّل الحقـل الـدلالي لموضـوع التصـوّر، وتسـاعد فـي نفـس الوقـت حسـب "فرجـاس" فـي الحصول على مؤشّرات جادّة لتحليل التصوّر ونواته المركزية.

لكـنْ رغـم أهميتهـا يعـود ابريـك ليوضـح حـدود التقنيـات التـي تعتمـد علـى التـداعي الحـرّ، فالتـداعيات المتحصّـل عليهـا أوّل المنتـوج يصـعب ترجمتـه لعـدّة أسـباب منهـا: الغمـوض، أو تعـدّد المعـاني، لـذا فـإنّ النتـائج المستخلصـة منهـا يُمكـنُ اسـتثمارها بـاللجوء إلـى تقنيـة أخـرى مكمّلـة لرصـد وتحليل المعطيات. (دشاش، 2015، ص268).

الاستحضـار التسلسـلي تقنيـة حديثـة فـي دراسـة التصـوّرات الاجتماعيـة مسـتوحاة مـن أعمـال" بـول فـارجس" "verges Poul"عـام 1992 يـتمّ تطبيقهـا علـى مـرحلتين همـا: مرحلـة التـداعي الحـرّ والمرحلـة التسلسـلية، إذ يطلـب مـن كـلّ فـرد ترتيـب مجموعـة الكلمـات والعبـارات التـي انتجهـا حسـب أهميتهـا،

وبعد جمع كلّ المعطيات بالطريقة السّابقة يتمّ جمع إجابات الأفراد تحت كلمات وعبارات مشتركة، ثمّ نقوم بحساب تكرار العناصر والأهمية المُعطاة لكلّ عنصر من المواضيع، ثمّ نقوم بإجراء تقاطع المعلومات المجمّعة. (غانم، بن صغير، 2021، ص 635)

وتتمّ هذه التقنية على مرحلتين وهما:

أ- الأولى مرحلة التداعي الحرّ (l'association libre):

انطلاقا من كلمه حاثة "Mot inducteur" نطلب من الأفراد إنتاج كل الكلمات والعبارات التي تخطر بالفكر بطريقة تلقائية، وأقلّ مراقبة وسرعة، والتي تُكوّن العالم الدّلالي للكلمة والموضوع المدروس، وهي أكثر سهولة وأسرع من المقابلة، ويسمح التداعي الحرّ بالوصول إلى العناصر الضّمنية التي تكون مختفية في الإنتاج الحواري أثناء الحديث، علاوة على هذا تعمل على إظهار الأبعاد الكامنة التي تبني العالم الدلالي بالتصوّرات الاجتماعية المدرسة في تداعيات جديدة بالحصول على النّواة البنائية الكامنة الاجتماعية. (ميروح، 2019، ص 82)

ب- المرحلة الثانية المرحلة التسلسلية أو الترتيبية (Hiérarchisation):

في هذه المرحلة يطلب من كلّ فرد ترتيب مجموعة الكلمات أو العبارات التي أنتجها حسب أهميتها:

- فنقوم بإعداد مدوّنة من المفردات والبنود على عيّنة معينة، فيصبح لمحتوى التصوّر مؤشرين كميّيْن لكلّ عنصر مُنتج تكرار الظهور، ووزن الأهمية المعطى لتلك المفردة من طرف المبحوثين.

- بالنظر للدور الذي تلعبه تلك العناصر في مجال التصوّر، فإنّ كلّ عنصر مركزي له كل الحظوظ ليكون حاضرا بقوة في تحريرات الأفراد المبحوثين.

- إنّ تكرار الظهور يعتبر إذًا مؤشّر المركزية بشرط تكملتها وتعزيزها بمعلومة أكثر كيفية، وتتمثل في الأهمية التي يوليها المبحوث لكلّ مفردة، فتقاطع المعلومتين المجتمعتين (تكرار المفردة، وترتيب الأهمية) أو التقاطع وتكرار المفردات يسمح بالحصول على مخطط أوّلي لوضعية عناصر التصوّر.

جدول رقم (02): تحليل الاستحضار التسلسلي. (بن صغير، 2009، ص ص80-81)

		الأهمية	
		ضعيف	قوي
Fréquence	قوي	خانة -2- العناصر المحيطية الأولى	خانة -1- النواة المركزية
	ضعيف	خانة -4- العناصر المحيطية الثانية	خانة -3- العناصر المتباينة

- **طريقة تحليل التّداعيات التسلسلية:**

✓ **الخانة الأولى:**

تضمّ مجموعة العناصر الأكثر تكرارا وأكثر أهمية، وتمثل منطقة النّواة المركزية كلّ عناصر النّواة المركزية ترافقها عرضا عناصر أخرى ليس لها قيمة دلالية كبيرة حول الموضوع، كلّ ما يوجد بهذه النّواة ليس مركزي لكن النّواة المركزية موجودة في هذه الخانة. (بن صغير، غانم، 2021، ص 635)

✓ **الخانة الثانية:**

نجد في هذه الخانة العناصر المحيطية الأكثر أهمية ما نسمّيه بالعناصر المحيطية الأولى. (ميروح، 2019، ص 83)

✓ **الخانة الثالثة:**

نجد في هذه الخانة منطقة العناصر المتباينة، حيث نجد عبارات ذات تكرار ضعيف عند المفحوصين، إلّا أنّهم يعتبرونها ذات أهمية عالية، تظهر هذه العناصر عند الجماعات التحتية، والتي تحمل تصوّرات متباينة أو مختلفة، معناه؛ أنّ النّواة المركزية يُمكِن أن تتواجد في هذه الخانة، بالإضافة إلى النّواة المركزية التي تخص الخانة الأولى، كما يمكننا إيجاد أيضا في هذه المنطقة متمم المحيطية الأولى. (خلايفية، 2012، ص 263)

✓ **الخانة الرابعة:**

وهي مكوّنة من العناصر قليلة الظهور، وقليلة الأهمية في حقل التصوّر. (بوشرمة، 2010، ص 89)

تقنية الاستحضار التسلسلي من التقنيات الأكثر شيوعا، والأكثر استعمالا في دراسة التصوّرات الاجتماعية مع تقنيات أخرى من أجل الحصول على نتائج أكثر دقّة ومصداقية، وقد تمّ اعتماد هذه التقنية، بالإضافة إلى استمارة الخصائص (المواصفات) كأدوات في دراستنا الحالية.

3- التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف.

لم تكن الدراسات والبحوث التي أجريت حول التعليم المكيّف كافية، ولم يأخذ نصيبه من الدّراسة والتحليل، فأغلب الدراسات التي تناولت التعليم المكيّف كانت تقتصر على ملتقيات علمية، ندوات أو مقالات كما لا توجد دراسة حول التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف وهذا ما تسعى دراستنا إليه فهي تعتبر أول دراسة تهدف إلى معرفة طبيعة وبنية التصور الذي يحمله أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية حول التعليم المكيف.

فالتعليم المكيّف كما هو معروف عنه أنّه تعليم علاجي يهدف إلى تقديم معالجة تربوية بيداغوجية للتلاميذ المتأخرين دراسيا، كما لا يغيب عنّا أنّ مصير التلميذ ومستقبله العلمي والمهني مهمّ جدا بالنّسبة لأولياء الأمور، وأنّ أيّ مشكل تربوي أو صعوبات تعليمية... يتعرّض لها التلميذ تشكّل ضغطا وقلقا لدى الأولياء، كما أن هذه الأقسام المكيّفة استحدثت، واستدخلت للمدارس الابتدائية، وهدفها الأسمى معالجة المشاكل التربوية، ودمج التلميذ المتأخّر دراسيا ضمن الصّفوف العادية، فنجاح هذه الأقسام ونجاح التعليم الخاص المطبّق بها مرهون بشكل كبير بمدى تقبّل أولياء الأمور لهذه الفكرة، أي؛ أنْ يُدَرَّس ابنهم داخل هذه الأقسام، والخوف من نظرة أقرانهم إليهم، والتصوّرات التي كوّنوها حول هذا النوع من التعليم، ومن هنا جاءت دراستنا من أجل معرفة طبيعة التصوّرات التي يحملها أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا في المرحلة الابتدائية.

خلاصة:

وفي الأخير يمكننا القول بأنّ التصوّرات الاجتماعية مفهوم جدّ مهمّ في ميدان البحوث العلمية سواء اجتماعية أم نفسية كانت، فلها الفضل في تمكين العديد من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية من الخوض في دراسة مواضيع علمية متنوعة صَعُبَ عليهم دراستها، والبحث فيها بأساليب وطرق علمية أخرى.

فالتصوّرات الاجتماعية تعتبر ميدانا علميا جد واسع وخصب يساعدنا في الكشف عن مجموع التفاعلات الدّاخلة في تكوين النسيج الاجتماعي، كما أنّها عمليه ديناميكية ذات صبغة بنائية لمجموع المواضيع، التي تتعلق بمحيط الفرد وواقعه، فهي تلعب دورا كبيرا في بناء حاجاته النفسية وكذا مختلف العمليات المعرفية. ورغم تعدّد المواضيع العلمية التي تناولها من طرف الباحثين في مجال علم النفس بمختلف تفرعاته وعلوم التربية... الخاصة بدراسة التصورات الاجتماعية إلا أن هناك غياب شبه تام لموضوع التعليم المكيّف في مختلف الدراسات، ولعلّ دراستنا الحالية هي الدّراسة الأولى التي تناولت التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف.

وقد حاولنا في هذا الفصل التطرّق لمختلف العناصر، التي من شأنها أن تعطي لنا شرح مفصل حول ماهية التصوّرات الاجتماعية والمفاهيم المتداخلة مع مفهوم التصوّر، ومختلف الطّرق التي تساعدنا على جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وسنحاول استغلال كلّ هذا في الفصول الآتية من الجانب التطبيقي.

الفصل الرّابــع: التأخّر الدّراسي.

- تمهيد.

1- مدخل مفاهيمي للتّأخر الدّراسي.

2- مفهوم التأخّر الدّراسي.

3- المصطلحات التي تتداخل مع مصطلح التأخّر الدّراسي.

4- أسباب التأخّر الدّراسي.

5- أنواع التأخّر الدّراسي.

6- سمات وخصائص المتأخّرين دراسيا.

7- تشخيص التأخّر الدّراسي.

8- طرق تدريس المتأخّرين دراسيا.

9- طرق تدريس المتأخّرين دراسيا.

- خلاصة.

تمهيد:

يُعدّ التأخّر الدّراسي من المشكلات التربوية الأكثر انتشارا في الوسط التربوي، وتكمن خطورته في أنّه يؤثّر على جميع الجوانب التي تمسّ التلميذ، إذ لا يكتفي بالتأثير السلبي على تحصيله الدّراسي فحسب، بل على مستقبله التعليمي ككلّ، فالجانب الاجتماعي والانفعالي يتأثّران بذلك، ممّا يؤدّي إلى ظهور أعراض عدّة كالانسحاب الاجتماعي والانطواء، والميل إلى العزلة، وعدم الرغبة في تكوين صداقات، وغيرها من الأعراض، كما يمتاز التلاميذ المتأخرين دراسيا أيضا بخصائص جسمية، حيث أنّ نموّهم الجسمي والعقلي على درجة اقلّ مقارنة بأقرانهم التلاميذ، كما يتسبّب التأخّر الدّراسي في انقطاع العديد من التلاميذ عن دراستهم، ويكون هذا الانقطاع صعبا ويكون تأثيره السلبي أكبر إذا كان في سنّ مبكّر، موافقا للمرحلة الابتدائية أين يكون التلميذ في مرحلة بناء الكفاءات القاعدية، كما أنّ تعلّماته لم تكتمل، وملمح تخرّجه الخاص بهذه المرحلة لم يتضح، وهذا ما يعتبر إهدارا للمجهودات والطاقات التعليمية البشرية، وهذا ما يتسبّب في عرقلة المدرسة عن القيام بوظائفها، ويضعها أمام مشكلة تربوية حقيقية باعتبارها مؤسسة تعليمية تسعى إلى تحقيق أهدافها وتأدية رسالتها، وذلك عن طريق منح التلميذ الأدوات الأساسية للمعرفة، والعمل على تطوير قدراته، وضمان له الحدّ الأدنى من المهارات والخبرات والمعارف التي تهيّؤه للحياة بصفة عامة، وتعتبر الفكرة التي تشكلت لدى الكثيرين حول التأخر الدراسي خاطئة وغير صائبة بما فيهم الوالدين، فلطالما ارتبط هذا المفهوم بالتخلّف العقلي والبلادة والغباء، في حين أنّه بعيد كلّ البُعد عن هذه المفاهيم من حيث الأسباب، والعوامل المساعدة على ظهوره، ومن حيث أنواعه وأعراضه وطريقة تشخيصه.

وسنحاول من خلال هذا الفصل التطرّق إلى التأخّر الدّراسي ومختلف العناصر التي تندرج تحته بدءا بالمدخل المفاهيمي الذي يوضّح كيفية ظهور هذا المصطلح لأوّل مرّة، والتعرّض لمختلف المفاهيم الصّادرة عن المختصّين وعلماء التربية، والتعرّف على المصطلحات التي تتداخل مع التأخّر الدّراسي، ومعرفة أسبابه وأنواعه، وسمات وخصائص التلاميذ المتأخّرين دراسيا مع توضيح كيفية التشخيص والعلاج.

1- مدخل مفاهيمي حول التأخّر الدّراسي:

يُعَدّ سيرل بيرت "Cyril Burt" أوّل من أطلق مصطلح The Backward Child، وقصد به الطّفل المتخلّف، ثمّ ظهرت بعد ذلك مصطلحات عديدة لعلماء آخرين منهم Dull، حيث أوجَدَ مصطلح Backward للدّلالة على الطّفل المتخلّف Low Normal أي الأقلّ من العادي Border line للدّلالة على الفئة بين العاديين وضعاف العقول. (الدّمنهوري، 2006، ص 19)

من خلال ما سبق ذكره نجد أنّ الفضل يعود إلى سيرل بيرت في الكشف عن التأخّر الدّراسي كمشكلة تربوية منتشرة في الوسط التربوي، وإعطاء تعريف لها، وتحديد ما المقصود بها حتى وإن كان الأمر في البداية يشوبه الكثير من الغموض والصّعوبة في تحديد فئة التلاميذ المتأخّرين دراسيا أي؛ إعطاء وصف دقيق لهم، إذ تَمَّ الخلط بين التأخّر الدّراسي ومصطلح التخلّف وحتى مصطلح ضعاف العقول.

وقد تَمَّ استخدام مصطلح "التأخّر الدّراسي" بطريقة غير مناسبة في الوسط التربوي الناطق بالإنجليزية، حيث استخدمه البعض في وصف ضعاف العقول أو المعوّقين أكاديميا أو تربويا أو المضطرين انفعاليا أو المحرومين ثقافيا...الخ.

ومن بين هذه المصطلحات الإنجليزية التي تعكس هذه المعاني نجد: Dull Backward, Slow learner, Border line retarted, Low normal, Dullard, Border line under achiverers, Middly Handicapped, Slow Academic Achievers, Non Promation, Educationally Subnormal Child. وتشير جميع هذه التسميات إلى التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في عملية التعلّم، وأنّهم لا يُجارون أترابهم. (خويلد، 2017، ص 224)

2- مفهوم التأخّر الدّراسي:

2-1 التعريف اللّغوي:

التأخّر لغة: عكس التقدّم، ويُقال تأخّر فلان عن الرّكب بمعنى أنّه يسير في الطّريق، لكنّه تأخّر قليلا، لكن يُحتمل لحاقه بالرّكب إن آجلا أو عاجلا، وتأخّر فلان عن الوصول بمعنى أنّه وصل فعلا، لكنّ وصوله كان متأخرا عن موعده. (الشريف، 2011، ص 175)

ويُعرّف حسب معجم الوسيط: يُقال تأخّر عنه أي؛ جاء بعده، وتأخّر تقهقر عنه وتأخّر لم يصل إليه. (أنيس، منتصر، الصوالحي، خلف الله، 2004)

ومن خلال التعريف اللغوي للتأخّر يمكن القول بأنّ التأخّر يعني المجيء والوصول متأخّرا بعد شيء ما أي؛ يتضمّن التأخّر عدم حصول الشيء في وقته والمجيء بعد فوات الأوان، والوصول لكن بوجود فارق بينه وبين الآخرين كقولنا جئت للعمل متأخرا عن الزملاء، بمعنى أنّه قد تَمَّ الوصول إلى مكان العمل، لكن بفارق وفاصل بين العامل والزملاء.

2-2 التعريف الاصطلاحي:

يُعتبر التأخر الدّراسي من المشكلات التعليمية الكبيرة التي تُشكّل خطرا على مستقبل التلاميذ بصورة خاصّة، والمنظومة التربوية بصورة عامة، وقد تطرّق العديد من المختصّين التربويين لهذا المفهوم محاولين تقديم مفهوم واضح، ومبسّط يُساعِد في التعرّف أكثر عن التأخّر الدّراسي، وفيما يلي نعرض مجموعة من التعاريف لمختلف الباحثين والمختصّين في مجال التربية.

يُعرّف سيرل بيبرت Cyrl Burt التأخّر الدّراسي بقوله: "التلميذ المتأخّر دراسيا هو الذي يكون مستوى تحصيله أقلّ من (80%) بالنسبة لمستوى أقرانه في نفس العمر الزّمني". (Burt, 1951, P.77)

يعرّف زهران التأخّر الدّراسي بأنّه "حالة تأخّر أو تخلّف أو نقص أو عدم اكتمال النّمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المتوسط العادي". (زهران، 1995، ص 502)

وتعتبر انجرام كريستين Christine Ingram (1953) أنّ "التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصّف الدّراسي وهو متأخّر في تحصيله الأكاديمي بالقياس مع العمر التحصيلي لأقرانه". (P.17)

ويعرّف ذياب التأخّر الدّراسي بأنّه "الحالة التي يتمتّع بها التلميذ بمستوى ذكاء عادي على الأقلّ، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التي تؤهّله للتميّز في مجال معيّن من مجالات الحياة، برغم ذلك يُخفِق في الوصول إلى مستوى تحصيلي يتناسب وقدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر في مادّة دراسية أو أكثر، ومن ثمّ يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصّة في ضوء تقديرات المعلّمين". (ذياب، 2007، ص ص 22-35)

من خلال التعاريف السّابقة الذكر نخلص إلى أنّ التأخّر الدّراسي هو ذلك الانخفاض أو التدنّي في المستوى التحصيلي للتلميذ مقارنة مع أقرانه، ويعود ذلك إلى جملة من العوامل (جسمية، عقلية، انفعالية...، ممّا يُعرّضه للإعادة لسنة دراسية أو

أكثر، ممّا يجعله بحاجة إلى مساعدة وتدخّل من طرف المختصّين (معلّم)، كما أنّ بإمكان التلميذ المتأخّر دراسيا تحقيق أهداف معيّنة تتماشى وقدراته.

ويُعرّف التلاميذ المتأخّرين دراسيا على أنّهم "أولئك التلاميذ ممّن تنخفض نسبة ذكائهم عن المتوسّط، وتنحصر ما بين 70-90 وحدة". (السّيد، 1996، ص 15)

ويُعَرَّف التلاميذ المتأخرون دراسيا على أنّهم "هم التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحدّ الأدنى لمتطلّبات الدّراسة". (بلعربي، 2015، ص 96)

3- المصطلحات التي تتداخل مع مصطلح التأخّر الدّراسي:

مصطلح التأخّر الدّراسي من المصطلحات التربوية التي يشوبها الكثير من الغموض وعدم الوضوح هذا يرجع إلى تداخلها مع العديد من المصطلحات نذكر منها (بطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف المدرسي) فأضحى التأخّر الدّراسي يطلق عليه عدّة مُسَمَّيات بعيدة في معناها عن المعنى الحقيقي للتأخّر الدّراسي، ونذكرها فيما يلي:

- **بطء التعلّم:**

هو حالة من انخفاض في درجة الذكاء في المستوى المتوسط، والذي من شأنه أن يقف حاجزا أمام تعلّم بصورة طبيعية، فيكون بذلك عرضة لانخفاض مستوى تحصيله الدّراسي مقارنة بأقرانه العاديين، فهو يعاني من مشكلات في تعلّم المهارات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية. (مهرية، 2021، ص 141)

- **صعوبات التعلّم:**

يقول هاري ولامب Harry et Lamb 1983: "الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلّم هو ذلك الطّفل الذي يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السّن، ولا يوجد لديه قدرة الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة". (بكوش الجموعي، 2019، ص ص 508-531)

- **التخلّف الدّراسي:** وهنا نجد أنّ لهذا المصطلح وجهتا نظر:

- **الاتجاه الأوّل:** يرى أنّ هذا المصطلح يعني تدنّي بنسبة التحصيل أقلّ من المستوى المتوقّع عند بعض التلاميذ، وكذلك بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئات العمرية. (زهران، 1987، 63)

- **الاتجاه الثاني:** يرى أنّ هذا المصطلح إنجليزي الأصل، يُشير إلى تدنّي النّمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب. (الأشول، 1987، ص 120)

ممّا سبق يمكننا تحديد الاختلاف من مصطلح التأخّر الدّراسي والمصطلحات الأخرى (بطء التعلّم، صعوبات التعلّم، التخلّف الدّراسي) فيما يلي:

- **التأخّر الدّراسي:**

هو الانخفاض والتدنّي في مستوى التحصيل الدّراسي للتلميذ، في حين أنّ بطء التعلّم هو انخفاض في درجة الذكاء عن المستوى المتوسّط، فيؤدّي به إلى انخفاض مستوى التحصيل الدّراسي، أمّا صعوبات التعلّم، فهو مصطلح يُشير إلى وجود صعوبات في مادّة دراسية أو أكثر بالنسبة للتلميذ، مما يمنعه من الاستفادة من المعلومات والمعارف المقدَّمة له داخل المدرسة، ويؤثّر بدلك على تحصيله الدّراسي، أمّا بالنسبة للتخلّف الدّراسي، فله اتّجاهان اثنان هما:

- **الاتجاه الأوّل:** يرى بأنّه تدنّي في نسبة التحصيل الدّراسي للتلميذ مقارنة بأقرانه أي؛ المشكل في نسبة التحصيل الدّراسي وعدم قدرة التلميذ في الحصول على تحصيل دراسي حسب المتوقَّع.

- **الاتجاه الثاني:** ويرى أنّ تدنّي تحصيل التلميذ الدّراسي راجع إلى كون نموّه العقلي ونسبة ذكائه دون المتوسّط.

4- أسباب التأخّر الدّراسي:

إنّ ظهور التأخّر الدّراسي كمشكلة تعليمية في الوسط التربوي راجع إلى تظافر مجموعة من العوامل أسهمت في ظهوره وانتشاره، وفي هذا الصّدد يصف إبراهيم بدر (2011) التأخّر الدّراسي بأنّه "ظاهرة معقّدة تنشأ نتيجة لتظافر أسباب وعوامل متعدّدة بعضها يرجع إلى التلميذ وظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية وبعضها يرجع إلى المدرسة أو المنزل، بالإضافة إلى أنّ الإقبال المتزايد على التعليم يُقلّل من فرص العناية بالمتأخّرين دراسيا، وفيما يلي سنحاول جاهدين التطرّق لأهم الأسباب التي أدّت إلى ظهور التأخّر الدّراسي.

4-1 العوامل المتعلّقة بالتلميذ:

- **العوامل العقلية:**

اتّفق كلّ من البيلاوي وعبد الحميد (2002) وجمعة (2002) على أنّ تدنّي مستوى القدرة العقلية العامة، وانخفاض الذكاء العام لأقلّ من المتوسّط تُعدّ أهمّ المؤشّرات الدالة على وجود حالة

تـأخّر دراسـي، فقـد حـدّدت هيئـة الصّـحة العالميـة، ومنظّمـة اليونيسـكو معامـل ذكـاء الطـلّاب المتأخّرين دراسيا ما بين 70–90 درجة. (بلعربي، 2015، ص 100)

أمّا بالنسبة للذكاء، فقد وجد بيرت Burt أنّ حوالي 10% من مئات حالات التأخّر الدّراسي التي قام ببحثها ترجع إلى الغباء الذي يكون وحده كافيا لإحداث التأخّر. (الرّفاعي، 1982، ص 113)

كمـا أشـار سـوبر Super إلـى أنّ معـاملات الارتبـاط بـين مقـاييس التحصـيل الدّراسـي تقـع بـين 0.3 إلـى 0.8 فـي المـدارس الثانويـة، وهـذا يعنـي أنّ جـزءا هامـا مـن التبـاين فـي التحصـيل تقـرّره عوامـل القـدرة العقليـة، كمـا يعنـي أنّ هنـاك عوامـل عديـدة أخـرى قـد تلعـب دورا حاسـما فـي تفسـير التبـاين بـين القـدرة والتحصـيل الدّراسـي، فقـد يتصـف الفـرد ذو المسـتوى العـالي مـن الـذكاء بـبعض السمات التـي تُعيقـه عـن اسـتخدام هـذه المقـدرة فـي التحصـيل الدّراسـي، فقـد يكـون مـثلا فـاتر الحماسـة وشارد الذهن بسبب المشاكل. (ذياب عواد، 2006، ص 29)

يـرى الخمسيسـي (2014) بـأنّ الـذاكرة ليسـت سـواء عنـد كـلّ التلاميـذ، فبيـنهم فـروق فرديـة فيهـا سـواء فـي سـرعة الحفـظ، أو فـي مـدّة الاحتفـاظ، والتجربـة تشـير إلـى ذلـك، فـإذا مـا كـرّر المعلّـم علـى إسـماع التلاميـذ بيتـا مـن الشـعر، فـإنّ فئـة مـنهم تحفظـه وتُـردّده بعـد سـماعه للمـرّة الأولـى، وبعضـهم لا يحفظـه إلا بعـد سـماعه مـرّتين، ومـنهم مـن يحتـاج إلـى سـماعه عـدّة مـرّات ليـتمكّن مـن ترديـده غيبيـا، وهـذا يـدلّ علـى تفـاوت فـي ذاكـرتهم، ومثـل ذلـك إذا شـرح المعلّـم مسـألة مـن المسـائل، فـبعض التلاميـذ يفهمهـا للمـرّة الأولـى، وبعضهم يحتاج إلى مرّات. (ص 30)

- **العوامل الجسمية:**

قـد تتسـبّب هـذه العوامـل فـي التـأخّر الدّراسـي للتلميـذ إذا لـم يـتمّ التكفّـل بـه ومتابعتـه صـحّيا ودراسـيا كسـوء التغذيـة، ضـعف البصـر والسّـمع، وبعـض الأمـراض المزمنـة، فـالمرد بالعوامـل أو الأسـباب الجسـمية هـو اضـطرابات النّمـو الجسـمي، وضـعف البنيـة والصّـحة العامّـة، والأمـراض الطفيليـة المزمنـة، واضـطرابات الإفـرازات والعاهـات الجسـمية لعمـى الألـوان، بالإضـافة إلـى حـالات الاضـطراب التـي تُصـيب أجهـزة الكـلام، ممّـا يسـبّب صعوبة النّطق. (جمال الدّين، د ت، ص 17)

ويـرى منصـوري (2012) أنّ "أثـار صـعوبات التكيّـف المدرسـي فـي الطّفـل المُصـاب بالصّـرَع تختلـف بـاختلاف الحـالات، فالطّفـل القلِـق مـن أثـار نوباتـه يبحـث عـن

إخفائها بطرق عديدة، كأن يُخفي دواءه أمام زملائه، ولا يتبع علاجه، وقد تصل صعوبات التكيّف إلى الرفض المدرسي أو التخلي عن الدّراسة". (ص 44)

إنّ معاناة التلميذ من عاهات مثل صعوبات النّطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصّحيح، ممّا قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم، فيؤثّر ذلك عليه، ويجعله يشعر بالنّقص، ممّا قد يؤثّر على مستوى أدائه الأكاديمي. (محمد سليمان، 2005، ص 45)

أحيانا تكون درجة ذكاء التلميذ فوق المتوسّط وحالته الصّحية العامّة لا بأس بها، لكنّه مصاب بأمراض خاصّة، ونواحي نقص جسمي تُعيق تقدّمه الدّراسي، إنّ ضعف البصر وضعف السّمع يلعبان دورا في إحداث التأخّر الدّراسي، ذلك أنّ قصور بعض الحواس يؤدّي إلى صعوبة متابعة الطالب لشرح المعلّم، وخاصّة الذي لا يستخدم الوسائل المعيّنة كالنظارة وسمّاعات الأذن، بالإضافة إلى الأثر النفسي الذي قد تُحدثه تلك الإعاقة الجزئية عند الطالب إذا قارن نفسه بالآخرين. (زهران، 2001)

- **العوامل الانفعالية:**

وفي هذا الصّدد يُشير ذياب (2007) إلى أنّ "العوامل الانفعالية كالقلق وانعدام أو قلة الشعور بالأمن تؤثر على التحصيل الدّراسي للتلاميذ، حيث يغلب عليهم التوتر المستمر الذي يجعل انتباه الطالب منحصرا داخل نفسه، فلا يستطيع أن يستفيد من الإمكانيات المدرسية، وفي مقدّمتها شروح المعلّم، كما أنّ القلق والتوتر لا يؤثّران في التحصيل الدّراسي فقط، بل يؤثّر أيضا على إجابات الطالب أثناء الامتحانات، فتأتي دائما أقلّ من مستوى تحصيله، حيث يلعب القلق دوره في جعل عملية استدعاء المعلومات أكثر صعوبة، ممّا يفسّر عن انخفاض درجاته المدرسية، كذلك يُعيق القلق إمكانيات الطّالب في التفكير الإبداعي أو التفكير الناقد، والذي قد تحتاج إليه بعض أسئلة الامتحانات، كما في تمارين الهندسة أو أسئلة التحليل والتقييم". (ص 48)

إنّ الحالة النفسية للتلميذ قد تلعب دورا هاما في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده، وقد بيّنت الدّراسات أنّ الاتّزان المزاجي وحالات القلق والاضطراب العصبي كلّها عوامل قد تؤثّر كثيرا في أعمال التلاميذ التي تتطلّب الدّقة وتركيز الانتباه، لذا يَكْثُر من يتّصفون بهذه الصّفات في الحساب، ويكون خطّهم رديئا، وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام. (الرّفاعي، 1982، ص 115)

جاءت دراسة أوتيل (1981) لتؤكّد ما تمّ ذكره سابقا حول الجانب النفسي للتلميذ والدور الذي يلعبه، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدّراسي، وخلصت إلى وجود فروق جوهرية بين فئات التلاميذ، حيث وجد أنّ مستوى التحصيل الدّراسي للتلاميذ ذوي القلق المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدّراسي للتلاميذ ذوي القلق العالي أو المرتفع. (نصر الله، 2004، ص 392)

كلّ هذه العوامل السابقة الذكر والمتعلّقة بالتلميذ (عوامل عقلية، جسمية، انفعالية) تعتبر عوامل مهمة جدّا، لأنّها متعلّقة بالتلميذ وأيّ مشكل يطرأ على الجوانب العقلية، الجسمية، الانفعالية تُؤثّر لا محالة على الجانب التحصيلي للتلميذ، ومردوده العلمي، فنسبة الذكاء تُسهِم بشكل كبير في تحديد المستوى التعليمي للتلميذ، كذلك معاناة التلميذ من إعاقات جسدية أو أمراض مزمنة تؤثّر هي الأخرى في تحصيله دون إغفال الجانب النفسي الانفعالي الذي يُعَدّ جانبا مهما جدّا لا يُستهان به، حيث أنّه يؤثّر بشكل كبير على التعلّم بشكل خاص والتلميذ وتحصيله الدّراسي بشكل عام.

4-2 عوامل تتعلّق بالأسرة:

- **المستوى الثقافي للأسرة:**

إنّ الطلّاب المحرومون ثقافيا يعيشون في مستوى اجتماعي منخفض، يُعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد معارفهم، ممّا يؤدّي بصورة غير مباشرة إلى التأخّر الدّراسي. (بلعسل، 2016، ص 16)

إنّ المستوى الثقافي للوالدين يلعب دورا هاما في تقدّم الأبناء وتفوّقهم التعليمي، ذلك لكون الأبناء يقومون بتقليد في جميع الأعمال الذين يقومون بها، وهذا ما أكّدته دراسات كلّ من دوجلاس Douglas ووتن Wotton وهالس Halsey ونسبت Nisbet، حيث ركّزت جميعها على مدى أهمية العلاقة المتبادلة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين، أو الوضع الاجتماعي للأسرة والتقدّم والإنجاز للتلاميذ وتقدّمهم في المراحل التعليمية المختلفة التي يمرّون بها، والتي يجب أن يكون للأسرة فيها دور واضح وفعّال حتّى يشعر التلميذ أنّ ما يقوم به مهمّ له وللآخرين من حوله، وأنّه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها. (نصر الله، 2004، ص 712)

- **المستوى الاقتصادي للأسرة:**

يرى عبد الفتاح حافظ (2000) أنّه قد ثبت لعلماء النفس والتربية وعلم الاجتماع أنّ تدنّي المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفّر للطّفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نموّ شخصيته، وقد يصل الأمر إلى مرتبة الحرمان الثقافي الذي لا يساعد على قدح زناد استعدادات الأطفال العقلية وتحوّلها إلى قدرات" (ص 10)

كما أشارت سناء محمد إلى أنّ "الفقر قد يكون من أقوى أسباب التأخّر الدّراسي، فسوء التغذية والمرض وتكليف التلميذ بالقيام ببعض الأعمال المنزلية كمساعدة الأسرة مما يعوقه عن متابعة الدّراسة. (ص 38)

- **عدم الاستقرار العائلي:**

ترى بهادر (2004) أنّ "الأسرة تتسبّب نفسها أحيانا في خلق إنسان غير متقبّل لدراسته وغير متكيّف مع حياته المدرسية نتيجة عدم اهتمامها لطفلها ذاته، وعدم إشباعها لحاجاته وتعريضه لإحباطات، أيضا التذليل الزّائد قد يعوق تقدّمه الدّراسي". (حسن عبد الرّحيم، 1980، ص 59)

وفيما يلي نُلخّص العوامل الأسرية المؤثّرة في التأخّر الدّراسي حسب سناء محمد سليمان:

- ✓ تنقّل التلميذ المستمر من مدرسة إلى أخرى نتيجة مهنة الآباء التي تفرض ذلك.
- ✓ الخلافات العائلية المتكرّرة.
- ✓ علاقة الطّفل غير السوية بالأم والأب والإخوة.
- ✓ تمايز الأهل في تعاملهم مع الأبناء وأسلوب التربية الخاطئ.
- ✓ عدم الثبات والاستقرار في التعامل.
- ✓ إرهاق الأهل لأطفالهم، ودفعهم للتعامل بقوة تفوق قوتهم الطبيعية وغير الملائمة مع النضج لديهم، وذلك بدروس خصوصية، ممّا يزيد من شعورهم بالخيبة، فيتولّد لديهم الشعور بالنّقص، ممّا ينتج عنه التأخّر الدّراسي.
- ✓ توجيه الأهل لأطفالهم بعكس ما يملكون من ميول واتجاهات.
- ✓ تغيّب الأهل المستمر لأطفالهم عن المدرسة لأسباب غير ضرورية.
- ✓ أحداث طارئة على العائلة كالأمراض والوفيات.
- ✓ الغياب المتواصل للوالدين أو لأحدهما.

- ✓ حجم العائلة الكبير، وضيق المنزل قد يعيقان التلميذ في عملية الدّراسة واستذكار الدروس.
- ✓ الطفل الذي عانى عندما كانت الأم حاملة له نتيجة الحالة الصّحية السيئة للأم أثناء فترة الحمل، وتعرّضها لإصابات أو أمراض خلال هذه الفترة، أو نتيجة لظروف الولادة المتعثرة. (محمد سليمان، 2005، ص 40)

من خلال ما تَمَّ ذكره فيما الأسباب الأسرية المتعلّقة بظهور التأخّر الدّراسي لدى التلميذ يُمكِننا القول بأنّ للأسرة دورا كبيرا في تقديم الدّعم وتوفير الاستقرار والأمن للأبناء، ممّا يُساعدهم ويسهّل عليهم التعلّم، وتحقيق نتائج دراسية جيدة، كما أنّ للمرافقة والمتابعة الوالدية دورا لا يقلّ أهمية عمّا سبق ذكره.

وإنّ المستوى الثقافي للوالدين، وإدراكهم لعملية التعليم والتعلّم في حياة الفرد يساعد هو الآخر التلميذ على الإقبال بشكل كبير على التعلّم، وتحصيل المعارف والمعلومات التي من شأنها مساعدته على تحسين مستواه التعليمي، وتحقيق النجاح، كما لا ننسى العوامل الاقتصادية للأسرة، حيث أنّ المستوى الاقتصادي للوالدين وقدرتهما على توفير الحاجات الضرورية لأبنائهم، وتلبية متطلباتهم الأساسية تُسهّل عليهم هي الأخرى عملية التعلّم، بل تخلق لديهم دافعية للتعلّم في ظل وجود محفّزات مادية.

4-3 عوامل تتعلّق بالمدرسة:

تعتبر العوامل المتعلقة بالمدرسة مهمّة جدّا كون أنّ المدرسة تمثّل جزءا مُهِمّا من حياة التلميذ، فهو يقضي معظم أوقاته بها، ويحصل فيها معارف ومعلومات ومهارات من شأنها أنْ تؤهّله للحصول على نتائج جيّدة، وتمكّنه من حلّ المشكلات التعلّمية والوضعيات التربوية التي تواجهه، فأيّ مشكل يحدث على مستوى المدرسة تلحقه مشاكل كثيرة على مستويات عديدة خاصّة مستوى التحصيل الدّراسي لديه، وفيما يلي نعرض أهمّ الأسباب المدرسية المؤدّية للتأخّر الدّراسي:

- ✓ الأسباب المدرسية مثل الاتجاهات السلبية نحو الدّراسة والعقاب المدرسي، نقص الوسائل التعليمية، عدد الطلبة، نقص الظروف الفيزيقية لحجرة الدّراسة.
- ✓ قلّة دافعية التعلّم لدى التلميذ، طرائق التدريس غير المناسبة للمواد الدّراسية.
- ✓ سوء توزيع التلاميذ في الفصول، وعدم مراعاة التناسق والتجانس أثناء توزيعهم.
- ✓ عدم الانتظام في الدّراسة، وذلك بتكرار الغياب والتأخّر.
- ✓ كثرة تنقّلات المعلّمين وعدم استقرارهم.

- ✓ طريقة التدريس والمناهج التي لا تتماشى مع أهداف التربية الحديثة، وعدم إدراك الفروق الفردية بين التلاميذ.
- ✓ وما يتعلّق بالمدرسة أيضا قد يرجع التأخّر الدّراسي إلى عدم كفاءة العملية التعليمية، أو سوء التدريس، أو عدم كفاءة المعلّم، أو صعوبة المادة التعليمية وعدم ترابطها، أو عدم ارتباط المقرّرات الدّراسية بحياة الأطفال (محمدي، 2022، ص 124)
- ✓ كما أنّ للعناصر المادية دور في ظهور التأخّر المدرسي كانعدام وسائل الإيضاح أو قلّتها أو سوء استعمالها، فبواسطتها يستطيع المدرّس إفهام تلاميذه، البناء المدرسي غير الصّحي وغير المُعَدّ إعدادا كافيا بأجهزته وملحقاته. (محمد سليمان، 2005، ص 40)
- ✓ كما أنّ للعنصر البشري المتمثّل في المعلّم دور في ظهور التأخّر الدّراسي للتلميذ، حيث يُشير مارسِل كراي Marcel Ckrhay (1996) إلى أنّ "سبب التأخّر الدّراسي لا يكمن في التلميذ بحدّ ذاته، وعليه يجب الاهتمام لا بالتلميذ وبمميزاته فقط، ولكن بالمقرّرين أي بالمعلّمين وبميزاتهم وبمجال الظروف الاجتماعية التي يعيشونها". (Ckrhay, M, 1996, P. 94)
- ✓ المعلّم الذي يكون اهتمامه محدود بالتلميذ أثناء التدريس أو الاستجابة إليه بميول وألفاظ وردود سلبية ينفر منها التلميذ تؤدّي بهذا الأخير إلى قلّة رغبته في التعلّم. (العمايرة، 2002، ص 194)
- ✓ المدرسة وما يسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلميذ الدّراسي كثيرا ما تؤثّر على مستوى أداء التلاميذ. (الرّفاعي، 1982، ص 110)

وفي الأخير نخلص إلى أنّ التأخّر الدّراسي مشكلة تربوية تُسهِم في ظهورها مجموعة من العوامل، ويعتبر التلميذ أهمها (جوانبه المعرفية، الجسمية، الانفعالية)، كما تؤثّر العوامل الأسرية والمدرسية على مستوى التحصيل الدّراسي للتلميذ، وتجعله غير قادر على تحقيق نتائج أفضل.

5- أنواع التأخّر الدّراسي:

يتنوّع التأخّر الدّراسي، ويختلف من تلميذ لآخر، ويرجع ذلك إلى عدّة أمور (شموليته وعموميته للمواد الدّراسية، أصله، سببه، طبيعته..)، وفيما يأتي نعرض أنواعه على التوالي:

5-1 تأخّر دراسي حسب شموليته وعموميته:

✓ **تأخّر دراسي عام:**

وهو تأخّر يكون في جميع المواد الدّراسية أو في معظمها، وفي هذه العلاقات غالبا ما يكون ذكاء التلميذ دون المتوسط، أو في حدود البليد، حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 70 إلى 80.

