الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

واقع التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:
- لخويمس عبد النور
- فتحي فوناس
- مهاوة سفيان

إشراف الأستاذ:
أ.د عبد الناصر غربي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
عوين بلقاسم	أستاذ محاضر أ	رئيسا
غربي عبد الناصر	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
جاري بشير	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

واقع التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطلبة:
– لخويمس عبد النور
– فتحي فوناس
– مهاوة سفيان

إشراف الأستاذ:
أ.د عبد الناصر غربي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
عوين بلقاسم	أستاذ محاضر أ	رئيسا
غربي عبد الناصر	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا
جاري بشير	أستاذ محاضر أ	مناقشا

السنة الجامعية: 2024 / 2025

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شـكر وتقدير

الحمد والشكر لله وحده العلي القدير، الذي أنار لنا الدرب وسدد خطنا نحو العلم والمعرفة وأعننا ووفقنا على إنجاز هذا العمل

-نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذ التعليم العالي المشرف الدكتور "غربي عبد الناصر" على صبره طيلة فترة إنجاز هذه الدراسة، فجزاك الله كل خير.

-كما نتقدم بالشكر إلى كل من ساندنا على إنجاز هذا العمل من خلال التوجيه أو المساعدة والمشاركة في الرد على الاستبيان الخاص بالدراسة.

وشكرا.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي بالمقاطعة الإدارية 01 ببلدية الوادي خلال الموسم الدراسي 2025/2024، حيث تمحور التساؤل العام لدراسة : ما واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

اعتمادنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي من خلال بناء استبيان من طرف الباحثين ومحكم من طرف الخبراء، حيث تم التأكد من صلاحية الأداة من خلال دراسة خصائصها السيكو مترية، ثم تطبيقها على عينة عرضية قصدية بلغت 91 أستاذا وأستاذة من المقاطعة الادارية 01 ببلدية الوادي، وتم معالجة النتائج كميا باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقد توصلت نتائج الدراسة على أن واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي يعتمد على:

–القيام بتكييف أدوات التقويم مثل تبسيط الاسئلة، توفير وقت إضافي لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين.

– التقليل من عدد تلاميذ الفصل الدراسي لأن كثافة التلاميذ تعيق تطبيق التقويم التكويني المستمر للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

– العمل على التقويم التكويني المستمر باعتباره يساعد على تحسين آداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ملحوظ.

الكلمات المفتاحية: التقويم البيداغوجي، ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين، أساتذة التعليم الابتدائي.

-Study Summary:

This study aimed to understand the reality of pedagogical assessment for students with special needs integrated into regular schools, from the perspective of primary school teachers in Administrative District of El Oued-01 during the 2024-2025 school year.

The general question of the study revolved around: What is the reality of pedagogical assessment for students with special needs integrated into regular schools, from the perspective of primary school teachers**?**

In this study, we relied on the descriptive approach with its exploratory style by constructing a questionnaire that was validated by the researchers. The validity of the tool was confirmed by studying its psychometric characteristics, then applying it to a deliberate cross-sectional sample of 91 teachers from the administrative district of El Oued-01.

The results were processed quantitatively using the arithmetic mean and standard deviation. The results of the study concluded that the reality of pedagogical evaluation of people with special needs integrated into regular schools from the point of view of primary school teachers depends on:

-Adapting assessment tools, such as simplifying questions and providing additional time, to meet the needs of integrated students.

-Reducing the number of students in a classroom, as the density of students hinders the implementation of continuous formative assessment for students with special needs.

-Implementing continuous formative assessment, as it helps significantly improve the performance of students with special needs.

-Keywords: Pedagogical evaluation, integrated special needs students, primary school teachers.

فهرس المحتويات

العنوان	رقم الصفحة
كلمة شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة	ب
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	و
فهرس الأشكال	ز
المقدمة	2
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
1-الإشكالية	3
2- تساؤلات الدراسة	6
3- أهمية الدراسة	6
4- أهداف الدراسة	7
5- المفاهيم الاجرائية للدراسة	7
6- حدود الدراسة	8
الفصل الثاني: التقويم البيداغوجي	
تمهيد	10
1- مفهوم التقويم	10
2- الفرق بين القياس والتقييم والتقويم	11
3- أهداف التقويم البيداغوجي	12
4 - خصائص التقويم البيداغوجي	13
5- أنواع التقويم البيداغوجي	13
6- خطوات إجراء التقويم البيداغوجي	19
7- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية	20

خلاصة الفصل	23
الفصل الثالث: ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة	
تمهيد	25
1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة	25
2- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة	25
3- حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة	28
4- أنواع الدمج للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة	29
5-التكفل البيداغوجي لنجاح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة	30
6- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الجزائرية	31
7- واقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر	36
خلاصة الفصل	39
الإجراءات الميدانية للدراسة	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	42
1- منهج الدراسة	42
2- الدراسة الاستطلاعية	43
3- الدراسة الأساسية	45
4- الخصائص السيكو مترية للأداة (للاستبيان)	47
5- الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:	50
خلاصة الفصل	51
الفصل الخامس: نتائج الدراسة	
تمهيد	53
1-عرض وتحليل النتائج	53
2- تفسير ومناقشة النتائج	60
خلاصة الفصل	64
الخاتمة	66
قائمة المصادر والمراجع	69

قائمة الملاحق	76

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل أنواع التقويم	**18**
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس	**44**
03	توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المؤسسات التربوية.	**46**
04	يمثل خصائص العينة المدروسة	**47**
05	يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الممارسات التقويمية)	**47**
06	يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي)	**48**
07	يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي)	**48**
08	يوضح ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للاستبيان	**48**
09	قيمة ودلالة الفروق بين الفئة الدنيا والعليا	**49**
10	يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	**50**
11	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول	**53**
12	يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني	**56**
13	يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث	**58**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	رسم بياني يوضح تمثيل المتوسط الحسابي لأسئلة البعد الأول	**55**
02	رسم بياني يوضح تمثيل المتوسط الحسابي لأسئلة للبعد الثاني	**57**
03	رسم بياني يوضح تمثيل المتوسط الحسابي لأسئلة للبعد الثالث	**59**

المقدمة

المقدمة

تعتبر عملية التعليم هي الأداة الأولى التي تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ليواكب عصره ويكون هذا السلوك معرفيا أو وجدانيا أو حس حركيا في العملية التربوية فالتقويم البيداغوجي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، ومقوم أساسي من مقوماتها، فهو عملية مستمرة متصلة متكاملة شاملة، تبدأ مع بداية العملية التربوية وتلازمها حتى نهايتها، بهدف تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المسطرة. وهو يأتي كتتويج لأي عمل أو سلوك نقوم به، لكنه لايزال بعيد المنال والادراك لدى مجتمعنا عامة ووسط مؤسساتنا التربوية خاصة بحيث أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون تطبق بشكل روتيني من خلال نقاط تمنح للتلاميذ عقب تقويم نهائي قصد ترتيبهم والحكم على نجاحهم وانتقالهم إلى المستوى الأعلى، فتظل النقطة النهائية قليلة الفائدة في الكشف عن قدرات التلاميذ الحقيقية، وفي تشخيص تقدمهم واستعداداتهم للتحسن، خاصة مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية، فعملية دمج هؤلاء التلاميذ من بين أهم المشكلات التي تطرح لدى القائمين على العملية التربوية من جهة وكذا الأولياء والمهتمين بهذه الفئة، خاصة إذا كانت طبيعة الاحتياجات الخاصة لدى هذه الفئة تسمح لهم بمتابعة دراستهم بشكل عادي في المدارس العادية مع ضرورة توفير بعض الخصوصيات التي تميز هذه الفئة دون غيرها، وعلى الرغم من صعوبة الإدماج إلا أن الكثير من الدول قطعت أشواطا لا يستهان بها في عملية الإدماج التي تبقى تواجه العديد من المشكلات في مدارسنا اليوم.

كما أن مبدأ تكافؤ الفرص المكفول دستوريا يجعل من عملية التمدرس بشكل عادي هو حق من حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو ما يجعل من عملية العناية بالتلاميذ أصحاب هذه الفئة أمر ضروري خاصة فيما يتعلق بالعملية التربوية والتقويم البيداغوجي لإدماجهم بصفة حقيقة وضمان مبدأ تكافئ الفرص لجميع التلاميذ فالحكم على هؤلاء

التلاميذ بالنجاح أو الفشل بأساليب التقويم البيداغوجي المتوفرة حاليا يستدعي إعادة النظر والتكييف خاصة مع المناشير الوزارية الخاصة بالتشريع المدرسي التي تضمن حقوق التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الوسط المدرسي، وهذا ما نسعى إليه من خلال دراستنا هذه التي تتناول واقع التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي فكانت الدراسة مقسمة كالتالي:

- **الفصل الاول:** تطرقنا فيه إلى الإطار المنهجي للدراسة من خلال عرض الاشكالية وتساؤلات الدراسة وأهمية وأهداف الدراسة والمفاهيم الاجرائية الخاصة بموضوع الدراسة.

- **الفصل الثاني:** تناولنا فيه الى مفهوم التقويم البيداغوجي والفرق بين التقويم والقياس والتقييم من جهة نظر التربويون ثم أهداف التقويم البيداغوجي وخصائصه وأنواع التقويم البيداغوجي، وخطوات إجراء التقويم البيداغوجي واخيرا ممارسات التقويم البيداغوجي في الطور الابتدائي.

- **الفصل الثالث:** خصصناه لعرض مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة ومختلف فئاتهم ثم حاجاتهم المتنوعة والمختلفة وأنواع الدمج الموجه للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة وطرق التكفل البيداغوجي وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ثم واقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر.

- **الفصل الرابع:** ذكرنا فيه الاجراءات الميدانية للدراسة بداية من المنهج المتبع وخطوات الدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الاساسية وعينة وحدود الدراسة والأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

- **الفصل الخامس:** تطرقنا فيه إلى عرض وتحليل نتائج الدراسة ثم عرض وتفسير نتائج التساؤل العام للدراسة والاسئلة الفرعية وتوصيات الاساتذة حول التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تجاربهم او مقترحاتهم.