✓ **تأخّر دراسي خاص:**

هو تأخّر التلميذ في بعض المواد الدّراسية مثل الرّياضيات، ويرتبط بنقص القدرة، وفي هذه الحالة يكون ذكاء التلميذ متوسّط أو في حدود العادي. (هادي وآخرون، 2009، ص 499)

وهنا يكون التأخّر في مادة يعيشها ويرتبط بنقص القدرة. (زهران، 1998، ص 243)

5-2 حسب أصل التأخّر:

✓ **تأخّر دراسي وظيفي:**

تكون قدرات التلميذ حسنة، ولا يعاني من اضطراب عضوي أو عصبي أو عضلي، إنّما الخلل يكون في الناحية الوظيفية، حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم، بحيث تؤدّي إلى التأخّر في التحصيل الدّراسي.

✓ **تأخّر دراسي غير وظيفي (عضوي):**

ويرجع هذا النوع من التأخّر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ كما هو حال المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معيّن. الزراد، 1988، ص 41)

5-3 حسب مدّة وطبيعة التأخّر:

✓ تأخّرا دراسي مستمرّ (مزمن): ونعني به التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة.

✓ تأخّر دراسي مؤقت (عرضي): هو ذلك التأخّر الذي لا يدوم طويلا، فقد يتأخّر التلميذ عن زملائه في امتحان لأسباب معيّنة، ولكن يزول ويتحسّن وضع التلميذ. (الزراد، 1988، ص 42)

✓ تأخّر دراسي نفسي: هو تخلّف قاطع يرتبط بنقص مستوى ذكاء أو قدرات التلميذ أو استعداداته أو مستوى طموحه أو دافعيته للإنجاز.

✓ التأخّر الدّراسي الزّائف: هو تخلّف غير مادّي يرجع لأسباب غير عقلية أو نفسية ويُمكن علاجه.

✓ التأخّر الدّراسي الوقفي: الذي يرتبط بمواقف معيّنة، حيث يقلّ تحصيل التلميذ عن مستوى قدراته بسبب خبر سيء مثل النّقل من مدرسة لأخرى، أو موت أحد أفراد الأسرة، أو المرور بصدمة انفعالية حادّة. (منصور محمد، 1984، ص ص 187-188)

6- سمات وخصائص المتأخّرين دراسيا:

يمتاز التلاميذ المتأخرين دراسيا بسمات وخصائص مشتركة فيما بينهم تُميّزهم عن التلاميذ الآخرين، وتُساعِد المختصّين والمعلّمين في الكشف المبكّر عن التأخّر الدّراسي، وفيما يلي نقوم بعرض هذه السمات والخصائص:

6-1 السّمات والخصائص العقلية:

يختلف التلاميذ المتأخّرين دراسيا من حيث الخصائص العقلية، حيث أنّ ذكاءهم يقلّ في المتوسط، كما أنّ سرعة نموّ ذكائهم أقلّ من سرعة ذكاء المتوسّطين، ويتميّزون بتشتّت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، وضعف التفكير الاستنتاجي، وهروب الأفكار، واضطراب الفهم، وسطحية الإدراك، ونقص الميل العلمي. (شحيمي، 1999، ص19)

ويرى الدمنهوري (2006) أنّ "المتأخّرين دراسيا درجة ذكائهم تتراوح ما بين 70 و90 درجة، وأنّ ما يميّز المتأخّرين دراسيا هو قصر الذاكرة، ضعف الانتباه، ضعف القدرة على حلّ المشاكل التي تحتاج إلى المكوّنات أو المعاني العقلية العامّة، بطء زمن الرّجع، ضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه، فشل الانتقال من فكرة إلى فكرة، انخفاض مستوى التعرّف على الأسباب ومستوى التحليل والتميّز، البُعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي، سطحية الإدراك وسوء تقدير العواقب، وإدراك نتائج الأعمال، ويضيف الدّمنهوري إلى أنّ ضعف القدرات العقلية لدى المتأخّرين دراسيا، حيث أنّه يدفعنا إلى السّعي إلى تعليمهم، وتنمية مهاراتهم التي يستطيعون الإبداع فيها". (ص 116)

وتُضيف محمد سليمان (2005) أنّ "التلميذ المتأخّر دراسيا يتفوّق في إدراكه للظواهر الحسّية والأعمال اليدوية، وعليه يُلَاحَظُ ميله للأمور العملية والأشغال اليدوية، فلا طاقة له على حلّ المشكلات العقلية، أو المسائل التي تتطلّب تفكيرا مجرّدا". (ص32)

6-2 الخصائص الجسمية:

من خلال الدّراسات والأبحاث فيما يخصّ المتأخّرين دراسيا تَبَيَّنَ أنّه قد يكونون على درجة أقلّ من المتوسّط من أقرانهم العاديين من حيث النّمو الجسمي والعقلي (النعمة، 2009، ص 46)

كما تُعاني هذه الفئة من عيوب في البصر والتنفس والزوائد الأنفية من عيوب اللسان وتضخّم الغدد واللّوزتين. (الشخص، 1992، ص 25)

كما أظهرت دراسات وأبحاث حولهم أنّهم يتسمون بصفات وسمات شخصية اجتماعية نلخّصها فيما يلي: (بلعربي، 2015، ص 111)

- ✓ الانسحاب في المواقف الاجتماعية والانطواء والعزلة.
- ✓ اتّصاف المتأخّرين دراسيا بضعف الصّحة العامّة.
- ✓ لديهم استعداد نحو الانحراف.
- ✓ لديهم عدم الرّغبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها.
- ✓ اتّصافهم بالاعتراض على الآخرين.

وهؤلاء تنقصهم التغذية والسكن، ولا يتمتعون بإشباع الحاجات الأساسية، إضافة إلى الصّعوبات اللّغوية التي تواجههم مثل نقص المثيرات الصوتية، والإعاقة الانفعالية التي تعرقل نمو المهارات اللغوية والعقلية لديهم.

3-6 السّمات والخصائص الانفعالية:

يُعاني المتأخّر دراسيا من عدم الثبات الانفعالي، حيث يكون أحيانا قلِقا متوترا، وأحيانا مكتئبا، وأحيانا يُعاني من الخوف والتوتر والأرق، وحدة الانفعال وشرود الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة والشعور بالنقص والغيرة من الآخرين، عدم الأمن، الخوف من الامتحانات، الحقد، الغيرة. (أبوسالم، 1961)

من خلال نتائج دراسة Walch و Kurtz و Steven توصّلت إلى أنّ التلاميذ المتأخّرين دراسيا يتميّزون بعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم بشكل مناسب ودقيق، وكذلك الانعزالية والسلوك الدّفاعي والشعور بالنقص، وانخفاض تقبّل الذات ومستوى الطموح، وتفضيل الواجبات غير الأكاديمية على الأعمال والواجبات الأكاديمية، وبأنهم غير سعداء وأقلّ تبصّرا ذاتيا، وذلك بالمقارنة مع التلاميذ غير المتأخّرين دراسيا. (ذياب عواد، 2006، ص 51)

ومن خلال مجموعة من السّمات والخصائص الخاصّة بالمتأخّرين دراسيا التي تمّ ذكرها نخلص إلى أنّ مشكلة التأخّر الدّراسي تمسّ جوانب عديدة (عقلية، جسمية، انفعالية، اجتماعية)، هذا ما يجعل منها أكثر خطورة، فهي لا تؤثّر على التحصيل الدّراسي للتلميذ وفقط، بل تتعدّاه إلى حياته الشخصية وتمسّ حتّى العائلة والمجتمع، وهذا ما يستدعي التدخّل الفوري من طرف المختصّين لتقديم العلاج التربوي والنفسي اللازم.

7- تشخيص التأخّر الدّراسي:

التشخيص هنا يعتمد على مجموعة من الأدوات، ويهدف إلى الكشف عن طبيعة التأخّر والعوامل التي أدّت إلى ظهوره، ويعقبه التكفّل بالتلميذ الذي يعاني تأخّرا دراسيا.

يُعتَمَدُ في تشخيص التلاميذ المتأخّرين دراسيا على مصادر متعدّدة لجمع المعلومات كالمعلّم، الوالدين، التلميذ، الأخصّائي النفسي، الفحوصات الجسمية والنّفسية..، كما يجب أن يكون التشخيص مبكّرا، وينبغي الإجابة على بعض الأسئلة مثل: هل هذا التأخير مزمن؟ هل يشمل مادّة واحدة أو مجموعة من المواد؟ ...الخ، وتهدف عملية التشخيص إلى تحديد المشكلة التي يعاني منها التلميذ، ومنه الوصول إلى فهم التلميذ بشكل صحيح، ومنه تقديم العلاج المناسب، وتقوم عملية التشخيص على أساس نتائج عملية الفحص وجمع المعلومات، فالتشخيص محاولة واعية لمعرفة طبيعة المشكلة والعوامل المسبّبة لها، وكيفية تفاعلها في أحداث الموقف أو المشكلة، وذلك لوضع الخدمات العلاجية المناسبة. (القاضي، 2002، ص 317)

وما ساعد على تشخيص التأخّر الدّراسي سجلّات التلاميذ الخاصّة بالنتائج الدّراسية سواءً كان في السنة الحالية للطالب أو السنة التي قبلها، وملاحظة الخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية للمتأخّرين دراسيا لمعرفة مستوى ذكائهم عن طريق استخدام الرّوائز المقنّنة الخاصّة بتحديد نسبة الذكاء.

إنّ ملاحظة المعلّمين في عملية التعرّف على الطلاّب المتأخّرين دراسيا، وذلك بملاحظة الأعراض التي تدلّ على وجود خلل سمعي أو بصري أو على وجود اضطرابات جسمية أو نفسية، ممّا يُساعِد في تحديد عوامل التأخّر وأسبابه. (الجرجاوي، 2002، ص 37)

ومن الوسائل المهمّة والمستخدمة في عملية تشخيص التلاميذ المتأخّرين دراسيا هي: (الجرجاوي، 2002، ص 37)

- ✓ الاختبارات المقنّنة بأنواعها المختلفة للذكاء، والتحصيل والميول والاختبارات الشخصية.
- ✓ التاريخ التربوي للتلميذ.
- ✓ ملاحظات المعلّمين وآرائهم.
- ✓ سجلّ التحصيل الدّراسي الحالي.

✓ الفحوص الفيسيولوجية التي تناولت النواحي الجسمية بصفة عامّة، والنواحي العصبية والحركية والغدد بصفة خاصّة، مع مراعاة الدّقة في فحص النظر والسّمع.

✓ ملاحظات الأخصّائي النفسي.

✓ ملاحظات الأخصّائي الاجتماعي.

✓ ملاحظات الطبيب النفسي.

✓ رأي الأبوين والمحيطين بالطالب، وملاحظاتهم على سلوكه.

ويجب أخذ الخطوات التالية في عملية تشخيص التأخّر الدّراسي كونها أساسيا وضرورية: (الجرجاوي، 2002، ص 40)

✓ التعرّف على التلاميذ المتأخرّين دراسيا خلال السنوات الأولى للقيام بعملية "إعادة التعلّم"، والهدف منها رفع مستواهم الدّراسي.

✓ جمع المعلومات اللازمة عن الطلّاب المتأخّرين دراسيا، وذلك بالأدوات اللازمة مثل اختبارات الذكاء، اختبارات الشخصية، مقاييس التحصيل العلمي، بطاريات الاستعدادات، القدرات والمقابلات مع الأخصّائيين كلٌّ في مجال تخصّصه.

✓ التعاون المتبادل بين المرشد الطلّابي والمُدَرّسين وأولياء الأمور تُساعد في جمع المعلومات، وتشخيص مشكلة التأخّر الدّراسي.

✓ عرض حالة التلميذ على الأطبّاء المتخصّصين عند الشّك في وجود اضطرابات عصبية، أو إصابة الجهاز العصبي المركزي، أو كان الخلل أو المرض الذي يشتكي منه الطالب عضوي عن طريق فحص العينيْن والأذنيْن والحنجرة، وأعضاء النّطق وسلامة مخارج الحروف.

✓ إجراء تقويم تربوي شامل، ووصف تفصيلي للطالب في المواقف التعليمية، ويتناول هذا الإجراء ما يلي:

- السلوك الاجتماعي والانفعالي داخل الفصل وخارجه.
- مستوى تحصيله في المواد الأساسية والصّعوبات التي يواجهها.
- مستوى التحصيل في المراحل السابقة.
- ملاحظة نسبة الحضور والغياب.
- درجة التعاون بين الأسرة والمدرسة.

- إجراء مسح اجتماعي في مجال الأسرة من حيث تركيبها ومستواها الثقافي والعلاقة بين جميع أفراد الأسرة.

وعليه فإنّ عملية التشخيص تعتبر مرحلة مهمّة وأساسية في الكشف والتعرّف على التلميذ المتأخّر دراسيا، ومعرفة خصائصه ومظاهره... ووضع خطط علاجية من أجل القضاء عليه، وذلك باستخدام طرق واختبارات خاصّة ومقنّنة.

8- علاج مشكلة التأخّر الدّراسي:

تأتي مرحلة علاج التلاميذ المتأخّرين دراسيا بعد الخضوع لعملية الكشف والتشخيص، وتحديد طبيعة التأخّر الدّراسي وشموليته وأصله، ومن حيث مدته وطبيعته، ويتمّ العلاج على المراحل التالية: (مشعان، 2007، ص 23)

- التعرّف على المشكلة وأسبابها، وإقامة علاقة إرشادية في أجواء من الثقة والألفة، ومن ثمّ تبصير الطلّاب بمشكلتهم، وتنمية الدّافع للتحصيل الدّراسي لديهم، وتشجيعهم على التعديل الذّاتي للسلوك، والعمل على تحسين مستوى توافقهم الأسري والمدرسي والاجتماعي.
- مراجعة المناهج وطرق التدريس التي يتعلّم بها الطّالب المتأخّر، وعند ثبوت عدم ملاءمتها يجب أن تُعَدَّ برامج خاصّة يُراعي فيها خصائص الطالب المتأخّر وقدراته وحاجاته، كما يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- إشغال الطالب المتأخّر بالأنشطة المدرسية المخطّط لها والهادفة كلٌّ حسب قدراته واهتماماته وميوله.
- مراعاة دوافع الطلبة المتأخّرين المختلفة، والعمل على إشباعها، وتقديم الخبرات التي تساعدهم على تحقيق النجاح، وتجنيبهم الشعور بالفشل والدّونية.
- مراعاة المراجعة والتّكرار المستمرّ، والشمول في تقديم المعلومات للطلبة المتأخّرين وربطها بواقعهم.
- استخدام الوسائل التعليمية المعينة والأكثر فعالية كالأجهزة السمعية والبصرية لِما لها من أهمية خاصّة في تعليم المتأخّرين دراسيا، ومساعدتهم على الفهم والتصوّر والإدراك، وكذلك لمخاطبتها الحواس المختلفة.
- مراجعة الأهل لدروس الأبناء بشكل مستمرّ لرفع مستواهم التحصيلي، والاهتمام بمتابعة وتقويم أداء الأبناء.

ويمكن تحديد المحاور التي يركّز عليها علاج التأخر الدّراسي فيما يأتي:

- **العلاج الطّبي:**

يجب على التلميذ الاهتمام بتناول الأغذية التي تحتوي نسبة كبيرة من الدهن مثل: القشدة، اللبن، الزبدة، البيض.. مع إمكانية تناول إحدى مستحضرات الجلوكوز المتوفّرة في الصّيدليات، ممّا يؤثّر بالإيجاب على حيوية التلميذ ونشاطه المدرسي. (محمد سليمان، 2005، ص 76)

كما يساهم هذا العلاج في مساعدة الحالات التي تعاني من أعراض التأخر الدّراسي، والمرتبطة بنواحي في الجسم مثل: القصور في السّمع أو البصر أو التهاب اللّوزتين وعيوب الغدد الصّمّاء وسوء التغذية. (الدمنهوري، 2006، ص 125)

- **العلاج النفسي:**

يلعب الأخصّائي النفسي دور كبير في تحقيق أهداف العلاج النفسي، فالأخصّائي النّفسي هو ذلك الشّخص المؤهّل علميا، والمتحصّل على شهادة جامعية في علم النفس، ومدرّب مهنيا لتقديم خدمات نفسية لمن يحتاجها من خلال التشخيص والعلاج. (محمدي، 2022، ص 126)

ويهدف العلاج النفسي إلى: (خلف الله، 2004، ص 142)

- تقديم خدمات إلى التلاميذ، والأخذ بأيديهم حتّى يتعرّف التلميذ على حالته كفرد وكعضو في جماعة.
- تعريف التلميذ بالفرص التعليمية المناسبة له، والكشف عن ميوله واستعداداته.
- توجيه التلميذ الوجهة المتناسبة مع قدراته وميوله حتى تنمو وتزدهر مواهبه واستعداداته.
- مساعدة التلميذ في وضع خطّة تساعده في تقويم تحصيله الدّراسي.
- مساعدة التلميذ في توجيهه إلى مهنة تتناسب مع ميوله وقدراته إذا تعثر علاجه.

ومن هنا يمكن القول بأنّه من الضرورة أن تتعاون بين الأسرة والمدرسة والمختصّ النفسي بغرض مساعدة التلميذ المتأخّر دراسيا على تجاوز هذا التأخّر وتخطّيه.

إنّ في حالة وجود حالات معقّدة التي يرتبط فيها التأخّر الدّراسي بانحراف مزاجية أو مضاعفات أخرى معقّدة، يُصبِح من الضروري اللّجوء إلى العيادة النفسية التربوية المتخصّصة، حيث تقوم هذه الأخيرة بدراستهم دراسة فردية كاملة، وتقترح لهم العلاج المناسب. (الرّفاعي، 1982، ص 124)

- **العلاج التربوي:**

ويُسَمَّى أيضا بالعلاج التعليمي، ويستخدم هذا الأسلوب إذا كان التأخّر الدّراسي في مادّة واحدة، أو أكثر، أي؛ تأخّر خاصّ أو نوعي، وأنّ سبب التأخّر لا يتّصل بظروف الطالب العامة أو الاجتماعية، أو قدراته العقلية، بل بطريقة التدريس، فعندما يقوم المعالج سواء كان الأخصّائي الاجتماعي أو المرشد الطلّابي أو المعلّم بالتركيز على كلّ ما له صلة بالمادّة، طريقة التدريس، العلاقة مع المدرّس، عدم اتّفاق أساسيات المادة، ...الخ، ومن المقترحات العلاجية في هذا الجانب ما يلي: (محمدي، 2007، ص 126)

✓ إرشاد الطالب المتأخّر دراسيا، وتبصيره بطرق استذكار المواد الدّراسية عمليا.

✓ مساعدة الطالب المتأخّر دراسيا، فيوضع جدول عملي لتنظيم وقته، واستغلاله في الاستذكار والمراجعة.

✓ متابعة مذاكرة الواجبات المدرسية للطّالب المتأخّر دراسيا، وإعطائه الأهمية القصوى في الاطلاع عليها وعلى الملاحظات المدوّنة من المدربين.

✓ إعادة تعليم المادة من البداية للطالب المتأخّر دراسيا، والتدرّج معه في توفير عامل التقبّل، ومشاعر الارتياح، وتقديم المدح المناسب لكلّ تقدّم ملموس، وذلك إذا كان السّبب في التأخّر يرجع إلى عدم تقبّل الطالب لهذه المادة.

✓ عقد لقاء أو اجتماع مع المعلّم الذي يظهر عنده تأخّر دراسي مرتفع، والتعرّف منه على أسباب ذلك التأخّر، وما هي المقترحات العلاجية لديه، ثمّ الاتّفاق بعد ذلك حول الإجراءات العلاجية.

✓ إنشاء فصول تقوية علاجية لتنمية قدرات الطالب بحيث تسمح له بالالتحاق بزملائه، حيث يعتمد المعلّم في تلك الفصول على استخدام الوسائل المعنية كعامل مساعد لتوصيل المعلومات.

- **العلاج الاجتماعي:**

هذا الأسلوب يركّز على تغيير البيئة التي أدّت إلى الاضطراب النفسي أو تعديلها على الأقلّ على بيئة اجتماعية أخرى بما يتيح، ويحقّق التوافق النفسي، ومن المقترحات العلاجية في هذا النوع نذكر: (محمد سليمان، 2005، ص 78)

– تحسين مستوى التوافق الأسري والاجتماعي بصفة عامة والتعاون بين الأسرة والمدرسة لعلاج الحالة.

– امتناع الوالدين عن ذكر أهمية النجاح المدرسي باستمرار أمام التلميذ، بل يترك هذا الأمر ينشأ لديه ذاتيا.

– مساعدة التلميذ على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

ويهدف العلاج الاجتماعي إلى: (النعمة، 2009، ص 121)

✓ تقديم بعض المساعدات العينية أو المالية إذا كانت أسرة التلميذ تعاني من صعوبات اقتصادية أو مالية لتوفير الأدوات المدرسية للتلميذ.

✓ إجراء تعديل في جماعة الرّفاق للتلميذ المتأخّر دراسيا إذا تطلّب الأمر نقله إلى فصل آخر في حالة عجزه عن التفاعل معهم.

يُمكن القول بأنّ الكشف المبكّر والتشخيص الصّحيح لحالات التأخّر الدّراسي يُسْهِم بشكل كبير في وضع الخطّة العلاجية اللازمة من أجل التكفّل بمثل هذه الحالات، وتحديد الجوانب التي يرتكز عليها العلاج، ومن ثمّ الوصول إلى نتائج إيجابية لصالح التلميذ والمدرسة والأسرة.

9- طرق تدريس التلاميذ المتأخّرين دراسيا:

يتعلّم التلاميذ المتأخّرين دراسيا بطرق تدريسية خاصّة حتّى يتمكّنوا من تحصيل المعارف والمعلومات واكتساب المهارات الأساسية للتعلّم بشكل أسهل، وسنعرض هذه الطرق التدريسية فيما يلي: (الجرجاوي، 2002، ص 77)

- **الطرق النّمائية:** ترتكز على الخبرات التي لها أثر فعّال في الحياة العامة، وهي طريقة تؤكّد على قيمة الحاجات المستقبلية للمتأخّرين دراسيا.
- **طريقة التعديل:** طريقة تعتمد على التغير والتحويل في محتوى المنهج الدّراسي العادي، والهدف من ذلك هو ملاءمة المنهج لهؤلاء الطلّاب المتأخّرين دراسيا.
- **الطريقة المبسطة:** تهدف هذه الطريقة إلى تكييف المنهج وتبسيط محتواه الصّعب، وإعداده للطلّاب المتأخّرين دراسيا وفقا لمستوياتهم المختلفة.
- **طريقة الأساسيات الضرورية:** طريقة تهدف إلى إعطاء الحدّ الأدنى الضروري والأساسي للفهم والمشاركة، وهذه الطريقة تهتمّ بالأساسيات الثقافية، ومهارات الاتصال، وتتغلّب على مواطن الضّعف عند الطّالب، وتؤدّي إلى التوافق والتكييف مع المجتمع الحديث.
- **طريقة التفريد:** تؤكّد هذه الطّريقة على قيمة الفرد وأهمّيته واستعداداته، وقدراته المختلفة، وحاجاته وميوله، وتهدف هذه الطريقة إلى مراعاة الفرد في عملية التعلّم من حيث معدّل تعلّمه، وسرعته ومستواه العلمي، وحاجاته الخاصّة، وهي تؤكّد على أهمية الفروق الفردية وتُراعيها.

تُعتبر الطرق السابقة الذكر والخاصّة بتدريس التلاميذ المتأخّرين دراسيا حلًّا تربويا يُعتمد من طرف المعلّمين، تُقدَّم من خلاله المساعدة والدّعم للمتأخّرين دراسيا من أجل تسهيل عمليتيْ التعليم والتعلّم، وتذليل الصّعوبات التي تواجههم في اكتساب المعلومات وتحصيل المعارف، وتنمية المهارات الخاصّة بهم، وإعطاء قيمة وأهمية والاهتمام بهم لهم من خلال الأخذ بعين الاعتبار طبيعة حاجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم.

خلاصة:

من خلال ما جاء في متن الفصل يُمكن القول بأنّ التأخّر الدّراسي مشكلة تربوية متعدّدة الجوانب والأبعاد، وهذا ما يزيد من حدّة خطورته، حيث أنها لا تنعكس سلبيا على التلميذ وحده، وإنما تتعدّاه إلى المؤسسة الأسرية والتربوية ما يتطلّب تدخلا تربويا من طرف المختصين والقائمين على قطاع التربية بالبحث عن الحلول الممكنة التي من شانها أن تساعد التلميذ المتأخر دراسيا على تخطّي هذه المشكلة، وتحسين مستواه التعليمي والتحصيلي على حدّ سواء، وتلعب المدرسة دورا كبيرا في هذا الشأن، إذ أنها هي المعنية الأولى بهذا المشكل التربوي، وعلى اعتبار أنّها مسؤولة عن تنظيم عملية التعليم داخل صفوفها، فهي تهتمّ بالتلميذ وتعمل على توجيهه في حال إذا كان يعاني من مشكل تربوي ما تسبّب فب إعاقة تقدّمه وتحقيقه لنتائج دراسية أفضل.

وتعمل المدرسة من خلال الطاقم التربوي المتواجد بها وطاقم اللجنة الطبية التربوية النفسية من أجل توفير خدمات علاجية للتلاميذ المتأخّرين دراسيا، وتنظيم عملية للكشف الطّبي الدوري لهم من أجل الكشف عن وجود أية مشكلات صحّية تقف عائقا في تقدّم تعلّمات التلاميذ، وتعرقل نموّهم الطبيعي من النواحي المعرفية، الجسدية والانفعالية.

وإنّ القضاء على التأخّر الدّراسي لا يتأتى إلا بتظافر وتكاثف جهود الأسرة والطاقم التربوي وكلّ المسؤولين على قطاع التربية والتعليم من أجل تقديم رعاية وعناية خاصة بالتلاميذ المتأخّرين دراسا، مع العمل على تفعيل دور الأخصّائي النفسي الذي لا يقلّ دوره أهمية عن الدّور الذي تلعبه الأسرة في التكفّل بالتلميذ.

كما يساعد التدخّل المبكّر والتشخيص الجيّد والدقيق لحالة التلميذ على وضع خطّة علاجية مناسبة، والعمل على تنفيذها بتوفير ما أمكن من وسائل وطرق تربوية، ويُعتبر كل من التدخّل المبكّر والتشخيص خطوات جدّ مهمة تُسْهِم في الحدّ من تفاقم المشكل التربوي، وتعمل من أجل القضاء عليه.

الجانب التطبيقي

الفصل الخـامس: الإجراءات المنهجية للدّراسة.

- تمهيد.

1- حدود الدّراسة.

2- الدّراسة الاستطلاعية.

2-1 خصائص عيّنة الدّراسة الاستطلاعية.

2-2 تقنيات وأدوات الدّراسة الاستطلاعية.

3- تحليل الدّراسة الاستطلاعية.

4- المنهج المستخدم في الدّراسة.

5- عيّنة الدّراسة الأساسية وخصائصها.

6- أدوات جمع بيانات الدّراسة الأساسية.

7- صدق وثبات أدوات الدّراسة الأساسية.

8- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدّراسة.

- خلاصة.

تمهيد:

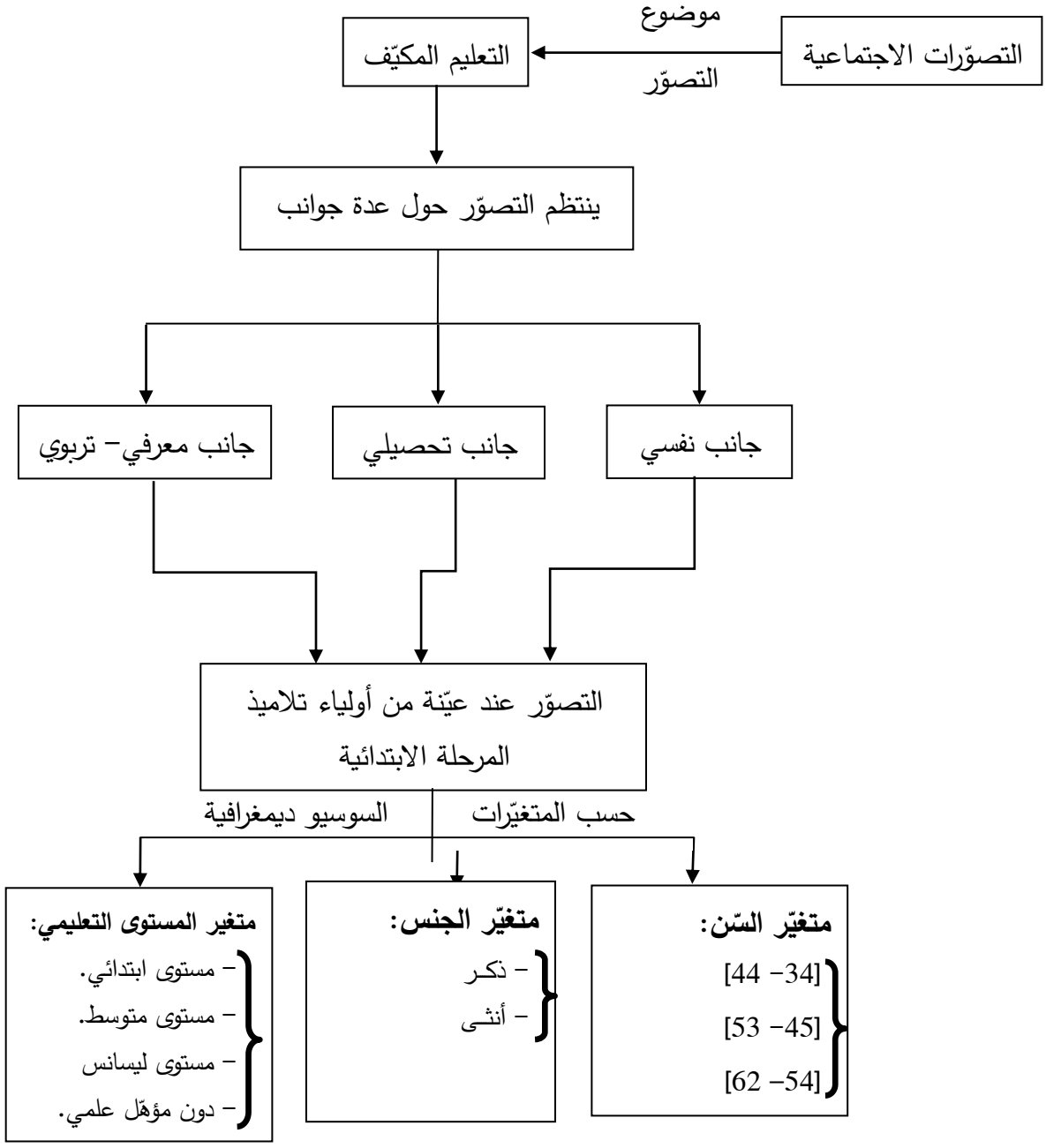
يعتبر الإطار المنهجي للدراسة من المراحل المهمّة في البحث العلمي، إذ يعمل الباحث على إعطاء تفسير وتحليل للمعطيات الميدانية، وذلك باستخدام مجموعة من الأدوات المنهجية.

ونتناول في هذا الفصل الحدود المكانية والزمانية للدّراسة، وتحديد كيفية وأسباب اختيار العيّنة وأهمّ خصائصها (عينة الدراسة الاستطلاعية)، وهذا في ضوء المتغيّرات الديموغرافية (الجنس، السّن، المستوى التعليمي)، كما نتعرّض إلى أداة الدراسة التي ساعدتنا في جمع المعلومات المهمّة واللازمة للدّراسة من بنائها وصدقها وثباتها إلى الطّرق والأساليب الإحصائية التي تَمَّ استخدامها من أجل تحليل بيانات الدراسة، كما تُمكّن هذه المرحلة البحثية من ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي (الميداني للدراسة)، وبالتالي الوصول إلى نتائج مهمّة تضعنا أمام الحقائق المراد الوصول إليها.

1- حدود الدّراسة:

1-1 الحدود البشرية: عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا الذين يدرسون بأقسام التعليم المكيّف بابتدائيات فرّوم مختار، سحنون الساسي، العيدي بومالطة بولاية سكيكدة.

1-2 الحدود المكانية: تَمَّ إجراء هذه الدّراسة بثلاث مؤسسات تربوية على مستوى ولاية سكيكدة بالمدارس الابتدائية التالية: مدرسة (العيدي بومالطة) بحي 20 أوت 1955 بمدينة سكيكدة، والمدرسة الابتدائية (سحنون الساسي) ببلدية بين الويدان ولاية سكيكدة، والمدرسة الابتدائية (فرّوم مختار) ببلدية القل ولاية سكيكدة، ويُمكن تلخيص حدود الدّراسة في المخطط الآتي:



شكل رقم (07): معالم الإشكالية البحثية لدراستنا. (المصدر الباحثة)

1-3 الحدود الزمنية للدّراسة:

تَمَّ إجراء هذه الدّراسة خلال فترة زمنية امتدّت على مدار خمس سنوات (2023/2018)، استغلّت السنة الأولى 2018 في ضبط عنوان الدّراسة، وجمع المراجع التي لها علاقة بموضوع الدّراسة، وضبط متغيرات الدّراسة والتعريف بها، ووضع الفرضيات، ومن سنة 2019 إلى غاية 2021 استغلّت في كتابة الجانب النظري للدّراسة وتنقيحه، وخصّصنا الجانب الميداني للدّراسة من سنة 2022 إلى غاية سنة 2023.

1-4 الحدود الموضوعية للدراسة:

اقتصرت الدّراسة على استخدام عدد من الأدوات نذكرها كما يلي: المقابلة نصف الموجهة، تقنية الخريطة الترابطية، تقنية الاستحضار التسلسلي واستمارة الخصائص (الاستمارة التمييزية، أو استمارة المواصفات للتصوّرات الاجتماعية التعليم المكيّف) من أجل دراسة وتحليل متغيّرات الدّراسة.

2- الدّراسة الاستطلاعية:

الدّراسة الاستطلاعية تعتبر من الخطوات الأولى والمهمّة في إعداد أيّ بحث علمي، فبواسطتها يقوم الباحث بجمع معلومات حول موضوع الدّراسة، ويكون قادرا على ضبط عنوان ومتغيّرات دراسته، ويصبح مُلِمًّا بالموضوع من جميع جوانبه، فهي تساعد الباحث على معرفة خصائص العيّنة الخاصّة بالدّراسة، ومعرفة طبيعة المجتمع الذي تنتمي إليه هذه العيّنة، وكذا معرفة الأدوات الخاصة بجمع البيانات، وبالتالي التحكّم الجيّد في موضوع الدّراسة من الناحية الكيفية.

2-1 خصائص عيّنة الدراسة الاستطلاعية:

تتوضح الخصائص الديموغرافية لأفراد عيّنة الدّراسة المتمثّلة في أولياء التلاميذ الذين يعانون من تّأخر دراسي، ويدرسون في أقسام التعليم المكيّف بولاية سكيكدة كما يلي:

الجدول رقم 03: توزيع أفراد العيّنة حسب متغير السن.

السّن		
الفئات	**التكرار**	**النسبة %**
[34 – 44 سنة]	3	% 30
[45 – 53 سنة]	5	% 50
[54 – 62 سنة]	2	% 20
المجموع	10	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه من بين عينه الدراسة التي تمثلت في عشره أفراد (أولياء التلاميذ) النسبة الأكبر كانت للفئات [45– 53 سنة] والتي قدّرت بنسبة 50 بالمئة في حين أنّ النسبة الأصغر كانت للفئة [54– 62 سنة]، أمّا بالنسبة للفئة [34– 44 سنة]، فكانت بنسبة لا تتعدى 30%، وهذا يدلّ على أنّ أغلبية أفراد العينة (أولياء التلاميذ) الذين يتراوح متوسط أعمارهم ما بين 44 سنة الى 54 سنة.

وهذا يدلّ على أنّ فارق السن بين الأولياء وأبنائهم كبير، بحيث يشكل عائقا في متابعة الأولياء لأبنائهم في تحصيل معارفهم وتنمية قدراتهم وحل المشكلات التربوية التي تواجههم.

الجدول رقم 04: توزيع أفراد العيّنة حسب متغير المستوى التعليمي:

المستوى التعليمي		
الفئات	**التكرار**	**النسبة %**
دون مؤهّل علمي	02	% 20
مستوى ابتدائي	02	% 20
مستوى متوسّط	04	% 04
ليسانس	02	% 20
المجموع	10	% 100

من خلال الجدول نجد ان نسبة الأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي متوسط قدّرت بنسبة 40%، وهي النسبة الأكبر، حيث ساهم المستوى التعليمي المتوسط لأولياء التلاميذ في ظهور صعوبات تعليمية لدى التلاميذ والتي أدَّت بدورها إلى ظهور التأخر الدراسي.

جدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس		
الفئات	**التكرار**	**النسبة %**
أنثى	08	% 80
ذكر	02	% 20
المجموع	10	% 100

نلاحظ أنّ عيّنة الدراسة تمثل عشرة (10) من أولياء التلاميذ والنسبة الأكبر كانت للإناث بنسبة 80 بالمئة، في حين أنّ نسبة الذكور كانت لا تتجاوز 20%.

2-2 تقنيات وأدوات الدراسة الاستطلاعية: قد اعتمدت دراستنا على تقنيتين وهما:

✓ **تقنية الخريطة الترابطية:**

تَـمَّ إعطـاء كلمـة الحـث "التعلـيم المكيّـف" فـي المرحلـة الأولـى لأفـراد العيّنـة، وتَـمَّ الطلـب مـن المسـتجيب الكلمـات التـي تتبـادر إلـى ذهنـه عنـد سـماع كلمـة "التعلـيم المُكيّـف" حتـى نصـل بـذلك إلـى ثنائيـات مـن الاسـتجابات 4 أو 5 سلاسـل. ثـم بعـدها نطلـب مـن المسـتجيب أنْ يحـدّد الثنـائيتين اللّتـين إذا ما تَمَّ حذفهما تتغيَّر بُنية التصوّر عنده.

✓ **المقابلة نصف الموجهة:**

تَـمَّ اسـتخدام المقابلـة نصـف الموجَّهـة مـع أفـراد العيّنـة (المبحـوثين) مـن أجـل الحصـول علـى معلومـات أكثـر حـول موضـوع دراسـتنا "التصـوّرات الاجتماعيـة للتعلـيم المكيـف لـدى أوليـاء التلاميـذ فـي المرحلـة الابتدائيـة"، حيـث أنّ المبحـوثين هـم أنفسـهم الـذين طُبّقَـت معهـم تقنيـة الخريطـة الترابطيـة، وكانت أسئلة المقابلة نصف الموجهة كالتالي :

- حسب تصورك ما معنى التعليم المكيف؟
- حسب تصورك ما أهمية التعليم المكيف؟
- حسب تصورك متى يعالج التعليم المكيّف الصعوبات التعليمية لدى التلاميذ؟

3- تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

مـن خـلال اسـتخدام وتطبيـق أدوات الدراسـة والمتمثلـة فـي الأسـئلة نصـف الموجَّهـة والخريطـة الترابطية ومعالجتها تَمَّ التوصل إلى النتائج الآتية:

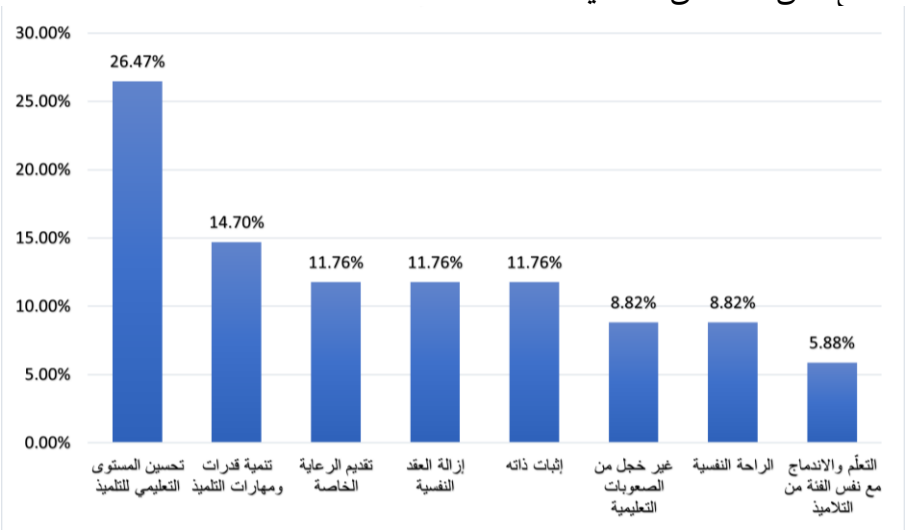
3-1 نتائج المقابلة نصف الموجّهة:

3-1-1 نتائج السؤال الأوّل: حسب تصورك ما معنى التعليم المكيف؟

من خلال هذا السؤال حسب تصوّرك ما معنى التعليم المكيف استطعنا جمع مجموعة من المعلومات والنتائج بتكوين تعريف حول التعليم المكيف خاص بأولياء التلاميذ بحيث تم وضعه بحسب نسبه تكرار العناصر المذكورة سابقا من طرف أولياء التلاميذ حول التعليم المكيف وماهيته.