ثم خلاصة واقتراحات وتوصيات ختامية للدراسة ومنها مشاريع بحث ودراسات مستقبلية.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. الإشكالية
2. تساؤلات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. المفاهيم الإجرائية للدراسة
6. حدود الدراسة

1-الاشكالية:

يعتبر التعليم حقاً أساسياً لكل فرد، تكفله المواثيق الدولية والأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم. فيمثل التعليم وسيلة أساسية لتحقيق الدمج الاجتماعي والتنمية المستدامة. فالتعليم يشكل أساساً لتطوير المجتمع وتعزيز العدالة الاجتماعية، حيث يمنح كل فرد الحق في الحصول على تعليم يلبي احتياجاته ويستجيب لقدراته في بيئة تعليمية مناسبة. وبناءً على ذلك، فإن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الابتدائية يعكس روح العدالة والمساواة، ويسهم في بناء مجتمع شامل ومتنوع.

تحتاج عملية دمج هؤلاء التلاميذ إلى تكييف مختلف مكونات العملية التعليمية، بما في ذلك المناهج الدراسية والبرامج المدرسية، لتتناسب مع احتياجاتهم الفردية، يجب أن يكون التقويم البيداغوجي جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، يرتبط بالتخطيط والتنفيذ والتعديل المستمر. تهدف أدوات وطرق التقويم إلى تشخيص الوضعيات التعليمية، توجيه المتعلمين، تصحيح المسارات، وتعزيز مكتسباتهم، فيذكر الدباغ 2004 أن التقويم البيداغوجي من أهم أسس ممارسة العملية التعليمية التعلمية، إذ يكشف عن مدى توافق العلاقة بين الاهداف المتوخاة من هذه العملية وبين الوسائل والطرق المتبعة فيها، ومع ذلك قد لا تتحقق هذه الأهداف بنفس الفعالية عندما يتعلق الأمر بتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، نظراً لاختلاف قدراتهم وتنوع إعاقاتهم وتباين أنماط تعلمهم.

حيث يمثل تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تحدياً مستمراً لقطاع التربية الوطنية، ويعتبر من أولويات الوزارة لضمان تمتع هؤلاء الأطفال بحقهم الدستوري في التعليم، وتوفير فرص متساوية لهم مثل أقرانهم من الأطفال العاديين وذلك بناءً على توجهات السياسات التعليمية الرامية إلى تعزيز التكافؤ في الفرص التعليمية، من خلال تطوير مبادرات تهدف إلى إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية، سواء

كانت متخصصة تابعة لوزارة التضامن والأسرة وقضايا المرأة، أو تعليمية عامة تابعة لوزارة التربية الوطنية بعدة صيغ .(سليمان.2015)

كما تسعى وزارة التربية الوطنية جاهدة لتحسين الرعاية البيداغوجية المقدمة لهذه الفئة من الطلاب في مؤسسات التعليم، بهدف تحقيق تجربة تعليمية مستمرة وفعالة خالية من العوائق.

في هذا السياق، فقد صدرت "مناشير وزارية لوزارة التربية الوطنية مؤرخة في 9 سبتمبر 2021، والتي تتعلق بالدخول المدرسي ووفقاً للمنشور الوزاري المشترك رقم 01 الصادر في 3 سبتمبر 2019، والذي يذكر بالتدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم، تأتي تعليمات تدعو إلى توسيع نطاق المرافقة المدرسية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تشمل مرافقة هؤلاء التلاميذ أثناء إنجاز الفروض والاختبارات الفصلية. يتضمن ذلك شرح الأسئلة وتوضيح التعليمات المطلوبة دون أن يتدخل المرافق في إعطاء الإجابات أو إنجاز التمارين بدلاً من التلميذ وعليه، يتعين على مديري مؤسسات التربية والتعليم إبلاغ الأساتذة المعنيين بهذه التعليمات وضمان التزامهم بتنفيذها، وذلك لضمان تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ. هذا التوجه يعكس التزام الوزارة العميق بتحقيق بيئة تعليمية شاملة تدعم جميع الطلاب، بغض النظر عن احتياجاتهم الخاصة، وتضمن لهم حقهم في التعليم المتكافئ، الذي يعكس التزام الدولة بضمان تحقيق المساواة والاندماج الاجتماعي والتعليمي لهذه الفئة من الأطفال، مما يساهم في تعزيز فرص التعليم الشامل والمتكامل لجميع الأطفال، ويعزز الشمولية والمساواة كقيم أساسية في المجتمع" (وزارة التربية الوطنية).

ويشهد النظام التربوي تحديات فيما يتعلق بالتقويم لهؤلاء التلاميذ، سواء من حيث الطرق أو الأدوات المستخدمة، أو المعايير المعتمدة، أو تدريب المعلمين على تطبيق مبادئ التقويم المختلفة. فغالباً ما تكون المقاييس النمطية المعمول بها في المدارس الابتدائية غير

مناسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، فمن الضروري إعادة النظر في سياسات التقويم وتطويرها لتكون أكثر تكييفاً وشمولية، لتمكين كل تلميذ من التعبير عن قدراته وإظهار مهاراته بطريقة تتناسب مع احتياجاته المختلفة.

وتعتبر الأنظمة التقويمية المعتمدة في المدارس الابتدائية، في معظمها، قائمة على مقاييس نمطية موحدة، مما يثير تساؤلات حول مدى ملاءمتها لمتطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة. بحيث إن هذه الأنظمة غالباً ما تتجاهل الفروق الفردية الكبيرة التي تميز هؤلاء التلاميذ، فليس من المنطقي أن يتم تقييم تلميذ معاق سمعيا ومجهز بالمعينات السمعية أو تلميذ يعاني من صعوبات واضطرابات التعلم بنفس الأدوات المستخدمة لتقييم تلميذ عادي. فيجب ان تراعي طرق التقويم والامتحانات والاختبارات والملاحظات الصفية قدرة الطفل على الفهم والتعبير بطريقته الخاصة حسب نوع ودرجة الاعاقة أو الخلل والعجز الذي يعاني منه.

إن هذا الخلل في ممارسات التقويم يؤدي إلى نتائج سلبية، تبدأ بالإحباط المدرسي وقد تصل إلى الفشل والإقصاء. فيشعر التلميذ المختلف بأن جهوده لا تُقدّر، وأن المعايير المستخدمة لا تنطبق عليه، مما يؤثر سلبًا على دافعيته للتعلم وتقديره لذاته. بالإضافة إلى ذلك، يواجه المعلم، في ظل غياب تكوين متخصص وأدوات تقويم بديلة، تحديات كبيرة في محاولة التوفيق بين الالتزام ببرامج الوزارة وبين محاولاته الفردية لفهم حالات تلاميذه والتفاعل معها وإذا كانت وسائل التدريس وطرقه تتطور بتطور الوسائل السمعية البصرية وغيرها من الوسائل الحديثة، فإنه لابد من تطور وسائل التقويم تبعا لهذا التطور. (الدباغ،2004، ص116).

علاوة على ذلك، يثير هذا الموضوع عدة تساؤلات حول عمليات التقويم البيداغوجي، فما واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

2-تساؤلات الدراسة:

-التساؤل العام:

ما واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

-الأسئلة الفرعية:

- ماهي الممارسات التقويمية المستخدمة؟
- ماهي التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي؟
- ما تصورات الاساتذة حول التقويم البيداغوجي؟
- ما هي توصيات ومقترحات الاساتذة حول التقويم البيداغوجي؟

3-أهمية الدراسة:

- تعزيز العدالة التعليمية لتُساهم الدراسة في ضمان حصول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على تقويم عادل يعكس قدراتهم الحقيقية، مما يُعزز من فرصهم في تحقيق النجاح الأكاديمي.
- -توفر الدراسة بيانات ونتائج جديدة حول واقع التقويم البيداغوجي في سياق الدمج التربوي، مما يُعزز المعرفة في هذا المجال ويساهم في تطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة.
- – توصيات عملية لتعزيز السياسات التعليمية لتطوير أطر تقويم شاملة ومناسبة، مما يُساهم في تحسين جودة التعليم وضمان تحقيق العدالة لجميع التلاميذ.
- -تُساعد الدراسة في تحديد احتياجات المعلمين التكوينية لتطبيق تقويم فعال، مما يُعزز جودة التدريس ويُساهم في تطوير مهارات المعلمين.
- تُساهم الدراسة في تطوير أساليب تقويم تعزز ثقة التلاميذ المدمجين بأنفسهم وتحفزهم على التعلم، مما يُسهم في تحسين تجربتهم التعليمية.

- –تعزيز الدمج الاجتماعي من خلال تحسين تجربة التقويم كما تُساعد الدراسة في دمج فعال للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

4–أهداف الدراسة:

– معرفة واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين

– استكشاف الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس الابتدائية.

– جمع وتحليل وجهات نظر أساتذة التعليم الابتدائي حول فعالية التقويم البيداغوجي لهذه الفئة.

– وصف التحديات والتعرف على العوائق التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

– معرفة تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي الحالي للتلاميذ المدمجين ذوي الاحتياجات الخاصة

5–المفاهيم الاجرائية للدراسة:

–**التقويم البيداغوجي:** وهو جزء من التقويم التربوي يهدف الى قياس المعارف والمهارات التي يكتسبها التلاميذ باستخدام أدوات وطرق متنوعة كالملاحظة والاختبارات، وفي الدراسة الحالية يتم التحقق من هذا المتغير باستخدام استبيان معد خصيصا لهذا الغرض يضم أربعة أبعاد هي:

–الممارسات التقويمية المستخدمة.

–التحديات التي تواجه التقويم البيداغوجي.

–تصورات الاساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي.

– أسئلة مفتوحة للتوصيات حول التقويم البيداغوجي.

- **ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة:** ويقصد به تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقات جسدية أو حسية أو سلوكية تؤثر على قدرتهم على التعلم أو التفاعل في البيئة التعليمية، والمدمجين دمج كلي في الأقسام والفصول الدراسية في المدرسة الابتدائية للموسم الدراسي 2025/2024 بنفس المسار التعليمي والمناهج الدراسية العادية.

-**أساتذة التعليم الابتدائي:** يشير إلى الاساتذة المختصين بتدريس التلاميذ في المرحلة الابتدائية بالمقاطعة الادارية 1و2 ببلدية الوادي الموسم الدراسي 2024-2025 وهي المرحلة التعليمية الاولى بحيث تلعب هذه المرحلة دورا أساسيا في بناء الاسس الاكاديمية والاجتماعية للتلاميذ.

الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار المقياس ثابت.

6- حدود الدراسة:

6-1-الحدود الزمانية: أجريت الدراسة بداية من 01 مارس حتى 15ماي 2025.