✓ **التعليم المكيف:**

هو تعليم يسمح بتحسين المستوى التعليمي للتلميذ ويعمل على تنمية قدرات ومهارات هذا الأخير، وتقديم الرعاية الخاصة له من طرف المعلم المتخصص بقسم التعليم المكيّف كما أنَّه يسمح بإزالة العقد النفسية فيصبح التلميذ قادر على إثبات ذاته وغير خجل من الصعوبات التعليمية التي يواجهها، كما أنّ إحساس التلميذ بالراحة النفسية يساعد في عمليه التعلم والاندماج مع نفس الفئة من التلاميذ.

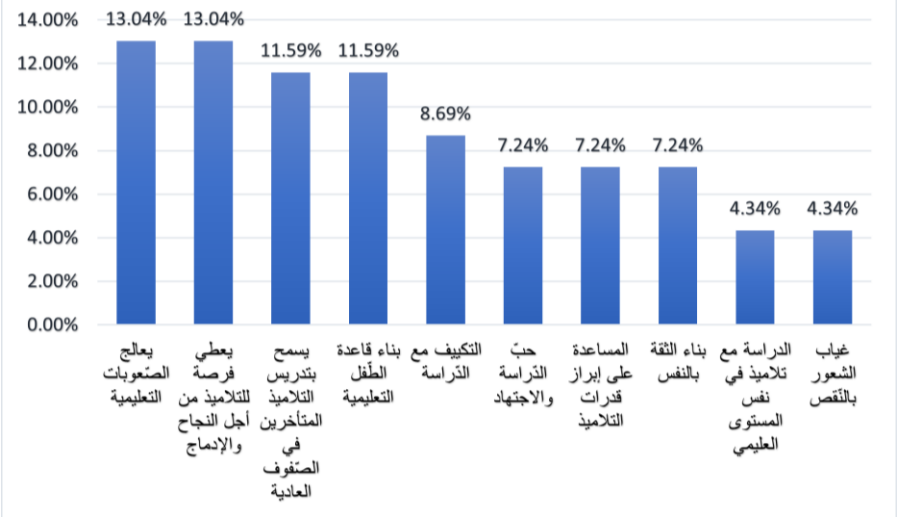


شكل رقم (08): ترتيب استجابات عيّنة الدراسة لمفهوم التعليم المكيف.

3-1-2 نتائج السؤال الثاني حول أهمية التعليم المكيف :

من خلال استجابات التلاميذ لسؤال حول أهمية التعليم المكيف نجد أنّ استجاباتهم لأهميته في معالجة الصعوبات التعليمية، وكذلك يعطي فرصة للتلاميذ من أجل النجاح والإدماج بنسبة 13.04%، ثمّ تليها يسمح بتدريس التلاميذ المتأخرين دراسيا ضمن الأقسام العادية وبناء قاعدة الطفل التعليمية بنسبه 11.59% كما يستطيع التلميذ التكيف مع المدرسة بنسبة 8.69% ثمَّ يأتي حب الدراسة والاجتهاد وكذلك المساعدة على إبراز قدرات التلاميذ وبناء الثقة بالنفس بنسبة 7.24% أمَّا بالنسبة للدراسة مع التلاميذ في نفس المستوى التعليمي وغياب الشعور

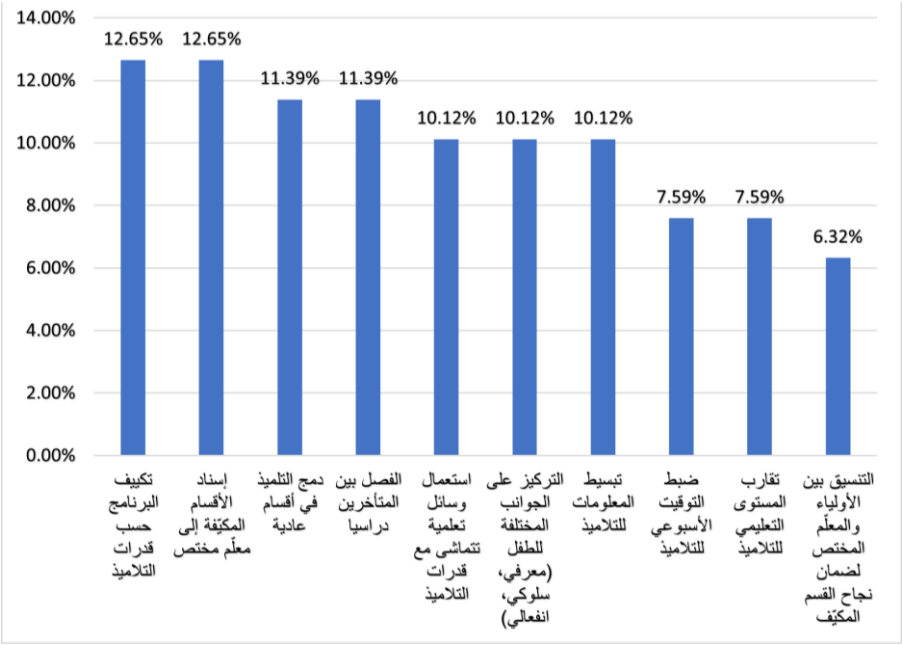
بـالنقص بنسـبة 4.34% والشـكل الآتـي يلخـص ترتيـب الاسـتجابات أوليـاء التلاميـذ علـى السـؤال الخاص بأهميَّة التعليم.



شكل رقم (09): ترتيب استجابات عيّنة أولياء التلاميذ نحو السؤال الخاص بأهميّة التعليم المكيَّف.

3-1-3 نتائج السؤال الثالث الخاص: حسب تصوّرك متى يُعالج التعليم المكيّف الصّعوبات التعليمية لدى التلاميذ؟

مـن خـلال اسـتجابات الأوليـاء علـى هـذا السـؤال نخلـص إلـى أنَّ التعلـيم المكيّـف حسـب تصـوّر أوليـاء التلاميـذ يعـالج الصـعوبات التعليميـة إذا تَكيَّـف البرنـامج حسـب قـدرات التلاميـذ وتَـمَّ إسـناد الأقسـام المكيَّفـة إلـى معلـم متخصـص وهـذا بنسـبه مئويـة قـدرت ب12.65%، ثـم يـأتي دمـج التلميـذ الـذي أظهـر تحسـنا ضـمن الأقسـام العاديـة والفصـل بـين التلاميـذ المتـأخرين دراسـيا والتلاميـذ الـذين يعـانون مـن إعاقـات بنسـبة 11.39%، كمـا أنَّ اسـتعمال وسـائل تعليميـة تتماشـى مـع قـدرات التلاميـذ، وكـذلك التركيـز علـى الجوانـب المختلفـة للطفـل (المعرفـي، السـلوكي، الانفعـالي) يسـاعد كثيـرا فـي تخطـي ومعالجـة الصـعوبات التعليميـة، وكـذا تبسـيط المعلومـات للتلاميـذ بنسـبة 10.12% كمـا أنَّ ضـبط التوقيـت الأسـبوعي للتلاميـذ وتقـارب المسـتوى التعليمـي بيـنهم يسـهل فـي التعامـل مـع الصـعوبات التعليميـة، وقـد قـدّر بنسـبة 7.59% ليـأتي التنسـيق بـين أوليـاء التلاميـذ والمعلـم المخـتص لضمان نجاح القسم المكيف بنسبة 6.32%.



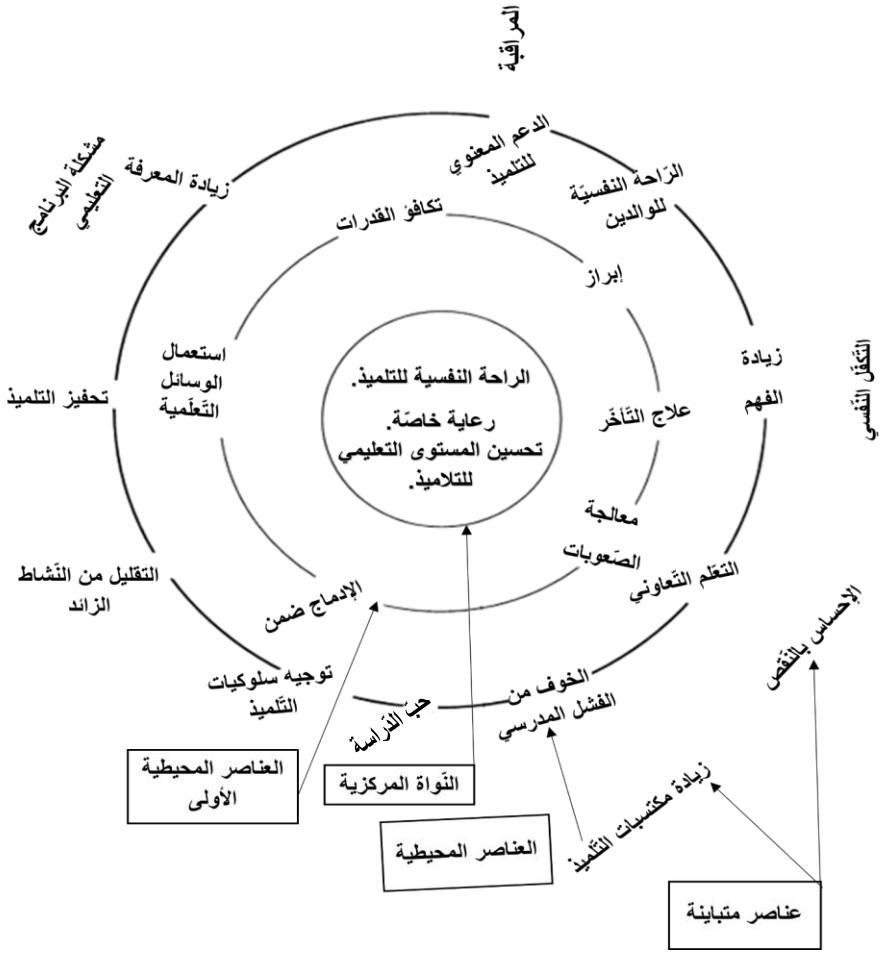
شكل رقم (10): ترتيب استجابات عينة الدّراسة حول السؤال الثالث: – متى يعالج التعليم المكيف الصعوبات التعليمية لدى التلاميذ؟

3-2 نتائج الخريطة الترابطية:

جدول رقم (06): العناصر الأساسية المكوّنة لتصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا للتعليم المكيّف في المرحلة الابتدائية.

		رتبة الظهور					
		القوي الأوائل			الضعيف الأواخر		
		الكلمة	التّكرار	النّسبة	الكلمة	التّكرار	النّسبة
التكرار	الأكثر تكرارا	الرّاحة النّفسية للتّلميذ	08	%29.62	تكافؤ القدرات	08	%20
		رعاية خاصة	07	%25.92	استعمال الوسائل التعليمية الخاصة	07	%17.50
		تحسين مستوى التّلميذ	06	%22.22	الإدماج في الصّفوف العادية	07	%17.50
		النّجاح	06	%22.22	معالجة الصّعوبات التعلّمية	07	%17.50
		المجموع	**27**	**%19.28**	علاج التأخّر الدّراسي	06	%15
					إبراز المهارات	05	%12.5
					المجموع:	**40**	**%39.74**
	الأقل تكرارا	زيادة مكتسبات التلميذ	04	%25	زيادة المعرفة	02	%18.18
		متابعة تعلّمات التلميذ	04	%25	تحفيز التلميذ	01	%9.09
		الإحساس بالنّقص	03	%18.75	التقليل من النّشاط الزائد	01	%9.09
		التّكفّل النّفسي	03	%18.75	توجيه سلوكيات التلميذ	01	%9.09
		المراقبة المستمرّة	01	%6.25	حب الدّراسة	01	%9.09
		مشكلة البرنامج التعليمي	01	%6.25	الخوف من الفشل المدرسي	01	%9.09
		المجموع:	**16**	**%23.7**	التعلّم التّعاوني	01	%9.09
		المجموع الكلّي:	**43**	**%42.98**	زيادة الفهم والاستيعاب	01	%9.09
					الرّاحة النّفسية للوالدين	01	%9.09
					الدّعم المعنوي للتّلميذ	01	%9.09
					المجموع:	**11**	**%17.25**
					المجموع الكلّي:	**51**	**%56.99**

والشكل التالي يلخّص العناصر الأساسية للتصورات عينة الدراسة للتعليم المكيّف والمتمثلة في النواة المركزية والعناصر المحيطية الأولى والعناصر المحيطية الثانية والعناصر المتناقضة (الفارقية).



شكل رقم (11): بنية التصوّر لعينة الدّراسة الاستطلاعية حول التعليم المكيف.

تمدُّنا النتائج التي تظهرها الخريطة الترابطية برؤية حول العناصر المكونة لتصوّر أولياء التلاميذ في عينة دراستنا حول التعليم المكيف، ويظهر هذا من خلال تقاطع تكرار الكلمات والعبارات التي صدرت عن العيّنة (أولياء التلاميذ)، ورتبة ظهورها حسب السلاسل المنتجة.

إنَّ هذه التقنية لا تسمح فقط بالكشف عن عناصر التصوّر وحسب، وإنَّمَا على المعنى الدلالي لِمَا وراء تلك العناصر. (دشاش، 2015، ص 263)

✓ **الخانة الأولى:**

تمثل منطقة النواة المركزية، وهي تحتوي على العناصر الأكثر تكرارا، وتتميز بالظّهور القوي، ولقد تمثلت في العناصر التالية: الراحة النفسية للتلميذ، رعاية خاصة، تحسين مستوى التلاميذ، النجاح.

بالنسبة لعنصري الراحة النفسية للتلميذ والرعاية الخاصة يمكن إدراجهما في الجانب النفسي، حيث ركّزت عيّنة الدراسة على الجانب النفسي للتلميذ، والرعاية الخاصة المقدّمة له، والأهمية الكبيرة التي يُشكّلها هذين العنصرين في العملية التعليمية التعلمية، وخاصّة أنّ هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية، وتأخّر دراسي ...، وما ترتّب عنه من نتائج سلبية ليس على مستوى النتائج الدّراسية فقط، بل يتعدّاه إلى الجانب النفسي، وهذا ما لمسناه من خلال آراء بعض الأولياء، فالجانب النفسي حسبهم ضروري، ومهمّ من أجل تجاوز الصعوبات التعليمية، والتأقلم داخل الصّف الدراسي، والقدرة على التعلّم بشكل عادي، فحسب محمدي (2018) الجانب النفسي بحاجة إلى علاج" يرتكز بالأساس على تنمية القدرات العقلية للتلميذ المتأخر دراسيا، وتحسين نسبة الذكاء، وتعزيز الثقة بالنفس للتلميذ". (ص379)

أمَّا بالنسبة لعُنْصُرَيْ تحسين مستوى التلاميذ والنجاح، فيمكن إدراجهما تحت الجانب التحصيلي، حيث اعتبرت عيّنة من أولياء التلاميذ الجانب التحصيلي المتعلق بالنتائج الدّراسية لهؤلاء التلاميذ مُهِمًّا جدا، فالغرض الأساسي بالنسبة لهم من إدخال أولادهم المتأخرين دراسيا إلى أقسام التعليم المكيف بشكل مؤقت هو النجاح وتحسين مستواهم الدراسي، بالرغم من وجود العناصر النفسية (الرّاحة النفسية للتلميذ، رعاية خاصة)، والعناصر التحصيلية (تحسين مستوى التلاميذ، النجاح) في خانة النواة المركزية مع بعضهم البعض، إلاّ أنّ عيّنة الدراسة ركّزت على الجانب النفسي للتلميذ على حساب الجانب التحصيلي، وهذا للأهمية التي تحتلها الرّاحة النفسية للتلميذ، وتقديم الرعاية الخاصة له، ومراعاة حجم الصعوبة التي يعانيها (الصعوبات التعليمية)، وانعكاسها على الجانب النفسي (الحالة النفسية للتلميذ) والتحصيلي (النتائج الدراسية).

✓ **الخانة الثانية:**

تمثلت في الخانة التي تحتوي على العناصر التي أتت مباشرة بعد عناصر النواة المركزية، وعلى الرغم من أنّ تكرار عناصرها كبير، إلاّ أنّ ظهورها لم يكن مع الأوائل، ونذكر هذه العناصر فيما يلي: تكافؤ القدرات، استعمال الوسائل التعليمية الخاصة، الإدماج في الصفوف العادية،

معالجة الصعوبات التعليمية، علاج التأخّر المدرسي، إبراز المهارات ويمكن تقسيمها إلى عدّة جوانب إنْ صَحَّ التعبير:

- الجانب المعرفي ويشمل تكافؤ القدرات، وإبراز المهارات.
- الجانب التربوي ويشمل غياب الوسائل التعليمية الخاصة .
- الجانب التحصيلي ويشمل معالجة الصعوبات التعليمية وعلاج التأخر المدرسي، الدّمج ضمن الصّفوف التعليمية العادية.

وبالرغم من تواجد العناصر المذكورة سابقا في الخانة الثانية، وبالرغم من أنّ تكرارها كان أكثر، إلّا أننا نلاحظ أن الجانب المعرفي، والمتمثل في عنصر تكافؤ القدرات، وإبراز المهارات الأكثر تكرارا لدى عيّنة الدراسة، وهذا يدل على أنّ الجانب المعرفي يلعب دورا كبيرا في عملية التعلّم، وتحصيل المعارف، وأنّ تلاميذ القسم المكيّف يعانون من مشاكل على مستوى العمليات العقلية كالإدراك التفكير والاستيعاب...

وهذا ما يندرج ضمن الصعوبات التعليمية النمائية، وكذلك الأكاديمية كالحساب والقراءة والكتابة، وهذا ما يستدعي تدخّل تربوي، ويحتاج لمعالجة بيداغوجية مُعَدَّة خصّيصا لمثل هذه الفئة، وهذا ما يتوافق مع المنشور رقم 433 المؤرَّخ في 9 ماي 2001 الخاصّ بالرعاية التربوية للتلاميذ المتأخرين دراسيا، الذي جاء خصّيصا لتحديد الإطار العام للرعاية التربوية، والتكفّل التدريجي بالتلاميذ المتأخرين دراسيا .

كما تَمّ التذكير بأنّ "التلاميذ الذين يوضعون في أقسام التعليم المكيف هم تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية حادّة تُعيق تمدرسهم العادي، فيتلقون علاجا تربويا، مكثفا وظرفيا في مواد التعلّم القراءة، الكتابة، الحساب، وعلى المفاهيم الأساسية التي تُبنى عليها التعلّمات الأساسية في هذه المواد". (بلعربي، 2015، ص 47)

كما أنّ للجانب التحصيلي أهمية كبيرة، حيث يتمّ إدماج التلاميذ المتأخرين دراسيا ضمن الصفوف العادية بعد تلقّي المعالجة البيداغوجية، وتحسّن مستواهم التعليمي، وهذا ما يتوافق أيضا مع المنشور 433 المؤرخ في 09 ماي 2001 "أنّه يعاد إدماج أيّ التلميذ سمحت أداءاته بمتابعة عملية التعلّم في قسمه العادي على أن يحظى بمتابعة خاصّة من معلّم قسمه العادي."

✓ **الخانة الثالثة:**

فقد تكوّنت من عناصر كانت الأقل تكرارا والمتأخرة في الظهور، والتي احتوت على العناصر المنطقة المحيطية الثانية، فقد اشتملت هي الأخرى على العناصر النفسية أو ما يُسمّى

أيضا بالجانب النفسي (الراحة النفسية للوالدين، الدعم المعنوي التلميذ، حُبّ الدراسة)، الجانب التحصيلي (تحفيز التلميذ للحصول على نتائج دراسية جيدة)، الجانب المعرفي (زيادة المعرفة، زيادة الفهم والاستيعاب)، الجانب التربوي (التعلّم التعاوني)، كما يظهر لنا جانب آخر –إنْ صحّ القول– تمثّل في الجانب السلوكي (الخاصّ بالتقليل من النشاط الزّائد وتوجيه سلوكيات التلميذ)، حيث يعمل المعلّم المختصّ على توجيه سلوك التلميذ نحو هدف معيّن، وجعل غاية وهدف له دون أنْ يكون مجرّد حركة عشوائية، والتي تنتج عن عدم تكيّف التلميذ المتأخّر دراسيا داخل قسمه العادي كونه يعاني مشكلا يجعله يختلف عن البقية من التلاميذ العاديين، وبالتالي يعمل المعلّم المختصّ على الجوانب المختلفة للتلميذ النفسية، السلوكية، المعرفية.. أيْ؛ العمل بشكل كلي ومتكامل من أجل ضمان الحصول على أفضل نتائج دراسية ممكنة.

كما نلاحظ ظهور عنصر سلبي تمثل في الخوف من الفشل المدرسي، والذي يشكّل عائقا ومشكلا كبيرا بالنسبة لأولياء التلاميذ، كما يظهر الجانب التصوّري الآخر لعيّنة دراستنا الاستطلاعية، وهو جانب سلبي تجاه التعليم المكيّف، حيث أنّ تخوّف أولياء التلاميذ من فشل أبنائهم وعدم تمكّنهم من النجاح، راجع إلى الصّعوبات التعليمية التي يعانيها أولادهم ، والتي تسبّبت في دخولهم القسم المكيّف وتلقّيهم العلاج البيداغوجي التربوي النفسي لفترة زمنية محدّدة، فالأولياء يركّزون عموما على عنصر النجاح والانتقال من مستوى لآخر أكثر من العناصر السابقة الذكر (الجانب النفسي، الجانب المعرفي، الجانب التربوي)، فالتعليم المكيّف يهتمّ بالتلاميذ المتأخّرين دراسيا ويعمل من أجل مساعدتهم على تخطي الصّعوبات التي تواجههم، فحسب المنشور الوزاري رقم202/0.0.2/10" يُوجَّه إلى أقسام التعليم المكيّف التلاميذ الراسبون في نهاية السنة الثانية ابتدائي الذين يتعذّر عليهم إعادة السنة مع التلاميذ العاديين، نظرا للصعوبات التعليمية التي واجهتهم طوال مرحلة الطّور الأوّل (السنتان الأولى والثانية ابتدائي).

✓ **الخانة الرابعة :**

تتمثل في الخانة الخاصّة بمنطقة العناصر الفارقية (المتناقضة)، والتي تضمّ العناصر الأقلّ تكرارا، لكنّ ظهورها كان من الأوائل، وتمثلت هذه العناصر في (زيادة مكتسبات التلميذ، متابعة تعلمات التلاميذ، الإحساس بالنّقص، التكفل النفسي، المراقبة المستمرة، مشكلة البرنامج التعليمي).

وشملت هذه المنطقة (الفارقية) أيضا على جوانب مختلفة حال الخانات السابقة، فنجد أنّ الجانب النفسي تمثل في (التكفّل النفسي، الإحساس بالنقص)، والجانب المعرفي تمثل في (زيادة مكتسبات التلميذ)، أمّا الجانب التربوي، فتمثل في (متابعة تعلّمات التلاميذ، والمراقبة المستمرة).

كما نلاحظ ظهور عنصر سلبي تمثل في مشكلة البرنامج التعليمي الذي يشكّل عائقا بالنسبة لأولياء التلاميذ. فحسب ما يرونه أنّ البرنامج التعليمي المستخدم داخل القسم المكيّف مع أبنائهم لا يتناسب ومستواهم المعرفي، فهذه الفئة لابدّ لها من برنامج تعليمي خاص يتماشى وقدراتهم المعرفية، ووتيرتهم البيولوجية في التعلّم.

ولقد جاء في المنشور الوزاري (202/0.0.2/10) أنّ البرنامج التعليم المطبّق في القسم المكيف، والذي يتضمّن نشاطات التعلّم، والزّمن البيداغوجي المطبّقان داخل القسم المكيّف، حيث أنّ البرنامج التعليمي، الذي جيء به استنادا إلى المنشور السّابق ذكره ليس هو المطبّق في القسم المكيّف اعتمادا على آراء عيّنة الدراسة (أولياء التلاميذ).

فحسب المنشور الوزاري المذكور أعلاه، فإنّ نشاطات التعلّم والزّمن البيداغوجي يكون "بتلقّي التلاميذ في أقسام التعليم المكيّف تعليما، علاجيا، فرديا بعد تشخيص صعوبات التعلم لدى كلّ تلميذ على حدة، ثمّ وضع خطّة لمعالجتها معالجة فردية، أو في مجموعات صغيرة بالنسبة للصّعوبات المشتركة بين التلاميذ، وذلك باتباع طرائق وأساليب التعلّم التشاركي، وتركز الأنشطة التعليمية على اللغات الأساسية، وتنمية مهارات التعبير الشفوي (الكتابة، القراءة، الحساب) التي تتضمنها مناهج الطّور الأوّل من التعليم الابتدائي (السنة الأولى والسنة الثانية) أمّا المواد الأخرى، فيتمّ تعلّمها بشكلٍ عادٍ.

4 -المنهج المستخدم في الدّراسة:

لقد تَمَّ اعتماد المنهج الوصفي في دراستنا، وهذا راجع إلى طبيعة إشكالية البحث وفرضياته، حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع دون أيّ تدخل من طرف الباحث، ويعمد إلى وصف أحداث أو أشياء أو ظواهر معينة، وهذا بهدف جمع الملاحظات، المعلومات والبيانات، ثمّ تبويبها وتحليلها وتفسيرها، حيث يرى محمد ملحم (2006) بأنَّ "المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظّم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محدّدة، وتصويرها كمّيا عن طريق جمع البيانات، ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدّراسة الدّقيقة". (ص370)

5 -عيّنة الدّراسة الأساسية وخصائصها:

هي "جزء من المجتمع وممثلة لخصائصه، وعليه يمكن دراسة الكلّ عن طريق الجزء، وكلّما كان المجتمع الإحصائي دقيقا، كلّما كان من السّهل تحديد واختيار العيّنة، فهي مجموعة جزئية من مجتمع له خاصية أو خصائص مشتركة، حيث تقارب صفات وخصائص العيّنة صفة وخصائص المجتمع الكلّي للدّراسة". (مرداسي وآخرون، 2008)

وفي دراستنا الحالية تعتبر عيّنة الدّراسة هي نفسها مجتمع الدّراسة بحكم صغر حجم مجتمع الدّراسة ارتأينا استخدام أسلوب المسح الشامل للحصول على بيانات ومعلومات أدقّ.

بما أنّ موضوع دراستنا وطبيعة البحث يفرض نوعا مُحدَّدًا ومناسبا من العينات وطريقة اختيارها، وبما أنّ حجم المجتمع الكلّي للدّراسة صغير – وهذا لارتباطه بالظّاهرة المدروسة موضوع البحث–، فقد ارتأينا استخدام أسلوب المسح الشامل الذي يُعتبَر أحد أساليب المنهج الوصفي، وأخذ جميع أفراد المجتمع الكلّي محلّ الدّراسة حتّى تكون النتائج أكثر صدقا وشمولا، وقد بلغ المجتمع الكلّي 48 مفردة، يضُمّ أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا الذين يدرسون في أقسام للتعليم المكيّف عبر ثلاث مدارس ابتدائية في ولاية سكيكدة، كما أنّ صِغَر حجم المجتمع الكلّي للدّراسة راجع إلى محدودية أقسام التعليم المكيّف عبر الولاية، وكذا العدد المحدود للتلاميذ الذي لم يتجاوز أكثر من 11 تلميذا في المدرسة الواحدة، والذي كان من المفترض أن يكون من 15 تلميذ إلى 18 تلميذ في القسم المكيّف الواحد في كلّ مدرسة ابتدائية حسب المنشور الوزاري رقم 194 المؤرَّخ في 10 أكتوبر 1982 الخاصّ بإجراءات خاصّة بفتح أقسام التعليم المكيف.

جدول رقم (07): خصائص عيّنة الدّراسة الأساسية.

الخصائص	الفئات	العدد	المجموع	النسبة المئوية
السّن	[34 – 44]	15	38 ولي	%39.44
	[45 – 53]	14		%36.84
	[54 – 62]	09		%23.68
الجنس	ذكـر	08	38 ولي	%21.05
	أنثـى	30		%78.94
المستوى التعليمي	– دون مؤهل علمي.	08	38 ولي	%21.05
	– مستوى ابتدائي.	09		%23.68
	– مستوى متوسط.	12		%31.57
	– مستوى ليسانس.	09		%23.68

مـن خـلال الجـدول أعـلاه نُلاحـظ أنّ أكبـر عـدد مـن أوليـاء التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا بالمرحلـة الابتدائيـة كـانوا مـن الفئـة العمريـة المحصـورة بـين [34 – 44] بعـدد قُـدّر بـ 15 وليـا، وبنسـبة مقـدارها 39.47%، كمـا نجـد أنّ الفئـة العمريـة المحصـورة بـين [45 – 53] بعـدد قُـدّر بـ 14 وليـا، وبنسـبة مقـدارها 36.84%، فـي حـين أنّ الفئـة المحصـورة بـين [54 – 62] قُـدّر عـدد الأوليـاء بهـا 09 أوليـاء، وبنسـبة مئويـة قُـدّرت بـ 23.68%، وهـي نسـبة بعيـدة نوعـا مـا عـن الفئتـيْن السّابقتيْن.

أمّـا فيمـا يخـصّ تقـاطع خاصّـية السّـن مـع بقيـة العناصـر السوسـيو ديمغرافيـة نجـد أنّ كُـلاً مـن الفئتـيْن السّـابقتيْن [34 – 44] و [45 – 53] يشـتركان فـي كـون أنّ لهمـا أكبـر عـدد مـن أوليـاء التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا فـي نفـس الخصـائص الديموغرافيـة، ففـي متغيّـر الجـنس نجـد أنّ أغلـب أولياء التلاميذ إناث يتراوح سنّهن بين الفئتيْن [34 – 44] و [45 – 53] مقارنة بمتغيّر السّن.

وبالنسـبة لمتغيّـر الجـنس نجـد أنّ عـدد الأوليـاء مـن جـنس ذكـر بلـغ عـددهم 08 أفـراد بنسـبة مئويـة قـدّرت بـ 21.05%، وهـي نسـبة قليلـة جـدّا مقارنـة مـع نسـبة الأوليـاء مـن جـنس الإنـاث التـي قدّرت بـ 78.94%.

بـالنظر إلـى متغيّـر الجـنس نجـد أنّ فئـة أوليـاء التلاميـذ مـن جـنس إنـاث أخـذت أكبـر عـدد قـدّر بـ 30، وسـنّهن تـراوح بـين الفئتـين المتقـاربتين [34 – 44] و [45 – 53]، وهـذا أمـر طبيعـي وجـدّ مقبـول أن تكُـنّ الإنـاث مـن أوليـاء التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا أصـغر سـنا مـن الآبـاء، كمـا أنّ

اهتمامهنّ كبير بشأن أبنائهن فيما يتعلّق بالدّراسة ومستقبلهم التعليمي، وهذا ما لمسناه لدى عيّنة دراستنا، وترجع قلّة عدد الآباء لعدّة أسباب، وهذا ما تحصّلنا عليه من معلومات في دراستنا الاستطلاعية كانفصال الوالدين أو تهرّب الآباء من مسؤولية أبنائهم خاصّة الذين يعانون من مشاكل وصعوبات تعليمية، وترك كامل المسؤولية على عاتق الأمّهات، ونشير إلى تهرّب عديد من الآباء من التعاون معنا في إنجاز هذا البحث، وهذا ما يفسّر قلّة عدد الآباء مقارنة بالأمّهات.

ومن خلال نتائج الجدول أيضا نجد أنّ أفراد عيّنة الدّراسة (أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية لهم مستوى تعليمي متوسّط، إذ قُدّر عددهم بـ 12 وليا بنسبة مئوية قدّرت بـ 31.57%، وهي أكبر نسبة بالنسبة للمستويات التعليمية الأخرى، في حين يتساوى عدد الأولياء الذين لهم مستوى ابتدائي والذين لهم مستوى ليسانس بنفس العدد، إذ قدّر بـ 09 أولياء، ونسبة مئوية بلغت 23.68%، أمّا مستوى دون مؤهل علمي فقدّر عددهم بـ 08 أفراد، بنسبة 21.05% وهي أقل نسبة.

عند مقارنة خاصّية المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ مع سنّهم، نجد أنّ الأولياء الذين يتراوح سنّهم ما بين [45 – 53] مستواهم متوسّط أي؛ أغلبهم لم يكملوا مسارهم الدّراسي، أمّا الأولياء الذين يتراوح سنّهم ما بين [54 – 62] ليس لهم مؤهّل علمي أو لهم مستوى ابتدائي، في حين أنّ الأولياء الذين يتراوح سنهم ما بين [34 – 44] فلديهم مستوى ليسانس.

6 –أدوات جمع بيانات الدّراسة الأساسية:

إنّ اختيار أدوات جمع البيانات من طرف الباحث يتوقف على العديد من العوامل (طبيعة موضوع الدّراسة والفرضيات المتعلقة بها...)، وكذا طبيعة البيانات المراد جمعها، والمنهج المتّبع في الدّراسة، وقد استخدمنا في دراستنا مجموعة من الأدوات، وذلك بما يتلاءم والأهداف المرادة من وراء البحث المسحي، وفيما يلي سوف نستعرض أدوات الدّراسة المستخدمة.

6–1 استمارة الخصائص (الاستمارة التمييزية أو استمارة المواصفات):

تتفرّع هذه الأداة من المقاربة البنيوية للنواة المركزية للتصوّر الاجتماعي، والتي تفترض بأنّ عنصرا من عناصر النواة المركزية يقوم بإعطاء معنى للتصوّر، كما تسمح استمارة المواصفات كأداة لجمع البيانات بفهم الكيفية التي تنتظم، وتتسلسل بها عناصر التصوّرات الاجتماعية حول موضوع ما، والتحقّق من العوامل التفسيرية، وكذا مقارنة مجموعات اجتماعية فيما بينها. (دشاش، 2015، ص265)

كما تُبنى الاستمارة التمييزية انطلاقا من تحديد محتوى مضمون التصوّر باستعمال التحقيق المسبق، أو باستعمال تقنية الشّبكة الترابطية، أو التداعي الحرّ، ويعتبر كوسيلة مكمّلة بحيث يستطيع الباحث بواسطتها أن يميّز بين العناصر المركزية، والعناصر المحيطية للتصوّر، فالاستمارة التمييزية تتكوّن من عدد بنود، يتراوح انطلاقا من مضاعفات العدد ثلاثة، يطلب من المستجيب أن يختار بين البنود التسعة مثلا ثلاث عناصر الأكثر تميزا، ثُمَّ يطلب منه أن يختار من بين البنود الباقية ثلاث عناصر، وفي الأخير يُمْكننا إعطاء نتيجة لكلّ بند حسب طبيعة الاختبار(الحاج الشيخ، 2013، ص 128)

- ✓ الأكثر تميزا 3.
- ✓ الأقلّ تميزا 1.
- ✓ متوسط التمييز 2.

يُمْكِننا رسم منحنيات مختلفة عن بعضها البعض وحسب كلّ بند، حيث أنّ كلّ منحنى خاصّ وضّح العناصر المركزية والعناصر المحيطية كالتالي:

- ✓ المنحنى على شكل : J يؤكد هذا المنحنى على أنّ هذا البند من بين العناصر المركزية للتصور، وعلى أنّه الأكثر شيوعا وتميّزا عن باقي البنود.
- ✓ منحنى على شكل جرس: يتعلّق بالعناصر المحيطية التي تتوافق مع العبارات الأقلّ وصفا.
- ✓ منحنى على شكل: U يدلّ على العناصر المتباينة والمتناقضة.

تَكَوَّنت استمارة الخصائص الخاصّة بالبحث من 24 بندا، موزّعة على ثلاث محاور، نذكرها كما يلي:

- ✓ المحور الأوّل: البُعد النفسي تَكَوَّن من 8 بنود.
- ✓ المحور الثّاني: البُعد المعرفي- التربوي تكوَّن من 8 بنود.
- ✓ المحور الثالث: البُعد التحصيلي تكوَّن من 8 بنود.

حيث تَمَّ الاستجابة عليها من خلال الاختيار بين ثلاث بدائل موضَّحة كالتالي:

- ✓ 3 الأكثر وصفا أيْ؛ العبارات التي نرى أنّها الأكثر وصفا للتعليم المكيّف.
- ✓ 2 غير المختارة أيْ؛ العبارات التي لا نختارها، ونرى أنّها لا تصف التعليم المكيّف.
- ✓ 1 تعني الأقل وصفا أيْ؛ العبارات التي نرى أنّها أقلّ وصفا للتعليم المكيّف.

2-6 تقنية الاستحضار التسلسلي: تَمَّ الاعتماد على تقنية الاستحضار التسلسلي (l'évocation hiérarchisé)للحصول على المعلومات الضرورية.

6-2-1 طريقة الاستحضار التسلسلي:

وهي تقنية حديثة في دراسة التصوّرات الاجتماعية مستوحاة من أعمال "بول فارجس" "Poul verges"عام 1992، تَمَّ تطبيقها على مرحلتين: هما مرحلة التداعي الحرّ والمرحلة التسلسلية، إذ يُطْلَبُ من كلّ فرد ترتيب مجموعة الكلمات أو العبارات التي أنتجها حسب أهميتها، وبعد جمع كلّ المعطيات بالطريقة السابقة يَتِمُّ جمع إجابات الأفراد تحت كلمات وعبارات مشتركة، ثمّ نقوم بحساب تكرار العناصر والأهمية المعطاة لكلّ عنصر من المواضيع، ثمّ نقوم بإجراء تقاطع المعلومات المجمّعة حسب الجدول التالي:

جدول مكرّر رقم (08): تحليل الاستحضار التسلسلي. (Abric, j.c, 2003,pp. 62-63)

		الأهمية	
		ضعيف	قوي
Fréquence	قوي	خانة -2- العناصر المحيطية الأولى	خانة -1- النواة المركزية
	ضعيف	خانة -4- العناصر المحيطية الثانية	خانة -3- العناصر المتباينة

6-2-2 طريقة تحليل التداعيات التسلسلية:

✓ **الخانة 01:** تضمّ العناصر الأكثر تكرارا أكثر أهمية، وتمثل منطقة النواة المركزية كلّ عناصر النواة المركزية، تُرافقها عَرَضِيا عناصر أخرى ليس لها قيمة دلالية كبيرة حول الموضوع، كلّ ما يوجد بهذه النواة ليس مركزيا، لكنّ النواة المركزية موجودة في هذه الخانة.

✓ **الخانة 02:** نجد فيها كلّ العناصر المحيطية الأكثر أهمية وتُسمَّى العناصر المحيطية الأولى.

✓ **الخانة 03:** منطقة العناصر المتباينة نجد المواضيع المعروضة من الأفراد ذات تواتر ضعيف، ولكن تعتبر مهمّة ما يمكن أن يكشف عن الأقليات التي تحمل تصورات مختلفة بمعنى؛ أنّ النواة المركزية ستشكّل عن طريق عنصر أو عناصر موجودة في هذه الخانة، ولكن من الممكن أن نجدها هنا مكمّلة للعناصر المحيطية الأولى.

✓ **الخانة 04:** العناصر المحيطية -2- تتكوّن من عناصر قليلة التواتر، وأقلّ أهمية في حقل التصوّر.

انطلاقا من توصيات الدّراسات السّابقة التي أكّدت على ضرورة استخدام أكثر من تقنية، وهذا من أجل الوصول إلى نتائج أكثر شمولية ومصداقية، وقد قدّمنا كلمة الحث المتمثّلة في

"التعليم المكيف"، وبعد ذلك يُطلب من المبحوثين تقديم الكلمات التي تتبادر إلى ذهنهم عند سماعها، ويجب ألّا تقلّ عن ثلاث كلمات، وقد اعتمدنا في دراستنا على خمس كلمات مُستحثة.

7- صدق وثبات أدوات الدّراسة الأساسية:

يُشير الصّدق إلى مدى دقّة طريقة معينة في قياس موضوع ما، أمّا الثبات، فيشير إلى مدى اتّساق طريقة معيّنة في قياس شيء ما، أو موضوع معيّن أيْ؛ أنّه بإمكان الباحث تحقيق نفس النتائج باستخدام نفس الطريقة في ظلّ نفس الظروف.

ويرى فؤاد البهي السيد بأنّ "الاختبار الصّادق يقيس ما وُضِع لقياسه، وقد يحسب صدق الاختبار بمقارنة نتائج مقياس آخر يقيس نفس الصّفة، كما أنّ ثبات الأداة أو الاختبار يعني أنّه يُعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشّيء مرّات متتالية". (البهي السيد، 1998، ص ص 378،400)

فيما يخصّ استمارة المواصفات قامت الباحثة بإعداد استمارة، تضمّنت ثلاث أبعاد للتعليم المكيّف (بُعد نفسي، بُعد معرفي –تربوي، بُعد تحصيلي)، كلّ بُعد يحتوي على مجموعة من البنود، تَمَّ التحصّل على هذه الأبعاد انطلاقا من نتائج الدّراسة الاستطلاعية، وكذلك نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي، إضافة إلى الدّراسات والبحوث التي اهتمّت بدراسة التعليم المكيّف.

قبل أن نطبّق الاستمارة على عيّنة البحث وأنْ نُخرِجها في شكلها النهائي، لابدّ من أن تخضع هذه الاستمارة لشرطين أساسيين وهما: صدق وثبات الاستمارة، (وقد أشرنا سابقا إلى أهمية حساب صدق وثبات أدوات الدّراسة من أجل الحصول على نتائج صادقة ومضبوطة)، قامت الباحثة بإنجاز استمارة أولية، تَمَّ عرضها على مجموعة من أفراد عيّنة البحث (أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية المستهدفون بهذه الدّراسة)، وهذا من أجل معرفة مدى وضوح العبارات المستخدمة في بنود البحث، ومدى فهم واستيعاب عينة البحث لفحوى التقنية.