6-2-الحدود الموضوعية: دراسة التقويم البيداغوجي لسنة 2025 لثلاثي الثالث للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين دمج كلي بالمدارس الابتدائية بالمقاطعة الادارية الاولى ببلدية الوادي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

6-3-الحدود البشرية: أساتذة التعليم الابتدائي لمدارس المقاطعة الادراية01 ببلدية الوادي.

6-4-الحدود المكانية: أجريت الدراسة بالمدارس الابتدائية المقاطعة الادارية الاولى ببلدية الوادي.

الفصل الثاني: التقويم البيداغوجي

تمهيد

1. مفهوم التقويم البيداغوجي
2. الفرق بين التقويم والقياس والتقييم
3. أهداف التقويم البيداغوجي
4. خصائص التقويم البيداغوجي
5. أنواع التقويم البيداغوجي
6. خطوات إجراء التقويم البيداغوجي
7. ممارسات التقويم البيداغوجي في الطور الابتدائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

ان التقويم البيداغوجي يؤدي دورا مهما في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها، فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم.ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى مفهوم التقويم البيداغوجي، الفرق بين التقويم والقياس والتقييم وأهداف التقويم البيداغوجي

وخصائصه وأنواعه وممارسات التقويم البيداغوجي في الطور الابتدائي.

1- مفهوم التقويم:

1-1- لغة : من جذر "قوم. جاء في لسان العرب: قوم: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه .وفي منجد اللغة والأعلام: قوم الشيء عدله، يقال قومته فتقوم: أي عدلته فتعدل وقوام الأمر وقيامه نظامه، وعماده، وما يقوم به، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة.مما تقدم يتضح أن مفهوم التقويم يفيد لغويا: إصلاح اعوجاج الشيء، وفي نفس الوقت إعطاءه قيمة لهذا الشيء وتقديره والحكم عليه.

1-2- اصطلاحا :لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف الباحثين واذا عدنا إلى بعض ما ذكر منها، فإن بلوم يذكر أن التقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده.

-هو عملية تربوية تهدف إلى معرفة نتائج التكوين تحصيلا وأداء، والمقصود هنا أن التقويم البيداغوجي هو تلك العملية التي يقصد بها معرفة نتيجة تكوين في تحصيله لمعارف معينة. ومن خلال ذلك نستطيع أن نستخلص أن نتيجة التحصيل تشمل تقويم العملية التعليمية بوجه عام فهي بذلك تشمل المعلم أيضا. (الدباغ،2004 ص116).

2- الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها البعض استخدام مصطلحات التقويم والتقييم والقياس في العملية التعليمية كمترادفات، وفيما يلي توضيح للفرق بين المصطلحات الثلاثة:

2-1- القياسMeasurment : يقصد به جمع معلومات وملاحظات كمية عن الظاهرة موضع القياس باستخدام الأدوات أو المقاييس المناسبة مثل الاختبارات والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات.

ويعرف القياس من الناحية الإحصائية بأنه التقدير الكمي للأشياء أو المستويات اعتمادا على أن أي شيء إذا وجد فإنه يوجد بمقدار وبالتالي يمكن قياسه (الأغبري، 2006ص454) .

2-2-التقييمAssessment : هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقييم، فإذا أخذنا تقييم تحصيل المتعلم على سبيل المثال، فهو عملية إصدار حكم على ما يعرفه المتعلم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة، وهي اختبار تحصيلي في هذه الحالة (غريب وآخرون، ، 1994ص.22).

2-3- التقويمEvaluation : هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم والاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي يمكن إتباعها في علاج أوجه القصور وتلافي السلبيات وتذليل الصعوبات.

ويتضح من خلال ذلك أن عملية التقويم تتضمن كلا من القياس والتقييم فهما جانبان أساسيان تعتمد عليهما عملية التقويم في جمع البيانات واصدار الأحكام (الطنطاوي، 2009، ص.227).

ومن أجل التمييز بين التقييم والقياس والتقويم يمكن إيراد المثال التالي :يستخدم المدرس الاختبار بمثابة مقياس ويعطي على أساسه وصفا كميا أو تعبيرا رقميا يدل على

العلامات، فالمعلم هنا قام بعملية قياس وعندما يحول هذه الأرقام إلى تقديرات مثل ضعيف، راسب، جيد، جيد جدا، ممتاز، فإنه قد قام بعملية تقييم وان أوصى بعلاج الضعف وتلافي النقص أو تدعيم النتائج الممتازة فهذا هو التقويم وعليه فالتقويم أشمل من التقييم والقياس وانهما يعدان من بين مكوناته فالتقويم يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بتقدم التلاميذ نحو أهدافه سواء كانت هذه المعلومات كمية أو وصفية.

3-أهداف التقويم البيداغوجي:

يساعد التقويم المعلم والمدرس والمدرب على:

- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم، وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- تحديد قدرات المتعلمين وابداعاتهم التي تفوق الاتقان (عثمان، ، 2011ص.24)
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك المعين في المستقبل.
- يساعد المدرس على الحكم على درجة كفاية استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه التي يمارسها (العرنوسي وآخرون، ، 2013ص.153)
- الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي تبينها المدرس.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية في تعليم المواد.
- اعلام أولياء الامور بنتائج ابنائهم.
- ضبط العملية التعليمية التعلمية وذلك من خلال مقارنة ما تحقق من أهداف وما لم يتحقق.
- اكتشاف الخلل سواء في طرق التدريس أو حتى المنهاج.

4 – خصائص التقويم البيداغوجي:

بين عدد من الباحثين خصائص التقويم البيداغوجي على النحو الآتي:

- شمولية عملية التقويم للجوانب المختلفة في العملية التربوية (المعرفية والانفعالية والنفس حركية).
- التنوع في الأدوات المستخدمة في عملية التقويم.
- توفير الجهد والكلفة والوقت مع مراعاة عدم التأثير على النتائج المرجوة.
- الكشف عن الفروق الفردية بين الأشخاص (المتعلمين.)
- الموضوعية من خلال عدم تأثر النتائج التي يتم الوصول إليها بالعوامل الذاتية للمقومين.
- الصدق من خلال قياس أدوات التقويم للهدف الذي وضعت من أجله.
- الثبات من خلال الوصول إلى ذات النتائج في حال استخدام أكثر من أداة من أدوات التقويم. (خطوط،جلاب.2022ص54).

5– أنواع التقويم البيداغوجي:

5–1–التقويم التشخيصي:

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو البدئي أو التنبئي، حيث يكون هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية أو التكوين وذلك قصد التنبؤ بفرص النجاح لدى المتعلم وكذا تحديد ومعرفة بعض السلوكيات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكيات ومهارات جديدة. أي معرفة مستوى المتعلم والحصيلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه، فمن خلاله كما يقول(DE Landsheere. G (1984, P15: يمكن طرح التساؤلات التالية:

هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والعاطفية والمعارف الضرورية للسماح له بالانتقال إلى مادة جديدة أو مرحلة دراسية جديدة؟

– هل التلميذ يوجد في المكان المناسب؟

إذن هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم مع Madaus , Hastings ، فان "كل من Scallon,G. (1988,P69)وحسب و Bloom أشاروا إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما انه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة.

و يهدف التقويم التشخيصي إلى:

- يسمح للمعلم باختيار الأهداف بحيث من خلالها يبني أهدافا جديدة.
- يسمح للتلميذ من تدارك النقائص والمعارف السابقة حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها (خطوط،جلاب.2022ص54).
- فيمكن المعلم من معرفة مدى استعداد تلاميذه لاستقبال معارف جديدة
- يمكن المعلم من تحديد الفروقات الفردية بين تلاميذ القسم الواحد.
- يمكن المعلم من الانطلاق في درس جديد بعد تأكده من اكتساب تلاميذه للمعارف السابقة
- يمكن المعلم من تشخيص قدرات ومهارات تلاميذه.
- الوقوف على الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة أي مكتسباتهم القبلية قصد تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف.
- يستطيع المعلم من خلاله جمع بيانات تتعلق بوضعهم سواء الاجتماعي أو التربوي أو النفسي.

5-2-التقويم التكويني:

إن هذا النوع من التقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعلمية، وباعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا. فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين.

ويحدد هاملن(Hamline. D.1982) P158) تعريفا دقيقا للتقويم التكويني في قوله:" يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة كما يرى ,(Barlow. M. 1987) في نفس السياق أن" التقويم التكويني يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليميمعين، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل".

وحسب(Scallon. G. 1988,P155:") التقويم التكويني عملية مستمرة تهدف إلى ضمان التقدم من كل فرد في عملية التعلم، مع نية تغيير وضعية التعلم أو وتيرته، من اجل توفير تحسينات أو تصحيحات مناسبة."

إن التقويم التكويني يساعد التلميذ على التعرف على المعارف والكفاءات التي اكتسبها، والصعوبات التي تعرقل فهمه وتحصيله. أي أن هذا النوع من التقويم يرتبط بسيرورة التكوين، حيث أنه يساعد على توجيه كل من المعلم والتلميذ، فيقدم تغذية راجعة للتلميذ حول الصعوبات التي تعترضه وأسباب وجودها، ويساعد المعلم على معرفة نوع المساعدات التي يمكنه تقديمها لتلاميذه قصد تسهيل عملية التعلم لدى تلاميذه.

لهذا فان التقويم التكويني يتطلب تنظيما بيداغوجيا قائما على تقسيم الدرس إلى وحدات تعلم. (خطوط،جلاب.2022ص55).

وقد أشارت (Allal. L 1979)"إلى أن هناك نمطين من التقويم التكويني وهما مرتبان حسب حاجيات النظام البيداغوجي:

* **التقويم المنتظم** :ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية ويستعمل للتحقق من أداءات التلميذ وعلاقته بالأهداف البيداغوجية.

* **التقويم المستمر** :ويكون عن طريق ملا حظة التلاميذ أثناء العملية التعليمية"

و يمكن تقسيم اهداف التقويم التكويني الى قسمين هما:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم بصورة آنية ومتابعتهم خطوة بخطوة.
- التوجيه الصحيح لتعلم التلاميذ.
- تحديد الخلل في تعلم التلاميذ ومعالجته بسرعة.
- مساعدة المعلم على تحسين أدائه وأسلوبه التدريس ي.
- تزويد المتعلم وحتى المعلم بتغذية راجعة.
- التدخل بسرعة لمعالجة النقائص في تعلمات التلاميذ بصورة آنية.
- تقوية الدافعية لدى المتعلم وهذا من خلال المعالجة الفورية لنقاط ضعفه.
- تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال أثر التعلم

أما مميزات ووظائف التقويم التكويني يلخصها Maisonneuve et Viallet في كونه:

- **مستمر** :أي أنه يمتد طيلة مدة التعلم، حتى يسمح للتلميذ على التعرف في كل وقت على الصعوبات التي يعاني منها في تعلمه.

- **تربوي** :أي أنه يعتبر في حد ذاته نشاطا تعلميا، حيث يصحح للتلميذ أخطائه ويساعده على اكتساب تعلمات جديدة.

- **ديناميكي** :حيث يقدم للتلميذ تغذية راجعة مما يساعد المعلم على معرفة ما إذا تحققت الأهداف المسطرة أم لا، وكذلك يعتبر نشاط تعليمي مناسب للاستدراك

- **تميزي** : أي أنه مميز حيث يسمح بتحديد صعوبات التعلم وزمن بروزها

- **اقتصادي** :بمعنى أنه يتم بعد تقديم أجزاء قصيرة من المحتوى الدراسي، مما يسمح للمعلم بالرجوع بسهولة إلى الخلف واستدراك ما فات من الأخطاء.

- **مشخص** :بمعنى أنه يأخذ في الاعتبار نقاط القوة فيعززها ونقاط الضعف فيعدلها.

- **اجتماعي:** لأنه يوفر حوار بين المعلم وتلاميذه ويعمل على التوفيق بين مجهوداتهم لحل جميع مشاكل التعلم.

5-3-التقويم النهائي: ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي أو التقويم العام، وان اختلفت تسمياته فانه تلك العملية التربوية التي يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية، من حيث تحقيق الأهداف المسطرة خلال فترة دراسية معينة، وهو يهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ لمجمل المعارف المقدمة لهم.

-ويعرفه كذلك رشيد لبيب وآخرون "هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة".

أما أهداف التقويم النهائي فنلخصها كالتالي:

- معرفة مدى تحقق الاهداف المسطرة.

- يمكن المعلم من قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها بعد فترة تكوينية معينة (وحدة دراسية، فصل دراس ي، سنة دراسية).
- مقارنة التلاميذ بحيث يصنف كل واحد منهم إما في المقدمة أو في وسط أو في مؤخرة الترتيب وهذا ما تسميه (Morissette D1996،) هوادتهم لحل جميع مشاكل التعلم. (خطوط، جلاب.2022ص54).
- كما يمكن تلخيص ما سبق فيما يخص أنواع التقويم التربوي، وبإيجاز من خلال هذا الجدول:

أنواع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات الإنجاز
التقويم التشخيصي	تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ. –الكشف عن مدى تجانس مستوى تلاميذ القسم الواحد –تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد – تشخيص النقائص واقتراح الحلول قصد معالجتها	– قبل انطلاق الدرس – في بداية الدرس – في بداية مقرر دراسي أو سنة دراسية.
التقويم التكويني	–التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدروس –تصحيح وتعديل المسار التعليمي –ضبط عناصر الفعل التعليمي	–عند الانتقال من مقطع إلى آخر –عند الانتقال من هدف إلى هدف آخر.
التقويم النهائي	–المقارنة بين الأهداف المنجزة والأهداف المسطرة –قياس مستوى التلاميذ ونتائج التعليم. –ترتيب وتصنيف وتتويج التلاميذ	عند نهاية درس أو فصل أو سنة دراسية –عند نهاية مرحلة أو طور

الجدول رقم (01): يمثل أنواع التقويم

وفي الأخير نقول أنه رغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم إلا أن هناك تكامل فيما بينها وبالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتمد خطة شاملة للتقويم من اجل الاستفادة من ميزات كل نوع وتحقيق الأهداف المسطرة.

6- خطوات إجراء التقويم البيداغوجي :

إن عملية التقويم الناجحة تمر بخطوات متتابعة ومنسقة يكمل بعضها بعضاً فإذا كان الهدف من التقويم تحديد ما بلغناه من الأهداف المنشودة، بقصد التعرف على مستوى الطالب في تحقيق هذه الأهداف، ومن ثم التعرف على الصعوبات التي يمر بها، وتشخيصها وعلاجها، فمن الطبيعي أن يسير التقويم وفق الخطوات التالية:

6-1- تحديد الأهداف : ويعني تحديد الأهداف التي نريد معرفة مدى تحقيق الطالب لها في سبيل إصدار احكاماً علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقديمه وينبغي أن تحدد الأهداف بدقة وتوازن وشمول وأن تكون الأهداف واضحة مصاغة في إطار سلوكي محدد.

6-2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها : تتضمن العملية التربوية عدداً من المجالات التي يمكن تقويمها والعمل على تحسينها، ولكي يتم ذلك، ينبغي أن يحدد المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم، مثل المقررات الدراسية طرق التدريس وسائل تعليمية، أنشطة علمية للتلميذ ونواحي نموه المتعددة . (كوافحة،2005،ص40.39).

6-3- تحديد وسائل التقويم : ويشمل إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وأسئلة المقابلة الشخصية والدرجات وغيرها من الأدوات التي تناسب المجالات المراد تقويمها، ثم تهيئة من يقوم بتطبيق هذه الأدوات.

6-4- تنفيذ التقويم : ويقصد به التطبيق الفعلي لوسيلة التقويم وتقديمها للإجابة عليها من قبل المفحوصين كالاختبارات مثلاً، أو الاتصال بالأفراد والجهات المختصة ورصد آرائهم

ومتابعتهم للحصول على البيانات المطلوبة عن المجالات التي يرغب في تقويمها ويتطلب تنفيذ التقويم الجيد تعاوناً من العاملين في المجال مثل الزملاء والإداريين للحصول إلى أفضل النتائج وادقها.

6-5- تحليل البيانات واستخلاص النتائج : وتعني هذه الخطوة رصد البيانات المتحصل عليها رصداً علمياً يساعد على تحليلها ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج منها وإصدار الاحكام.

6-6-التعديل مسبقاً لنتائج التقويم: إن عملية التقويم لا تنتهي بمجرد اصدار الاحكام على النتائج التي توصل إليها التقويم وإنما يستمر التقويم إلى تقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة من التقويم، وهو علاج المشكلات إن وجدت واثراء مواطن القوة.

6-7- تجريب المقترحات والحلول : إن الحلول والمقترحات التي تم التوصل إليها رقم 6 لا تعد اكثر من كونها افتراضات، لذلك لا بد أن تضع هذه المقترحات الحلول المناسبة للتجريب للتأكد من سلامتها من جهة والدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها ومن هنا يجب ألا يستسلم المعلم بالمقترحات والحلول التي توصل إليها في التقويم وبأخذ بها على أنها نهايته ولكن يجب أن يخضعها للتجريب، فقد تكون هي بالفعل الحلول المناسبة وقد تكون غير ذلك مما يتطلب إعادة النظر في مضمونها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.(كوافحة،2005،ص40.39).

7- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية:

يحتل التقويم البيداغوجي مكانة هامة وضرورية في العملية التعليمية التعلمية بأنماطه المختلفة، وهو يساعد على التحقق من اكتساب مختلف الموارد وحسن توظيفها في وضعيات دالة، ويعبر عن مستوى تملك مختلف كفاءات المواد المنصوص عليها في المناهج التعليمية، باعتبار التقويم البيداغوجي سيرورة منهجية منظمة يقصد منها جمع وتحليل

المعلومات لاتخاذ قرارات في شأن مسار التعلم. ومنه يستمد التقويم البيداغوجي وظيفتيه الرئيسيتين، التكوينية والتحصيلية.

الترتيبات المتعلقة بالتقويم البيداغوجي بعنوان السنة الدراسية 2024./2025

7-1-التقويم المستمر: هو تقويم ملازم للسيرورة التعليمية التعلمية، يهدف إلى تثمين مجهود المتعلمين وإلى متابعة أدلى لتقدمهم. ومنه تحديد نقاط القوة لليهم، وتلك القابلة للتحسين، تما يسمح بتكييف العملية التعليمية التعلمية وتحسينها بشكل مستمر، ويخص اللغات والرياضيات دون سواها.(المنشور الوزاري رقم:267 متعلق بالتقويم البيداغوجي).

- يخص التقويم المستمر في اللغات:
- أنشطة التعبير والتواصل الشفوي القراءة والمحفوظات الكتابة والإملاء في الطور الاول.
- أنشطة التعبير والتواصل الشفوي القراءة والمحفوظات والإنتاج الكتابي في الطورين الثاني والثالث.

ويخص التقويم المستمر في الرياضيات ميادين الأعداد والحساب المقادير والقياس، تنظيم المعطيات، الفضاء والهندسة.

تمنح علامة عددية لتقييم مختلف الأنشطة والميادين المذكورة أعلاه بالاعتماد على:

أ-مشاركة التلميذ في القسم الإجابة على الأسئلة المشاركة الفاعلة في القسم الالتزام بالتعليمات إنجاز المهمات فرديا أو ثنائيا أو ضمن فريق...).

ب -كل المنتجات الكتابية المقيدة في كراس القسم، ومختلف الدفاتر المخصصة لإنجاز الأنشطة، ومختلف المشاريع المنجزة.

7-2-الاختبارات الفصلية: يخصص اختبار فصلي واحد لكل مادة من المواد المقررة لكل مستوى في مرحلة التعليم الابتدائي.

– يكون تقييم تعلمات تلاميذ السنة الأولى ابتدائي في الفصل الأول بتقديم ملاحظات وصفية ونوعية تعكس مستوى اكتساب المهارات الأساسية المرتبطة بتعلم كل مادة، والصعوبات التي تعترض التلاميذ للتكيف والانسجام مع مختلف متطلبات التعلم.

–يكون تقييم تعلمات التلاميذ في اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية في الفصل الأول من السنة الثالثة على شكل ملاحظات وصفية ونوعية تعكس مستوى اكتساب المهارات الأساسية المرتبطة بتعلم هاتين المادتين.

– يكون تقييم تعلمات التلاميذ في اللغة الأمازيغية في الفصل الأول من السنة الرابعة على شكل ملاحظات وصفية ونوعية تعكس مستوى اكتساب المهارات الأساسية المرتبطة بتعلم هذه المادة. وقصد التكفل بالتعديلات المدرجة في مواد الطور الأوّل من التعليم الابتدائي (السنتين الأولى والثانية) والسنة الخامسة ابتدائي خلال هذه السنة الدراسية، تم تعديل كشوف تقويم النتائج الفصلية لهذه المستويات على الأرضية الرقمية لوزارة التربية الوطنية لتتوافق مع التعديلات المدرجة يجدر التذكير بأن الانتقال إلى السنة الثانية ابتدائي يبقى اليا لكل تلميذ تابع دراسته بصفة منتظمة في السنة الأولى ابتدائي.