وبعد أن صُمّمت الاستمارة في صورتها الأولية، تمَّ عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين في علم النفس وعلم الاجتماع من الجامعات المحلية، والبالغ عددهم خمس أساتذة من أجل إبداء الملاحظات حول مدى ملاءمة هذه الاستمارة لأهداف الدّراسة، ومدى شموليتها، وكذا مدى وضوح فقرات الاستمارة وانتمائها للأبعاد المقترحة والموضوعة، مع وضع الاقتراحات والتعديلات التي من شأنها أن تجعل الأداة أكثر دقّة وفعالية.

وعلى إثر مجموعة الملاحظات والآراء التي جاءت من طرف الأساتذة المحكّمين، وكذا عيّنة البحث (المجموعة التي طبّقت عليها الاستمارة الأوّلية)، تَمَّ إخراج الاستمارة في شكلها النّهائي.

جدول رقم (09): قائمة الأساتذة المحكّمين.

الاسم واللّقب	التخصّص	الجامعة الأصلية
أ.د عبد الحليم خلفي	علم النفس العيادي	المركز الجامعي بريكة –باتنة–
أ.د محمد الصالح بوطوطن	علم النفس الاجتماعي	جامعة باجي مختار –عنابة–
د. عادل بوطاجين	علم النفس الاجتماعي	جامعة الصّديق بن يحي –جيجل–
د. عبد الوهاب ميروح	علم النفس تنظيم وعمل	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–
أ.د شلابي زهير	علم النّفس عمل وتنظيم	جامعة 20 أوت 1955 –سكيكدة–

وفيما يلي نعرض معامل الثبات والصّدق المستخدَم في استمارة الخصائص (صدق المحكمين)، ومعاملات الثبات (ألفا كرونباخ).

7-1 صدق وثبات استمارة الخصائص:

ويُظهِرُ الجدول التالي قيم كلّ من صدق وثبات استمارة الخصائص الخاصّة بالتصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف.

جدول رقم (10): صدق وثبات استمارة الخصائص.

صدق المحكّمين				
المحور	البنود	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى
البُعد النفسي	01	4	01	0.6
	02	5	00	01
	03	5	00	01
	04	5	00	01
	05	4	01	0.6
	06	5	00	01
	07	4	01	0.6
	08	5	00	01
		صدق المحور		1.36
		معامل ألفا كرومباخ		0.82
المحور	البنود	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى
البعد المعرفي – التربوي	09	5	00	01
	10	4	01	0.6
	11	4	01	0.6
	12	5	00	01
	13	5	00	01
	14	5	00	01
	15	4	01	0.6
	16	5	00	01
		صدق المحور		1.36
		معامل ألفا كرومباخ		0.90
المحور	البنود	يقيس	لا يقيس	قيمة صدق المحتوى
البعد التحصيلي	17	4	01	0.6
	18	5	00	01
	19	5	00	01
	20	4	01	0.6
	21	4	01	0.6
	22	5	00	01
	23	5	00	01
	24	4	01	0.6
		صدق المحور		1.28
		معامل ألفا كرومباخ		0.94
		قيمة صدق المحتوى الكلّية		1,33
		ألفا كرومباخ الكلّي		0.97

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ قيم صدق المحتوى الخاصّة بآراء المحكّمين، والتي رأت بأنّ بنود هذا البُعد تقيس ما أُعِدَّت له، وهذا ما نراه في قيمة صدق محور البُعد النفسي الذي بلغ (1.36)، امّا بالنسبة لمعامل الثبات ألفاكرومباخ فقد بلغت قيمته (0.82).

وبالنسبة للبُعد المعرفي- التربوي، فنجد أنّ قيمة صدق المحتوى الخاصّة بهذا البُعد، والناتجة عن آراء المُحَكّمِين جاءت بنسبة قدّرت بـ (1.36)، وتعتبر نسبة كبيرة، وبالتالي تدلّ على صدق هذا البُعد بالنسبة للمحكّمين.

وقد بلغت نسبة ثبات البُعد المعرفي- التربوي قيمة ألفا كومباخ نسبة 0.90، وهي قيمة عالية جدّا.

أمّا بالنسبة للبُعد التحصيلي، فنجد أنّ قيمة صدق المحتوى الخاصّة بهذا البُعد قدّرت بقيمة (1.28)، والتي تعبّر عن آراء المُحَكّمِين، وهي نسبة كبيرة، كما بلغت نسبة الثبات قيمة ألفا كرونباخ بقيمة (0.94)، حيث تعتبر قيمة عالية.

أمّا بالنسبة لقيم صدق المحتوى الكلّي للاستمارة نجد أنّها تعكس صدقها، حيث قُدّرت بـ (1.33)، وتُعتبر قيمة عالية.

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأنّ استمارة الخصائص (المواصفات) تمتاز بصدق وثبات جيّديْن يُمَكّنُنَا من استخدامها وتطبيقيها.

8- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدّراسة:

لقد اعتمدنا في دراستنا على العديد من الأساليب الإحصائية نذكر منها: النسب المئوية، التكرارات والمتوسّطات الحسابية، ألفا كرونباخ.

كما استخدمنا برنامج الرزنامة الإحصائية SPSS في حساب نتائج الأساليب الإحصائية، أمّا بالنسبة لتقنية الاستحضار التسلسلي، فقد تَمَّ اعتماد الطريقة اليدوية لقياس نتائج الاستحضار التسلسلي لصغر حجم العينة.

خلاصة:

يأخذ الجانب التطبيقي أهمية كبيرة في البحث العلمي إلى جانب الإطار النظري، وذلك راجع إلى ما يحتويه من معلومات مهمّة تُعطي للبحث العلمي قيمة علمية، وتجعله أكثر مصداقية، وهذا عن طريق استخدام مجموعة من الأدوات التي تتماشى، وطبيعة البحث العلمي وغرضه، وقد استخدمنا في دراستنا الاستطلاعية أداتين تمثّلتا في: المقابلة نصف الموجّهة وتقنية الخريطة الترابطية، وهذا لملاءمتهما وطبيعة دراستنا، كما عرضنا أدوات الدّراسة الأساسية، وقمنا بالتأكّد من مدى صدقها وثباتها، وقد تمّ التوصّل إلى نتائج مقبولة، وهذا ما يسمح لنا بتطبيقها على عيّنة الدّراسة الأساسية.

الفصل السّادس: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.

1- عرض نتائج الدّراسة.

1-1 عرض استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على الأدوات المستخدمة.

1-2 عرض نتائج الدراسة على ضوء المتغيرات السوسيو ديموغرافية.

2- تحليل عام لنتائج الدّراسة ومناقشتها.

2-1 تحليل نتائج الدراسة على أساس الأدوات المستخدمة في الدراسة.

2-2 تحليل نتائج الدراسة على أساس المتغيرات السوسيو ديموغرافية.

**** خـــاتمـة الـدّراســة.

يحتوي هذا الفصل على عرض مفصّل، وتحليل لمختلف نتائج الدراسة التي تَمَّ التوصل إليها من خلال أدوات البحث (تقنية الاستحضار التسلسلي واستمارة المواصفات (الخصائص))، وتَمَّ وضع النتائج الخاصة بكلّ أداة على حدة.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض استجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة:

نعرض فيما يلي استجابات أفراد عيّنة البحث على مختلف أدوات جمع البيانات التي تَمَّ استخدامها في هذه الدّراسة كما يلي :

1-1-1 عرض استجابات أفراد عيّنة البحث على تقنية الاستحضار التسلسلي:

بعد القيام بجمع المفردات تحت فئات مشتركة تحمل نفس المعنى، قُمنا بحساب التّكرار، وحساب قيمة الأهمّية لكلّ فئة، حيث تَمَّ الحصول على المواضيع التالية:

جدول رقم (11) -أ-: نتائج الاستحضار التسلسلي حسب الترتيب.

الرقم	المفردة	التكرار	الأهمية
01	تعليم خاص	6	15
02	تعليم علاجي	4	6
03	معالجة الصعوبات التعليمية	9	25
04	الدمج الصفي	11	30
05	التكفل النفسي	24	37
06	تحسين المستوى التعليمي	17	34
07	علاج التأخر المدرسي	7	25
08	علاج الفشل المدرسي	14	27
09	إبراز القدرات	9	16
10	تحقيق النجاح	16	37
11	مراعاة الظروف الفردية	7	28
12	برنامج مكيف	3	6
13	تبسيط المعلومة	1	5
14	طرق تعليمية جديدة	3	9

15	سهولة التعليم	1	3
16	منهاج تعليمي غير ملائم	1	5
17	مراعاة وتيرة التعليم	1	2
18	تجاوز الخوف المدرسي	1	2
19	تعليم يفتقد للتطبيق الفعلي	1	5
20	تفهم المعلم لوضع التلميذ	1	1
21	توقيت خاص	1	2
22	زيادة عملية الفهم	1	4
23	معاملة خاصة	1	3
24	معلم متخصص	2	9
25	قسم مكيف	5	16
26	التكيف مع الدراسة	4	12
27	قسم يتكفل بالإعاقات	1	4
28	مراعاة وتيرة التعليم	1	2
29	تكوين التلميذ من جميع الجوانب	1	5
30	معالجة النقائص التربوية	1	2

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ المفردات التالية: التكفّل النفسي، تحسين المستوى التعليمي، علاج الفشل المدرسي، تحقيق النجاح، حسب الترتيب من العناصر الأكثر تكرارا وأهمية بالنسبة لعيّنة البحث، إذ أخذت مفردة التكفّل النفسي أكبر تكرار قدّر بـ 24 وأهمية قدّرت بـ 37، في حين جاء تحسين المستوى التعليمي بتكرار 17 وأهمية 34، تليه مفردة علاج الفشل المدرسي بتكرار قدّر بـ 14 وأهمّية 27، وأخيرا مفردة تحقيق النجاح بتكرار قدّر بـ 16 وأهمّية قدّرت بـ 37.

جدول رقم (12) – ب–: نتائج الاستحضار التسلسلي حسب الأهمية.

الرقم	المفردة	ترتيب التكرار	ترتيب الأهمية	المجموع
01	التكفل النفسي	30	30	60
02	تحسين المستوى التعليمي	29	29	58
03	تحقيق النجاح	28	28	56
04	علاج الفشل المدرسي	27	26	53
05	الدمج الصفي	26	27	53
06	معالجة الصعوبات التعليمية	25	25	50
07	إبراز القدرات	24	24	48
08	مراعاة الظروف الفردية	23	23	46
09	علاج التأخر المدرسي	22	22	44
10	تعليم خاص	21	16	37
11	قسم مكيف	20	21	41
12	التكيف مع الدراسة	19	17	36
13	تعليم علاجي	18	20	38
14	طرق تعليمية جديدة	17	19	36
15	برنامج مكيف	16	18	34
16	معلم متخصص	15	15	30
17	تبسيط المعلومة	14	14	28
18	منهاج تعليمي غير ملائم	13	08	21
19	تعليم يفتقد للتطبيق الفعلي	12	13	25
20	تكوين التلميذ من جميع الجوانب	11	12	23
21	زيادة عملية الفهم	10	09	19
22	قسم للتكفل بالإعاقات	9	11	20
23	سهولة التعلم	8	10	18
24	معاملة خاصة	7	7	14
25	مراعاة وتيرة التعليم	6	6	12
26	تجاوز الخوف المدرسي	5	5	10
27	توقيت خاص	4	4	8
28	مراعاة وتيرة التعليم	3	3	6
29	معالجة النقائص التربوية	2	2	4
30	تفهم المعلم لوضع التلميذ	1	1	2

مـن خـلال الجـدول أعـلاه نجـد أنّ المفـردات التاليـة: التكفّـل النفسـي، تحسـين المسـتوى التعليمـي، تحقيـق النجـاح، عـلاج الفشـل المدرسـي، الـدّمج الصّـفي، معالجـة الصّـعوبات التعليميـة، إبـراز القـدرات، مراعـاة الفـروق الفرديـة مـن العناصـر التـي أخـذت أهميـة كبيـرة بالنسـبة لعيّنـة البحـث، كما أخذت أكبر ترتيب من حيث التكرار.

مـن خـلال الجـدولين أ و ب نجـد أنّ اسـتجابات أفـراد العيّنـة لتقنيـة الاستحضـار التسلسـلي تركّـزت أساسـا حـول الأبعـاد الثلاثـة للتعلـيم المكيّـف (البُعـد النفسـي، البُعـد المعرفـي–التربـوي، البُعـد التحصيلي)، والمفردات السابقة الذّكر من المؤشرات الدّالة على ذلك.

يمثل الجدول رقم (11) –أ– أهمّ النتائج المتحصل عليها من خلال طريقة التداعي الحر الاستحضار التسلسلي، حيث تم جمع المفردات المتحصل عليها تحت كلمات تحمل نفس المعنى، بعد ذلك تَمَّ حساب تكرار كلّ كلمة وأهميتها بالنسبة لأفراد عيّنة الدراسة، ومن خلال الجدول رقم (07) –أ– تَمَّ ترتيب المفردات من حيث التكرار والأهمية تنازليا كما هو مبين في الجدول رقم (12) –ب–.

من خلال الجدولين السابقين تَمَّ استخراج تقاطع المعلومات المجمَّعة حول التصورات الاجتماعية للتعليم المكيّف في الجدول التالي:

جدول رقم (13) –ج–: تحليل نتائج الاستحضار التسلسلي.

		الأهمّيـة L'importance	
		قـويّ	ضعيف
تكرار Fréquence	قـوي	**خانة –1–** التكفّل النفسي– تحسين المستوى التعليمي– تحقيق النّجاح– علاج الفشل المدرسي.	**خانة –2–** معالجة الصّعوبات التعليمية–إبراز القدرات– علاج التأخّر المدرسي– تعليم خاص–تعليم علاجي– قسم مكيّف.
	ضعيف	**خانة –3–** الدّمْج الصَّفي– مراعاة الفروق الفردية– قسم مكيّف– التكيّف مع الدّراسة.	**خانة –4–** طرق تعليمية جديدة– برنامج مكيّف– معلّم متخصّص– تبسيط المعلومة–منهاج تعليمي غير ملائم–تعليم يفتقد للتطبيق الفعلي–تكوين التلميذ من جميع الجوانب– زيادة عملية الفهم– قسم التكفّل بالإعاقات–سهولة التعلّم–معاملة خاصّة– مراعاة وتيرة التعلّم– تجاوز الخوف المدرسي– توقيت خاص– معالجة النقائص التربوية–تفهّم المعلّم لوضع التلميذ.

من خلال الجدول رقم (13) –ج– يُمكن أن نوضّح ما يلي:

✓ **الخانة 01:**

تضمّ العناصر الأكثر تكرارا والأكثر أهمية عند أفراد العيّنة، والتي تُعبّر عن النواة المركزية للتصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف، وتمثلت فيما يلي: التكفّل النفسي – تحسين المستوى التعليمي– تحقيق النجاح– علاج الفشل المدرسي.

✓ **الخانة 02:**

تضمّ العناصر الأكثر أهمية والتي تعبر عن العناصر المحيطية الأولى، وتمثلت في: معالجة الصعوبات التعليمية– إبراز القدرات– علاج التأخّر المدرسي– تعليم خاصّ– تعليم علاجي– قسم مكيّف.

✓ **الخانة 03:**

تضمّ العناصر الأقلّ تكرار والأكثر أهمية بالنسبة لأفراد العيّنة، حيث ضمّت كلّ من الدّمج الصّفي–مراعاة الفروق الفردية– قسم مكيّف– التكيّف مع الدّراسة، وهذه العناصر تمثّل مجموعة من العناصر المتباينة التي تشير إلى أنّ هناك مجموعة من أفراد العيّنة تملك تصورات مختلفة، حيث يُمكن للنواة المركزية أن تتشكّل من هذه العناصر، كما يمكن لهذه العناصر أن تكون مكمّلة للعناصر المحيطية.

✓ **الخانة 04:**

تتكوّن من العناصر الأقلّ تكرارا وأقلّ أهمّية في تصوّر الأفراد، ويُطلق عليها العناصر المحيطية الثانية حيث ضمّت كلّ من: – طرق تعليمية جديدة–برنامج مكيّف–معلّم متخصص– تبسيط المعلومة–منهاج تعليمي غير ملائم–تعليم يفتقد للتطبيق الفعلي–تكوين التلميذ من جميع الجوانب–زيادة عملية الفهم–قسم للتكفل بالإعاقات–سهولة التعلّم– معاملة خاصة –مراعاة وتيرة التعليم– تجاوز الخوف المدرسي– توقيت خاّص– مراعاة وتيرة التعليم– معالجة النقائص التربوية– تفهّم المعلّم لوضع التلميذ.

من خلال النتائج المتحصل عليها في دراستنا، والتي تعتبر ذات أهمية كبيرة؛ حيث أوضحت لنا الحقيقة الاجتماعية، والتصوّر الذي يحمله أولياء التلاميذ حول التعليم المكيّف، كما منحتنا تفسيرات حول هذا الموضوع، حيث تَبَيَّن أنّ التصوّر الاجتماعي لأفراد عيّنة الدّراسة ينتظم حول نواة مركزية تمثّلت في:

- ✓ التكفل النفسي.
- ✓ تحسين المستوى التعليمي
- ✓ تحقيق النّجاح.
- ✓ علاج الفشل المدرسي.

لعِبت عناصر النواة المركزية دورا هامًّا في إدراك التعليم المكيّف وتحديد طبيعة أفكار الأولياء والمعارف والمعلومات التي يحملونها تجاه هذا النوع من التعليم، حيث حاولوا تفسير التعليم المكيّف من حيث ماهيته (قسم مكيّف، تعليم خاصّ، تعليم علاجي)، بالإضافة إلى إبراز أهميته في التكفّل النفسي، تحسين المستوى التعليمي وعلاج الفشل المدرسي وتحقيق النجاح، والوصول إلى تحقيق أهم مساعيه وأهدافه المتمثلة في الدمج الصفي والتكيّف مع الدراسة، وقد أظهر أفراد العينة أنّ عدم التطبيق الجيّد والفعلي للتعليم المكيّف كما جيء به يؤدّي إلى نتائج سلبية وغير مرضية، ويصبح لدينا منهاج تعليمي غير ملائم، تعليم يفتقد للتطبيق الفعلي، قسم للتكفل بالإعاقات.

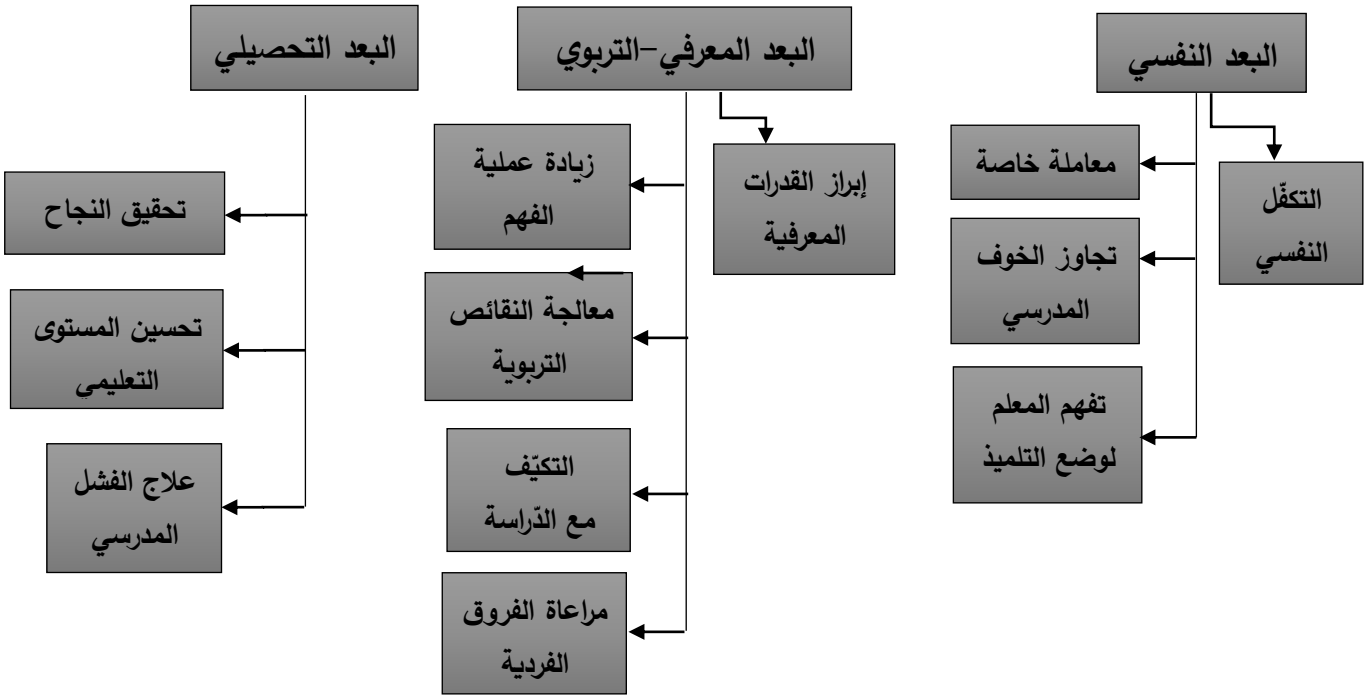
وما أفرزته تقنية الاستحضار التسلسلي من خلال التحليل أنّ النواة المركزية تشكّلت من ثلاثة أبعاد وهي:

- ✓ البعد النفسي – التكفّل النفسي.
- ✓ البعد المعرفي–التربوي– مراعاة الفروق الفردية.
- ✓ البعد التحصيلي– تحقيق النجاح.

تَمَّ التركيز في النواة المركزية لتصوّرات الأولياء على البعد النفسي، وتمثّل في التكفّل النفسي، والذي أخذ تكرارا أكثر من عناصر هذه المنطقة، وتوجد عناصر أخرى تنتمي إلى البعد التحصيلي تمثّلت في تحقيق النجاح وعلاج الفشل المدرسي وتحسين المستوى التعليمي، وظهرت عناصر البعد المعرفي – التربوي في:

- ✓ إبراز القدرات المعرفية.
- ✓ زيادة عملية الفهم.
- ✓ معالجة النقائص التربوية.
- ✓ التكيف مع الدراسة.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية.

من خلال هذه الأبعاد الثلاثة (البُعد النفسي، البُعد المعرفي–التربوي، البُعد التحصيلي) المستنبطة من الأُطر النّظرية حسب التشريع الجزائري والخاصّة بالتعليم المكيّف، وكذا النتائج المتحصَّل عليها من نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي ونتائج الدّراسة الاستطلاعية تَمَّ بناء استمارة المواصفات، وصياغة فرضيات الدّراسة، ومنه يُمكننا وضع المخططات التالية:



شكل رقم (12): العناصر المشكّلة للنواة المركزية للتصوّر عند عيّنة الدّراسة حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.

1-1_1 عرض استجابات أفراد العينة على استمارة الخصائص.

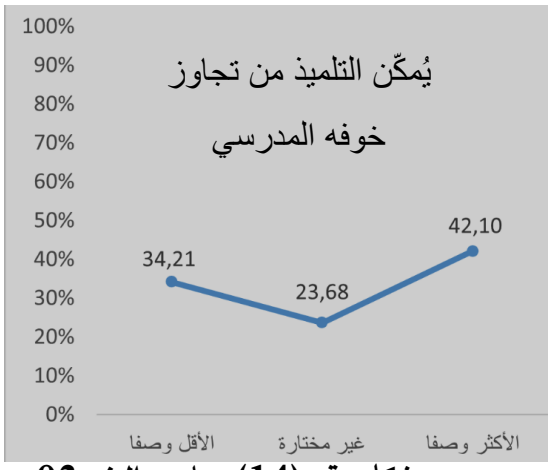
- **عرض استجابات البعد الأول: التصورات الاجتماعية للبعد النفسي.**

جدول رقم (14): استجابات أفراد العينة على البعد النفسي.

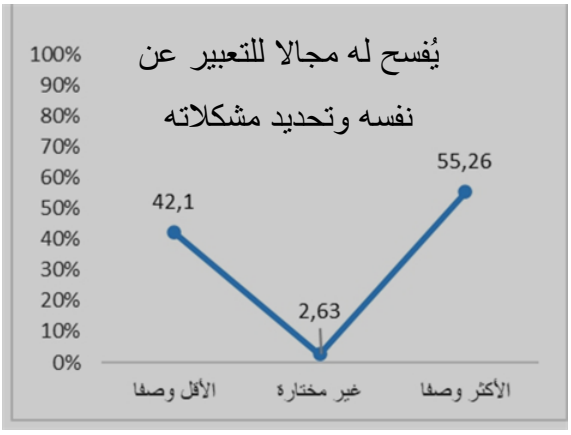
البنـــــود		الأكثر وصفا	غير المختارة	الأقل وصفا
1- يُقدّم دعما نفسيا للتلميذ.	%	52.63	26.31	21.05
2- يُتيح للتلميذ المتأخّر دراسيا معاملة خاصّة.	%	39.47	28.94	31.57
3- يُمكّن التلميذ من تجاوز خوفه المدرسي.	%	42.10	23.68	34.21
4- يساند التلميذ، ويتفهّم حالته النفسية.	%	13.15	76.31	10.52
5- يمنح الأولوية للجانب النفسي للتلميذ.	%	65.78	15.78	18.42
6- يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا.	%	86.84	7.89	5.26
7- يفسح له مجالا للتعبير عن نفسه وتحديد مشكلاته.	%	55.26	2.63	42.10
8- يُشجّع التلميذ ويُحفزّه لترغيبه في الدّراسة.	%	25	57.89	13.15

أسفرت استمارة المواصفات على النتائج التالية:

شكل رقم (13): ملمح البند 02.



شكل رقم (14): ملمح البند 03.

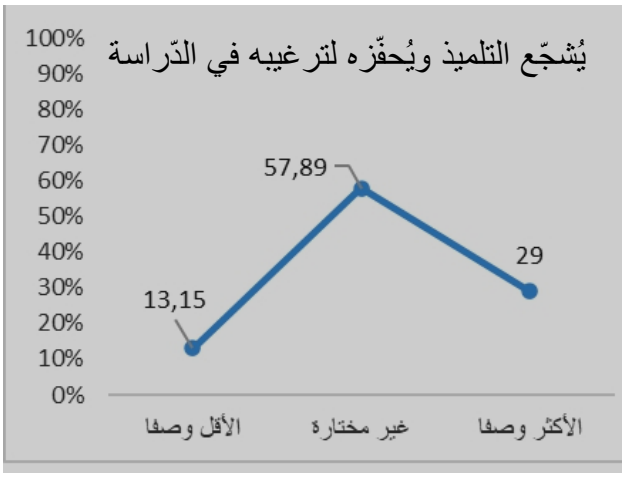


شكل رقم (15): ملمح البند 07

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول المتعلق بالبعد النفسي للتعليم المكيف نجد أنّ:

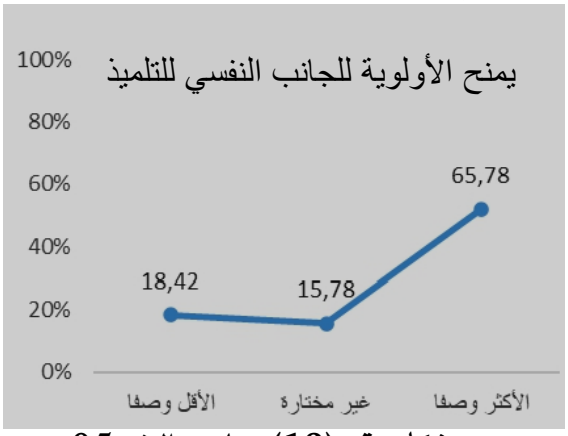
البند رقم (02) الموافق للعبارة " يُتيح للتلميذ المتأخر دراسيا معاملة خاصّة" أنظر الشكل رقم (13) بنسبة 39.47%، والبند رقم (03) الموافق للعبارة "يُمكّن التلميذ من تجاوز خوفه المدرسي" أنظر الشكل رقم (14) بنسبة 42.10%، والبند رقم (07) الموافق لعبارة " يفسح له مجالا للتعبير عن نفسه وتحديد مشكلاته" أنظر الشكل (15) بنسبة 55.26% قد جاء توزيعهم على شكل مشابه للحرف (U)، وهذا ما يكشف لنا عن وجود تعارض بين مجموعتين تحتيتين ضمن مجموعة كبيرة، وتختلفان حول مركزية وأهمية البنود (02) و(03) و(07) بالنسبة لموضوع دراستنا (39.47% مقابل 37.57%) و(42.10% مقابل 34.21%) و(55.26% مقابل 42.10%).

شكل رقم (16): ملمح البند 04.

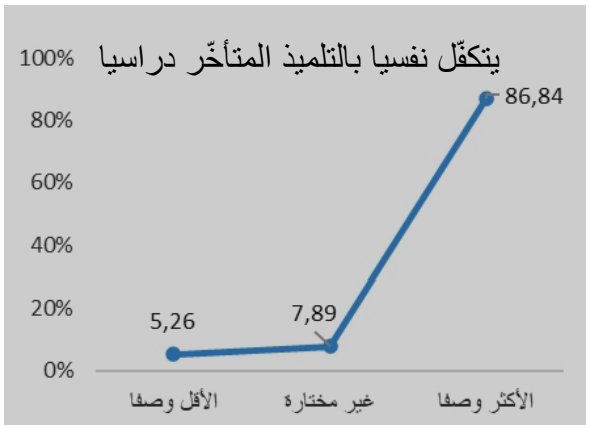


شكل رقم (17): ملمح البند 08.

أظهر البُندين (04) و(08) الموافقين للعبارتين التاليتين على الترتيب " يُساند التلميذ ويتفهّم حالته النفسية" و" يُشجّع التلميذ ويُحفّزه لترغيبه في الدّراسة" أنّهما عنصرين ذاتا علاقة بعيدة مع موضوع البُعد النفسي للتعليم المكيّف مجال التصوّر، حيث أنّ عيّنة الدّراسة لم تتعرّف على هذين البُندين كبعد من أبعاد التعليم المكيّف، ونجد أنّ البُنديْن قد جاء على شكل جرس.



شكل رقم (18): ملمح البند 05.



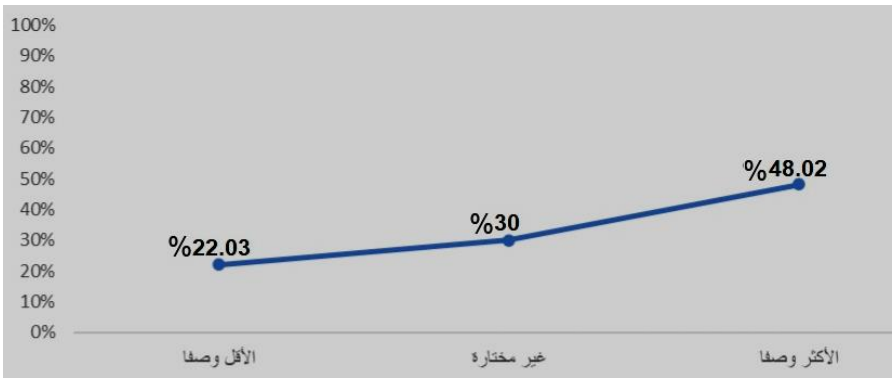
شكل رقم (19): ملمح البند 06.

من خلال البُندين (05) و(06)، والموافقين للعبارتين التاليتين على الترتيب " يمنح الأولوية للجانب النفسي للتلميذ" و" يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا" نجد أنّ مجموع استجابات أفراد العيّنة المشكّلة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية لديهم احتمالية كبيرة في انتمائهم إلى العناصر المركزية (ملمح شكل J)، وقد حصل هذين البندين على نسب عالية جدا، كما أنّها بعيدة نوعا ما عن بقية البُنود، وهذا ما جعلها تكتسي دلالة ومعنى عند أغلب أفراد عيّنة الدّراسة بشكل تسلسلي وترتيبي، كما أنّهما البندين الوحيدين اللذين يملكان شكلا يشبه ملمح J ضمن هذا البُعد.

شكل رقم (20): ملمح البند 01.

يعتبر البند رقم (01) الموافق لعبارة "يقدّم دعما نفسيا للتلميذ" بندا يملك توزيعا غير واضح، وهذا ما يوضّح أنّه غير واضح ومفهوم لدى المبحوثين، أي أنّه يعبّر عن تواجد مجموعات تحتية تتناقض حول مركزية هذا البند بالنسبة لموضوع التصوّر.

من خلال النتائج المتحصل عليها من البعد الأول الخاص بالبعد النفسي للتعليم المكيف يتضح لنا بأنّ العنصرين التاليين (05) و(06) على التوالي: "يمنح الأولوية للجانب النفسي للتلميذ" و "يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا" يعتبران عنصران غير مشروطان ومُطْلَقان وغير قابلان للتفاوض، عكس بقية العناصر المركزية المرتبة داخل النواة المركزية، وبالتالي نجد أنّ هناك عناصر قد تكون أكثر إقرارية من غيرها في تحديد وتعريف الحقل الدلالي لموضوع التصوّر.



شكل رقم (21): ملمح البُعد النفسي.

يُظْهِر الشكل أن نسبة 22.03% من استجابات الأفراد المبحوثين تعكس بأنّ بنود هذا البعد أقلّ وصفا لتصوراتهم الاجتماعية للبعد النفسي، وبنسبة بلغت قيمتها 30% عبّر المبحوثين عن البنود غير

المختارة لوصف تصوراتهم الاجتماعية إزاء البعد النفسي للتعليم المكيّف، كما نجد أنّ نسبة 48.02% اعتبرت بنود هذا البعد أكثر وصفا لتصوراتهم للبعد النفسي للتعليم المكيّف.

أما بالنسبة للبندين (04) و(08) الموافقين للعبارتين التاليتين على الترتيب "يساند التلميذ ويتفّهم حالته النفسية" و "يشجّع التلميذ ويحفّزه لترغيبه في الدراسة"، فقد أظهرتا أنهما عنصران ذاتا علاقة بعيدة مع موضوع البعد النفسي للتعليم المكيّف مجال التصوّر مع احتمالية انتمائهما إلى عناصر النظام المحيطي.

وبالنسبة للبنود (02) و(03) و(07) الموافقة للعبارات التالية على الترتيب: "يُتيح للتلميذ المتأخّر دراسيا معاملة خاصّة" و "يُمكّن التلميذ من تجاوز خوفه المدرسي" و "يُفسح له مجالا للتعبير عن نفسه وتحديد مشكلاته"، وتُعبّر هذه العناصر عن وجود مجموعتين تحتيتين تتنافسان حول مركزية العناصر.

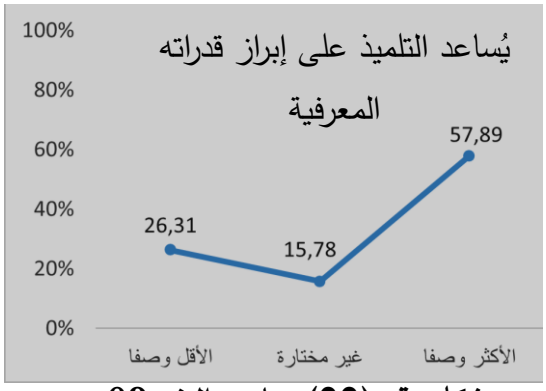
أمّا بالنسبة للبُند رقم (01) فإنّه يملك توزيعا غير واضح، ممّا يُرجّح بأنّه بند غير مفهوم ومُبهم لدى المبحوثين.

البعد الثاني: البعد المعرفي-التربوي:

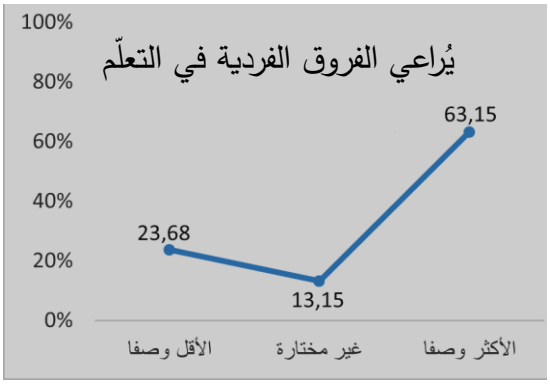
جدول رقم (15): استجابة عيّنة الدراسة للبعد المعرفي-التربوي.

البنـــــود		الأكثر وصفا	غير المختارة	الأقل وصفا
9- يساعد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية.	%	57.89	15.78	26.31
10- يراعي الفروق الفردية في التعليم.	%	63.15	13.15	23.68
11- يشرح ويبسّط المعلومة.	%	26.31	50	23.68
12- يعمل على تكيّف التلميذ مع الوسط المدرسي.	%	31.57	47.36	21.05
13- يعالج النّقائص التربوية.	%	50	13.15	36.84
14- يستخدم طرق تربوية سهلة.	%	7.89	39.47	52.63
15- يكيّف البرنامج التعليمي.	%	5.26	28.94	65.78
16- يراعي وتيرة التعلّم لدى التلميذ.	%	34.21	50	15.78

أسفرت استمارة المواصفات الخاصّة بالبُعد المعرفي التربوي عن النتائج التالية:

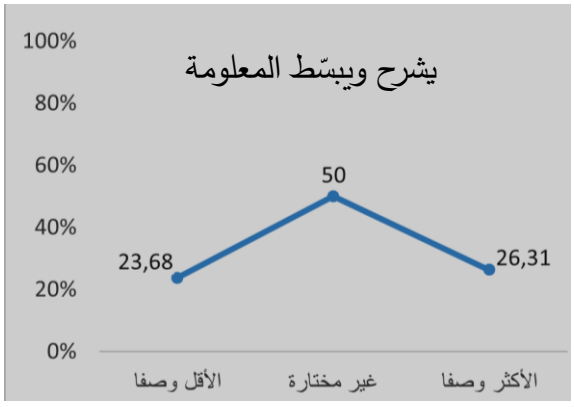


شكل رقم (22): ملمح البند 09.

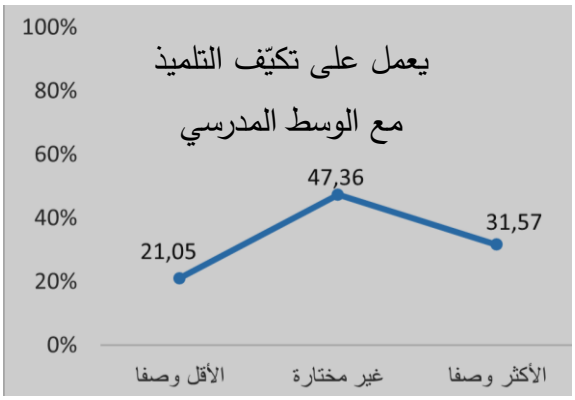


شكل رقم (23): ملمح البند 10.

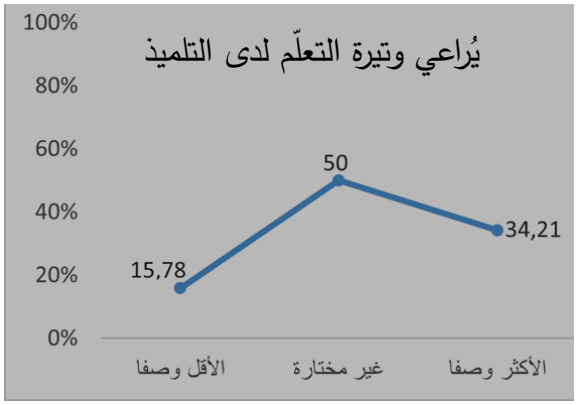
من خلال النتائج المحصل عليها من الجدول أعلاه المتعلق بالبعد المعرفي–التربوي للتعليم المكيّف نجد أنّ البند رقم (09) "يساعد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية" بنسبة 57.89% أنظر الشكل رقم (22)، والبند رقم (10) "يُراعي الفروق الفردية في التعلّم بنسبة 63.15 % أنظر الشكل رقم (23) من مجموع استجابات أفراد العيّنة (أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية) لديهم احتمالية كبيرة جدّا لتواجدهم وانتمائهم لمنطقة النواة المركزية (ملمح شكل J) نجد أنّ هذين البندين قد نالا نسبة عالية وكبيرة نوعا ما عن بقية البنود، كما أنّهما اكتسبا دلالة ومعنى عند أغلب المبحوثين.



شكل رقم (24): ملمح البند 11

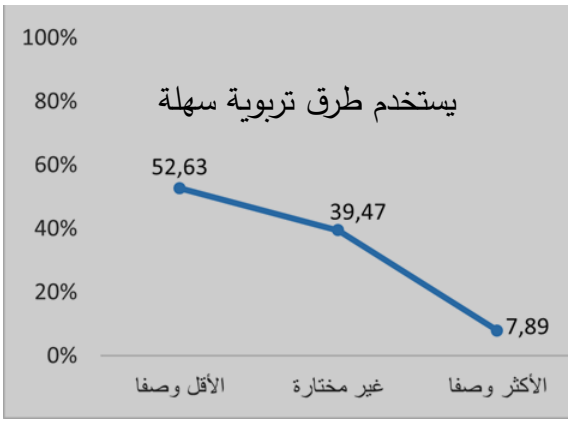


شكل رقم (25): ملمح البند 12.