–**حساب المعادلات:** تحسب المعادلات على النحو الاتي:

المعدّل	كيفية الحساب
معدّل التقويم المستمر للمادة	معدّل التقويم المستمر للمادة = مجموع علامات الأنشطة أو الميادين المعنية بالتقويم المستمر / عدد الأنشطة أو الميادين

المعدّل الفصلي للمواد المعنية بالتقويم المستمر =	معدل التقويم المستمر + علامة الاختبار / 2
المعدل الفصلي =	المعدّلات الفصلية للمواد المعنية بالتقويم المستمر + علامات اختبارات المواد الأخرى / عدد المواد
المعدّل السنوي =	معدّل الفصل 1 + معدّل الفصل 2 + معدّل الفصل 3 / 3

(المنشور الوزاري رقم:267 متعلق الاختبارات الفصلية).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل لمفهوم التقويم البيداغوجي وخصائصه أهدافه وأنواعه وخطوات إجراء التقويم البيداغوجي ثم ممارسات التقويم البيداغوجي في المدرسة الجزائرية حسب المناشير الوزارية والتشريع المدرسي.

الفصل الثالث: ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة

تمهيد

1. مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة
2. فئات ذوي الاحتياجات الخاصة
3. حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة
4. أنواع الدمج للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة
5. التكفل البيداغوجي لنجاح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة
6. تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الجزائرية
7. واقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد:

تهتم التربية الحديثة بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تؤكد على ضرورة تكييف المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم والقياس الخاصة بهم، بما يوائم احتياجاتهم ويسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في الأقسام العادية، ولهذا سوف نتطرق في هذا الفصل لذوي الاحتياجات الخاصة وفئاتهم وطرق تعليمهم وواقع هذا الأخير في الجزائر.

1- مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة:

أ-**لغة- :الاحتياجات:** احتاج إلى، يحتاج، احتياجا، فهوُ محتاج، ما يفتقر إليه الإنسان ويطلبه. وجد نفسه في احتياج للمساعدة، أي في حاجة وضرورة الى ما يطلبه، خصه لشيء يخُصه خصاً وخصوصاً وخصوصيّةً، وخصصه واختصه أي أَفْرَده به دون غيره.

- **الخاصة:** ما يختص به دون غيره (ابن منظور) يعني ما يحتاجه من مساعدة خاصة دون غيرها من الاحتياجات.

ب-اصطلاحا: عرفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة على أنها: " حالة من القصور أو الخلل في القدرات الجسدية أو الذهنية ترجع إلى عوامل وراثية أو بيئية تعيق الفرد عن تعلُّم بعض الأنشطة التي يقوم الفرد السليم المشابه في السن " و جاء كذلك أّنها: " حالةُ تحد من مقدرة الفرد على القيام بوظيفة واحدة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر من العناصر الأساسية للحياة اليومية من قبيل العناية بالذات أو ممارسة العلاقات الاجتماعية أو النشاطات الاقتصادية ، وذلك ضمن الحدود التي تعتبر طبيعية.(بن نجار 2021 ص281).

2- فئات ذوي الاحتياجات الخاصة:

2-1- المتفوقين والموهوبين :المتفوقين هم أولئك الأفراد ذوي المقدرة على الامتياز في التحصيل الدراسي بصورة عامة ومستمرة في أي مجال من المجالات، أما بالنسبة للموهوبين فهم أشخاص ذو مستوى عال من الاستعدادات الخاصة في مجال معين سواء أكان علميا أو أدبيا أو فنيا أو غيرها من المجالات.

2-2- المعاقين عقليا: تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (AAMR) الإعاقة العقلية على أنها نقص جوهري في الأداء الوظيفي للفرد، حيث يتصف بأداء ذهني وظيفي دون المتوسط يكون متلازما مع جوانب القصور في اثنين أو أكثر من مجالات الممارسات التكيفية التالية: التواصل، العناية الشخصية الحياة المنزلية المهارات الاجتماعية والاستفادة من مصادر المجتمع، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، الجوانب الأكاديمية الوظيفية مهارات العمل والحياة الاستقلالية، ويظهر ذلك قبل سن الثالثة عشر.(غانم،2015.ص275).

2-3- المعاقين سمعيا: إن فئة المعاقين سمعيا تشمل كل من الصم (ذوي الفقدان السمعي الكلي) وضعاف السمع ذوي الفقدان السمعى الجزئى ، وهكذا فللمعاقين سمعيا مستويات مختلفة تتراوح في شدتها من بسيطة إلى شديدة جدا. وللمعاقين سمعيا تعريفات متنوعة منها الطبية و التربوية.

2-4- المعاقين بصريا: يمكن القول بأن المكفوفين هم أولئك الذين يصابون بقصور بصري حاد مما يجعلهم يعتمدون على القراءة بطريقة برايل، أما ضعاف البصر فهم الأفراد الذين يستطيعون قراءة المادة المطبوعة على الرغم مما قد تتطلبه هذه المادة أحيانا من بعض أشكال التعديل.(بوسعيد،2020.ص135)

2-5- المعاقين حركيا: ويضم عدة فئات هي:

أ- **المصابون باضطرابات تكوينية :** ويقصد بهم من توقف نمو الأطراف لديهم أو أثرت هذه الاضطرابات على وظائفها وقدرتها على الأداء.

ب- **المصابون بشلل الأطفال:** هم المصابون في جهازهم العصبي مما يؤدي إلى شلل بعض أجزاء الجسم وبخاصة الأطراف العليا والسفلى.

ج- **المصابون بالشلل المخي:** وهو اضطراب عصبي يحدث بسبب الاصابات التي تصيب بعض مناطق المخ، وغالبا ما يكون مصحوبا بالتخلف الذهني، على الرغم من أن كثيرا من

المصابين بيه قد يتمتعون بذكاء عادي، كما قد يكون بإمكانهم العناية بأنفسهم والوصول إلى مستوى الكفاية الاقتصادية.

د-المعاقون جسميا: وذلك بسبب الحوادث والحروب الكوارث الطبيعية وإصابات العمل، وهؤلاء قد يعانون من فقد طرف أو أكثر من أطرافهم وافتقارهم إلى القدرة على تحريك عضو أو مجموعة أعضاء أو بسبب فقدان بعض .(بوسعيد،2020.ص135)

2-6- ذوو صعوبات التعلم: هم الأفراد الذين لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو على شكل اضطرابات في الاستماع التفكير، الكلام القراءة الكتابة أو الحساب والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات.

2-7- المضطربين تواصليا: هو قصور الأفراد أو عدم قدرتهم على استقبال وإرسال ومعالجة وفهم مفاهيم، أو رموز اللغة سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وهذه الاضطرابات تكون ولادية أو مكتسبة وتتراوح شدتها ما بين الاضطراب الخفيف إلى الشديد، وتصنف اضطرابات التواصل عامة إلى اضطرابات النطق الكلام، اللغة والصوت.

2-8- المضطربين إنفعاليا وسلوكيا: وصف كوفمان (Kauffman 1977) الأطفال المضطربين سلوكيا بأنهم من يظهرون سلوكيات شاذة نحو الآخرين، والذين تظهر عليهم سلوكيات غير مقبولة وغير متوافقة مع البيئة المحيطة بهم في مجتمعهم، كما أن توقعاتهم بالنسبة لأنفسهم وللآخرين غير

2-9- ذوو الاضطرابات النمائية الشاملة (التوحد): هي حالات اضطراب عصبي نمائي تتمثل في توقف النمو على المحاور اللغوية أو فقدانها بعد تكوينها مما يؤثر سلبا في المستقبل على بناء الشخصية، وتتمثل إعاقات النمو الشاملة والمتلازمات كمتلازمة ريت، اضطرابات الطفولة التحليلية، التوحد وغيرها.

2-10- متعددي الإعاقة: هم أفراد لديهم أكثر من إعاقة من الإعاقات الحسية أو العقلية أو الحركية وتشوهات الجسد أو الصرع أو مشاكل طبية وصحية ومشاكل سلوكية في آن واحد. .(بوسعيد،2020.ص137).

3- حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة:

3-1-احتياجات تأهيل وتكفل: وهي خدمات التأهيل والتكفل والتدخل المبكر عند مختصين لتلبية حاجاتهم التأهيلية وتقديم خدمات التكفل والمتابعة حسب الحالة.

3-2- احتياجات تعليمية : يتم تحقيقها بتوفير فرص التعليم لمن هم في سن التعليم ، مع الاهتمام بتعليم كل الفئات وذلك عن طريق فصول خاصة .(الروسان والكيلاني 2014)

3-3- احتياجات بدنية : يجب تلبيتها له لاستعادة لياقته البدنية وهذا يتطلب توفر الأجهزة التعويضية .

3-4- احتياجات إرشادية : يتم إشباعها كي يتقبل إعاقته مما يؤدي إلى تكيفه من جانب وتنمية شخصيته من جانب آخر .

3-5- احتياجات تدريبية : تشبع بتوفير فرص ومؤسسات التأهيل المهني لتأهيل المعاق وتدريبه على ما يناسب إمكانياته وقدراته وظروف إعاقته.

3-6- احتياجات مهنية : وتتمثل في تهيئة سبل التوجيه المهني المبكر والاستمرار فيه لحين الانتهاء من العملية التأهيلية وإصدار التشريعات في محيط تشغيل المعاقين وتوفير فرص العمل التي تناسب قدراتهم .

3-7-احتياجات اجتماعية :، وذلك بتوفير فرص الاحتكاك والتفاعل المكافئ مع بقية المواطنين والعمل على إدماجه مع المجتمع ، وأيضًا تمكين المعاق من إقامة علاقات أسرية سوية ، لتوثيق صلات المعاق بمجتمعه من جانب ، وتعديل نظرة المجتمع إليه من جانب آخر. (حسين،2021).

3-8-احتياج الأبحاث والخدمات الاجتماعية : يحتاج المعاقين إلى أبحاث اجتماعية ونفسية للتعرف على أسباب إعاقتهم والعمل على التغلب على المشكلات النفسية والأسرية.

4-أنواع الدمج للطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة:

يعتبر دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين أحد التوجهات التربوية في العمل مع التلاميذ من هذه الفئة، ومن أهدافها التغلب على سلبيات نظام عزلهم في مدارس خاصة بهم ، المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين التلاميذ العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة ،وزيادة دافعيتهم للإنجاز ، وتحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية لديهم ، وتعديل الاتجاهات السلبية لدى العاملين بالمدارس والتلاميذ العاديين نحوهم ويأخذ الدمج أنواعا متعددة منها:

4-1-الدمج المكاني :ويقصد به إنشاء فصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية ، حيث تشترك مؤسسة التربية الخاصة مع مدارس التربية العامة بالبناء المدرسي فقط، بينما يكون بكل مدرسة خططها الدراسية الخاصة وأساليب تدريب وهيئة تعليمية خاصة ، وممكن أن تكون الإدارة موحدة .

4-2-الدمج التعليمي التربوي :ويقصد به التحاق الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة وتشرف عليها نفس الهيئة التعليمية وضمن البرنامج المدرسي ، مع وجود اختلاف في المناهج المعتمدة في بعض الأحيان ، أو هو ما يقصد به دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات مع أقرانهم العاديين داخل نفس الفصول الدراسية المخصصة للطلاب العاديين طوال الوقت ويدرسون نفس المناهج الدراسية التي يدرسها الطلاب العاديين أو يتلقون برامج تعليمية مشتركة مع تقديم خدمات التربية الخاصة . ويشترط في هذا النوع من الدمج توفر الظروف والعوامل التي تساعد على إنجاح الدمج ومنها : تقبل الطلاب العاديين للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي ، وتوفير معلم التربية الخاصة الذي يعمل جنبا إلى جنب مع المعلم العادي ، وذلك لتوفير الإجراءات التي تعمل

على إنجاح هذا الاتجاه والمتمثلة في الاتجاهات الاجتماعية وإجراء الامتحانات و تصميمها.(عبابنة،2019)

4-3-الدمج الوظيفي :ويتطلب هذا النوع أن يشارك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البرامج التعليمية نفسها مع الأطفال العاديين لبعض الوقت ثم يتم سحب هؤلاء الأطفال من قاعات النشاط العادية حيث يتلقون نوعا من التعليم الفردي المتخصص أو المساعدة من معلم متخصص .

4-4-الدمج الاجتماعي : يقصد به التحاق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالصفوف العامة والأنشطة المدرسية المختلفة : كالرحلات والأنشطة الرياضة وحصص الفنون والموسيقى ،والأنشطة الإجتماعية الأخرى . ويُعد هذا الشكل أبسط أشكال الدمج، حيث لا يشارك الطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة نظيره في الدراسة داخل الفصول الدراسية، وإنما يقتصر على دمجه في الأنشطة التربوية غير الأكاديمية المختلفة كحصص التربية الرياضية ، والتربية الفنية ، وأوقات الفسح ، والجماعات المدرسية والرحلات والمعسكرات وغيرها.

4-5-الدمج المجتمعي: والهدف منه إتاحة الفرص لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في مختلف أنشطة وفعاليات المجتمع وتسهيل مهمتهم في أن يكونوا أعضاء فاعلين ومنجزين ، ويضمن لهم حق العمل باستقلالية ، وحرية التنقل والتمتع بكل ما هو متاح في المجتمع من خدمات.(بلعسلة،تيقرين،2021.ص223-224).

5-التكفل البيداغوجي لنجاح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة:

هي مجموع الإجراءات بتسخير كل الوسائل التعليمية وتكوين فريق تربوي خاص قائم على تقديم تربية خاصة لذوي إعاقات من أجل استغلال الجيد لهذه الطاقات، ويتمثل في اختيار استراتيجية و إتباع منهجية تربوية تتناسب وحالة ذوي الاحتياجات الخاصة و توفير مجال التعلم الذي ينمى قدراته السليمة و يساعده على تعويض قصوره و تجاوز إعاقته لتالي

يؤهله للعمل المثمر و الحصول على حياة تتناسب و قدراته الخاصة ويضمن التعليم الفعال عدد من الخطوات المترابطة، والتي يجب على المعلم مراعاتها وهذه الخطوات هي:

- استيعاب الخصائص الفردية لكل متعلم، فهذا أمر مهم، حيث يصعب تطوير البرنامج التعليمي المناسب بدونه.
- يجب على المعلم مراعاة التواصل الدائم والمستمر مع الوالدين.
- تحديد المهارات التي يحتاج المتعلم إلى تعلمها في الحاضر والمستقبل.
- تحديد أهداف التدريس بدقة ووضوح.
- ترجمة الأهداف التدريسية إلى أهداف سلوكية بسيطة قابلة للتحقيق ويمكن قياسها.
- تحديد طرق التدريس الملائمة للمتعلم، حتى يمكن تحقيق الأهداف التدريسية المحددة سلفا.
- التركيز على استخدام طرائق تدريس فاعلة من قبل المعلم، تتضمن التفسير والتوضيح والتيسير للمتعلم.
- الإدارة الجيدة للموقف التعليمي والممارسة الموجهة المدعمة لتغذية الراجعة.
- التأكيد على توجيه المتعلم للعمل على ممارسة الاستجابات المهمة.
- التقويم المستمر للمتعلم، من خلال توفير الفرص الكافية للنجاح.
- التركيز على استخدام طريقة المثيرات، مع التنوع في استخدام المثيرات اللفظية.

6- تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الجزائرية:

سعيا للتكفل البيداغوجي بذوي الاحتياجات الخاصة قامت الجزائر بإصدار مجموعة من النصوص القانونية التي تكفل حقوقهم في التمدرس، وبعد ملاحظة عدم التزام بعض المؤسسات التعليمية النصوص التشريعية التي تضمن تمدرس ذوي الاحتياجات الخاصة وعرقلة تمدرس هذه الفئة من التلاميذ . أقرت وزارة التربية الوطنية منشور رقم 1222المؤرخ

في 03 نوفمبر 2020 والمتضمن تمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التربية والتعليم.

وضمانا لتكافؤ الفرص في التعليم بين جميع التلاميذ، وتطبيقا لأحكام المادة 14من القانون التوجيهي للتربية ،08-04 درت وزارة التربية الوطنية إلى اتخاذ جملة من الإجراءات التنظيمية وتتعلق بضمان تمدرس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتؤكد على ضرورة مراعاة حالتهم الصحية وتوفير الظروف التي تساعدهم على بلوغ أقصى ما تؤهله لهم استعداداهم، غير أنّه لوحظ عدم التزام بعض المؤسسات التعليمية بهذه النصوص وعرقلة تمدرس هذه الفئة من التلاميذ، وهو ما يعد خرقا صارخا لحق من حقوق الطفل مما يؤثر عليهم نفسيا، ويبرهن اندماجهم في الوسط المدرسي والاجتماعي، وسعيا إلى تمكين التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، خاصة منهم المصابين بإعاقة حركية، أو إعاقة حسية) ضعيفو السمع والصم والبكم، ضعيفو البصر والمكفوفون(أو اعاقة ذهنية خفيفة)التوحد، متلازمة داون والتأخر الذهني الخفيف(من التمتع بحقهم الدستوري في التعليم وضعت الإجراءات التنظيمية التي من شأنه ضمان التكفل بهم في المؤسسات التعليمية وتسهيل تمدرسهم لا سيّما منها

- تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسة التعليمية بنفس الشروط المطلوبة للطفل السليم.
- تمديد مدة الدراسة الالزامية بسنتين بعد سن السادسة عشر.
- تسجيل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في أقرب مؤسسة تعليمية من مقر سكناهم دون القطاع الجغرافي المحدد لكل مؤسسة.
- تسجيل الأطفال المصابين بالإعاقة الذهنية الخفيفة، خاصة منهم ذوي التوحد بدرجة خفيفة في المؤسسة التعليمية بالقسم العادي بعد دراسة ملفهم الطبي (الطب العقلي

للأطفال، الطب النفسي)،الذي يثبت امكانياته الذهنية للتمدرس مع أو دون مرافق الحياة المدرسية.

- السماح لمرافق الحياة المدرسية بالدخول الى المؤسسة التعليمية وتسهيل مهمته ومساعدته في أدائه بتوفير الظروف المناسبة لعمله من أجل التمدرس العادي للتلميذ، بإعتباره مفتاح ادماجه في المسار التعليمي ووسيلة للتفاعل مع زملائه.
- يمكن تسجيل الأطفال المعوقين ذهنيا ، غير قادرين على التمدرس بالأقسام الخاصة التي يطبق فيها برنامج متخصص، والمفتوحة في المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع قطاع التضامن الوطني الذي يضمن تأطيرهم ومتابعتهم البيداغوجية.
- التقيد بالإجراءات والتدابير التي من شأنها مساعدة هذه الفئة على الاندماج المدرسي والتخفيف من أثر اعاقتهم بإزالة نوع من أنواع التمييز أو التهميش، والمبادرة بأي إجراء يرمي إلى تمكين هؤلاء التلاميذ من التمتع بحقهم في التعليم و يوفر جوا من التعاون والتكافل بين التلاميذ.
- المنشور الوزاري رقم 01المؤرخ في 03سبتمبر 2019وهو منشور وزاري مشترك بين وزارة التربية الوطنية ووزارة التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة ووزارة التكوين والتعليم المهنيين ووزارة الصحة والسكان والمتعلق بتذكير بالتدابير والترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم.
- يشكل تمدرس أطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة وتكوينهم انشغالا دائما للدولة من أجل تمكينهم من حقهم الدستوري في التربية والتعليم والتكوين، على غرار سائر الأطفال الجزائريين،. وقد كّرس هذا الحق القانون رقم 02-09المؤرخ في 08ماي 2002والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم الى ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني للأطفال والمراهقين المعوقين."

- يسهر قطاع التربية الوطنيةls لتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

6-1- تأطير الأقسام الخاصة :يؤطر الأقسام الخاصة أساتذة ومعلمو التعليم المتخصص ومستخدمو الدعم للأسلاك الخاصة بقطاع التضامن الوطني.

مراعاة إعاقة التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة عند توجيههم الى أحد الجذعين المشتركين في السنة الاولى نوي وفي شعب السنة الثانية لنوي.