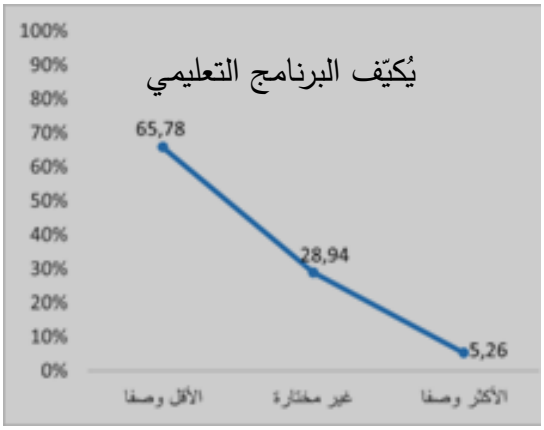


شكل رقم (26): ملمح البند 16.

مـن خـلال البنـود (11) و(12) و(16) نجـد أنّ اسـتجابات المبحـوثين تسـمح برسـم منحنـى علـى شـكل جـرس الـذي ينتمـي للملمـح الثـاني المتناسـب أكثـر مـع العناصـر الأقـلّ وصـفا، ممّـا يؤكـد علـى أنّ هـذه البنـود تنتمـي أكثـر لعناصـر النظـام المحيطـي للتصـوّر الاجتمـاعي حـول البعـد المعرفـي–التربـوي للتعلـيم المكيّـف، بمعنـى آخـر أنّ هـذه البنـود ليسـت مركزيـة ولا أساسـية عنـد أوليـاء تلاميذ المرحلة الابتدائية أيْ أنّ علاقتها بعيدة عن الحقل الدلالي التصوّري لموضوع الدّراسة.

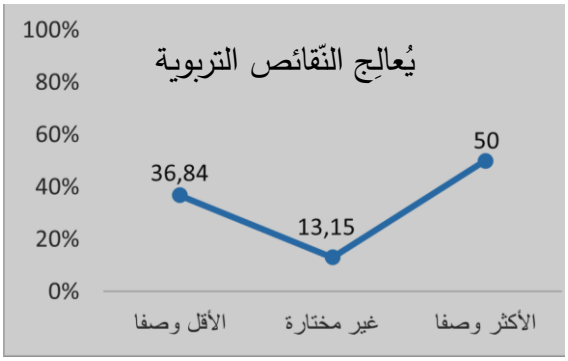


شكل رقم (27): ملمح البند 14.



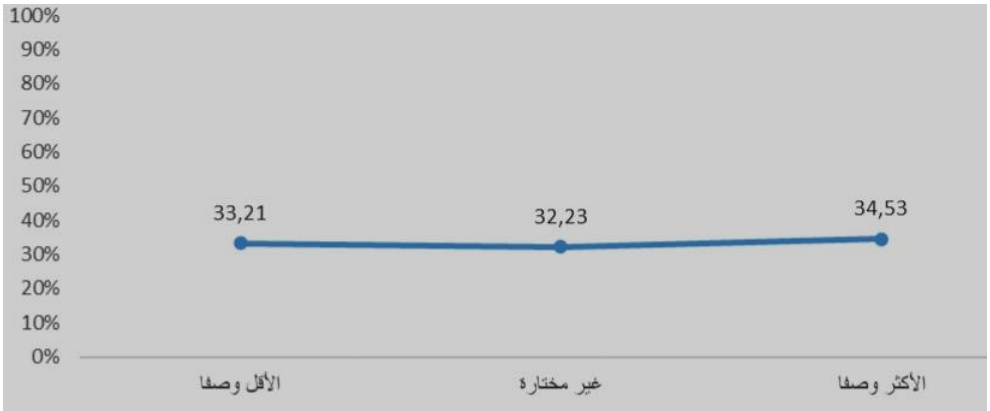
شكل رقم (28): ملمح البند 15.

مـن خـلال البنـدين رقمـي (14) و(15) اللـذين يحمـلان علـى التـوالي عبـارتي " يسـتخدم طـرق تربويـة سـهلة" و"يُكيّـف البرنـامج التعليمـي"، فقد جـاءا علـى ملمـح غيـر محـدّد، وهـذا مـا يفتـرض وجـود إبهام وغموض حول هذين البندين.



شكل رقم (29): ملمح البند 13.

بالنسـبة للبنـد رقـم 13 الشـكل (29)، فقـد جـاء علـى شـكل حـرف (U)، ممّـا يكشـف عـن وجـود مجمـوعتين تحتيّتـيْن متعارضـتيْن ضـمن الجماعـة الكبيـرة، ويختلفـان حـول مركزيـة وأهمّيـة هـذا البُنـد بالنسبة لموضوع الدّراسة.



شكل رقم (30): ملمح خاص بالبعد المعرفي–التربوي.

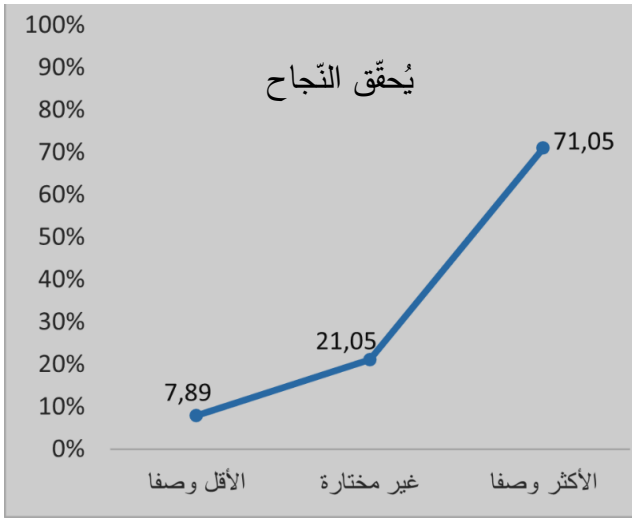
يُظهِر لنا الشّكل رقم (30) أنّ نسبة 33.21% من استجابات الأفراد المبحوثين تعكس بأنّ بنود هذا البُعد أقلّ وصفا لتصوّراتهم الاجتماعية للبُعد المعرفي–التربوي بنسبة بلغت 32.23%، وعبّر أفراد عيّنة البحث عن البنود غير المختارة لوصف تصوّراتهم الاجتماعية إزاء البُعد المعرفي–التربوي، كما نجد أنّ نسبة 34.53% اعتبرت بنود هذا البُعد أكثر وصفا لتصوّراتهم للبُعد المعرفي–التربوي للتعليم المكيّف.

البعد الثالث: خاص بالبعد التحصيلي

جدول رقم (16) استجابات عينة الدراسة على البعد التحصيلي.

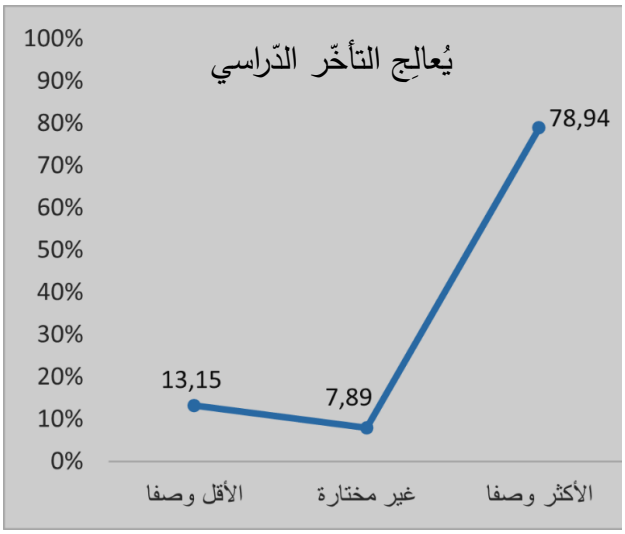
البنـــــود		الأكثر وصفا	غير المختارة	الأقل وصفا
17- يُحقّق النجاح.	%	71.05	21.05	7.89
18- يُحسّن المستوى التعليمي.	%	44.73	23.68	31.57
19- يُعالج الفشل المدرسي.	%	55.26	10.52	34.21
20- يُحقّق الدّمج الصَّفي	%	63.15	7.89	28.94
21- يُعالج التأخّر الدّراسي.	%	78.94	7.89	13.15
22- يُساعد في التغلّب على الصّعوبات التعليمية.	%	86.84	5.26	7.89
23- يُسهِم في الحصول على نتائج مُرضية.	%	50	15.78	34.21
24- يزيد من تحصيله الدّراسي.	%	68.42	7.89	23.68

أسفرت استمارة المواصفات الخاصّة بالبُعد التحصيلي عن النتائج التالية:

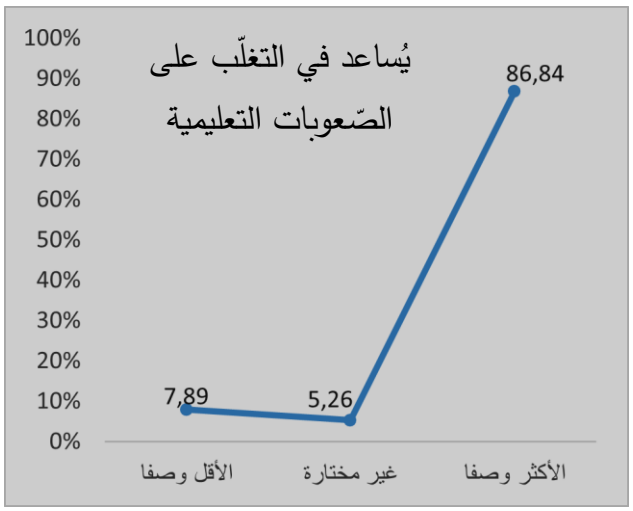


شكل رقم (31): ملمح البند 17.

عدم وضوح هذا البُند ربّما يعود إلى غموضه وعدم فهمه من طرف أفراد عيّنة البحث، كما يعبّر عن وجود تناقض وتعارض بين مجموعتين ضمن الفئة الكبيرة، ويختلفان حول مركزية هذا العنصر وأهميته بالنسبة لموضوع دراستنا.



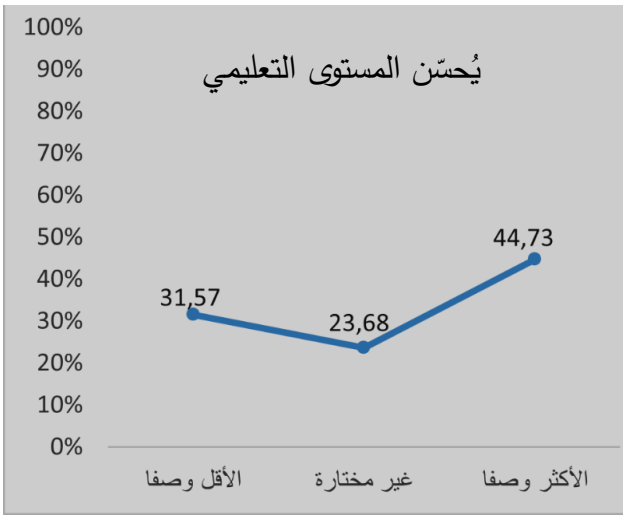
شكل رقم (32): ملمح البند 21.



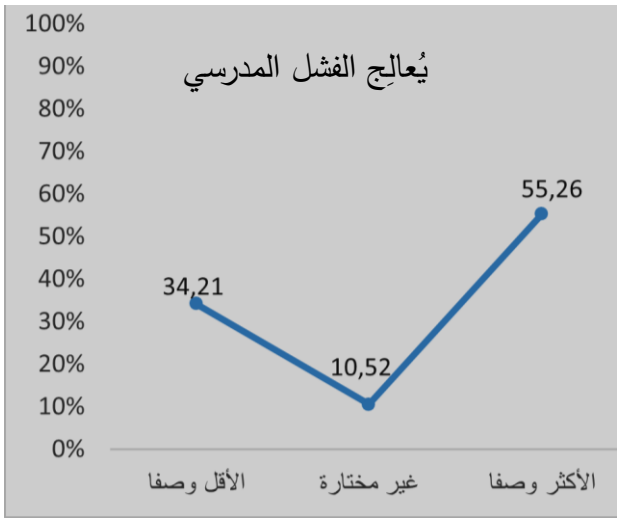
شكل رقم (33): ملمح البند 22.

تُشير نتائج الجدول أعلاه المتعلّق بالبعد التحصيلي أنّ البنديْن 21، 22 الموافقة للعباراتين الآتيتين على الترتيب: "يُعالِج التأخّر الدّراسي"، أنظر الشكل رقم (32) بنسبة 78.94%، "يُساعِد في التغلّب على الصّعوبات" أنظر الشكل رقم (33) بنسبة 86.84%، إلا أنّ مجموع استجابات أفراد العينة التي تضمّ أولياء التلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم احتمالية كبيرة جدا لتواجدهم ضمن منطقة النواة المركزية (ملمح على شكل حرف J)، فقد أعطت هذه الاستجابات

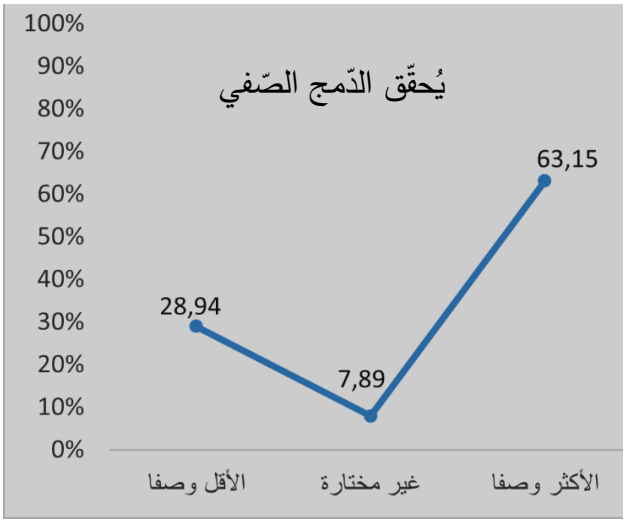
نسبة عالية وبعيدة نوعا ما عن بقية البنود، واكتسبت بذلك دلالة ومعنى عند أغلبية المبحوثين بشكل تسلسلي وترتيبي.



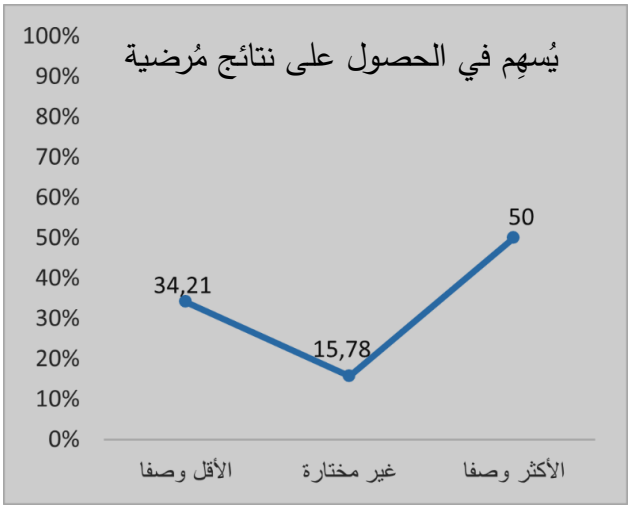
شكل رقم (34): ملمح البند 18.



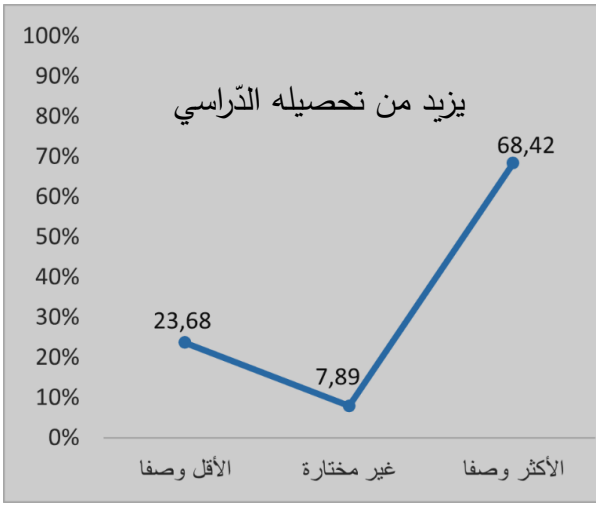
شكل رقم (35): ملمح البند 19.



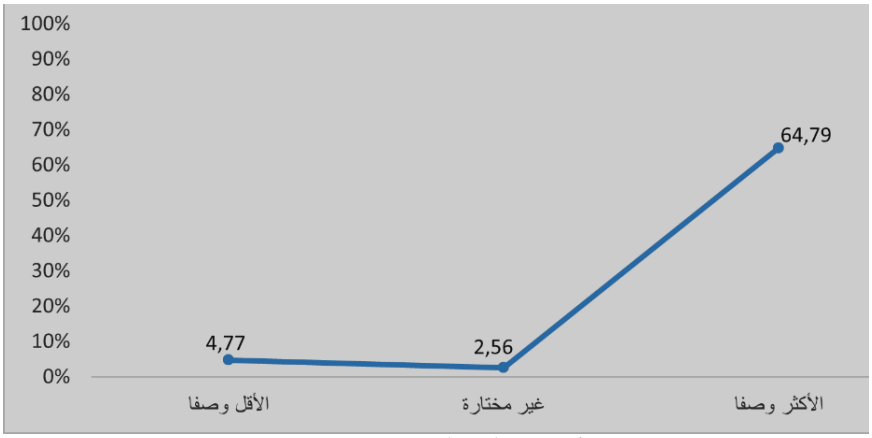
شكل رقم (36): ملمح البند 20.



شكل رقم (37): ملمح البند 23.



شكل رقم (38): ملمح البند 24.

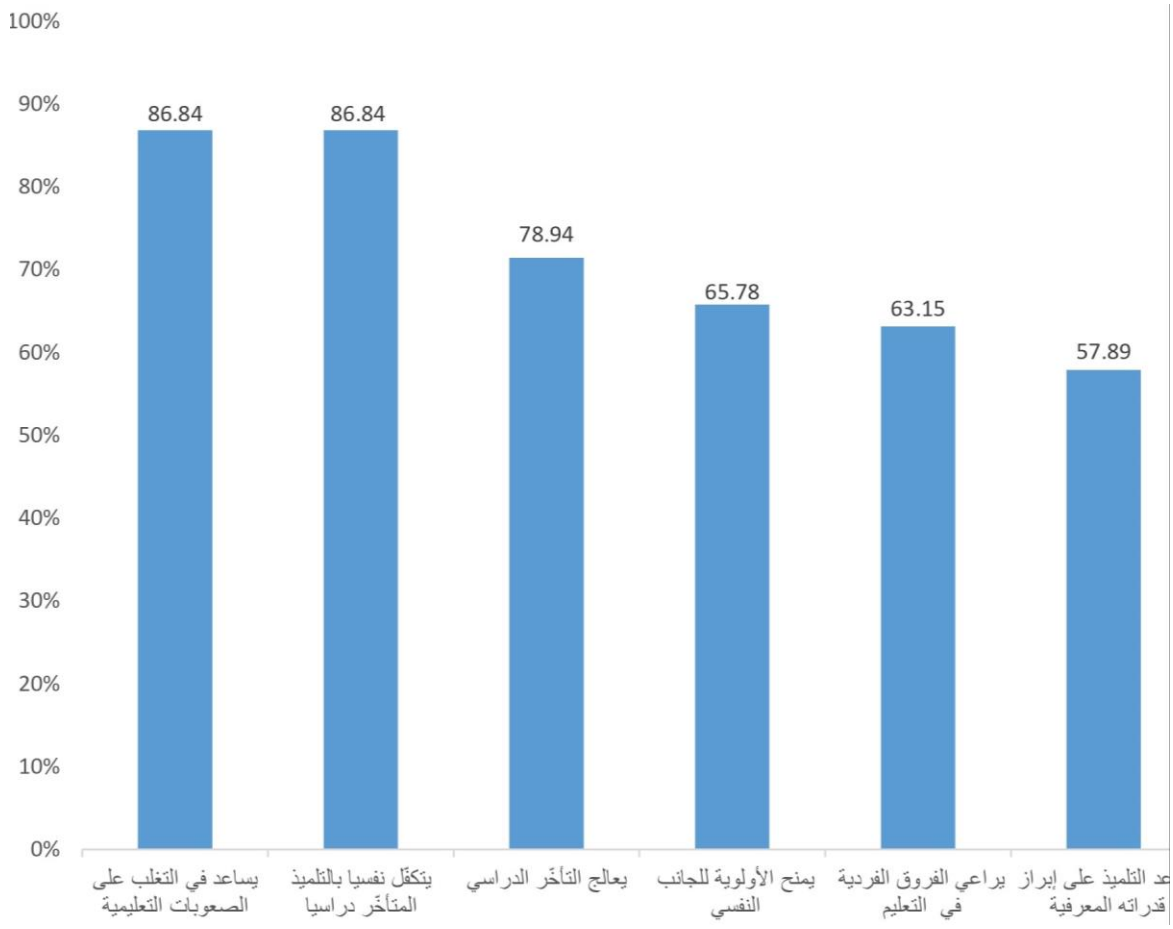


شكل رقم (39): ملمح خاص بالبعد التحصيلي.

يظهر لنا الشكل رقم (39) أن نسبة 2.56 % من استجابات المبحوثين تعكس بأنّ بنود هذا البعد أقلّ وصفا لتصوّراتهم الاجتماعية للبُعد التحصيلي بنسبة بلغت 4.77%، وقد عبّر أفراد عيّنة البحث عن البنود غير المختارة لوصف تصوّراتهم الاجتماعية إزاء البُعد التحصيلي، ونجد أنّ نسبة 64.79% اعتبرت بنود هذا البُعد أكثر وصفا لتصوّراتهم للبعد التحصيلي للتعليم المكيّف.

جاءت البنود المعروضة ضمن الأشكال أعلاه (18، 19، 20، ، 23، 24) الموافقة للعبارات التالية على الترتيب: "يُحسّن المستوى التعليمي"، "يُعالِج الفشل المدرسي"، "يحقّق الدّمج الصّفي"، "يُسهِم في الحصول على نتائج مُرضية"، "يزيد من تحصيله الدّراسي" على شكل توزيع على شكل حرف U، ممّا يُرجّح وجود مجموعتين متناقضتين يختلفان حول أهمّية ومركزية هذه البنود.

يمكن تلخيص كلّ ما سبق في استخلاص عناصر النواة المركزية المشكّلة للتصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ في أنّها تنتظم خاصّة حول العبارات التي تنتمي إلى الحقل الدلالي بالنسبة لموضوع التصوّر، وتنتظم حول بنود محور البعد التحصيلي بِـ بُنديْن (21، 22)، ثمّ يليه البعد النفسي بِـ بُنديْن نذكرهما كالآتي : البند (05) والبند (06)، ثمّ يليه البعد المعرفي–التربوي بواقع بُنديْن (09، 10)، وقد انحصرت قيم النسب المئوية التي اعتبرت هذه البنود أكثر وصفا لتصوراتهم لموضوع الدراسة بين قيم 57.89% حتى 86.84% والشكل الآتي يُوضّح ترتيب العناصر المشكّلة للنواة المركزية.



شكل رقم (40): ترتيب العناصر المشكّلة للنواة المركزية للتصوّر عند أفراد عيّنة البحث.

يتّضح من خلال الشكل المبيّن أعلاه بأنّ عناصر النواة المركزية تختلف، وتتباين في تسلسلها وترتيبها حيث أنّها احتوت على بنود أخذت قيم ونسب جد عالية مقارنة ببقية البنود، كما أنّها احتوت أيضا على بنود بنسب أقل فأقل، وصولا إلى النسب القليلة المُحَصّل عليها كما هو مُوَضَّح في الشّكل.

وهذا يتناسب مع الدراسات الحديثة على أنّ النظام المركزي يتسلسل ويُرَتَّب في حدّ ذاته، لذا فإنّ عناصر النواة المركزية تتميّز بكونها عناصر غير متساوية من حيث الأهمية، ويعتريها نوع من التمايز والتفاوت في الأهمية من عنصر لآخر، فهناك عناصر أساسية وأخرى مهمّة وأخرى مُكمّلة أو مُساعدة أو ثانوية. (دشّاش، 2015، ص 297)

ومن هنا يمكن القول بأنّ كل البنود الآتية (05، 06، 09، 10، 21، 22) تُعْتَبَر عناصر أساسية في النواة المركزية لتصوّرات عيّنة البحث، فهي تُبرز دور التعليم المكيّف في التغلب على الصّعوبات التعليمية، وتنمية القدرات المعرفية للتلميذ والعمل على تطويرها والاستفادة

منهـا فـي عـلاج تـأخّره الدّراسـي وتحسـين مسـتوى تحصـيله بشـكل عـام، ويلعـب الجانـب النفسـي لـدى عيّنـة البحـث عـاملا مهمـا فـي مـنح الأولويـة للجانـب النفسـي للتلميـذ المتـأخّر دراسـيا والتكفّـل بـه، مـع مراعـاة الفـروق الفرديـة فـي سـير عمليّتـيْ التعلـيم والـتعلّم بينـه وأقرانـه، ممّـا يُسـاعد بشـكل كبيـر فـي نجـاح العمليـة التعليميـة التعلّميـة، وبالتـالي تحقيـق الـدّمج ضـمن الصـفوف التعليميـة العاديـة، وهـذا مـا تسعى إليه الأسرة التربوية.

1-2 عرض نتائج الدراسة على ضوء المتغيرات السوسيو ديمغرافية.

1-2-1 الفرضية الأولى:

لا يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي تصـورات أوليـاء التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا بالمرحلـة الابتدائيـة للتعلـيم المكيـف تعـزى إلـى متغيـر السـن عنـد مسـتوى دلالـة $\alpha=0.05$، والجـدول التـالي يُوَضّح النتائج ويُلَخّصُهَا.

جدول رقم (17): نتائج فرضية الفروق في التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حسب متغيّر السّن.

مصدر التّباين	مجموع مربّعات الانحراف ss	درجات الحرية df	قيمة اختبار Levene	الدلالة Sig	قيمة اختبار التباين F	الدلالة Sig	القرار
التباين بين المجموعات	0.26	2	5.78	0.2	0.30	0.35	غير دال
التباين داخل المجموعات	15.78	36					
المجموع	16.04	38					

مـن خـلال الجـدول أعـلاه يتضّـح لنـا بـأنّ اختيـار (F) Levene يؤكّـد علـى تجـانس التبـاين بـين مجموعـات السّـن، فتجـد أنّ قيمـة (F) بلغـت (5.78) التـي كانـت بمسـتوى الدلالـة (0.2) هـي أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05)، وهـذا مـا يجعـل مـن التبـاين متسـاوٍ بـين مجموعـات السّـن، كمـا نجـد أنّ قيمـة اختبـار التبـاين (F)، والتـي بلغـت قيمتـه (0.30) تُعْتَبَـر غيـر دالّـة إحصـائيا، وهـذا لأنّ مسـتوى الدلالـة (0.35) أكبـر مـن مسـتوى الدلالـة (0.05)، وبالتـالي نـرفض الفـرض البـديل، ونقبـل الفـرض الّصـفري الـذي يـنصّ بعـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية فـي تصـوّرات أوليـاء تلاميـذ المرحلـة الابتدائية للتعليم المكيف تُعزَى لمتغير السّن عند مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$).

1-2-2 الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف تُعْزَى إلى متغير الجنس عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$، والجدول التالي يُوَضّح النتائج ويلخصها.

جدول رقم (18): نتائج فرضية الفروق في التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حسب متغيّر الجنس.

درجة الحرية	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	مستوى الدلالة	القرار
01	0.013	3.84	0.05	غير دال

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ قيمة كا^2 المحسوبة تُقدّر بـ 0.013، وهي نسبة كبيرة مقارنة بمستوى الدلالة $\alpha=0.05$، وبما أنّ كا^2 المحسوبة قُدّرت بـ 0.013، وهي قيمة أقلّ من كا^2 الجدولية التي قُدّرت بـ 3.84، فإنّه يمكن القول بأنّ الفرضية تحقّقت.

وبهذا نقبل الفرض الّصفري الذي ينصّ بعدم وجود فروق بين دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف يُعْزَى لمتغيّر الجنس عند مستوى الدّلالة $\alpha=0.005$

1-2-3 الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف تُعْزَى إلى متغيّر المستوى التعليمي عند المستوى الدلالي $\alpha=0.05$، والجدول الموالي يوضح النتائج:

جدول رقم (19): نتائج فرضية الفروق في التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حسب متغيّر المستوى التعليمي.

	تصوّرات التعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ			
المستوى التعليمي	قيمة كروسكال وليس H	درجة الحرية	الدلالة Sig	القرار
	27.71	03	0	دال

من خلال الجدول أعلاه نجد أنّ قيمة كروسكال ويلس H قُدّرت بـ 27.71 بدرجة حرية 03، وقد كانت بمستوى دلالة 0، وهي أصغر من مستوى الدّلالة ($\alpha=0.05$).

وبهذا نرفض الفرضية الصّفرية التي تنصّ على أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمدرسة الابتدائية للتعليم المكيّف تُعْزَى لمتغيّر المستوى التعليمي عند مستوى الدّلالة (α=0.05)، ونقبل الفرضية البديلة التي تنصّ على أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء التلاميذ للتعليم المكيّف تُعْزَى لمتغيّر المستوى التعليمي عند مستوى الدّلالة (α=0.05).

2- تحليل عام لنتائج الدراسة ومناقشتها:

2-1- تحليل النتائج على أساس الأدوات المستخدمة في الدّراسة:

من خلال النتائج المُتَحَصَّل عليها عن طريق تطبيق أدوات الدّراسة المتمثلة في تقنية الاستحضار التسلسلي، واستمارة الخصائص (المواصفات) حول التصوّر الاجتماعي للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية تحصّلنا على مجموعة من النتائج، سنحاول مناقشتها مع تقديم تفسير وتحليل لها في ضوء الأُطر النظرية والدّراسات السّابقة، وكذلك نظرية التصوّرات الاجتماعية لمقاربة نفسية واجتماعية للموضوع المدروس.

وبما أن التصوّرات هي عبارة عن أفكار ومعلومات واتجاهات ومعتقدات صادرة عن الفرد، وهذا ما يؤكده كايس بقوله "لا تُبنى من العدم، وإنّما يتِمُّ ذلك بالرّجوع إلى ما اكتسبه الفرد من رصيد في المجتمع الذي ينمو ويتطوّر فيه، لأنّ الخبرات تساهم بشكل كبير في صياغة التصوّرات منذ المراحل الأولى لتكوين الفرد، والذي لها أثر ذاكري، والتي تساعد الفرد على التكيّف والتفاعل مع معطيات المحيط". (بن ملوكة، 2015، ص 29)

ولقد اعتمدت دراستنا على التصوّرات الاجتماعية من أجل الكشف عن طبيعة التصوّرات التي يحملها أولياء تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخّرين دراسيا تجاه التعليم المكيّف، باعتباره تعليما خاصّا موجّها نحو التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا، وهذا من أجل فهم عملية التصوّر، ومحاولة إعطاء تفسير وتحليل لها، ومهما كانت طبيعة هذه التصوّرات، فإنّه يتم تحليلها وفقا لأبعاد مختلفة حسب موسكوفيتشي هي: الاتجاه، المعلومة، حقل التصور، حيث: أنّ المعلومة تتعلّق بمجموع المعارف والمعلومات التي لدينا حول موضوع اجتماعي معيّن كمّا وكيفا.

أمّا بالنسبة لحقل التصوّر، فيعمل على توفير المعلومات وتنظيمها، وهو يختلف من جماعة إلى أخرى وحتّى داخل الجماعة نفسها، في حين يُعبّر الاتجاه عن التوجّه الإيجابي أو السّلبي حِيال موضوع التصوّر.

وقد أسفرت دراستنا عن مجموعة كبيرة من المعلومات الصّادرة عن عيّنة أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية على اختلاف خصائصهم (الجنس، المستوى التعليمي، السّن)، وكانت عبارة عن استجابات مختلفة ناتجة عن تطبيق لتقنية الاستحضار التسلسلي كأداة تسمح لنا بالكشف عن الكيفية التي تنتظم بها عناصر التصوّر عند عيّنة الدرّاسة، واستمارة الخصائص وهي عبارة عن بنود تدور حول موضوع الدّراسة.

هذه الاستجابات كانت من طرف أولياء التلاميذ باعتبارهم الشّخص المُتَصَوّر في دراستنا لموضوع التصوّر وهو التعليم المكيف، وما جمع هؤلاء الأولياء من ذاكرة جماعية، باعتبار أنّهم أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا، المتلقّين علاجا بيداغوجيا ضمن الأقسام المكيفة، كما أنّهم يسكنون الرقعة الجغرافية نفسها، ويتقاسمون الثقافة ذاتها ولهم خلفية اجتماعية مشتركة.

وتبنّت دراستنا نظرية النواة المركزية التي تُعتبَر مركز التصوّر، "وتشتغِل ككيان ذي مكونيْن اثنين، النواة المركزية والعناصر المحيطة بها، وأنّ كلّ تصوّر مُنَظَّم حول النواة المركزية التي تعتبرها العنصر الأساسي في التصوّر". (حديدي، 2021، ص31)

ولمعرفة بنية ومحتوى التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية المدمجين بأقسام التعليم المكيّف بولاية سكيكدة لابُدَّ من التعرّف على عناصر النواة المركزية، ونظامها المحيطي، وذلك عن طريق:

أوّلا: الكشف عن محتوى التصوّر.

من خلال النتائج المُتَحَصَّل عليها من تطبيق الأداتين (الاستحضار التسلسلي واستمارة المواصفات أو الخصائص) تَمَّ الحصول على استجابات عن طريق تقنية الاستحضار التسلسلي التي قُدّرت بـ 4 عناصر، وهي كالتالي: (أنظر جدول نتائج الاستحضار التسلسلي رقم 11)

- ✓ التكفّل النفسي بقيمة 24 تكرارا.
- ✓ تحسين المستوى التعليمي بقيمة 17 تكرارا.
- ✓ تحقيق النجاح بقيمة 16 تكرارا.
- ✓ علاج الفشل المدرسي بقيمة 14 تكرارا.

أمّا بالنسبة لاستمارة المواصفات، فقد تَحَصَّلنا على 06 عناصر في النواة المركزية، نذكرها كما يلي:

- ✓ يسمح بالتغلّب على الصّعوبات التعليمية بنسبة 86.84%.
- ✓ يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا بنسبة 86.84%.
- ✓ يُعالِج التأخّر الدّراسي بنسبة 78.91%
- ✓ يمنح الأولوية للجانب النفسي بنسبة 65.78%.
- ✓ يُراعي الفروق الفردية في التعلّم بنسبة 63.15%.
- ✓ يُساعِد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية بنسبة 57.89%.

وهذا وقد تكوّنت استمارة المواصفات من ثلاثة أبعاد أساسية، صِيغت انطلاقا من النتائج المُتَحَصَّل عليها من الدّراسة الاستطلاعية، وتقنية الاستحضار التسلسلي، ونذكر هذه الأبعاد فيما يلي:

- ✓ البعد النفسي– التكفّل النفسي.
- ✓ البعد المعرفي–التربوي– يُساعد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية.
- ✓ البعد التحصيلي– يُراعي الفروق الفردية.

من خلال النتائج المُتَحَصَّل عليها من تقنية الاستحضار التسلسلي نجد أنّ البعد التحصيلي ظهر ضمن وصف لموضوع التصوّر الخاص بالتصوّر الاجتماعي للتعليم المكيّف لدى عينة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية، هذا البُعد ظهر كعنصر مركزي، وتمثل في عبارة "تحسين المستوى التعليمي"، حيث اعتبرت كلمة نموذجية ومُوَلّدَة جعلت منه عنصرا مهمّا ضمن النواة المركزية لموضوع التصوّر، كما أنّه موجود في عبارة "تحقيق النجاح" و "علاج الفشل المدرسي"، وهذا ما جعل منه ينتمي إلى منطقة النواة المركزية بدون مفاوضة ولا منازع بالنسبة لأولياء التلاميذ، فالبعد التحصيلي حاضر أيضا من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية في عبارتي "تحسين مستوى التلميذ" و"النجاح".

من الملاحظ أنّ العناصر التي تَمَّ الحصول عليها من أدوات الدّراسة، والتي يُرَجَّحُ انتماؤها إلى النواة المركزية لا تنتمي كلّها إلى بعد واحد، بل هي تنتمي إلى الأبعاد الثلاثة (البعد النفسي، البعد المعرفي–التربوي، البعد التحصيلي).

بالنظر لعبارة "التكفل النفسي" والتي تنتمي إلى البعد النفسي، نجد أنها برزت بشكل كبير غير قابل للمفاوضة لدى أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية، فالجانب النفسي بالنسبة لهم مهمٌّ جدا، وهو العنصر الأكثر تحديدا في البعد النفسي من بقية العناصر الأخرى،

وهذا راجع إلى الدّور الكبير الذي يلعبه في التكفّل نفسيا بالتلميذ، وتهيئته من أجل تقبل التعليم داخل القسم المكيّف، والعمل على تجاوز الصّعوبات التعليمية التي حالت دون نجاحه.

كما تعتبر عبارة "التكفّل النفسي" أكثر العناصر إقرارية في تحديد وتعريف الموضوع المتصوّر، وقد ظهرت هذه العبارة في تقنية الاستحضار التسلسلي، وكذا في استمارة المواصفات من النواة المركزية بعبارة "يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا" في استمارة المواصفات (الخصائص)، كما نجدها في عبارة "منح الأولوية للجانب النفسي"، وكلّ من هذين العبارتين تصبّان في الجانب النفسي ومدى أهميته في جعل التلميذ قادرا على تحديد نقاط ضعفه، وتجاوز خوفه المتعلّق بالرّسوب والفشل المدرسيّيْن، وتقبّل فكرة تلقّي العلاج البيداغوجي المتمثّل في التعليم المكيّف داخل الأقسام المكيّفة، بالإضافة إلى المعاملة الخاصّة من طرف المعلم لمعرفته الجيدة واطّلاعه على الحالة النفسية والمعرفية للتلميذ المتأخر دراسيا.

أظهرت النتائج أنّ البعد التحصيلي لديه احتمالية التواجد ضمن منطقة النواة المركزية، والمتمثلة في العبارات التالية : "تحسين المستوى التعليمي"، "تحقيق النجاح"، "علاج الفشل المدرسي" هذا بالنسبة لتقنية الاستحضار التسلسلي، أمّا بالنسبة لاستمارة المواصفات (الخصائص)، فنجد أنّ عبارات "يسمح بالتغلّب على الصّعوبات التعليمية"، "يُعالِج التأخر الدراسي" لهما دلالة ومعنى واحد تجسّد في تحسين مستوى التلميذ المتأخّر دراسيا واستجابته للتعليم المكيّف، ويُمكن القول أنّ عباراتيْ "يزيد من تحصيله الدّراسي"، "يُحقّق النجاح" ماهي إلّا نتائج حسب استجابات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا لهذا التعليم العلاجي الظرفي البيداغوجي، ويعتبر العنصر المتمثل في "يُحقّق الدّمج الصفي" عبارة عن هدف أسمى يسعى إلى تحقيقه التعليم المكيّف.

ومنه فإنّه يوجد عناصر مُوَلّدَة للتصوّر "التكفّل النفسي" وما تحمله هذه العبارة من معانٍ كثيرة، فالتعليم المكيّف يسعى إلى التكفل بالتلميذ من جميع النواحي وأولها الجانب النفسي، إذ يلعب دورا كبيرا في إنجاح هذا النوع من التعليم، وهذا يكون بتدخّل الأخصائي النفسي من أجل تقديم المساعدة اللازمة، فعمل هذا الأخير يكون مع التلميذ المتأخر دراسيا انطلاقا من:

- ✓ تحديد عدد التلاميذ المتأخرين دراسيا استنادا إلى النتائج الدراسية (المعدل المتحصل عليه خلال نهاية السنة الدراسية).
- ✓ معرفة أسباب التأخر الدراسي وتحديدها (منهاج أو معلّم أو أسباب خاصة بالتلميذ بحدّ ذاته (قدرات عقلية، نفسية، أسرية، جسمية).

- ✓ تسجيل حضور التلميذ إلى المدرسة وعدد الغيابات.
- ✓ الاطّلاع على النتائج الدّراسية للتلميذ (من تقويم مستمر إلى امتحانات).
- ✓ تحديد مواطن الضّعف لدى التلميذ في المواد التعليمية، والتي حالت دون تحقيق الهدف التعليمي.
- ✓ العمل المشترك مع أولياء التلاميذ من أجل معرفة الأسباب الكامنة وراء التأخّر الدراسي، ومناقشتها ومحاولة الحصول إلى حلول.
- ✓ تقديم النصائح والإرشادات للتلاميذ ومساعدتهم على معالجة هذا التأخر، وذلك عن طريق وضع خطط علاجية مناسبة للتلاميذ المتأخرين دراسيا، ومساعدتهم في تنظيم أوقات المراجعة في المنزل، وتقسيم الوقت من أجل الحصول على أقصى استفادة ممكنة، أمّا بالنسبة لعبارة "تحسين المستوى التعليمي"، فهي تحمل عدّة دلالاتٍ ومعانٍ نذكر منها:
- ✓ يسمح بالتغلب على الصّعوبات التعليمية.
- ✓ يُعالِج التأخّر الدراسي.
- ✓ يزيد من تحصيله الدّراسي.
- ✓ يُحقّق النجاح.
- ✓ يُحقّق الدّمج الصّفي.