6-2-التقييم البيداغوجي:

- تخيير التلميذ ذوي الاعاقة البصرية بين تحرير الأجوبة بالبرايل أو إملائها على حارس يتولى كتابتها على ورقة الاختبار.
- قرار رقم 57المؤرخ في 22مارس 2018المتضمن تحديد اجراء استثنائي للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي الى مرحلة التعليم المتوسط ومن مرحلة التعليم المتوسط الى مرحلة التعليم الثانوي لفائدة تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يقضي بقبول التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي اعاقة حسية (المكفوفون والصم البكم) أو اعاقة ذهنية (ذوي متلازمة داون) أو اضطراب التوحد الذين لم ينجحوا في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أو في امتحان شهادة التعليم المتوسط أو انتقالهم إلى المستوى الأعلى اذا تحصلوا على معدل سنوي يساوي أو يفوق10/5 بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي أو على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق20/10 بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

6-3- تكوين المؤطرين في مجال التكفل بذوي الاحتياجات الخاصة: حيث يشكل التكوين أحد المحاور الأساسية في تحسين نوعية الخدمات المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة

والولوج التدريجي في الاحترافية ورفع مستوي الأداء، لذا يتعين إشراك المؤطرين سواء كانوا إداريين أو بيداغوجيين في الدورات التكوينية.

6-4-الأقسام المدمجة لذوي الإعاقة الذهنية الخفيفة: حيث تستقبل هذه الأقسام إلى جانب الأطفال المصابين إعاقة ذهنية خفيفة، بعض الأطفال المصابينls لتوحد والمصابين باضطرابات اللغة (كاضطراب عسر القراءة والفهم) في غياب نظام متطور للتكفل وحقيقة الأمر أن الواقع الجزائري يعاني كثيرا من التطبيق الأكثر واقعية لذوي الاحتياجات الخاصة من حيث التأهيل والدمج وحتى الاندماج الاجتماعي لان الأمر ليس بالسهل فنجد مثلا دمج الأطفال ذو الإعاقة البسيطة في المدارس العادية لان الواقع المر يؤكد أن المدارس الجزائرية تعجز عن توفير الوسائل والامكانيات المادية والبشرية للعناية بهذه الفئة الخاصة لأنها في الواقع تعجز عن توفير ها للأطفال العاديين وعليه يجب الاهتمام بالفئات ذوي الاحتياجات الخاصة ومعرفة درجة الإعاقة لدى الأطفال ليسهل التعامل معهم ومحاولة العناية الكافية بذوي الإعاقة البسيطة حتى لا تزيد حالتهم تدهورا هذه الفئات من الأطفال في الوسط المدرسي العادي (وزارة التربية الوطنية).

كما أن الواقع المعاش الذي يفرض نفسه يستلزم الإلمام بحاجات ذوي الاحتياجات الخاصة لان عددهم في تزايد مستمر ، وتؤكد وجود صعوبات في الذهنية الجزائرية بغض النظر عن الامكانيات المادية والتأطير.

6-5-فئة التلاميذ الموهوبين: النصوص التشريعية فيما يخص التلاميذ الموهوبين غير واضحة الأهداف والإجراءات وغير مفعّلة، وحصرت الإصلاحات في المنظومة التربوية بشأن المتفوقين في المادة 86 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية ،08-06: تنشأ أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي تتكفل بذوي الاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم" . تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

والقرار الوزاري المؤرخ في 20 أفريل 2003المتعلقϵ حداث شعب الامتياز في التعليم الثانوي ولكنه لم يفعل لحد لهذا التاريخ.

- تحليل ملاحظ بالرغم ما نص عليه القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08-06المؤرخ في 23جانفي2008 في المادة 82 و83 أنّه لا رعاية للموهوبين على أرض الواقع.
- الاهتمام بفئة المتفوقين دراسيا دون التلاميذ الموهوبين.
- المجهودات غير فعالة وآنية وليست دائمة، سرعان ما تتخلى عنها المنظومة التربوية وهذا ما ورد في النصوص التشريعية.

ورغم هذه الجهود ومحاولة ضمان تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الا أنها تبقى محاولات محدودة في ظل مجموعة من الصعوبات من بينها غياب المتخصصين وإيجاد الآليات الفعالة للتكفل البيداغوجي بهذه الفئة على أن تكون النصوص التشريعية المنظمة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على مستوى التأسيس العلمي في الكفل البيداغوجي لهذه الفئة لضمان التعليم الفعال لهذه الفئة.

7- واقع تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر:

أصبحت مبادئ التعليم الفعال في ميدان التربية الخاصة أكثر وضوحا من أي وقت مضى بفعل البحوث العلمية وتزايد الاهتمام لتعليم الفعال لتكوين المخرجات المقصودة، وعليه تم التعاون بين التربية العامة والتربية الخاصة في جميع الدول التي تحضي بالاهتمام ذه الفئة، خاصة فيما يخص الدمج وذلك بتدريب معلمي التربية العامة والتربية الخاصة أو اختيار تخصصات للتدريس تتناسب وهذه الفئة وتشكيل ما يسمى لتعليم التعاوني .وحرصت الجزائر على الاهتمام لفئات الخاصة وغيرها في التمع الجزائري، ومن أجل تجسيد هذه المبادئ سنت مجموعة من النصوص التشريعية التي تضمن ذلك وهذا طبقا لما جاء في التشريع الجزائري المرسوم80-59 المؤرخ في 8 مارس1980 بضرورة إنشاء مراكز خاصة المعاقين لجميع الفئات في كل الولايات ثم تم إنشاء مديرية النشاط الاجتماعي بكل ولاية

طبق للمرسوم 96-317 المؤرخ 17/12/1996وغيرها من المراسيم التي تولت لصالح المعاقين وجميع الفئات وحاولت الجزائر كغيرها من البلدان منح الحقوق والواجبات لذوي الاحتياجات الخاصة ولا زالت تسعى إلى تطبيق المجهودات على أرض الواقع .

ومن قبلهّ كرس هذا الحق القانون التوجيهي للتربية الوطنية الصادر رقم 08_04 في جانفي2008 من الجانب التشريعي: إن الحق في التربية والتعليم حق مكفول في دستور لكل الأطفال الجزائريين. وقد القانون 52-50المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، وذلك بـالمادة 53 من الدستور الحق في التعليم مضمون و تسهر الدولة على التساوي في الالتحاق لتعليم والتكوين المهني المادة 15من القانون رقم 20-22المؤرخ في 8ماي2022المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم يخضع الأطفال والمراهقون المعوقون إلى التمدرس الإجباري في مؤسسات التعليم والتكوين المهني؛ عند الحاجة، أقسام وفروع خاصة لهذا الغرض، لاسيما في الوسط المدرسي والمهني والوسط الاستشفائي؛ يستفيد الأشخاص المعوقون المتمدرسون عند اجتيازهم الامتحانات من ظروف مادية ملائمة تسمح لهم إجرائها في إطار عادي .المادة 12والمادة 14من القانون رقم 28-24المؤرخ في 23جانفي 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية.

- تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.
- تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.
- يسهر قطاع التربية الوطنية بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة.

إلا أن هذه القرارات لم تلقى ترحيبا لدى المجتمع الجزائري ، لان ذلك قد يشكل عبئا إضافيا على المعلم في المدرسة العادية الذي وفي كثير من الأحيان يفشل حتى في تعليم الأطفال الأسوياء، زد على ذلك أن الاختلاف لا يتوقف على نوع الإعاقة فقط بل أيضا في درجتها.كما أنه وبالرغم من التدابير النوعية التي قدمتها القوانين والآليات والهياكل المؤسساتية التي تصب في إطار دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؛ إلا أن الواقع الميداني أظهر جليا أن هذه العملية تكتنفها العديد من جوانب القصور التي تحد من فعاليتها.

خلاصة الفصل :

ان المفهوم الشامل لعملية الدمج ينص على أن هذه العملية لا تعني فقط توحيد مجرى التعليم بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة وتعبر عن فلسفة ذات نزعة إنسانية أخلاقية لا تفرق بين انسان عادي وآخر من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ،ولكنها تعني إعادة صياغة لفئات المجتمع من جديد ورسم خدمات المجتمع ككل .كما أن عملية الدمج تدعو الى إعادة بناء التربية العامة والتربية الخاصة ووضعها ضمن نظام جديد يوفر للتلميذ المساعدة المطلوبة في نطاق القسم العادي أو القسم الخاص والمهم هو تواجد التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن البيئة المدرسية.

الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الاساسية
4. عينة الدراسة
5. الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية، بداية بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية، والمنهج المستخدم وكيفية وطرق اختيار العينة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالدراسة.

1- منهج الدراسة:

يعد المنهج الوصفي أحد أهم المناهج في البحث العلمي خاصة في ميدان العلوم الانسانية، أين تجد عديد الدراسات تنتهج هذا الاسلوب في تحليل ودراسة الظواهر، وقد عرف هذا الاسلوب عدة تعاريف نلخصها فيما يلي:

- يعرف المنهج الوصفي على أنه طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها.
- كما يعرف أيضا على أنه وصف الظاهرة التي يريد دراستها إما كميا أو نوعيا.
- وهو أيضا محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أفضل وأدق أو وضع السياسات والاجراءات المستقبلية الخاصة بها. (طواهير، عثمان 2020،ص26.).
- استعملنا في دراستنا الحالية المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي، الذي يعتمد على الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا وكميا. فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها. أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجميا أو درجة ارتباطيها مع الظواهر الاخرى، وعليه فالمنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي يتناسب مع دراستنا وطبيعة الظاهرة المدروسة.

2-الدراسة الاستطلاعية:

تستخدم البحوث الاستطلاعية في المراحل الأولى للدراسة، وتمثل اللبنة الأولى للدراسة الأساسية كما تعتبر من الدراسات التمهيدية للبحث العلمي، وتعريفها للظروف التي سيتم فيها البحث، وتسمى الدراسات الاستطلاعية بالدراسات الاستكشافية أو التمهيدية او الصياغية (صياغة الفروض)، ويتوقف العمل في مراحل البحث الأخرى التي تلي الدراسات الاستطلاعية على البداية الصحيحة والملائمة التي تخطوها هذه الدراسة، ويلجا الباحث أيضا إلى الدراسة الاستطلاعية عندما يكون هناك ندرة في الموضوع الذي ينوي الباحث دراسته وليست لديه المعلومات والبيانات ما يؤهله لإجراء الدراسة، لذا تقيده الدراسة الاستطلاعية في زيادة المعرفة للموضوع قيد الدراسة حتى يتسنى له دراسته بصورة أعمق، (زرزوز،2016).