كما أنّ لمستشار التوجيه والإرشاد دور كبير في استكشاف التلاميذ المتأخّرين دراسيا والمشاركة في تنظيم التعليم المكيّف ودروس الاستدراك وتقييمها القرار الوزاري 827 المادة 13، وإجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفّل بالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل خاصة، القيام بالإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيّف مع النشاط التربوي. (ابراهمية، 2006، ص 48)

كما يُمْكِنُنَا الجمع بين البعد النفسي والبعد التحصيلي للتعليم المكيف لأنّهما ينتميان إلى منطقة النواة المركزية ويُعَدَّان من الجوانب المهمّة في عملية التعليم المكيّف، فالغاية من وراء إدخال التلميذ المتأخّر دراسيا إلى القسم المكيّف إعطاؤه تعليما علاجيا مؤقتا من أجل تحسين مستواه التعليمي، ومساعدته في التغلب على الصّعوبات التعليمية التي تواجهه، ورفع مستوى التحصيل الدّراسي لديه، وتحقيق الدّمج الصفي أي؛ إعادة دمج التلميذ المتأخّر دراسيا في صفّه

العادي بعد الخضوع إلى فترة من العلاج التربوي البيداغوجي (التعليم المكيّف) وهذا ما يوضّحه المنشور الوزاري رقم 84/025 المُؤَرَّخ في 07 جوان 1984.

هذا بالنسبة للجانب التحصيلي للتعليم المكيّف، في المقابل نجد أنّ الجانب النفسي يهتمّ بالتكفل بالتلميذ من الناحية النفسية، ومحاولة فهم احتياجاته، وتقديم الدّعم والرّعاية الخاصة له، ومنحه الفرصة للتعبير عن انشغالاته وتحديد مشكلاته.

إذن نرى بأنّ العبارتين المتمثلتين في "التكفّل النفسي"، "يُحقّق النّجاح" قد كانتا من العناصر والعبارات المختارة بشكل كبير، وهذا ما جعلهما ضمن منطقة النواة المركزية، حيث أنّهما تواجدا في تقنية الاستحضار التسلسلي وكذلك في استمارة الخصائص (المواصفات) في عبارات ذات دلالةٍ ومعانٍ نفسها.

ثانيا: الكشف عن تنظيم ونسبة النّسق الدّلالي لحقل التصوّر.

من خلال ما سبق نجد أنّ عبارة "التكفّل النفسي" والتي تنتمي إلى البعد النفسي، اعتُبِرَت عنصرا غير قابل للمفاوضة، وهو من العناصر الأساسية للجانب النفسي للتعليم المكيّف، وقد ظهر لدى أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية، وتَكَرَّرَ بشكل كبير مع وجود عناصر أخرى مهمّة تَمَّ اختيارها من طرف المبحوثين كعناصر ضرورية ومهمّة، وتعتبر أكثر وصفا لموضوع التصوّر، وهذا ما توضّحه نتائج الاستحضار التسلسلي واستمارة المواصفات.

- ✓ **يسمح بالتغلب على الصعوبات التعليمية:**

ظهرت كعناصر لديها احتمالية كبيرة للانتماء ضمن منطقة النواة المركزية لموضوع التصوّر، كما أنّها تكرّرت عند المبحوثين (أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية) بعدد مرّات كثيرة، ونسبة مرتفعة جدّا جعلها بعيدة عن العناصر المتبقية، وهذا ما يتوافق وفكرة "أبريك" في أنّ "عناصر النواة المركزية تتميّز بكونها عناصر غير متساوية من حيث الأهمية، يعتريها نوع من التمايز والتفاوت في الأهمية من عنصر لآخر، فعناصر أساسية وأخرى مهمّة وأخرى مكمّلة أو مساعدة أو ثانوية". (دشاش، 2015، ص353)

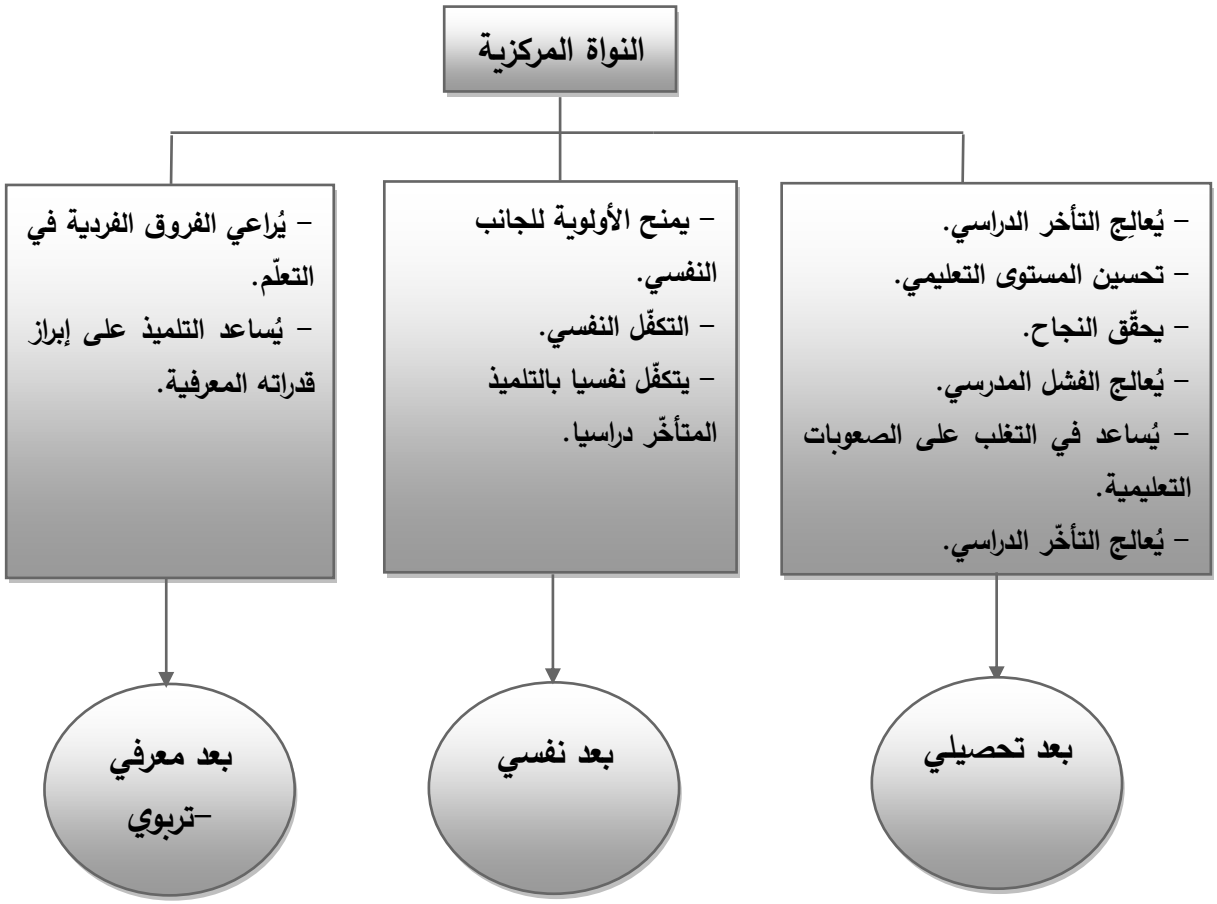
الجدول رقم (20): النظام البنيوي لعناصر التصور.

المصدر: دشاش، 2015، ص353)

نوعية العناصر	
عناصر مركزية	**عناصر محيطية**
– عناصر ضرورية وذات أولوية. – عناصر مساعدة.	– عناصر ذات نشاط زائد. – عناصر عادية.

من خلال الجدول أعلاه يتّضِح أنّ العنصر المركزي هو الذي يُكْشَفُ عنه من خلال تقنية الاستحضار التسلسلي واستمارة المواصفات، إذ أنّ وصف موضوع الدراسة من خلال المبحوثين يسمح بالكشف لنا عن محتوى التصورات الاجتماعية من خلال التقارب بين العناصر التي تعتبر أكثر وصفا، وهذا ما أدّى إلى ظهور عبارة "يُعالِج التأخّر الدّراسي" كعنصر مهمّ وضروري له أفضلية، وبالموازاة ظهرت عبارات "منح الأولوية للجانب النفسي"، "يُراعي الفروق الفردية"، "يُحقّق الدّمج الصفي"، "يُساعِد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية" كعناصر مساعدة ومُكمّلة للعبارات الأولى، وبهذا نجد أنّ منطقة النواة المركزية لتصوّرات أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيف انتظمت حول ثلاثة أبعاد، وهي:

- ✓ البعد النفسي.
- ✓ البعد التحصيلي.
- ✓ البعد المعرفي–التربوي.



الشكل رقم (41): بُنية النواة المركزية لدى عيّنة البحث المتحصّل عليها من تقنية الاستحضار التسلسلي واستمارة الخصائص.

لقد سمحت أدوات الدّراسة بحصولنا على النتائج السّابقة الذّكر، والتي تُبَيّن مدى تكامل النتائج فيما بينها على الرّغم من اختلاف طبيعة الأداتين، حيث أنّ تقنية الاستحضار التسلسلي تُعتبَر تقنية للتداعي الحرّ تُعطي الحرية للمبحوث في استحضار العناصر، والعبارات التي تتوافق حسب تصوره، وكلمة البحث المعطاة له.

أمّا بالنسبة لاستمارة الخصائص (المواصفات)، فالمبحوث مُقيّد بالإجابة عن بنود محدّدة حسب كلّ بُعد، فاستعمال الأداتين في دراستنا سمح لنا بجمع معلومات، وإعطاء قراءات حول العناصر المحيطية التي تكمّل الفرضية حول العناصر المركزية الأولى التي تنتمي إلى منطقة النواة المركزية.

شكّلت الآراء التي يحملها أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية عن التعليم المكيّف مجموعة من المعلومات التي تُعبّر في معتقداتهم حول الموضوع المُتصوَّر (التعليم المكيّف)، وقد ترجع هذه المعتقدات إلى حكم موضوعي أو حكم مسبق، وبالتالي فإنّ هذه المعتقدات قابلة للتصوّر والتعديل.

وعلى الرّغم من أنّ هناك عناصر مركزية مشتركة بين المبحوثين (أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية)، إلّا أنّه يوجد اختلافات واضحة بينهم، وهذا ما يُميّز النظام المحيطي للتصوّر، فهناك فروق واضحة تُميّز الجماعات عن بعضها البعض وترتبط أساسا باتجاهاتهم.

وبالرغم من اشتراك أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا في تصوّرهم الاجتماعي للتعليم المكيّف، إلّا أنّ هناك اختلافات واضحة حسب متغيّرات الدّراسة، فهم لا يتقاسمون المحتوى الدّلالي نفسه لهذا التصوّر.

وهناك اختلافات واضحة في تصوّرات المبحوثين تتعلق أساسا بوجود متغيّرات خاصّة بهم مرتبطة بتجاربهم الشخصية، ووضعهم الاجتماعي وحتّى اندماجهم ضمن محتوى اجتماعي خاصّ، حيث يرى J. clenet "بأنّ التصوّرات الفردية يُمكن استنباطها من وضعية معاشه ممّا يُعطيها معنى وأبعد من هذا، فهي قائمة على خبرات فردية محايدة أيْ تخصّ ذلك الفرد ونمط معاشه". (عامر، 2006، ص ص 27-28)

ويتقاسم أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية تصورات مشتركة حول التعليم المكيّف، وهذا ما شكّل تصوّرات مركزية لموضوع التصوّر لديهم، وإنّ مشاركتهم بعضهم البعض نفس محتوى التصور لا يكفي بمقارنته مع موضوع التصوّر، بل لابدّ من وجود نقاط مشتركة تجمعهم مع بعض كالخلفية الاجتماعية والثقافة والدين.

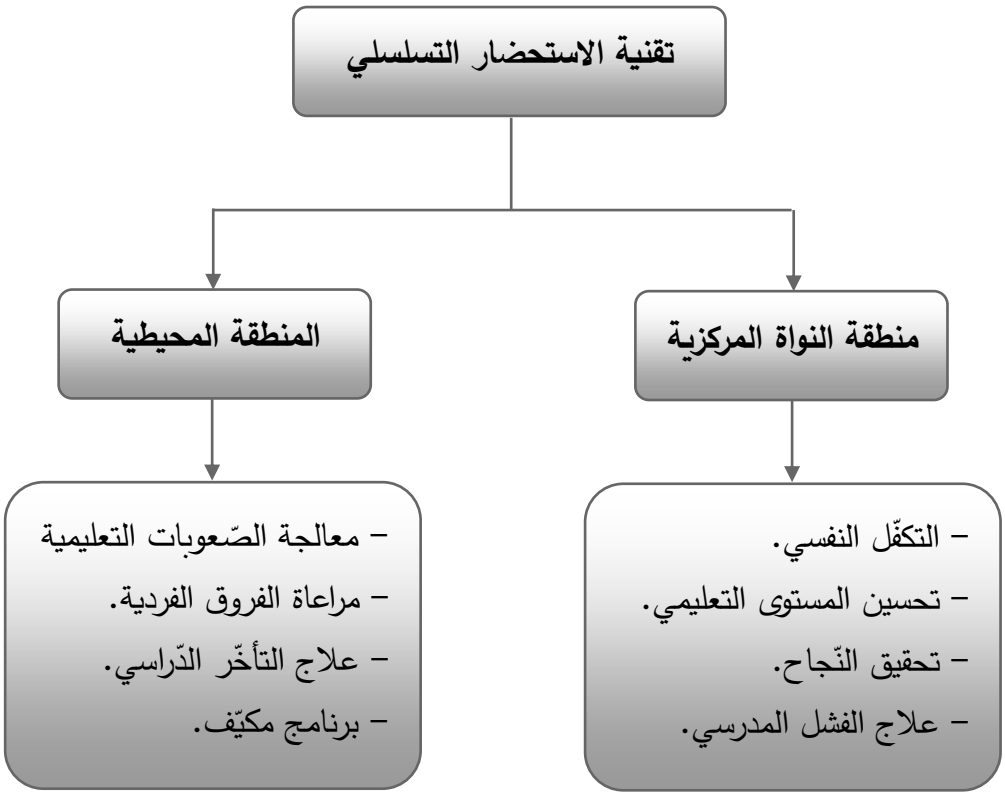
كما أنّ تشكّل تصوّرات اجتماعية لدى المبحوثين حول التعليم المكيّف انطلاقا من آراء شخصية كوّنت أفكارا وآراء حول موضوع التصوّر، ومنه فإن النظام المحيطي يطبع التصوّر بطابع شخصي، وهذا ما أطلق عليه كلّ من باتريك وراتو مصطلح "شخصنة التصوّر". (دشاش، 2015، ص 356)

ويمكن أن يحدث تعديل الفرد لتصوّره حول موضوع معيّن، وهذا لأنّ التصوّر يرتبط بشكل كبير بالفرد وشخصيته، ومن خلال العودة إلى نتائج الدراسة والنظر في العناصر المحيطية لها نجد أن تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا حول التعليم المكيّف تُوضّح وتُكمّل بناء صورة

عن التعليم المكيّف، بل وتُفسّره في كثير من الأحيان، وتُتْمِم العناصر المتواجدة في منطقة النواة المركزية، وقد تكون لها المعاني والدلالات ذاتها.

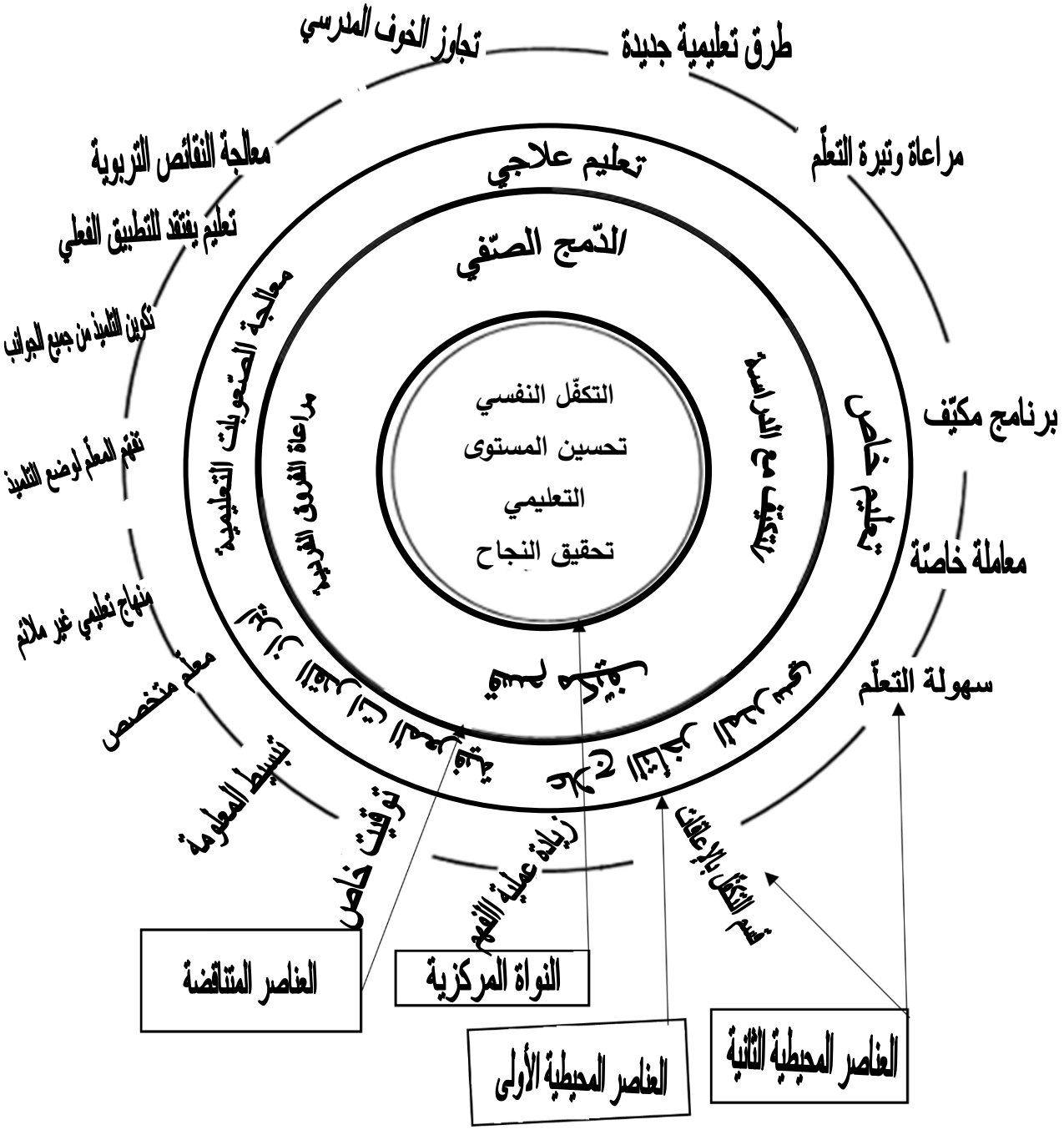
- **تقنية الاستحضار التسلسلي:**

لدينا عبارة "التكفّل النفسي"، والتي تعتبر من أكثر العناصر إقرارية، وتحديدا لموضوع التصوّر، والتي تنتمي إلى النواة المركزية، ويُمكن تحديد العناصر التي تنتمي إلى منطقة النواة المركزية والعناصر التي تنتمي للمنطقة المحيطية في الشكل التالي:



شكل رقم (42): توضّع العناصر في منطقة النواة المركزية والمنطقة المحيطية حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.

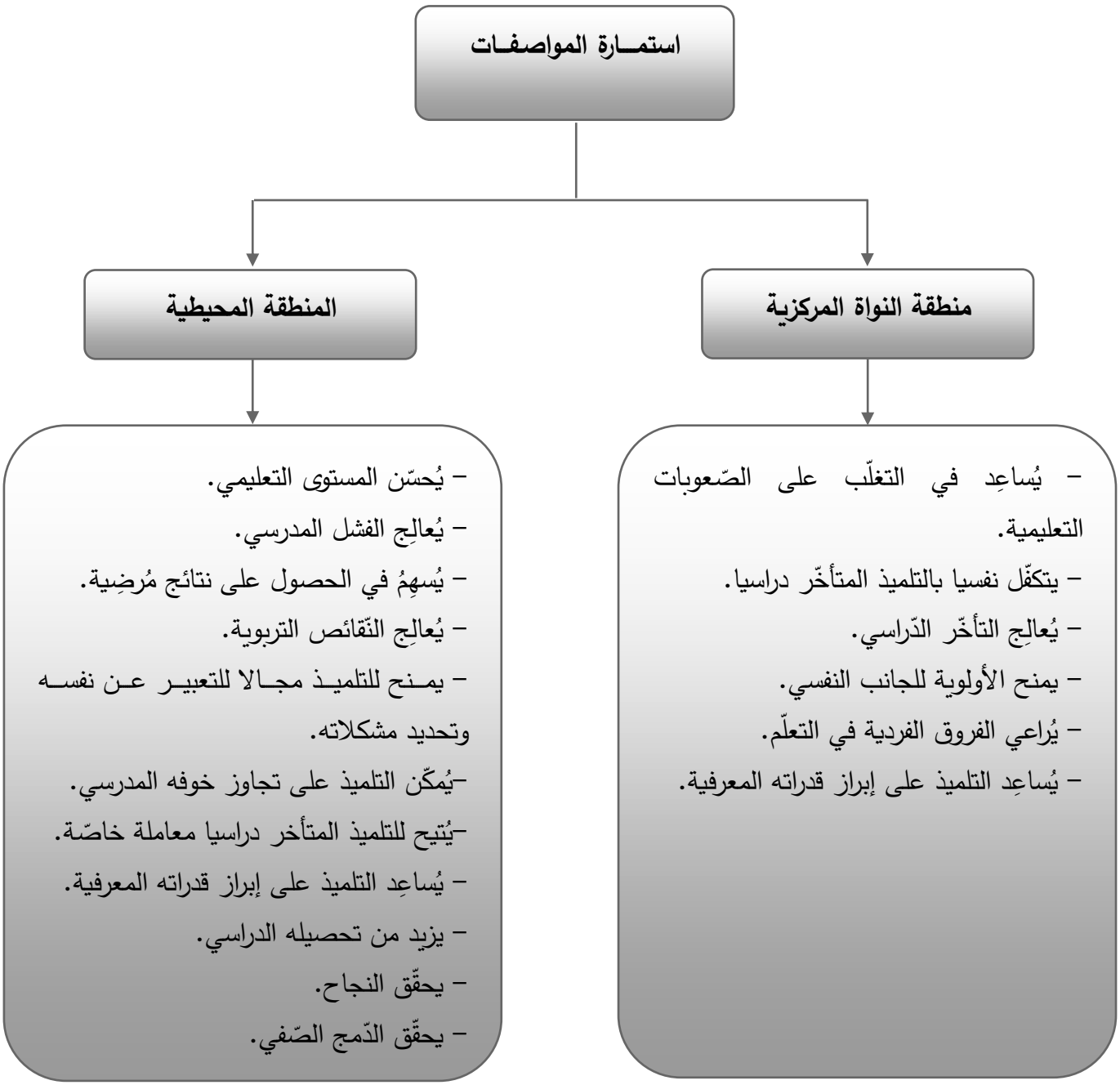
والشكل الموالي يوضّح بنية التصوّر لعيّنة الدراسة الأساسية حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.



الشكل رقم (43): يوضّح بنية التصوّر لعيّنة الدراسة الأساسية حسب تقنية الاستحضار التسلسلي.

- **استمارة الخصائص (المواصفات):**

لدينا مجموعة من العناصر تنتمي إلى الأبعاد الثلاثة (نفسي، معرفي–تربوي، تحصيلي)، والشّكل الآتي يُوَضّح ذلك:



شكل رقم (44): توضّع العناصر في منطقة النواة المركزية والمنطقة المحيطة لعيّنة الدراسة الأساسية حسب استمارة الخصائص (المواصفات).

كما نجد أيضا أنّ العناصر "يُعالِج النّقائص التربوية" "يُمكّن التلميذ من تجاوز خوفه المدرسي" "يُتيح لتلميذ المتأخر دراسيا معاملة خاصّة" ظهرت في استجابات أولياء التلاميذ كعناصر محيطية في كلّ من تقنية الاستحضار التسلسلي، واستمارة الخصائص أو المواصفات، وعلى الرغم من اختلاف طبيعة الأداتين عن بعضهما البعض إلّا أنّهما يكمّلان بعضهما من حيث الوظيفة، وهذا ما أكدّته النتائج.

ومن هنا نجد أنّ النظام المحيطي مكمّل ضروري للنواة المركزية على اختلاف وظائفه سواء كانت في التجسّد أو التكيّف مع التغيير والتفرد، والجدول التالي يُوضّح وظائف كلّ من النواة المركزية والنظام المحيطي:

جدول رقم (21): وظائف النواة المركزية والنظام المحيطي.

المصدر: (لعبان، 2008، ص48)

النواة المركزية	النسق المحيطي
تربطنا بالذّاكرة الجماعية وتاريخ الجماعة.	يسمح بإدماج تجارب الأفراد والتاريخ الماضي.
تحديد انسجام الجماعة.	يستوعب عدم التجانس في الجماعة.
مستقرة–منسجمة–صارمة.	مرن–يتحمل التناقضات.
لا تأبه بالسياق المباشر.	حسّاس للسياق المباشر.
وظائفها: تُولّد معاني التصورات الاجتماعية. – تحدد تنظيمها.	وظائفه: يسمح بالتأقلم مع الواقع المادي المجسد. –يسمح باختلاف المضامين–يحمي النواة المركزية.

ثالثا: تحليل النتائج على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة.

لقد تنوّعت وتعدّدت الأساليب العلاجية التربوية المتبّعة من طرف وزارة التربية الوطنية (انطلاقا من حصص الاستدراك والدّعم، وصولا إلى التعليم المكيّف) بهدف معالجة المشاكل التربوية التي يُعاني منها التلميذ، ومن أهمّها التأخّر الدّراسي الذي شكّل عائقا كبيرا حَالَ دون تحقيق تحصيل دراسي مناسب يمكّن التلميذ من النّجاح وتحقيق أهدافه.

وقد تَمَّ اعتماد التعليم المكيَّف كحلّ بيداغوجي من أجل القضاء على التأخّر الدّراسي، وتحقيق الأهداف التعليمية المُسَطَّرة من طرف القائمين على القطاع التربوي، كما تناول بعض المختصّين والتربويين والمهتمين بمجال التربية والتعليم موضوع التعليم المكيّف نظرا لأهميته والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

إنّ اهتمام المختصّين والتربويين بالتعليم المكيّف يرجع إلى تصوّراتهم بشأنه وطبيعة الفئة المعنية به (التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية)، واهتمام هؤلاء بالتعليم المكيّف لا يقلّ عن اهتمام أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا به، باعتباره تعليم تربوي وحلّ بيداغوجي موجّه لأبنائهم الذين يعانون من تأخّر دراسي، وهم المَعنيون بالدّرجة الأولى بهذا النوع من التعليم، وهذا ما تطرقت إليه دراستنا.

من خلال نتائج دراستنا تعرّفنا على محتوى التصوّر الخاص بالتعليم المكيّف لدى أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية باختلاف خصائصهم، كما تَمَّ التعرف أيضا على بُنية وتنظيم التصوّر الخاصّ بموضوع الدراسة.

من خلال نتائج الدراسة نرى بأن الآراء والأفكار التي يحملها أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حول التعليم المكيّف مهمة جدا، وهذا لطبيعة العلاقة التي تربط بين الولي /والتلميذ ، أيْ: الأب والأم/ والابن؛ إذ تعتبر من العلاقات الأولى والأساسية، وأنّ التعرّف على المشكلات التربوية التي يُعانيها التلميذ يكون بالتعاون مع الوالدين، وأنّ التشخيص والخروج بنتائج مهمة تخصّ التلميذ ومشواره الدّراسي تقتضي تدخّل الوالدين، فالخطّة العلاجية التربوية لا تطبَّق إلّا بموافقتهما، وهنا نجد أنّ الأولياء يشاركون المعلّم والمختصّ النفسي في التشخيص، وتحديد المشكل، التربوي، ووضع خطط للعلاج، وهذا انطلاقا من إعطاء المعلومات الضرورية للمختصّ النفسي، مع العمل على التقيّد بالتعليمات اللّازمة من أجل الحصول على نتائج جيدة، وهذا بالتنسيق مع المعلّم الذي لا يقلّ دوره أهمّية عن دور الأولياء في تطبيق تعليمات المناشير الوزارية التي جاءت بها وزارة التربية الوطنية لتحقيق أهداف التعليم المكيف.

إن تحليل النتائج النهائية لموضوع ضمن التصوّرات الاجتماعية لا يَتمِّ إلّا بوضعه في قالب نفسي–اجتماعي، وهذا لكون التصوّرات الاجتماعية مقاربة نفسية اجتماعية، وفيما يلي نتعرّف على مكوّنات النواة المركزية لتصوّر أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف وتحليلها:

- **تحليل عناصر النّسق المركزي:**

إنّ أيّ موضوع دراسة يتعلّق وجوده بفرد أو جماعة، وأن أيّ تصور لموضوع ما يتعّلق بتصوّر الفرد لهذا الموضوع، وقد ضَمَّ النسق المركزي لدراستنا عدة عناصر نتجت عن أداتي الدّراسة (تقنية الاستحضار التسلسلي واستمارة الخصائص أو المواصفات) تمثّلت في منطقة النواة المركزية واحتوت العناصر الآتية الذكر:

✓ **التكفّل النفسي:**

اعتُبِـرَت هـذه العبـارة أساسـية ومهمّـة لـدى المبحـوثين، حيـث قـدرت قيمتهـا فـي تقنيـة الاستحضـار التسلسـلي بــ 24 تكـرارا، كمـا جـاءت فـي اسـتمارة الخصـائص (المواصـفات) فـي عبـارتيْ "يمـنح الأولويـة للجانـب النفسـي" بنسـبة 65.78%، و "يتكفّـل نفسـيا بالتلميـذ المتـأخر دراسـيا" بنسـبة عالية جدّا قُدّرت بـ 86.84%، وكلتا العبارتين تملكان نفس معنى ودلالة "التكفل النفسي".

يُعْتبَـر هـذا الجانـب مهمـا جـدا فـي عمليـة التكفّـل بالتلميـذ المتـأخّر دراسـيا، فهـو يُعَـدُّ أوّل خطواتـه بعـد التشـخيص النهـائي الـذي يقـوم بـه المخـتصّ النفسـي، المبنـي علـى المعلومـات والحقـائق المقدَّمـة مـن طـرف المعلّـم والوالـدين، ثُـمَّ يضـع برنامجـا وخطـة علاجيـة بالتشـارك والتعـاون مـع الأطـراف السّـابقة الـذّكر، ويُقـدّم الخـدمات النفسـية، ويُسـاعد التلميـذ علـى الـتخلّص مـن المشـكلات التربوية التي يُعانيها.

ويعمـل مـن أجـل الكشـف عـن الأسـباب الحقيقيـة وراء ظهـور هـذه المشـكلات، والتـدخّل بشـكل أسـرع مـن أجـل حلهـا وتجاوزهـا، وفـي هـذا الصـدد يقـول "هـاريس" 1980 "أنّ المشـكلة المدرسـية كلّمـا اكتُشِفَت مُبَكّرا كلّما كان التكفّل بها بشكل أسهل وأفضل". (محمدي، 2022، ص121)

كمـا أنّ التكفّـل النفسـي بالتلميـذ يكـون بتعزيـز الجوانـب الإيجابيـة لديـه، وإطفـاء السـلوك غيـر المرغـوب فيـه، ومسـاعدته علـى فهـم شخصـيته، وتطـوير قدراتـه وإمكانياتـه، وتعزيـز ثقتـه بنفسـه، وتحقيق توافقه النفسي والتربوي والاجتماعي، وبالتالي تحقيق صّحته النفسية.

إذن فالصّـحة النفسـية للتلميـذ تـأتي قبـل أي شـيء حتـى التعلـيم، فوجـود مشـكلة علـى مسـتواها يـؤدي إلـى ظهـور مشـكلات فـي بـاقي الجوانـب (الاجتماعيـة والتربويـة والصّـحية...)، حيـث تُعتَبَـر الصّـحة النفسـية هـدفا يسـعى كـلّ الطـاقم التربـوي (مـدير، معلّـم، أخصـائي نفسـي...)، والأسـري (الوالـدين) إلـى تحقيقـه، باعتبارهمـا مـن العوامـل المهمّـة التـي تـؤثر علـى الصّـحة النفسـية للتلميـذ، فـ"الأسرة التـي يعـيش فيهـا الفـرد لهـا أهميـة كبـرى فـي بنـاء شخصـيته وصـحته النفسـية، لأنّهـا أوّل مؤسّسـة تتسـلّمه، وتنقـل لـه الميـراث الحضـاري، وتُعَلّمُـه مـن هـو ومـا علاقتـه بـالمجتمع، فهـي الوحـدة الاجتماعيـة الأولـى التـي ينشـأ فيهـا الفـرد، ويتفاعـل مـع أعضـائها، وهـي التـي تُسْـهِمُ بشـكل أكبـر فـي الإشراف على نموه، وتكوين شخصيته، وتوجيه سلوكه". (دبار، جلول، وعمامرة، 2021، 17)

تـؤثّر الأسـرة بشـكل كبيـر علـى النمـو النفسـي للتلميـذ، وتسـاهم فـي تحديـد ملامـح شخصـيته، كمـا تـوفّر المدرسـة الظـروف الملائمـة لـه مـن أجـل التمـدرس بشـكل جيّـد، مُراعيـة بـذلك نمـوّه المعرفـي،

الجسدي، الانفعالي، العاطفي والاجتماعي، لذا فهي تؤثّر بشكل كبير في الصّحة النفسية للتلميذ بكلّ ما تحتويه من تكوين مادي، المناهج والبرامج التربوية المطبقة فيها...

✓ **تحسين المستوى التعليمي للتلميذ:**

لقد تَمَّ اعتبار هذه العبارة على أنّها ذات أهمية كبيرة لدى المبحوثين، حيث أخذت قيمة قُدّرَت بـ 17 تكرارا في نتائج الاستحضار التسلسلي لدى أفراد عينّة البحث، وهذا يدلّ على أهمية هذا العنصر بالنسبة للمبحوثين، فطالما سعى الأولياء إلى تحسين مستوى أبنائهم (التلاميذ المتأخّرين دراسيا)، والبحث عن الطّرق والآليات التي تساعدهم في تحقيق ذلك عن طريق تحفيز أبنائهم، وحثّهم على الدّراسة، وتوفير مختلف احتياجاتهم كالأدوات المدرسية اللّازمة من أجل تلقّيهم التعليم في المدرسة، والعمل على توفير الجوّ المناسب للتعلّم في المنزل، مع التواصل الدّائم مع أفراد الطّاقم التربوي خاصّة المعلّم من أجل معرفة مستوى أبنائهم التعليمي، والوقوف على مدى تقدّم تعلّماتهم واستيعابهم للأنشطة التعليمية.

هذه المتابعة المستمرّة تُساعد في معرفة أيّ خلل أو مشكل يحدث للتلميذ في العملية التعليمية كعدم التركيز أثناء الدرس، عدم الاستيعاب، إيجاد صعوبة في التعامل مع المعلومات والمعارف الجديدة، وعليه التدخّل من أجل تحديد الأسباب التي أدّت إلى هذا الخلل، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من طرف المعلّم، المختص النفسي، بالاشتراك مع الأولياء، وبالتالي تقديم علاج تربوي، بيداغوجي، فوري، وتجنيب التلميذ الإعادة المتكرّرة، فنجد أنّ التلميذ يُعيد السّنة الواحدة لأكثر من مرّة دون أنْ يكون هناك أسباب واضحة كالتخلف العقلي...، فهنا يكون التلميذ طبيعيا لا يعاني من أية مشاكل عقلية، لكنّه يجد صعوبة كبيرة في تجاوز المرحلة التعليمية المتواجد بها، وغير قادر على تحصيل معلومات ومعارف كافية تؤهّله للانتقال إلى المرحلة التعليمية الموالية.

تستدعي الإعادة المتكرّرة التدخّل العاجل من أجل الكشف عن الأسباب، وتقديم الدّعم للتلميذ عن طريق وضعه في قسم مكيّف رفقة زملائه الذين يُعانون من المشكل التربوي ذاته حتّى وإن وُجِدَ تباين خفيف بينهم، على أن يتمَّ ذلك وفق جدول مقترح لإجراء عمليات الكشف عن التلاميذ المحتاجين للتعليم المكيّف حسب المنشور الوزاري رقم 83/1548 الذي يقترح قوائم للتلاميذ الذين تظهر عليهم أعراض الفشل المدرسي، ويتطلب الأمر خضوعهم إلى التعليم العلاجي البيداغوجي الذي من شأنه أن يُعالج المشاكل التربوية الذي يعانون منها، ويُحسّن

مستواهم التعليمي عن طريق تحصيل نتائج جيدة تُمكّنهم من الانتقال إلى مستوى تعليمي أعلى، ويبقى التنسيق بين الأولياء والمعّلم قائما لضمان عدم تراجع مستوى التلميذ حتى وأن انتقل إلى مستوى تعليمي آخر، وهذا من بين الأهداف التي يصبو إليها التعليم المكيّف من متابعة ومراقبة التلميذ، ومساعدته بشكل مستمرّ على تطوير قدراته ومهاراته، والمحافظة على مستواه.

وهذا ما تطرقت إليه الباحثة بلعربي (2015) حول نجاعة الأقسام المكيّفة، ومدى فاعليتها من خلال دراستها الموسومة بـ "واقع التعليم المكيف بالجزائر" من حيث تحسين المستوى الدّراسي للتلاميذ المُوَجَّهين، وكانت النتائج إيجابية، حيث كشفت عن صلاحية وفاعلية التعليم المكيّف في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعليم (القراءة، الكتابة، الحساب)، كما أنّ نظام التعليم المكيّف في المدرسة الابتدائية حسب الباحثة يسير وفقا لِمَا تتطلّبه النّصوص التشريعية المنظّمة له، وتوافقها الرأي الباحثة غزال (2021) بدراستها الموسومة بـ "واقع التعليم المكيف في إطار المنظومة التربوية"، إذ توصّلت هي الأخرى إلى أنّ التعليم المكيّف أثبت صلاحيته وفاعليته في تحسين مستوى التلاميذ في المهارات الأساسية للتعليم (القراءة، الكتابة، الحساب)، وبأنه يسير وفقا لِمَا تتطلّبه النصوص التشريعية.

✓ **تحقيق النجاح:**

نالت هذه العبارة قيمة قُدّرت بـ 16 تكرارا لدى المبحوثين بالنسبة لأداة الاستحضار التسلسلي، كما حَصَلت على نسبة 71.05% تحت نفس العبارة "تحقيق النجاح" بالنسبة لاستمارة الخصائص (المواصفات)، وتُعتبَر عبارة "تحقيق النجاح" مهمّة جدّا، بل تُعدّ الهدف الأسمى الذي يسعى إليه الأولياء من وراء إدخال أبناءهم الذين يُعانون من تأخّر دراسي إلى الأقسام المكيّفة، وهو تلقّيهم تعليما علاجيا، مُكَيَّفا، ظرفيا، يُمكّنُهم من تحقيق النجاح، وفي المقابل تكون المعاينة المتواصلة للأبناء من طرف الأولياء في تقديم المساعدة اللازمة لهم في حل الواجبات المنزلية، وتوجيههم وتحفيزهم وتشجيعهم من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المسطّرة.

وفي هذا السّياق ترى "حليمة تعوينات" بأنّ المتابعة الأسرية، والتي تُعنى بمراقبة التلميذ في مختلف نشاطاته المدرسية من تعليم، وتحصيل، ونتائج، واختبارات، وأعمال مدرسية تنجز من قبله داخل وخارج المدرسة، والهدف من كلّ ذلك هو بلوغ الأهداف التي سطرت في المناهج أولا، وتحفيز التلميذ ليبلغ المستوى الذي يرضى عنه الأولياء". (ونجن، 2012، ص 22)

وعليه فإنّ تحقيق النجاح والنتائج الدّراسية المرضية، لا يَتِمُّ إلّا بتظافر جهود الأولياء مع المعلمين من أجل تقديم الرّعاية والدعم اللازمين للتلميذ، فالمعلّم المتخصّص يؤدّي واجبه داخل القسم المكيّف انطلاقا من وضع خطة تربوية، علاجية، فردية لكلّ تلميذ، والعمل على تحقيق أهداف محدَّدة وفي وقت زمني محدَّد أيضا، وتكييف التعليمات وتحليل المهمات التعليمية إلى مهمات فرعية وتنويع الأساليب التربوية حسب ما تقتضيه طبيعة المشكلات التربوية لكلّ تلميذ، وفي المقابل يواصل الأولياء في المنزل ما بدأه المعلّم داخل القسم المكيّف.

✓ **علاج الفشل المدرسي:**

لقد أخذت هذه العبارة لدى المبحوثين قيمة 14 تكرارا على أداة الاستحضار التسلسلي، كما أنّ عبارة "علاج التأخّر الدّراسي" أخدت نسبة 78.91%، وظهرت كعنصر مهمّ ضمن منطقة النواة المركزية في استمارة الخصائص (المواصفات)، إنّ عبارتي "التأخّر الدّراسي والفشل المدرسي" يشتركان في معنى واحد وهو غياب النجاح وعدم تحقيقه؛ حيث أنّ وجود الفشل المدرسي مرهون بوجود التأخّر الدّراسي.

إنّ ظهور هذه العبارات –ذات المعنى الواحد تعني عدم قدرة التلميذ على تحقيق النجاح– وبشكل كبير لدى المبحوثين يدلّ على الاهتمام الواضح والكبير من طرف الأولياء بهذا المشكل التربوي (الفشل المدرسي)، الذي أصبح خطرا كبيرا على مستقبل أبنائهم، إذ يُعِيق تقدّمهم العلمي، ويمنعهم من تحقيق أهدافهم، فالتأخّر الدّراسي النّاجم عن صعوبة في التعامل مع بعض المواد الدّراسية، أو أغلبها من طرف التلميذ يؤثّر سلبا على نتائجه الدّراسية، فيتعثَّر ويفشل في الانتقال إلى المراحل التعليمية الموالية، ممّا يستدعي إدخاله إلى قسم حاصّ أُعِدَّ مُسبقا من أجل التلاميذ المتأخرين دراسيا، وفي هذا الصّدد نجد أنّ المنشور 82/149 والمنشور 83/1548 يؤكّدان على أنّ التعليم المكيّف يستهدف التلاميذ الذين يُعانون من تأخّر دراسي عام إجمالي يشمل جميع المواد، يتلقّى فيه التلميذ الدّعم والمعالجة والتكفّل بالمشاكل التربوية التي يعانيها (تأخّر دراسي، فشل مدرسي)، كما تخضع لعلاج نفسي تربوي داخل القسم المكيّف، وهذا يكون عن طريق تطبيق برامج تعليمية تكون مكيّفة وطبيعة الصّعوبات التعليمية التي يُعانيها التلميذ، بالإضافة إلى تحفيزه، إرشاده وتوجيهه نحو التعلّم بنفسه، وتنمية قدراته ومهاراته، وتطوير معارفه، والتقدّم مع التلميذ خطوة بخطوة، وتقييم مدى تقدّمه، ومعرفة الصّعوبات التي يُعانيها، والتدخّل من أجل مُعالجتها بشكل فوري قبل أنْ تتطوّر وتُعِيقَه في مواصلة تقدُّمِه الدّراسي.

إنّ وجود مثل هذا النوع من التعليم في المدارس الابتدائية يدلّ على حرص القائمين في القطاع التربوي على التكفّل بالتلاميذ الذين يُعانون من تأخّر دراسي، وتوفير الإمكانيات اللّازمة لذلك، وتذليل الصّعوبات التي من شأنها أن تحول دون تحقيق الأهداف المنتظرة من التعليم المكيّف.

حسب المنشور الوزاري رقم 194/م.ت/82 يُقدّم التعليم المكيّف علاج تربوي مناسب لأطفال يلاقون صعوبات بالغة في مواصلة دراستهم، كما تُعطى أولوية التعليم المكيّف للأطفال الذين يُعانون من تأخّر ضخم في جميع المواد بعد نهاية السنتين الأوليتين من المدرسة الأساسية، فهو تعليم متخصّص يستعمل مناهج تربوية مكيّفة، وليس الغرض من ذلك هو التعليم الاستدراكي الذي نُصّبَ من قَبْل في إطار المدرسة الأساسية.

ومنه يمكن القول بأن التعليم المكيف جيء به من أجل حماية التلميذ من شبح الفشل والرسوب المدرسيَّيْن، وتجنب الإعادة المتكرّرة أو مغادرة المدرسة في سنّ مُبَكّر.

✓ **يُساعِد في التغلّب على الصعوبات التعليمية:**

على الرّغم من أنّ هذه العبارة ظهرت ضمن المنطقة المحيطية في تقنية الاستحضار التسلسلي المطبّق على عيّنة الدّراسة (أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا)، إلّا أنّها أخذت أعلى نسبة قُدّرَت بـ 86.84% في استمارة المواصفات (الخصائص)، حيث تواجدت في منطقة النواة المركزية كعنصر أساسي ومهمّ وغير قابل للمفاوضة، وهذا ما يدلّ على أهميتها الكبيرة لدى المبحوثين.

تعتبر الصّعوبات التعليمية من المشاكل التربوية التي نالت اهتمام الكثير من المُربّين والباحثين والمختصّين في علوم التربية، وهذا لاستفحالها في الوسط التربوي، ممّا أدّى إلى ظهور مشاكل عديدة كالفشل والرسوب المدرسيّيْن، ويُظْهِرُ التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعليمية عجزا في تحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية وخاصّة في أدوات التعليم الأساسية (القراءة، الكتابة، الحساب) بالنسبة للصّعوبات الأكاديمية، حيث يري صامويل كيرك (1962) بأن "صعوبات التعلّم الأكاديمية تشير إلى التأخّر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصّة بالكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أيّة مواد دراسية أخرى". (السيد،2003، ص 92)

أمّا بالنسبة للصّعوبات النّمائية، فتشمل تشتّت الانتباه، قلة التركيز، قصور على مستوى الإدراك والفهم، وحل المشكلات، وحسب دراسة كرسني (1994) "الصّعوبات التعليمية عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي العادي مع امتلاكه قدرات عقلية عادية، ولا يظهر عليه أيّ مظاهر الاختلال الفيسيولوجي العصبي". (CONNSINi, R.C,2002,p105)

فالتلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعليمية هم تلاميذ عاديون غير متخلفين عقليا، إلّا أنّهم غير قادرين على بناء المعرفة لعدم امتلاكهم للمهارات الأساسية لذلك، ويجدون صعوبة كبيرة في حلّ المشكلات التي تعترضهم، وهذا ما يؤثّر على تحصيلهم ونتائجهم الدّراسية، ويُعيقهم في تحقيق النجاح والتفوق.

وتَحْدُثُ الصّعوبات التعليمية نتيجة العديد من العوامل المتباينة "بما في ذلك العوامل الوراثية، البيئة الثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموّه المبكّرة، كما قد تحدث هذه الصّعوبات نتيجة اضطراب في التراكيب البيولوجية أو العصبية والكيمائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف المخ. (الزيات، 2002، ص 507)

وعلى اختلاف الأسباب التي أدّت إلى ظهور مثل هذه الصّعوبات، فإنّ ضررها يكمن في التأثير المباشر على التلميذ من حيث قدراته وأدائه في مختلف الأنشطة والوضعيات التعليمية، فأصبحت هناك ضرورة مُلحّة للبحث عن الحلول الممكنة لمعالجة مثل هذه الصّعوبات كاستخدام وسائل تعليمية حديثة...، كما قامت دراسات وأبحاث عديدة في هذا الشأن، وفي هذا السياق أشار الباحثون "أنّ الوسائل التعليمية تُساعد في تعزيز الإدراك الحسّي وتقوية الفهم والتذكّر والاستعادة". (سلامة، 2006، ص 12)

وبالتالي التخلّي عن الطّرق والوسائل التعليمية التقليدية في عمليّتيْ التعليم والتعلّم التي لم تُجْدِ نفعا مع التلاميذ المتأخرين دراسيا، وتعتبر غرفة المصادر إحدى الوسائل المعتمدة والمتوفرة في المدارس الابتدائية من أجل استعمالها في خدمة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فحسب محمد طارق وعامر (2008) "غرفة المصادر تُقَدّم خدمات خاصّة تُخَصَّص في المدرسة، تُقَدّم خدمات تربوية خاصّة للأطفال ذوي صعوبات التعلّم". (ص03)

من خلال الأنشطة الأساسية التي تحتويها غرفة المصادر، فإنّها حسب العزالي (2011) "تُساعد الطّفل ذوي صعوبات التعلّم والمُدَرّس المختص والمُدَرّس العادي على التعامل بفعالية مع طفل ذوي صعوبات التعلّم وعلى فهم حاجاته والتعرّف على جوانب الضّعف والقوّة لديه". (ص 133)

ولقد حاول العديد من الباحثين البحث عن طرق تساعد التلميذ ذوي صعوبات التعلّم بنوعيه (الأكاديمي والنّمائي) على تخطي هذه الصّعوبات، وتحسين مستواه، وتحقيق أفضل النتائج، وكانت دراسة لبديرات (2013) نموذجا لذلك، حيث سعى الباحث إلى بر تطبيق برنامج تدريبي يساعد في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلّم بالاستعانة بغرفة المصادر، وقد كانت النتائج إيجابية، حيث توصّلت إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيْ

درجات تلاميذ المجموعة الضّابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي المباشر تُعْزَى إلى البرنامج التدريبي، كما توجد دراسة أخرى لـ شريفي (2015)، والتي كان فحواها تصوّر مقترح لبرنامج تدريبي لمعلّميْ التلاميذ ذوي صعوبات التعليم المكيّف، حيث توصّلت الدّراسة إلى تصميم مقترح لبرنامج تدريبي لفائدة معلّميْ الطور الأول من التعليم الابتدائي (أقسام التعليم المكيّف والعادي) من شأن هذا البرنامج أن يُنمّي الكفاءة المهنية لمعلّميْ الأقسام المكيّفة، وإكسابهم مهارات التكفّل بذوي صعوبات التعلّم، كما يكسب معلّميْ الأقسام العادية مهارات التحكّم في آليات الاستكشاف كونها عملية أساسية في إنجاح التكفّل البيداغوجي بهؤلاء التلاميذ.

يمكن القول أنّ كِلتا الدّراستين تكمّلان بعضهما البعض، فدراسة البديرات (2013) قدّمت برنامجا لصالح تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، في حين دراسة شريفي صورية (2015) قدّمت برنامجا مقترحا لصالح المعلّمين الذين يُعتَبَرُون من أهمّ أقطاب العملية التعليمية التعلّمية.

من جهة أخرى نجد دراسة أبي إسماعيل ولحرش تدرس فاعلية البرنامج المستخدم في أقسام التعليم المكيف لذوي صعوبات التعلّم في ضوء المعايير العالمية، وكانت النتائج إيجابية، وسجّلت مستوى مرتفعا عموما من حيث مستوى فاعلية برنامج التعليم المكيّف على ضوء المعايير العالمية خاصّة في مجال عملية الاستكشاف والتعليم العلاجي في إطار برنامج التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية، وكان هناك تطابق كبير، وتعتبر عملية الاستكشاف أهمّ الخطوات وأولى الطرق المؤدّية إلى قسم التعليم المكيّف حيث التكفّل وتلقّي التعليم العلاجي.

✓ **يُراعي الفروق الفردية:**

جاء هذا العنصر ضمن منطقة النواة المركزية كعنصر أساسي قُدّرَت نسبته 63.15%، كما جاء العنصر "يُساعد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية" بنسبة 57.89% كعنصر مهمّ ضمن النواة المركزية، ومكمّل للعناصر المُكَوّنة لمنطقة النواة المركزية، ونجد أنّ كلاً من العنصريين السّابِقَيْن يُكمّلان بعضهما البعض.

والإقرار بأنّ هناك فروق فردية بين التلاميذ وأن لكلّ تلميذ وتيرته الخاصّة في التعلم يُتيح له الفرصة من أجل التعلّم وفقا لقدراته الخاصّة دون الحاجة لمقارنة أدائه مع أقرانه، وهذا ما يساعده في الكشف عن المشكلات التربوية التي يُعانيها، والعمل على تجاوزها وحلّها بمساعدة الأولياء والمعلّمين خاصة، ممّا يدفعه إلى إبراز قدراته المعرفية التي لم يَكُن يعي وجودها في ظلّ الكثير من المقارنات حول الإمكانيات والقدرات والمهارات المختلفة بين التلاميذ.

وبما أنّ الأطفال يختلفون من حيث قدراتهم العقلية من حيث نسبة الذكاء، الإدراك والفهم والتركيز، فإنّه من الضرورة بمكان أنْ نجد هذا الاختلاف يتجلى في إنتاجاتهم وتحصيلهم العلمي الدّراسي، فكلّ طفل هو حالة خاصّة، منفردة، مختلفة، لا تُشْبِهِ أحدا، ومنها تظهر المشاكل التربوية والصّعوبات.

ولقد أَخَذَ التعليم المكيّف بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين التلاميذ المتأخّرين دراسيا والعاديين، حيث صُمّمَ برنامج وقِسْم وتوقيت يتناسب وقدراتهم الخاصّة، مستوياتهم المعرفية والعقلية، ميولهم وسماتهم الشخصية والظروف والخبرات التي مَرُّوا بها، حيث يتلقى هؤلاء التلاميذ المتأخّرين دراسيا تعليما علاجيا صُمّمَ خصّيصا لهم ليتماشى والصعوبات التعليمية التي يعانونها، وقد اسْتُخْدِمَ مصطلح التدريس العلاجي للدّلالة على نوعية البرامج التربوية لصعوبات التعلّم، وهي برامج تربوية فردية، فهو تعليم له أهدافه، ومحتواه التعليمي الخاص الذي يراعي مناطق القوّة والضّعف لدى التلميذ، ويهتمّ بالظروف الفردية عن طريق تقديم برامج خاصّة تُراعي خصائص كلّ طفل على حِدَة للوصول به إلى المستوى الأساسي من الكفاءة التي تُمَكّنُه من إتقان المهارات الأكاديمية المطلوبة، وقد جاء المنشور الوزاري رقم 84/025 المؤرخ في 07 جوان 1984 في هذا السياق يؤكّد على ضرورة تَبَنّي التعليم الفردي، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ المتأخرين دراسيا مع استخدام الطّرق التربوية النشيطة. (بلعربي، 2015، ص51)

وهنا يرى الزيات (2006) بأنّ التدريس العلاجي تُستخدَم فيه كافّة الآليات التدريسية التربوية، ووسائط التعلم وأساليبه، التي تستهدف علاج أو تحسين وتنمية المستويات المعرفية والأكاديمية في المجالات التي تخضع للعلاج ذوي صعوبات التعلّم.

إنّ مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وتنويع الخبرات التربوية وتحديثها من حيث المعلومة والوسائل والطرق المستخدمة في التعليم، وترك المجال لكل تلميذ للتعلّم وفقا لوتيرته البيولوجية التي تناسبه، وتوجيه المُعلّم الدّائم له، والدّعم المستمرّ والمرافقة من طرف الأولياء، كلّ ذلك يؤدّي إلى تحقيق نتائج جيدة من طرف التلميذ، وتمكينه من إبراز قدراته ومهاراته والعمل على تطويرها، ومعالجة المشاكل والنقائص التي يُعانيها.

2-2 تحليل عام لنتائج الفرضيات على أساس المتغيرات السوسيو ديمغرافية:

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكننا القول أنّه على الرّغم من وجود اختلافات في استجابات المبحوثين (أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية) تُعزى إلى متغيّر المستوى التعليمي، فإنّهم يتفقون في تصوراتهم للتعليم المكيّف حسب مُتغيري السّن والجنس، وهذا

يعني أنّ هناك مجموعة من الأشياء أو الأمور التي ساعدت في توحيد تصوّرهم للتعليم المكيّف رغم الاختلاف في الخصائص السّابقة الذّكر (الجنس، السّن، المستوى التعليمي)، فإنّ هناك مجموعة من العوامل ساعدت في تكوين صورة جماعية مشتركة وموحَّدة نحو التعليم المكيّف كانتمائهم لنفس المنطقة الجغرافية، معايشتهم لنفس الظروف وتقاسمهم لعامل مشترك تمثّل في كونهم أولياء للتلاميذ المتأخرين دراسيا، كما أنّهم هم المساهمون بالدرجة الأولى في الكشف عن هؤلاء التلاميذ، بالإضافة للمعلّم واللّجنة الطبية النفسية التربوية، وبالنظر إلى نتائج الفرضية الأولى التي تنصّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف تُعْزَى إلى متغير السّن عند مستوى الدلّالة $\alpha=0.05$ ، فنجد أن انعدام الفروق بين المبحوثين في تصوّراتهم للتعليم المكيّف راجع إلى أنّ عامل السّن لم يُشَكّل فارقا في استجاباتهم، فالأولياء باختلاف سنهم يَرَوْن أنّ التعليم المكيّف يسعى إلى تقديم علاج تربوي بيداغوجي لأبنائهم التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تربوية كالتأخر والفشل المدرسيّيْن، والتي حالت دون تحقيقهم للأهداف التربوية والانتقال إلى مراحل تعليمية عُلْيَا، كما أنّ التعليم المكيّف يهتمّ بالجانب النفسي للتلميذ، ويُراعيه في العملية التعليمية التعلّمية، ويُساعد التلميذ في التغلب على مشاعر الخوف والقلق وتخطي الصعوبات التعليمية التي تواجهه، ويُعَزّز ثقته بنفسه، ويُنمّي قدراته ومهاراته ويُحسّن مستوى تحصيله الدّراسي والتعليمي.

إنّ إشراك أولياء التلاميذ في الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا، ساعد في التعرّف على أعراض ومظاهر التأخّر الدّراسي، وساهم في تحديد كيفية العلاج، وذلك وفق اتباع خطة تربوية علاجية للتكفّل بالتلاميذ المتأخرين دراسيا، والعمل على إنقاذهم من الفشل المدرسي، وتحسين مستواهم الدّراسي، وهذا العمل يكون تحت إشراف ما يُسَمّى اللّجنة الطّبية النفسية التربوية، والتي تتكوّن حسب المنشور الوزاري رقم 83/1548 من عِدّة أعضاء: مُعلّم متخصّص، طبيب الصّحة المدرسية، المدير، ممثل عن أولياء التلاميذ، ممّا ساعد في تكوين صورة موحَّدَة وواضحة لأولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا تجاه التعليم المكيّف رغم اختلاف سنهّم، وزاد في نسبة الوعي لديهم حول خطورة هذا المشكل التربوي (التأخّر الدّراسي) وضرورة التدخّل لمعالجته.

أما فيما يتعلّق بمتغيّر الجنس فإنّ النتائج أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف تُعزى لمتغير الجنس عند مستوى الدّلالة $\alpha=0.05$، فنجد أنّ متغيّر الجنس لم يشكل فارقا في تحديد

استجابات المبحوثين (أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية) وتصوراتهم حول التعليم المكيف كما هو الحال بالنسبة لمتغيّر السّن.

وهذا يدّل على أنّ الأولياء (من كلا الجنسين) في تواصل دائم مع المعلمين وإطلاع كبير على كل ما يخص أبناءهم، فاحتكاكهم الدّائم بالمعلّم مكّنهم من معرفة النقائص والمشاكل التي يُعاني منها أبناؤهم (التلاميذ المتأخرون دراسيا)، كما أنّ تنسيقهم مع المعلّمين أفضى إلى مساهمتهم في الكشف عن أبنائهم المتأخرين دراسيا، وبالتالي التكفل بهم داخل الأقسام المكيفّة قصد تقديم معالجة بيداغوجية، ورعاية تربوية ضمن خطة علاجية تضمن التكفل التدريجي بهؤلاء التلاميذ، وتعتمد أساسا في بناءها بالتركيز على البيداغوجيا النفسية والأسس المعرفية التي تأخذ بعين الاعتبار حالة التلميذ وخصائصه المعرفية والانفعالية والشخصية.

كما أنّ متابعة الأولياء باختلاف جنسهم (أب/أم) لأبنائهم المتأخرين دراسيا ومرافقتهم لهم مكّنهم من تحديد مستواهم الدّراسي والتحصيلي وتحسينهما، كما مكّنهم من معرفة مدى أهمية الأقسام المكيفة، وهذا ما ساعد في توحيد تصوّرهم نحو هذه الأقسام، وقد ساهم احتكاكهم مع بعضهم البعض في مشاركة انشغالاتهم وقلقهم حول وضعية أبنائهم المتأخرين دراسيا، نتيجة حرصهم الشديد على تطوير مستوى أبنائهم وتحقيق نجاحهم من خلال التعليم العلاجي المُقَدَّمِ في الأقسام المكيّفة.

كما لعب التنسيق بين المعلّم والأولياء دورا كبيرا في تشكيل تصوّر موحّد مشترك بين المبحوثين (أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا المرحلة الابتدائية) حول التعليم المكيّف وأهميته والدّور الذي يُؤدّيه في حلّ المشكلات التربوية، وحسب دراسة بلعربي (2015) هناك نتائج أثبتت هذا التعاون، وهذه الشّراكة بحكم أنّ كلا الطرفين يسعيان إلى تفعيل العملية العلاجية، والوصول بهؤلاء التلاميذ إلى امتلاك كفاءات تُمَكّنهم من الارتقاء إلى السّنة الثّالثة ابتدائي، ومتابعة التّمَدْرُس في الأقسام العادية طِبْقا لِمَا جاء به المنشور الوزاري رقم 84/025 عن دور الخدمات الأسرية في معالجة وتكييف هؤلاء التلاميذ.

أما فيما يتعلق بالفرضية الثالثة، والتي تنصّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورّات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف تُعْزَى لمتغير المستوى التعليمي عند مستوى الدّلالة $\alpha=0.05$، نجد أنّ الفرضية لم تتحقّق، إذ أظهرت النتائج عن وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين المبحوثين ترجع إلى المستوى التعليمي، ويُمكن إرجاع السّبب في عدم تحقيق الفرضية الصّفرية إلى اختلاف الأولياء في مستواهم التعليمي (أولياء لا

يملكون مؤهل علمي، أولياء أصحاب مستوى تعليمي ابتدائي، وآخرون متوسط، أولياء يحوزون على شهادة الليسانس)، فهذا الفرق الشاسع بين المستويات التعليمية بين المبحوثين ساهم في ظهور الفروق في بعض استجاباتهم وتباينها.

ومنه فإنّ المستوى التعليمي للأولياء يلعب دورا كبيرا في فهم موضوع التصوّر؛ إذ أنّ النظرة التي تشكّلت لديهم نحو التعليم المكيف تأثرت بمستواهم الثقافي والتعليمي سواء كان منخفضا أو مرتفعا، وهذا التصوّر الذي يحمله أولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمدرسة الابتدائية حول التعليم المكيّف، والذي وإنْ اختلف بحسب مستواهم التعليمي، فإنّه يؤثر لا محالة في تعاملهم مع هذا النوع من التعليم من حيث أهميته ومدى ضرورة تطبيقه والأهداف المرجوّة منه، حيث نجد أنّ الأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي وثقافي مرتفع يُبدْون اهتماما بتعليم أبنائهم ويحرصون على تحقيق نجاحهم، ويعملون على تطوير قدراتهم ومهاراتهم، وفي هذا السياق نجد أن الباحثة زغينة (2008) قد توصّلت من خلال دراستها إلى أنّه "ومن خلال إحدى المقابلات التي قامت بها مع أحد الأولياء لمعرفة اتجاهات اهتمام الوالدين بدراسة أبنائهم، حيث توصّلت إلى أنّه كلّما كان المستوى التعليمي للأولياء مرتفعا، كلّما زاد اهتمامهم بتعليم أبناءهم وبناتهم". (ص 104)

وهذا ما تؤكّده أيضا دراسة الباحثة (Collette) 1989، حيث توصّلت من خلال دراستها إلى أنّه كلّما كانت الأسرة متعلّمة ومثقّفة تستطيع تزويد أطفالها بالمعارف، وتوجيههم نحو الدّراسة، والعكس فإنّ الأُسَرَ التي لها مستوى تعليمي ضعيف تقف كعائق أمام مشروع تعليم أبنائها وتُقلّص من فرص نجاحهم. (PP. 30-31)

ومنه يمكننا القول بأنّ التصوّر الذي شَكَّله أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حول موضوع التعليم المكيّف وطبيعة هذا التصوّر، قد تأثّرت بالمستوى التعليمي، فاختلافهم فيه نجم عنه الاختلاف في التعامل مع هذا النوع من التعليم بصفة خاصّة (التعليم المكيّف) والتعليم العادي بصفة عامة، فالمستوى التعليمي للوالدين بمثابة مناخ يُحفّز على التعليم، فالأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي جيّد يولون الدّراسة أهمية كبيرة، ويبذلون قصارى جهودهم في توفير كلّ ما أمكن من وسائل تعليمية، ويستخدمون أساليب الإرشاد والتشجيع والتحفيز والدّعم مع أبناءهم، وفي المقابل نجد أنّ الأولياء الذين لديهم مستوى تعليمي ضعيف لا يُظهرون اهتماما أو رغبة في تحسين المستوى التعليمي لأبنائهم.

- **خلاصة تحليلية للنتائج المستخلصة من الدراسة:**

يعتبر النظام المركزي أساس استقرار التصوّرات الاجتماعية، حيث تعود الإرهاصات الأولى لدراسة التغيّرات الحاصلة على التصوّرات الاجتماعية لأبريك (Abric) الذي لم يكتفِ بتوصيفها كسيرورة بناء اتفق حولها الباحثون، بل جاء بفرضية النواة وبَيَّن تطوّرها تحت زاوية النّظام المركزي الذي اعتبره أساسي في تشكيلها، فيؤكّد "بُنية التصوّرات المركزية مُشَكَّلَة من عنصر أو عناصر تمنحها معنى ودلالة". (ردّاف، 2016، ص 127)

كما أنّ نظرية النواة المركزية فكرة تتمحور حول كلّ تصوّر اجتماعي منظّم حول نواة مركزية، وعناصر محيطية. (Abric, J.C, 1994, PP.73-80)

وبالنظر للتنظيم الدّاخلي للتصوّرات الاجتماعية حسب نظرية النواة المركزية، فنجد أنّ أيّ شيء يطرأ على النواة المركزية خاصّة، وكذلك على نظامها المحيطي يؤثّر بالضرورة على موضوع التصوّر الاجتماعي ككلّ، ويُؤدّي إلى تغييره كلّيا.

كما أنّ تصوّر الأفراد للمواضيع يختلف، ويتميَّز بخصوصيات فردية، فعلى الرّغم من أنّ هؤلاء الأفراد ينتمون إلى جماعة واحدة إلّا أنّهم يختلفون في تصوّرهم لموضوع التصوّر ومحتواه.

ويلعب المجتمع دورا كبيرا وهاما في بناء تصوّر الفرد لموضوع ما، فتصوّر الفرد يتأثّر بتفاعله مع الآخرين، البيئة الخارجية والواقع المعيشي، المعطيات الشخصية الدّاخلية للفرد والعوامل الاجتماعية، لِذا فلا يُمكننا الجزم بشكل قطعي في أنّ التصوّرات الاجتماعية تتطابق مع الواقع، أو أنّها مشتركة ومتقاسَمة بين أفراد المجتمع الواحد نفسه.

ومن هنا يمكن القول بأنّ "دراسة موضوع التصوّرات الاجتماعية ضمن نسق تاريخي، اجتماعي وإيديولوجي يسمح بالتعرف على معنى ودلالة الموضوع المُتَصَوَّر". (دشاش، 2015، ص 375)

وهذا ما ينطبق على دراستنا الموسومة بـ "التصوّرات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية بولاية سكيكدة".

ومن خلال النتائج المتحصّل عليها تأكّد وجود عناصر مشتركة تنتمي لنظام النواة المركزية والتي تُقَدّم وصفا، وتعريفا للتعليم المكيّف، وفي المقابل نجد أنّ هناك اختلاف في استجابات المبحوثين ناتج عن اختلاف المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا، والذي يُمثّل النظام المحيطي، إذ يُعتبر النظام الضّروري والمُكَمّل للنواة المركزية، وتكون عناصره أكثر أو

أقلّ قُربا من العناصر المركزية القريبة من النواة المركزية، فهي التي تلعب دورا مهما في إعطاء الجانب المادي لمعنى التصوّر، وقد ساهم النظام المحيطي في توضيح معنى التصوّر عن طريق ثلاثة وظائف أساسية له تمثّلت في وظيفة التجسيد (في شكل سلوكيات ومواقف...)، وظيفة التكيّف مع الغير (التكيف مع المواقف المتغيرة والمعوّقات...) وفي هذا السياق يرى جون ماري سيكا أنّ عناصر النظام المحيطي مرنة في مدلولاتها، وخصائصها المعيارية ونشطة، وذلك راجع إلى طبيعة الخطاب، وكذلك سلوكات الأفراد. (Abric, J.C, 1994, P.23)

ووظيفة التفَرُّد (تسمح ببعض التخصّص الفردي للتصوّرات، كما تسمح ببعض التفسيرات والتعديلات الفردية...). (Secca, J.M, 2002, P.75)

وقد جاءت نتائج دراستنا المتحصّل عليها –بناء على استجابات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية– من أجل تحديد الجوانب التي يهتم بها التعليم المكيّف، لكونه تعليم ظرفي يهدف إلى تقديم خدمات علاجية، تربوية، بيداغوجية، مؤقتة للتلميذ المتأخر دراسيا، ويستهدف جوانب مختلفة تمسّه (المعرفية–التربوية–التحصيلية والنفسية)، وهذا ما توصّل إليه أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية والذين قاموا بتحديده من خلال استجاباتهم المختلفة على أدوات البحث (الاستحضار التسلسلي واستمارة الخصائص أو المواصفات).

فالتعليم المكيّف يهتمّ بالتلميذ المتأخّر دراسيا من جوانب عدّة، فهو لا يَحْصُرُ اهتمامه بالجانب التحصيلي، والمتمثل في تحسين التحصيل الدّراسي للتلميذ والنتائج الدراسية، بل يتعدّاه إلى الاهتمام بالجوانب الأخرى لأنها لا تقلّ أهمية عن الجانب التحصيلي كالجانب النفسي، إذ يُعتَبَر من بين أهمّ الأسباب المؤدّية إلى التأخّر الدّراسي، فنقص دافعية التلميذ وعدم إقباله على التعلّم وكذا الخجل الزائد والانطواء كلّها أسباب أثّرت بشكل كبير على الجانب التحصيلي لديه، وجعلته غير قادر على التعلّم بصورة طبيعية شأنه شأن أقرانه، وهذا ما جعل من المتابعة النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا داخل الأقسام المكيّفة أمرا ضروريا لا بُدّ منه من أجل علاج التأخر الدّراسي، وتحسين المستوى التعليمي بالانتقال إلى مستوى أعلى، وضمان صحة نفسية جيّدة.

ويمكن تحديد الجوانب التي يهتمّ بها التعليم المكيّف، ويسعى من خلالها إلى التكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا، وتطوير قدراته المعرفية، وزيادة تحصيله الدراسي، وتوفير الوسائل التربوية اللازمة لذلك، وقد جاءت مجموعة من العناصر بناءً على تصوّرات أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية للتعليم المكيّف ضمن منطقة النواة المركزية، والتي شملت الأبعاد الخاصّة بالتعليم المكيّف (نفسية، معرفية–تربوية، تحصيلية) الذي يهدف إلى:

- ✓ يُساعِد في التغلب على الصّعوبات التعليمية.
- ✓ يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا.
- ✓ يُعالِج التأخر الدراسي.
- ✓ يمنح الأولوية للجانب النفسي.
- ✓ يُراعي الفروق الفردية.
- ✓ يُساعِد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية.

ومن أجل أن تكون أهداف التعليم المكيف شاملة وتمسّ جميع الجوانب لابُدّ أنْ نذكر العناصر الأخرى التي جاءت في المنطقة المحيطية، والتي تُعطي الصّورة الكاملة للأهداف التي يسعى التعليم المكيّف إلى تحقيقها، وتتمثل في العناصر التالية:

- ✓ يُحسّن المستوى التعليمي.
- ✓ يُعالِج الفشل المدرسي.
- ✓ يُسْهِم في الحصول على نتائج مُرْضية.
- ✓ يُعالِج النّقائص التربوية.
- ✓ يمنح له مجالا للتعبير عن نفسه وتحديد مشكلاته.
- ✓ يُمَكّن التلميذ من تجاوز خوفه المدرسي.
- ✓ يُعامِل التلميذ المتأخّر دراسيا معاملة خاصّة.
- ✓ يُحقّق الدّمج الصّفي.
- ✓ يزيد من تحصيله الدراسي.
- ✓ يُحقّق النجاح.

وفي الأخير نخلص إلى أنّ النتائج المتحصّل عليها من دراستنا الميدانية ساعدتنا في الكشف عن البناء الذي أَسَّسَ للتصوّر الاجتماعي لأولياء التلاميذ المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية حول التعليم المكيّف، حيث أنّه ينتظم حول نواة مركزية ثلاثية الأبعاد تكوّنت من بُعد نفسي، بُعد معرفي–تربوي، بُعد تحصيلي، وعناصر محيطية ثلاثية الأبعاد أيضا تمثّلت في بُعد نفسي، بُعد معرفي–تربوي، بُعد تحصيلي جاءت كعناصر أساسية محدّدة للأهداف المرجوّة من التعليم المكيّف الذي يعمل من أجل تحقيقها في أحسن الظروف الممكنة عن طريق تكييف المدرسة حسب حاجيات وقدرات كلّ تلميذ، وتقديم معالجة تربوية مناسبة للتلاميذ الذين يُعانون من

التـأخر الدّراسـي، وتحقيـق النّجـاح، ودمـج الأطفـال الـذين تمّـت معـالجتهم مـن التـأخّر، وهـذا مـا يسـعى التعلـيم المكيـف إلـى تحقيقـه بالأسـاس، مـع تـوفير المتابعـة المسـتمرّة للتلميـذ المُـدمَج داخـل صـفّه الدراسي العادي.

كمـا أنّ جـلّ تصـوّرات الأوليـاء جـاءت إيجابيـة، وهـذا مـا يـنِمُّ عـن معرفـة سـابقة حـول التعلـيم المكيّف، أهدافه وآلياته، والرّغبة في تحسين المردود الدّراسي لأبنائهم.

خاتمة:

إنّ كـل المجهـودات المبذولـة مـن طـرف وزارة التربيـة الوطنيـة مـن إصـلاحات للمنـاهج التربويـة، والبـرامج التعليميـة، واسـتحداث لطـرق تعليميـة جديـدة، يـنِمّ عـن الإحسـاس بالمسـؤولية تجـاه القطـاع التربـوي عامـة، والتلاميـذ علـى وجـه الخصـوص علـى اعتبـار أنّهـم محـور العمليـة التعليميـة التعلّميـة، كمـا أنّـه يعبّـر عـن الاهتمـام الكبيـر والجدّيـة مـن طـرفهم فـي البحـث عـن حلـول تربويـة جذريـة لمختلـف المشـكلات التربويـة، والصـعوبات التعليميـة، التـي يعـاني منهـا التلاميـذ وتتسـبّب فـي ضـعف مسـتواهم التعليمـي وخفـض تحصـيلهم الدّراسـي، وبالتـالي يكـون تـأخرّهم دراسـيا نتيجـة حتميـة لا محالـة، وتخلّفهم عن أقرانهم وعدم قدرتهم على متابعة التعلّم كباقي زملائهم بصورة طبيعية.

وعلـى الـرغم مـن تبنّـي وزارة التربيـة طـرق واسـتراتيجيات تعليميـة وحلـول بيداغوجيـة تربويـة مـن أجـل مواجهـة هـذه المشـكلات مثـل: الاسـتدراك، وحصـص الـدعم، والتعلـيم المكيّـف مـن أجـل احتوائهـا، والعمل على حلّها إلاّ أنّ النتائج لم تكن كما ينبغي.

فـالتعليم المكيّـف علـى الـرغم مـن أنّـه يمثـل دعمـا بيـداغوجيا تربويـا للتلاميـذ، الـذين يعـانون مـن تـأخّر دراسـي يسـتدعي التـدخل الفـوري مـن أجـل التكفـل بهـم، وتـوفير أحسـن الظـروف الممكنـة مـن أجـل ذلـك، وتكييـف قسـم التعلـيم المكيّـف حسـب حاجـات وقـدرات هـؤلاء التلاميـذ، ومـع أنّـه قـد تـم وضـع شـروط واضـحة وأهـداف محـدّدة ومعيّنـة لهـذا النـوع مـن التعلـيم، إلاّ أنّـه لـم يلـق النجـاح والاهتمـام الكـافيّيْن، ولـم يُسـتخدَم ويُطبَّـق بطريقـة جدّيـة، فأغلـب المـدارس الابتدائيـة لا تحتـوي علـى أقسام للتعليم المكيف.

وهـذا مـا وقفنـا عليـه خـلال دراسـتنا، وإن وُجـد قسـم أو قسـمان علـى مسـتوى مقاطعـة إداريـة واحـدة، فإنّـه لا تخضـع للشّـروط الموضـوعة مُسـبقا مـن طـرف وزارة التربيـة الوطنيـة، لاسـيّما فيمـا يخـص اعتمـاد المُعلّـم المتخصّـص لتـدريس قسـم التعلـيم المكيّـف، أو مـن يكـون لديـه رغبـة فـي تـدريس هـذا القسـم مـع الخضـوع إلـى تكـوين فـي هـذا المجـال، كـذلك هـو الأمـر بالنسـبة للمنهـاج التربـوي والتلاميـذ المعنيـين بـالتعليم المكيّـف، الـذين يجـب أن تتـوفّر فـيهم الشـروط المسـطّرة حسـب المنشـور الوزاري رقم 0,0,2/10/ 2022.

كمـا أنّ التعلـيم المكيّـف لـم يلـقَ الصّـدى الـذي يسـتحقه، ولـم يـتمّ التطـرق إليـه مـن طـرف الأخصـائيين والمُـربّين والمهتمّـين بعلـوم التربيـة بنسـبة كبيـرة، فقـد اقتصـر الأمـر علـى مجموعـة مـن الملتقيـات العلميـة، التـي تخلُـص فـي كـلّ مـرّة إلـى نتـائج متشـابهة فـي أغلبهـا إن لـم نقُـل نفسـها، موجّهـة إلـى الجهـات الوصـية مـن أجـل إعطـاء التعلـيم المكيّـف اهتمامـا وعنايـة أكبـر، ومحاولـة تفعيلـه

للاسـتفادة منـه فـي تقـديم عـلاج تعليمـي للتلاميـذ ذوي الصـعوبات التعليميـة مـن أجـل العمـل علـى تخطّيهـا وتجاوزهـا، ومسـاعدتهم فـي عمليـة الـتعلّم وحـلّ المشـكلات، واكتشـاف إمكـانيتهم واسـتخدامها كمـا ينبغـي، وقـد خلصـنا إلـى مجموعـة مـن التوصـيات اعتمـدناها كمخرجـات لدراسـتنا نـذكرها فيمـا يلي:

- تفعيل آليات التعليم المكيف.
- العمل على تكوين معلّمين متخصّصين في التعليم المكيّف.
- التعرّف على ملمح أستاذ التعليم المكيّف الفعّال.
- بناء برنامج تعليمي لأطفال التعليم المكيّف.
- توفير وسائل تعليمية خاصّة لأطفال التعليم المكيّف.
- تنويـع الأنشـطة التعليميـة الفعّالـة لزيـادة التحصـيل الدّراسـي للأطفـال المـدمجين فـي أقسـام التعليم المكيّف.
- الرّجـوع إلـى النصـوص التشـريعية التـي جـاءت شـارحة لماهيـة التعلـيم المكيّـف وطريقـة تطبيقه، وكلّ ما يتعلق به من أجل إنجاح هذا التعليم.
- العمـل علـى فـتح أقسـام للتعلـيم المكيّـف علـى مسـتوى المقاطعـات الإداريـة وألّا يقتصـر الأمر على قسمين أو ثلاثة فقط.
- إشـراك أوليـاء الأمـور فـي عمليـة اكتشـاف التلاميـذ المتـأخّرين دراسـيا ومسـاعدتهم علـى تقبّل التعليم المكيّف كحلّ علاجي مؤقت.
- متابعـة التلاميـذ الـذين اسـتطاعوا أن يتجـاوزوا التـأخّر الدّراسـي وأُدمجـوا فـي الصّـفوف التعليميـة العاديـة بالتنسـيق بـين (معلّـم القسـم المكيّـف ومعلّـم القسـم العـادي الـذي يَـدْرُسُ بـه التلميـذ) لضمان استمرارية العناية بهم.
- إنّ التعلـيم المكيّـف مـن الناحيـة النظريـة يُعتبَـرُ مسـتوفٍ، ولا يحتـاج غيـر التطبيـق الفعلـي الإجرائي كما جاء في المناشير الوزارية ووُضع من طرف الجهات المعينة.
- عـوض البحـث عـن حلـول جديـدة مـن أجـل مواجهـة المشـكلات التربويـة لابـدّ مـن العـودة إلـى التعلـيم المكيّـف، وأجرأتـه بالشـكل المطلـوب، وتسـخير الإمكانيـات اللازمـة لـذلك (سـواء كانـت بشرية أو مادية).

قائمة المراجع

أبو حطب، فؤاد. فهمي، محمد سيف الدين (1984). ***معجم علم النفس والتربية***. جمهورية مصر العربية: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

أبو سالم، فؤاد محمد (1961). ***رعاية المتأخّرين دراسيا***. معهد الإدارة العامة إدارة الخدمات للمتمدرسين قسم التوجيه والإرشاد، المملكة العربية السعودية.

أبو مغلي، سميح. سلامة، عبد الحافظ (2002). ***علم النفس الاجتماعي***. ط1. عمان. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

أبي إسماعيل، عبد الحميد (2021). مستوى أداء التعليم العلاجي لدى معلّمي المرحلة الابتدائية بالجزائر. ***مجلة بحث وتربية***، 11 (03)، ص ص 88-110.

أبي إسماعيل، عبد الحميد. لحرش، محمد (2017). تقييم فاعلية برنامج أقسام التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية على ضوء المعايير العالمية لتعلّم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم. ***مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية***، 05 (01)، ص ص 08-21.

أرشيف وزارة التربية الوطنية (1984).

اسماعيل إبراهيم، بدر (2011). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخّر الدّراسي. تمَّ الاسترداد في يوم 13 فيفري 2022 من (https://3delni.ahlamontada.com/t528-topic)

الأشول، عادل (1987). ***موسوعة التربية الخاصّة***، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أنجرس، موريس (2004). ***منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية***. ترجمة صحراوي بوزيد وآخرون. ط2، الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع.

أنيس، إبراهيم؛ منتصر، عبد الحليم؛ عطية، الصوالحي؛ خلف الله أحمد، محمد (2004). ***المعجم الوسيط***. ط4، 01، ص 1079.

بحوش، زينب (2012). ملتقى جهوي للتعليم المكيّف، ***صعوبات التعلّم وكيفية معالجتها***. عنابة، الجزائر.

بخوش، عمار (2013، أيام 20، 21، 22 ماي). ملتقى تكويني حول التعليم المكيّف لولايات الشرق تحت إشراف مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية، ***تكييف الأنشطة التعليمية وبناء الوضعيات في القسم المكيّف***. متوسطة الطاهر حرّاث، عنابة، الجزائر.

بخوش، عمار (2013، أيام 20، 21، 22 ماي). ملتقى تكويني حول التعليم المكيّف لولايات الشرق تحت إشراف مديرية التعليم الأساسي وزارة التربية الوطنية، ***استراتيجيات التنشيط في القسم المكيّف الاستكشاف وأساليب العلاج***. متوسطة الطاهر حرّاث، عنابة، الجزائر.

البديرات، نضال عبد الرّحيم (2013). ***فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلّم القراءة في غرفة المصادر***. رسالة دكتوراه تربية خاصّة، جامعة دمشق، سوريا.

بلعربي، فوزية (2015). ***واقع التعليم المكيّف بالجزائر***. رسالة ماجستير في علم النفس التربية المدرسية والإدماج للمتعلّم، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان.

بلعسل، محمد (2016). ***التأخّر الدّراسي في مادة الرّياضيات وعلاقته بنمط التفكير***. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

بن الشيخ الحسين، وئام (2012). ***تصوّرات أولياء التلاميذ للتربية التحضيرية في المدرسة الجزائرية***. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة.

بن بوزان، عبد الجليل. أداو علي، محمد (2017). ***التعليم المكيّف وآليات التكفّل بالتلميذ في المدرسة***. الشهادة الجامعية للتطبيقات تخصص علم النفس مدرسي ومهني، جامعة أدرار.

بن شوفي، بشرى (2019). التصوّرات الاجتماعية مقاربة نظرية، ***مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية***، 7 (03)، ص ص 54-66.

بن صغير، كريمة (2009). ***التصوّرات الاجتماعية للسيدا***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

بن عبيد، عبد الرحيم (2006). ***التصوّرات الاجتماعية للمكفوفين الموظفين لعملية الإدماج الاجتماعي المهني***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة.

بن لوصيف، حورية (2012). ***التصوّرات الاجتماعية للمدرسة وعدم الاهتمام بالدّراسة للتلاميذ في وضعية الفشل المدرسي***. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة قسنطينة.

بن ملوكة، شاهيناز (2015). ***التمثّلات الاجتماعية للمعرفة المدرسية لدى التلاميذ تظهر لديهم أعراض الانقطاع عن الدّراسة***. رسالة دكتوراه في علم النفس الأسري، جامعة مستغانم.

بن هادية، علي وآخرون (1991). ***القاموس الجديد للطالب***. ط1، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

البهي السيد، فؤاد (1998). ***علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري***. مصر: دار الفكر العربي.

بوتفنوشات، حميدة (2012). ***التصوّرات الاجتماعية للقانون الداخلي للسجون لدى المحبوسين***. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

بوحوش، عمار. الذنيبات (1995). ***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

بوحوش، وداد (2002). تصوّرات رؤساء مؤسّسات التعليم لمشروع المؤسسة، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي غير منشورة، جامعة قسنطينة.

بوخميس، بوفولة (2008). الاختبارات الارتباطية. ***مجلة شبكة العلوم النفسية العربية***، (20).

بورنان، سامية (2007). ***التصوّرات الاجتماعية للمرض العقلي لدى عيّنة من الطلبة الجامعيين***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة بسكرة.

بوسماحة، حسن (2000). ***التشريع المدرسي***. الجزائر: دار الحضانة.

بوشرمة، سامية (2010). ***التصوّرات الاجتماعية للهوية المهنية عند الأخصّائيين النفسانيين***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

بوطاجين، عادل. بومدين، سليمان (2014). التصوّرات الاجتماعية مدخل نظري. ***مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية***، 02 (03)، ص ص 167-185.

بوغالي، حاجي. حواطي، أمال (2022). التسرّب المدرسي في المجتمع الجزائري الأسباب والعوامل. ***مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية***، 07 (02)، ص ص 78-95.

بوغندوسة، سهام (2016). ***تصوّرات الجسد لدى المرأة العقيم***. رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

بولسنان، فريدة (2007). ***التصوّرات الاجتماعية للعوامل المساهمة في ظهور العنف الزواجي في المجتمع الجزائري***. رسالة ماجستير في علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

بولقروش، سعاد (2009). ***التصوّرات الاجتماعية لطلبة السنة الرّابعة علم النفس للمؤطر***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

البيبلاوي، عبد الحميد (2002). الإرشاد النفسي المدرسي واستراتيجية عمل الأخصّائي النفسي المدرسي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

تركي، رابح (1990). ***أصول التربية والتعليم***. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

تريكو، جول (1992). ***المنطق الصّوري***. ترجمة محمود يعقوبي. بن عكنون. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

الجرجاوي، زياد علي (2002). ***التأخّر الدّراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه***. ط2.

جرديـر، فيـروز (2011). ***التصـوّرات الاجتماعيـة للأسـاتذة تجـاه ظـاهرة الفشـل المدرسـي فـي التعلـيم الثانوي***، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة.

جلـول، أحمـد (2017). ***التصـوّرات الاجتماعيـة لـدى الطلبـة المقيمـين حـول ظـاهرة العنـف بالأحيـاء الجامعية***. رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

جلـول، أحمـد. مـومن بكـوش، الجمـوعي (2014). التصـوّرات الاجتماعيـة مـدخل نظـري. ***مجلـة الدّراسات والبحوث الاجتماعية***، (06)، ص ص167-185.

جمال الدين، هالة (2010). التأخّر الدّراسي أسبابه ومظاهره. (32)، مصر: ***مجلة كلية التربية***.

جنـادي، لميـاء (2006). **التصـوّرات الاجتماعيـة للمواطنـة عنـد أسـاتذة التعلـيم المتوسـط**. *رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة.*

الحـاج الشـيخ، سـمية (2013). ***التصـوّرات الاجتماعيـة للمـرض العقلـي عنـد الأطبـاء***. رسـالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي. جامعة محمد خيضر، بسكرة.

حافظ، عبد الفتاح (2004). ***صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي***. ط2. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

حامد زهران، عبد السلام (1987). ***قاموس علم النفس***. ط1، القاهرة: عالم الكتب.

حامد زهران، عبد السلام (2001). ***الصّحة النفسية والعلاج النفسي***. ط3، مصر: عالم الكتب.

حديـدي، محمـد (2021). مـن التصـوّرات الاجتماعيـة إلـى نظريـة النـواة المركزيـة لجـان كلـود أبريـك. ***مجلة أفكار وآفاق***، 09 (01)، ص ص 27-42.

خالد عبد السلام، «إشكالية التعليم المكيّف في المدرسة الجزائرية بين التشريع والتطبيق الميداني»، ضمن كتاب (واقع التعليم المكيف في المدرسة الابتدائية الجزائرية)، طبعة نوفمبر، دار نوران للنشر والتوزيع، 2021.

خذايريـة، ياسـين (2007). ***تصـوّرات أسـاتذة الجامعـة للمواطنـة فـي المجتمـع الجزائـري***. رسـالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة.

خريـف، حيـاة (2006). ***تصـوّرات العمـل لـدى إطـارات الهيئـة الوسـطى والعمـال المنفّـذين***، رسـالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة باجي مختار، عنابة.

خزاملـة، عبـد العزيـز (1998). صـورة الشخصـية اليهوديـة الإسـرائيلية فـي الذهنيـة العربيـة. ***مجلـة العلوم الإنسانية***، (09).

خلايفيـة، نصـيرة (2012). ***التصـوّرات الاجتماعيـة لـدور المدرسـة عنـد الأحـداث المنحـرفين***. رسـالة دكتوراه في النفس الاجتماعي، جامعة قسنطينة.

خلف الله، سلمان (2004). الطفولة. ج1. د ط: دار جهينة للنشر والتوزيع.

خليفة، عبد اللطيف (د.ت). ***دراسات في علم النفس الاجتماعي***. القاهرة. مصر: دار قباء للنشر والطباعة.

الخمسيسي، أحمد حسن (2014). ***التأخّر الدّراسي عند الأطفال أساليبه وعلاجه في البيت والمدرسة***. ط1، الجزائر: دار النهار للنشر والتوزيع.

خير الزراد، فيصل محمد (1988). التخلّف الدّراسي وصعوبات التعلّم. ط1، لبنان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

الدّاهري، صالح. الكبيسي، وهيب (1999). ***علم النفس العام***. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

دبار، حنان. جلول، أحمد. عمامرة، سميرة (2021). دور الأسرة والمدرسة في رفع مستوى الصحة النفسية للطّفل. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 13 (02)، ص ص 15-26.

الدسوقي فضل الله، علياء (2017). برنامج إرشادي لخفض السلوك الانسحابي لدى عيّنة من التلاميذ العاديين والمتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية ودوره في تحسين مستوى تحصيلهم الدّراسي. ***المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال***، 03 (04).

دشاش، نادية (2015). ***التصوّرات الاجتماعية لخصائص الأستاذ القدوة عند تلميذ المرحلة الثانوية***. رسالة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري، قسنطينة.

ردّاف، نصيرة (2010). ***تصوّرات الشباب الجزائري لاختيار الزواج عن طريق الإعلانات الصّحفية***. رسالة ماجستير في علوم الإعلام والاتصال، جامعة منتوري، قسنطينة.

رداف، نصيرة (2016). التصوّرات الاجتماعية: المقاربة السيكو سوسيولوجية وهيكلتها البنيوية، ***مجلة البحوث والدّراسات الإنسانية***، 10 (02)، ص ص 105-138.

الرّفاعي، نعيم (1982). ***العيادة النفسية والعلاج النفسي***. د ط. ج1، سوريا.

رماش، عبد الوهاب (2009). ***التصوّرات الاجتماعية للجاني العودة نحو مؤسسة إعادة التربية والإدماج الاجتماعي للمحبوسين***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

زغينة، نوال (2008). ***دور الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدّراسي للأبناء***. رسالة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص تنظيم وعمل، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

الزيات، مصطفى (2006). المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلّم، ***دراسة القيمة التنبئية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلّم بين نماذج التحليل الكمّي ونماذج التحليل الكيفي***، الرّياض، السعودية.

الزيات، مصطفى (2007). ***صعوبات التعلّم -الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية***. ط1. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سعادو، أسماء (2015). ***التصوّرات الاجتماعية للطلبة لتفسير ظاهرة العنف في الجامعة الجزائرية***. رسالة في علم النفس الاجتماعي، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

سليمان، السيد (2003). ***سيكولوجية اللّغة والطّفل***. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

سليمان، بومدين (2004). ***التصوّرات الاجتماعية للصّحة والمرض في الجزائر***. رسالة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة.

سهام، عيمر (2014). ***تصوّرات التلاميذ لأساتذة اللّغة العربية الفرنسية الإنجليزية وعلاقتها بصعوبة تعلّمها، رسالة دكتوراه في علوم التربية***، جامعة قسنطينة 2.

شابو، صلاح الدين (2009). ***التصوّرات الاجتماعية لمرض الصرع لدى الطلبة الجامعيين***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

شحاذة، حسن. النجار، زينب (2003). ***معجم المصطلحات التربوية والنفسية***. ط1، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشحيمي، محمد أيوب (1994). دور علم النفس في الحياة المدرسية. ط1، لبنان: دار الفكر اللّبناني.

شريفي، صورية (2015). ***تصوّر مقترح لبرنامج تدريبي لمعلّمي ذوي صعوبات التعلّم***. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف.

شكمبو، ليلى (2005). ***التصوّرات الاجتماعية للكارثة الطبيعية***. رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة.

الشيخ، عبد السلام (1996). ***علم النفس الاجتماعي***. الإسكندرية. مصر: دار الفكر الجامعي.

شين، سعيدة (2016). التصوّرات الاجتماعية للعوامل المحدّدة لمكانة المعلّم في المجتمع. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 08 (24)، ص ص 135-144.

صادق، فاروق محمد (2006). ***تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية***. جامعة الازهر. القاهرة.

صالح الدّمنهوري، رشاد (2006). ***التنشئة الاجتماعية والتأخّر الدّراسي***. د ط، مصر: دار المعرفة الجامعية.

صغير، صليحة (2015). ***التصوّرات الاجتماعية لقيمة العمل عند الشباب المؤهّل وعلاقتها ببناء مشروعهم المهني***. رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة قسنطينة.

صليبا، جميل (1982). ***المعجم الفلسفي***. ج1، بيروت، لبنان: دار الكتاب اللبناني.

طارق، ربيع محمد. عامر، عبد الرؤوف (2008). ***الإدراك البصري وصعوبات التعلم***. الأردن: دار اليازوري العلمية للطباعة والنشر.

طعيمة، أحمد (1989). ***تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه***. مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والتعليم والثقافة.

عامر، نورة (2006). ***التصوّرات الاجتماعية للعنف الرّمزي من خلال الكتابات الجدارية***. رسالة ماجستير في علم النفس وعلم التربية، جامعة قسنطينة.

عبد الحافظ، سلامة (2006). ***استخدام الأجهزة التعليمية***. الرّياض: دار الخرابي للنشر والتوزيع.

عبد المجيد الشريف، عبد الفتاح (2011). ***التربية الخاصّة وبرامجها العلاجية***. ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الوافي، بوسنّة (2008). ***التصوّر الاجتماعي لظاهرة الانتحار لدى الطالب الجامعي***، رسالة دكتوراه في علم النفس الإكلينيكي، جامعة منتوري، قسنطينة.

عبود، أوريدة (2019). المعالجة التربوية والاستدراك في ضوء المقاربة بالكفاءات. ***مجلة العمدة الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب***، 03 (03)، ص ص 19-29.

عبيدي، سناء (2010). ***العوامل الأسرية التي تجعل الطفل في خطر تصوّرات الأخصّائي النفسي في ولاية قسنطينة***. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة منتوري قسنطينة.

عتيق، منى (2013). ***الطلبة الجامعيون تصوّراتهم للمستقبل وعلاقتها بالمعرفة***. رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة.

العزالي، سعيد كمال (2011). ***تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلّم***. ط1. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

العزة، سعيد حسني (2002). ***صعوبات التعلّم أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج***. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

عشيشي، نوري (2011). ***التصوّرات الاجتماعية لمعلّمي المدرسة الابتدائية للطّفل الموهوب داخل المجتمع الجزائري***. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة باجي مختار، عنابة.

عقاقنية، مها. العايب، رابح (2018). صورة أوروبا عند المهاجرين غير الشرعيين دراسة ميدانية على ضوء مقاربة جون كلود أبريك. ***مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 04 (01)، ص ص 210-224.

عكسة، حليمة (2015). تصوّرات المراهق حول الوسط المدرسي وعلاقتها بالشعور بالانتماء المدرسي لديه، ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***، 1 (01).

علي حسين، إخلاص (2012). أسباب التأخّر الدّراسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلّمين. ***مجلة الفتح***، 08 (48)، ص ص 01-31.

عليوات، محمد (2018). واقع التعليم المكيّف في إطار المنظومة التربوية. ***مجلة الصوتيات***، 14 (01)، ص ص 291-309.

عمروسي، مريم (2009). ***التصوّرات الاجتماعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي عن أساتذة التعليم الثانوي***. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

عواد، أحمد (2013). ***البدائل التربوية لذوي صعوبات التعلّم***. الأردن: جامعة قناة السويس.

عواد، يوسف (2006). ***سيكولوجية التأخّر الدّراسي***. ط1. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عودة، بلال (24 فيفري، 2010). ***غرفة المصادر***. منتدى أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصّة. تمّ الاطّلاع عليه في 05-02-2021. تمَّ الاسترداد من (https://www.gulfkids.com/vb/showthread.php?t=3699).

عيسوي، عبد الرّحمان (1994). ***دراسات في علم النفس الاجتماعي***. ط1. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية.

غانم، ابتسام. بن صغير، كريمة (2021). التصوّرات الاجتماعية لجائحة كورونا كوفيد 19 لدى الشباب الجامعي الجزائري والقيم المصاحبة لها. ***مجلة دراسات نفسية وتربوية***، 14 (02)، ص ص 627-643.

غريب، مختار (2014). واقع التعليم المكيّف في الجزائر. ***مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية***، 02 (06)، ص ص 115-130.

غزال، نعيمة (2021). واقع التعليم المكيّف ببعض المدارس الابتدائية. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 13 (04)، ص ص 203-210.

الفتلاوي، سهيلة (2010). ***المدخل إلى التدريس***. الأردن: دار الشروق.

القاضي، يوسف مصطفى (2002). ***الإرشاد النفسي للتوجيه المهني***، السعودية: دار المريخ.

قنديليجي، عامر. السمرائي (2008). ***البحث العلمي والنوعي***. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

قيرة، إسماعيل. دليمي، عبد الحميد. بومدين، سليمان (2005). ***التصوّرات الاجتماعية ومعاناة الفئات الدنيا***. عين مليلة. الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

لشطر، ربيعة (2009). ***التصوّرات الاجتماعية لأطفال الشوارع***. رسالة ماجستير في النفس الاجتماعي، جامعة سكيكدة.

لعبان، عزيز (2008). ***علاقة الإدمان على المشاهدة التلفزيونية ببناء الأفراد للحقائق الاجتماعية***. رسالة دكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر.

لعمايرة، محمد حسن (2002). ***المشكلات الصّفية***. ط1. عمان، الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع وللطباعة.

ماكليفن، روبرت. غروس، ريتشارد (2002). ***مدخل إلى علم النفس الاجتماعي***. ترجمة ياسمين حداد وآخرون. ط1. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

مبارك، بشرى (2012). التمثلات الاجتماعية وعلاقتها بالتوجّه نحو السّيادة الاجتماعية لدى المنتمين للأحزاب السياسية. ***مجلة الفتح***، (51).

محمدي، فوزية (2018). واقع التكفّل النفسي بالمتأخّرين دراسيا من قبل الأخصّائيين النفسانيين. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 10 (03)، ص ص 373-382.

محمدي، ليلى (2007). ***التأخّر الدّراسي عوامله وطرق علاجه. رسالة ماجستير في علم الاجتماع***، جامعة قالمة.

مراكشي، صالح (2018). دور التعليم المكيّف في التكفّل بالأطفال المتأخّرين دراسيا. ***مجلة الروائز***، 02 (01)، ص ص 141-147.

مرداسي، مراد وآخرون (2008). ***تعليمية البحث العلمي***. قسنطينة. الجزائر:

مستعان هادي، ربيع (2009). المرشد التربوي، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مسلم، محمد (2001). ***منهجية البحث العلمي دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية***. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

مقلاتي، سامي (2009). ***التصوّرات الاجتماعية للطلبة حول عوامل التكوين وفقا لنظام ال م د.*** رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة أم البواقي.

ملحم، سامي محمد (2006). ***سيكولوجية التعلّم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية.*** ط2. الأردن: دار الميسرة للطباعة والنشر.

منشور رقم 1061 (1996). ***التكفّل بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة.*** وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

منشور رقم 1548 (1983). ***التعليم المكيّف (حملة استكشاف الأطفال غير المتكيّفين).*** 128. مديرية التعليم ومديرية الخدمات الاجتماعية. مديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، الجزائر.

منشور وزاري رقم 025 (1984). ***متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيّف.*** مديرية التعليم ومديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني. الجزائر.

منشور وزاري رقم 025 (1984). ***متابعة الأطفال المسجلين في أقسام التعليم المكيّف.*** مديرية التعليم ومديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، الجزائر.

منشور وزاري رقم 053 (1985). ***توقيت التعليم المكيّف.*** مديرية التعليم الأساسي والمديرية الفرعية للتعليم المتخصص، الجزائر.

منشور وزاري رقم 071/ 08/0.0.2. ***مشروع وثيقة عمل سير اللجنة الطبية النفسية البيداغوجية.***

منشور وزاري رقم 111 (1992). ***أقسام التعليم المكيّف.*** مديرية التعليم الأساسي ونيابة المديرية للتعليم المتخصص ونيابة المديرية لمقاييس سير المؤسسات، الجزائر.

منشور وزاري رقم 194 (1982). ***إجراءات خاصّة بفتح أقسام التعليم المكيّف.*** مديرية التعليم ومديرية الامتحانات والتوجيه المدرسي والمهني، الجزائر.

منشور وزاري رقم 202 (2010). ***إعادة تنظيم التعليم المكيّف.*** مديرية التعليم الأساسي، الجزائر.

منشور وزاري رقم 24 (1994). ***تنظيم التعليم المكيّف.*** مديرية التنظيم المدرسي، الجزائر.

منشور وزاري رقم 433 (2001). ***الرّعاية التربوية للتلاميذ المتأخّرين دراسيا.*** الأمانة العامة، الجزائر.

منشور وزاري رقم 596 (1988). ***تنظيم التعليم المكيّف.*** وزارة التربية والتكوين، الجزائر.

منشور وزاري رقم 933 المؤرّخ في 82/07. ***المنظّم للاستدراك والتنسيق.***

منشور وزاري رقم 933 المؤرّخ في 2003/10. ***المتضمن المعالجة التربوية والاستدراك.***

منصوري، مصطفى (2012). ***التأخّر الدّراسي أسبابه أثاره وطرق علاجه***. ط1، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

مهرية، خليدة (2021). بطء التعلّم. ***مجلّة آفاق***، 13 (01)، ص ص 137-156.

مومن، بكوش الجموعي (2019). صعوبات التعلّم رؤية نظرية. ***مجلّة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية***، 03 (02)، ص ص 508-531.

ميروح، عبد الوهاب (2019). ***تصوّرات العاملين للعدالة في العمل وعلاقتها بتماسكهم المهني***. رسالة دكتوراه علوم تنظيم وعمل، جامعة قسنطينة.

النشرة الرّسمية للتربية الوطنية الصادرة تحت رقم 1311: و.ت.و/أ.ع/ 13، العدد 561.

نصر الله، عمر (2004). ***تدنّي مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي***. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

النعمة، فضة (2009). التأخّر الدّراسي. دمشق، سوريا.

نوبير، سلامي (2001). ***المعجم الموسوعي في علم النفس***. ترجمة وجيه أسعد. دمشق: مطابع وزارة الثقافة.

هاس، بيت. ماكسون، إليزابيت. ستين، بيتر (1989). ***علم النفس الاجتماعي***. ترجمة محمد مصطفى. المملكة العربية السعودية: دار المريخ.

هامل، سميرة (2012). ***التصوّرات الاجتماعية للسجين لدى مسؤولي المؤسسات المتعاقدة مع وزارة العدل وأثرها في إعادة الإدماج الاجتماعي للمحبوسين***، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

هكار، فتيحة (2001). تمثّلات تلميذ الفلسفة والعوائق التي تعترضه في تعلّمها بالمناطق النائية من المغرب. ***مجلة علوم التربية***، 02 (20)، ص 46.

هياق، إبراهيم (2019). بيداغوجيا الاستدراك ودورها في علاج بطؤ التعلّم في المدرسة الجزائرية الواقع والمأمول. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، 11 (03)، ص ص 171-180.

وزارة التربية الوطنية. وثيقة مرجعية للتعليم المكيّف 1989.

الوقفي، راضي (1998). ***مقدّمة في علم النفس***. ط3. الأردن: دار الشّروق.

ونجن، سميرة (2012). ***محدّدات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدّراسي للأبناء***. رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

يحياوي، إبراهيم (2021). الدراسات السابقة أهميتها وكيفية توظيفها في بحوث العلوم الاجتماعية. ***مجلة علوم الإنسان والمجتمع***، 10 (01)، ص ص 319-341.

يوسفي، حدة (2014). ضرورة إثراء غرف المصادر لذوي صعوبات التعلّم وفقا لنظريات الذكاء المتعدّدة – تصوّر مقترح-. ***مجلة الدّراسات والعلوم الاجتماعية***، 02 (02)، ص ص 164-143.

Abric, J.C. (1994). ***Pratiques sociales et représentations***, Paris : PUF.

Abric, J.C. (2003). ***Méthodes d'étude de représentations sociales***, Paris: Edition ères.

Colette, C. (1989). ***L'enfant, la famille et l'école***, Edition : Presses universitaires de France.

Crahay, M, (1996). ***Peut-on lutter contre L'échec scolaire***. Département de Boeck université, Bruxelles.

Herzlich, C. (1972). ***La psychologie sociale in Moscovici Serge introduction à la psychologie sociale***, Paris. P. 309.

Ingram, Ch. (1953). Education of the Slow learning child, Chap2. Y2, The Konald Presscom. P.17.

Jodelet, D. (1989). ***Folies et représentations sociales***, Paris : Presses universitaires de France.

Moliner, P. (1996). ***Images et représentations sociales***, France : Presses universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1972). ***Introduction à la psychologie sociale***, la rousse université de Paris.

Secca, J.M. (2002). ***Les présentations sociales***, Paris : Armand colin.

Sillamy, N. (1983). ***Dictionnaire de psychologie***, Paris : Ed Bardas.

Syril, B. (1951). ***The Backward Child, University of London***, Press Lid, London. P.77.

مُلخصّات الدراسة:

سعت دراستنا الى معرفة طبيعة التصورات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية، حيث تندرج هذه الدراسة ضمن المقاربات النفسواجتماعية، وقد تمّت هذه الدراسة ببعض المؤسسات التربوية التابعة للتعليم الابتدائي بولاية سكيكدة (ابتدائية العيدي بومالطة، ابتدائية سحنون الساسي، ابتدائية فرّوم مختار).

هدفت دراستنا إلى معرفة محتوى البُنية الداخلية للتصوّر أي؛ العناصر المركزية المشكّلة للآراء والتصوّرات والأفكار، التي يكوّنها أولياء التلاميذ المتأخّرون دراسيا بالمرحلة الابتدائية حول التعليم المكيّف، وتأثير كلّ من الجنس والسن والمستوى التعليمي على محتوى تصوّراتهم حول التعليم المكيّف وتحديد أبعاده.

ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّت الاستعانة بأداتين هامّتين في مجال التصوّرات الاجتماعية هما: الاستحضار التسلسلي، واستمارة المواصفات (الاستمارة التمييزية، الخصائص) تَمَّ بناؤها انطلاقا من نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي التي طُبّقَت مع أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية بقسم التعليم المكيف، ونتائج الدراسة الاستطلاعية، والأُطُر النظرية.

ولتحليل النتائج تَمَّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدام الطريقة اليدوية في حساب نتائج تقنية الاستحضار التسلسلي لصغر حجم العينة، وقد أظهرت النتائج الدراسية أنّ التصورات الاجتماعية للتعليم المكيّف لدى عيّنة من أولياء التلاميذ المتأخّرين دراسيا في المرحلة الابتدائية تنتظم حول أبعاد نفسية كعناصر مركزية مثل: التكفّل النفسي، والأبعاد المعرفية – التربوية كعناصر محيطية مع انعدام البُعد التحصيلي ضمن المنطقة المحيطية وتواجد الأبعاد الثلاثة ضمن النظام المركزي للتصوّر، وحسب متغيرات الدراسة، نجِد أنّ النتائج أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيّر السن والجنس، أمّا بالنسبة للمستوى التعليمي، فقد أظهرت أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0,05$.

كلمات المفاتيح:

التصورات الاجتماعية – التعليم المكيف – التأخّر الدراسي– أولياء التلاميذ المدمجين بالقسم المكيف بالمرحلة الابتدائية لولاية سكيكدة.

Summary:

Our study sought to know the nature of the social representations of adapted teaching among a sample of parents of students who are late in school in the primary stage, as this study falls within the psychological and social approaches, and this study was carried out in some teaching institutions affiliated to primary teaching in the state of Skikda (Primary School: Laidi Boumalta, Sahnoun Sassi, Fromme Mokhtar).

Our study aimed to find out the content of the internal structure of representation, that means; the central elements that constitute the opinions, representations and ideas formed by parents of students who are late in primary school about adapted teaching, and the impact of gender, age and teaching level on the content of their representations about adapted teaching and determining its dimensions.

To achieve the objectives of the study, two important tools were used in the field of social representations: sequential evocation, and the specification form (discriminatory form, characteristics) that were built based on the results of the sequential evocation technique applied with parents of students who are late in primary school, the results of the exploratory study, and theoretical frameworks.

To analyze the results, the statistical package program in the social sciences (SPSS) was used, and the manual method was used to calculate the results of the sequential evocation technique for the small size of the sample, and the academic results showed that the social representations of adapted teaching among a sample of parents of students who are late in school in the primary stage are organized around psychological dimensions as central elements such as: psychological care, and cognitive - educational dimensions as peripheral elements with the absence of the achievement dimension within the peripheral area and the presence of The three dimensions within the central system of representation, and according to the variables of the study, we find that the results resulted in no statistically significant differences according to the variable of age and sex, as for teaching level, it showed that there are statistically significant differences at the level of $0.05 = \alpha$.

Keywords:

Social representations – adapted teaching – Parents of students who are late in primary school – Scholar delay.

Résumé :

Résumé de l'étude :

Notre étude visait à révéler la nature des représentations sociales de l'éducation adaptée chez un échantillon de parents d'élèves en retard scolaire dans la wilaya de Skikda, dans les écoles primaires suivantes : El-Aïdi Boumaltah, Sahnoun Essassi, Ferrum Mokhtar.

L'objectif de notre étude était également de comprendre les éléments centraux formant les opinions, les représentations et les idées des parents d'élèves en retard scolaire au niveau primaire concernant l'éducation adaptée, ainsi que l'impact du sexe, de l'âge et du niveau d'éducation sur le contenu de leurs représentations de l'éducation adaptée et la détermination de ses dimensions.

Dans cette étude, nous avons utilisé la technique de rappel en série et un questionnaire de spécifications, construit sur la base des cadres théoriques, de l'étude exploratoire et des résultats de rappel en série, que nous avons ensuite appliqués avec les parents d'élèves en retard scolaire au niveau primaire dans la classe d'enseignement adaptée, et pour analyser les résultats obtenus, nous avons utilisé le logiciel SPSS ainsi qu'une méthode manuelle pour calculer les résultats de la rappel en série en raison de la petite taille de l'échantillon.

Les résultats de l'étude ont montré que les représentations sociales de l'enseignement adaptée chez un échantillon de parents d'élèves en retard scolaire au niveau primaire sont structurées autour de dimensions psychologiques comme des éléments centrales telles que le soutien psychologique, tandis que les représentations sociales autour de dimensions cognitives-éducatives sont structurées comme des éléments environnants.

De plus, nous avons constaté l'absence de dimension d'acquisition dans la région environnante, tandis que les trois dimensions sont présentes dans le système central de représentation. Et en ce qui concerne les variables de l'étude, nous n'avons trouvé aucune différence statistiquement significative en fonction de l'âge et du sexe, tandis que des différences statistiquement significatives ont été observées au niveau d'importance de $\alpha = 0,05$ pour le niveau d'éducation.

Mots-clés :

Représentations sociales – Enseignement adaptée – Retard scolaire – Parents d'élèves en retard dans la classe adapté au niveau primaire de la wilaya de Skikda.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة.

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

استمارة بحث حول موضوع

التصورات الاجتماعية للتعليم المكيف بالمدرسة الابتدائية عند عينة من أولياء التلاميذ.

دراسة ميدانية بولاية سكيكدة.

من إعداد الطالبة:

- بوشارب سلمى.

تحت إشراف:

أ.د- دشاش نادية.

تعليمات

سيّدي (ة) ولي (ة) التلميذ يُرجى منك الإجابة على الأسئلة المقترحة، وذلك بوضع علامة (×) أمام:

- 8 عبارات تراها أكثر وصفا للتعليم المكيف.
- 8 عبارات تراها أقل وصفا للتعليم المكيف.
- أما العبارات غير المختارة لا تضع أمامها أية علامة، ولكم جزيل الشكر على تعاملكم معنا.

2023/ 2022

محور البيانات الأولية.

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: [34- 44 سنة] ☐ [45- 53 سنة] ☐ [54- 62 سنة] ☐

3- المستوى التعليمي: - دون مؤهل علمي ☐ - مستوى ابتدائي ☐ - مستوى متوسط ☐ - مستوى ليسانس ☐

استمارة المواصفات.

الرقم	العبارات	الأكثر وصفا (3)	غير المختارة(2)	الأقل وصفا (1)
01	يُقدّم دعما نفسيا للتلميذ.			
02	يُتيح للتلميذ المتأخر دراسيا معاملة خاصّة.			
03	يُمكّن التلميذ من تجاوز خوفه المدرسي.			
04	يُساند التلميذ ويتفهّم حالته النفسية.			
05	يمنح الأولوية للجانب النفسي للتلميذ.			
06	يتكفّل نفسيا بالتلميذ المتأخّر دراسيا.			
07	يُفسِح له مجالا للتعبير عن نفسه وتحديد مشكلاته.			
08	يُشجّع التلميذ ويُحفّزه لترغيبه في الدّراسة.			
09	يُساعِد التلميذ على إبراز قدراته المعرفية.			
10	يُراعي الفروق الفردية في التعلّم.			
11	يشرح ويُبسّط المعلومة.			
12	يعمل على تكيّف التلميذ مع الوسط المدرسي.			
13	يُعالِج النقائص التربوية.			
14	يستخدِمُ طرقا تربوية سهلة.			
15	يُكيّف البرنامج التعلمي.			
16	يُراعي وتيرة التعلم لدى التلميذ.			
17	يُحقّق النجاح.			
18	يُحسّن المستوى التعليمي.			
19	يُعالِج الفشل المدرسي.			
20	يُحقّق الدّمج الصّفي.			
21	يُعالِج التأخّر الدّراسي.			
22	يسمح بالتغلّب على الصّعوبات التعليمية.			
23	يُسْهِم في الحصول على نتائج دراسية مُرْضية.			
24	يزيد من تحصيله الدّراسي.			

ملاحظة: هل لديك مواصفات أخرى تراها ضرورية؟

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

استمارة بحث خاصة بالاستحضار التسلسلي

المؤسسة : ..... الولاية: ..... الجنس: .....

السن : ..... المستوى التعليمي : .....

سيدي (ة) ولي (ة) التلميذ (ة)، المطلوب منك تقديم خمس كلمات تتبادر إلى ذهنك عندما تسمع كلمة التعليم المكيّف كمرحلة أولى، بعد ذلك رتّب الكلمات التي عبّرت عنها حسب أهميتها بالنسبة لك.

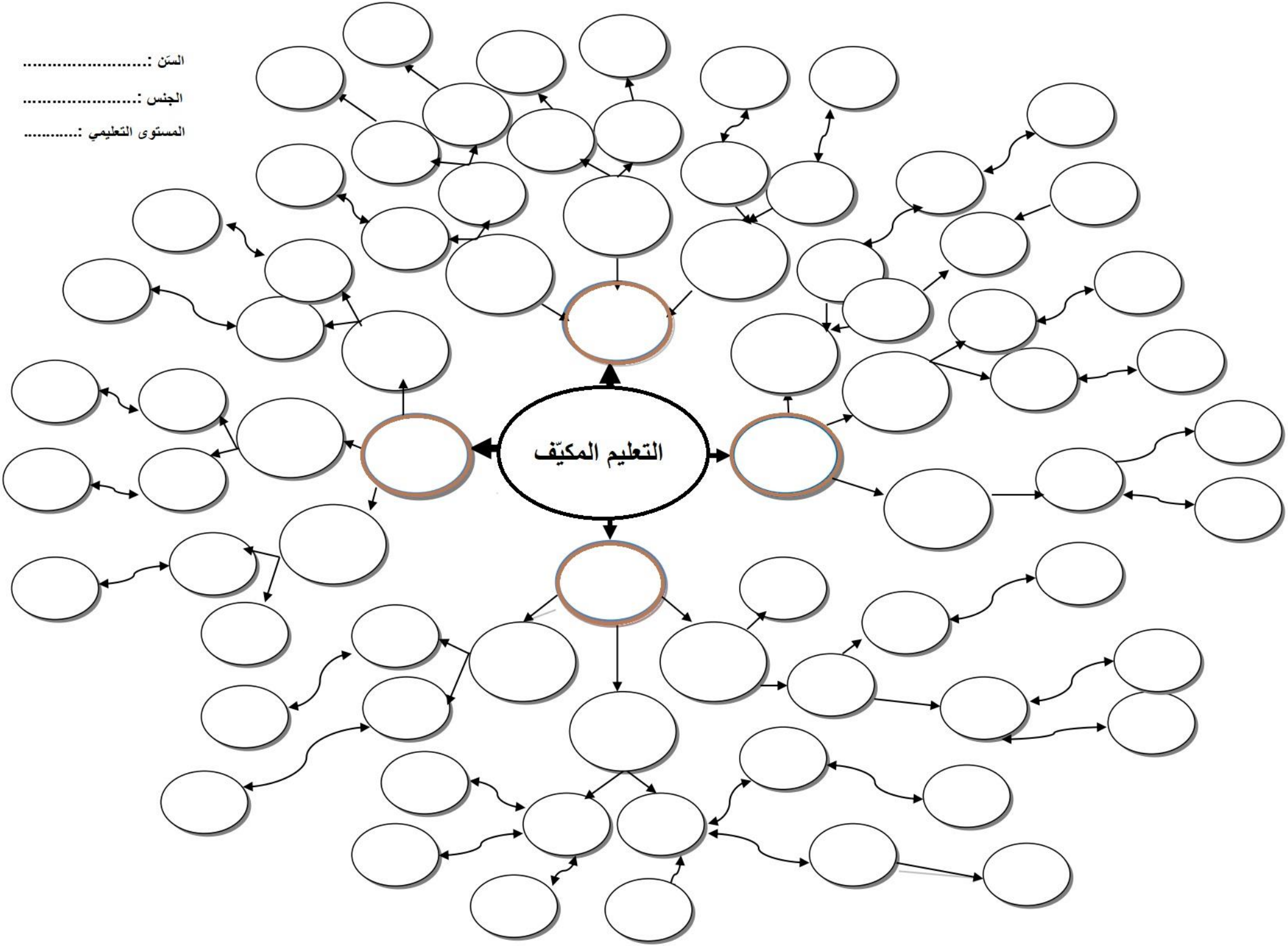
الترتيب حسب الظهور		**الترتيب حسب الأهمية**	
1		1	
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	

كل الشكر والتقدير على تعاونكم

السّن :.....

الجنس :.....

المستوى التعليمي :.....



بطاقة تعريفية لابتدائية العيدي بومالطة.

تسمية المؤسسة	العيدي بومالطة
العنوان	حي 20 أوت 1955
البلدية والدائرة والولاية	سكيكدة -01-
المقاطعة التربوية سكيكدة.	سكيكدة -01-
رقم التسجيل الوطني	01115
رمز المؤسسة	217101
تاريخ البناء	1975م
تاريخ الافتتاح	1977
المساحة الكلية	5110م^2
المساحة المبنية	1002.24م^2
المساحة المتبقية	4107.76م^2
عدد الحجرات	15
عدد الأفواج التربوية	17
عدد الأساتذة	20
عدد المتمدرسين	592
عدد التلاميذ المتمدرسين بقسم التعليم المكيّف	07

بطاقة تعريفية لابتدائية سحنون الساسي.

تسمية المؤسسة	سحنون الساسي
العنوان	دائرة تمالوس– بين الويدان.
البلدية والدائرة والولاية	بلدية ودائرة تمالوس– سكيكدة.
المقاطعة الإدارية	تمالوس –02–
المقاطعة البيداغوجية	03
تاريخ البناء	1971م
المساحة الكلية	3065م^2
عدد الحجرات	13
عدد الأفواج التربوية	15
عدد الأساتذة	18
عدد المتمدرسين	550
عدد المشرفين	10
عدد التلاميذ المتمدرسين بقسم التعليم المكيّف	10

بطاقة تعريفية لابتدائية فروم مختار.

تسمية المؤسسة	**فروم مختار.**
العنوان	نهج ديدوش مراد.
البلدية والدائرة والولاية	بلدية ودائرة القل– سكيكدة.
المقاطعة التربوية سكيكدة.	القل –02–
تاريخ البناء	1975م
المساحة الكلية	1944م^2
المساحة المبنية	320م^2
المساحة المتبقية	500م^2
عدد الحجرات	15
عدد الأفواج التربوية	14
عدد الأساتذة	18
عدد المتمدرسين	428
عدد التلاميذ المتمدرسين بقسم التعليم المكيّف	07