1.2-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة تمكن الباحث من التعرف على الجوانب المختلفة للدراسة.
- معرفة الصعوبات الميدانية التي من شأنها أن تحدد قيمة الدراسة وتحديد عينة ومنهج الدراسة.(جديدي،2021)
- التعرف والتدرب على أدوات الدراسة وقدرتها على قياس المتغيرات محل الدراسة.
- ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي للدراسة.

2.2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية: حيث انطلقت الدراسة الاستطلاعية من فيفري 2025، بجمع المصادر والمراجع النظرية قيد الدراسة، واختيار أدوات جمع البيانات الخاصة بموضوع الدراسة التي تتناسب مع الأهداف والغايات المرجو قياسها، ومن بعد أخذ التصاريح من الجامعة انطلقنا بزيارات ميدانية مختلفة ضمت المؤسسات تربوية مختلفة للطور الابتدائي لبلدية الوادي.

3.2 – عينة الدراسة الاستطلاعية: شملت عينة الدراسة على أساتذة التعليم الابتدائي، لكل السنوات الدراسية، ومختلف المواد بطريقة عرضية (صدفية)، للسنة الدراسية 2025/2024 على مستوى المقاطعات الإدارية 1و2 التابعة لبديلة الوادي، حيث شملت الدراسة لعينة ضمت 33 أستاذ التعليم الابتدائي (ذكور وإناث) باختلاف سنوات الخبرة وتخصص الأستاذ(ة) (عربية، فرنسية، إنجليزية، رياضة).

المؤسسة التربوية	عدد الاساتذة
المدرسة الابتدائية زكور فرحات الصغير	08
المدرسة الابتدائية نصرات حشاني	06
المدرسة الابتدائية حريز بكار 18 فيفري	12
المدرسة الابتدائية نصيرة المولدي 01	07
المجموع	33

الجدول رقم (02): توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس

4.2– أداة الدراسة الاستطلاعية: تمثلت في بناء الاستبيان "واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي" ضمت 4 أبعاد كالتالي:

1–الممارسات التقويمية المستخدمة.

2–التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي.

3–تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي.

4–أسئلة مفتوحة للتوصيات.

وللإجابة على الابعاد 1و2و3 يختار الاستاذ(ة) الإجابة التي تعكس تجربتك باستخدام المقياس، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيكم، كالتالي: دائًما –غالًبا – أحيانًا –نادًا ر –أبًدا ولكل بعد 5 فقرات أما البعد الرابع يتضمن 03 أسئلة مفتوحة للتوصيات واقتراحات لإثراء الدراسة أكثر حول واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية من وجهة نظر الأستاذ(ة).

5.2-نتائج الدراسة الاستطلاعية: لقد أسفرت نتائج الدراسة الاستطلاعية على النتائج التالية:

- إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية بعد دراسة المجتمع الأصلي للعينة المتمثلة بأساتذة التعليم الابتدائي الثلاثي الثالث للسنة الدراسية 2025/2024.
- تحديد المدارس الابتدائية للمقاطعة الإدارية الأولى لبلدية الوادي.
- بناء الاستبيان الخاص بالدراسة والتعديل في الابعاد والفقرات.
- التحقق من أداة الدراسة المتمثلة في استبيان، وعرضها على محكمين من أساتذة علم النفس وعلوم التربية، مما ساعدنا على اختيار العينة اللازمة للدراسة الأساسية.

3-الدراسة الأساسية:

3-1-عينة الدراسة الأساسية :تم تطبيق الأداة على مجموعة من أساتذة المرحلة الابتدائية بالمدراس الابتدائية ببلدية الوادي المقاطعة الإدارية 01 والمقدر ب 91 أستاذ وأستاذة باختلاف سنوات الخبرة وتخصص الأستاذ(ة) (عربية، فرنسية، إنجليزية، رياضة).بابتدائيات بلدية الوادي المقاطعة الادارية 01 وقد ثم اختيار العينة بطريقة الصدفة (عرضية) باستخدام استبيان ورقي موزعين على المدراس كما في الجدول الآتي:

الرقم	المؤسسة التربوية	عدد الاساتذة
01	ابتدائية بن عمارة فرحات تكسبت	17
02	ابتدائية المجاهد بلوم بشير تكسبت	14
03	ابتدائية ذهب التجاني حي 08 ماي	19
04	ابتدائية سباق محمد ادريس حي 08 ماي	17
05	ابتدائية انصيرة المولدي 02	07
06	ابتدائية علي عيادي بالقارة 18 فيفري	08
07	ميلودي العايش 18 فيفري	09
المجموع	07 مدارس ابتدائية	91

الجدول رقم (03): توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب المؤسسات التربوية.

3-2-خصائص العينة:

المقاطعة 01	**عدد المدارس**	**عدد الأساتذة**	**ذكور**	**إناث**
الوادي 01	**45**	**718**	**197**	**521**
التوزيع حسب حالات الدمج			**العدد(التكرار)**	**النسبة**
		وجود تلاميذ مدمجين بالمدرسة	32	%35
		عدم وجود تلاميذ مدمجين بالمدرسة	59	%65
		المجموع	**91**	**%100**
التوزيع حسب التخصص		ليسانس	**50**	%55
		معهد التكوين	**08**	%9
		ماستر	**29**	%32
		دراسات عليا	**04**	%4

	المجموع	**91**	**%100**
التوزيع حسب التكوين	الذين تلقوا تكوينا متخصصا	8	%9
	الذين لم يتلقوا تكوينا متخصصا	83	%91
	المجموع	**91**	**%100**

الجدول رقم (04): يمثل خصائص العينة المدروسة

4- الخصائص السيكو مترية للأداة(للاستبيان):

4-1- صدق المحكمين: تم عرض الأداة في صورتها المبدئية على مجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية عددهم05، كمحكمين للاستبيان أنظر الملحق رقم(1).

4-2-صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم الاعتماد في حساب صدق المقياس لهذه الدراسة على طريقة الاتساق الداخلي أي ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه وارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للاستبيان والجداول الآتية توضح ذلك:

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.685	0.01	**4**	0.749	0.01
2	0.762	0.01	**5**	0.661	0.01
3	0.396	0.01	/	/	/

الجدول رقم (05): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (الممارسات التقويمية)

يتبين من خلال الجدول رقم (05) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (الممارسات التقويمية المستخدمة) تراوحت ما بين (0.396 – 0.762) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.803	0.01	**4**	0.763	0.01
2	0.798	0.01	**5**	0.696	0.01
3	0.808	0.01	/	/	/

الجدول رقم (06) يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي)

يتبين من خلال الجدول رقم (06) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي) تراوحت ما بين (0.696 – 0.808) وهي كلها دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الرقم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.692	0.01	**4**	0.638	0.01
2	0.453	0.01	**5**	0.674	0.01
3	0.746	0.01	/	/	/

الجدول رقم (07): يوضح معامل ارتباط درجة البند بدرجة البعد الذي ينتمي إليه (تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي)

يتبين من خلال الجدول رقم (07) أن معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه (تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي) تراوحت ما بين (0.453– 0.746) وهي معظمها دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الممارسات التقويمية المستخدمة	0.800	0.01
التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي	0.831	0.01
تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي	0.827	0.01

الجدول رقم (08): يوضح ارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للاستبيان

نلاحظ من الجدول رقم :(08) أن المحاور المكونة للبعد ترتبط بالدرجة الكلية للاستبيان ارتباطا دالا يمتد ما بين (0.800 و0.831)، وسجل أعلى معامل ارتباط بين بعد التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي والدرجة الكلية بواقع (0.831)، وأخر بعد الممارسات التقويمية المستخدمة يقدر ارتباطه مع الدرجة الكلية (0.800) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01، وفي ذلك دلالة على أن الأبعاد متسقة مع الدرجة الكلية للاستبيان، أي أن هناك ارتباطا إيجابيا بين المحاور والمقياس ككل، مما يدل على صدق الاستبيان في اتساقه الداخلي.

4-3-الصدق التمييزي:

وفيه يتم إختيار 27% من الفئة الدنيا ومثلها في الفئة العليا بعد ترتيب الدرجات تصاعديا وتمثل كل واحدة منها فئة من أطراف الخاصية، ثم نقيس الفروق بين الفئتين بإستخدام إختبار ت لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يوضح ذلك:

	دنيا			عليا			قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
	14	40.07	13.67	14	61.21	2.83	24.9	0.000	5.66	0.000

الجدول رقم (09): قيمة ودلالة الفروق بين الفئة الدنيا والعليا

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) نجد أن قيمة T تقدر بـ: 5.66 وهي قيمة دالة إحصائياً حيث أن مستوى الدلالة 0.000 وهو أصغر من 0.01 وهذا مما يسمح لنا القول بأنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئة الدنيا والفئة العليا**. وهذا يعني أن المقياس له القدرة على التمييز بين طرفي الخاصية المقاسة وبالتالي فهو صادق.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق، فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر الذي يسمح لنا بقبولها واعتبار الاستبيان صادق.

4-4- ثبات المقياس: لقد تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث تم حسابها لكل بعد والاستبيان ككل، وفيما يلي الجدول رقم (09) يوضح معاملات ثبات القائمة المستخدمة:

الأبعاد	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان	جيتمان
الممارسات التقويمية المستخدمة	5	0.65	0.78	0.78
التحديات التي تواجه تطبيق	5	0.82		
تصورات الأساتذة حول فعالية	5	0.64		
الاستبيان	15	0.84		

الجدول رقم (10): يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

يتضح من الجدول رقم (10) الخاص بمعاملات الثبات للاستبيان المستخدم في هذه الدراسة أن هذه المعاملات تراوحت ما بين (0.64 و0.84) بعد الاعتماد على ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وهذا يعني أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ومعنى ذلك أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فهذه المعاملات مرتفعة بالقدر

5- الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة:

- معامل ألفا كرومباخ لقياس ثبات المقياس.
- إستخدام إختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الفئة الدنيا والفئة العليا لحساب الصدق التمييزي.
- التكرار والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة حسب التخصص والتكوين وحالات الدمج.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة مقدار تشتت استجابات افراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء افراد العينة حول الاختيارات .

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية، وصف عينة الدراسة الاستطلاعية والمقدرة ب 33أستاذا، وصف أدوات جمع البيانات، وتم التأكد من الخصائص السيكو مترية لأداة البحث، طريقة تصميم الأداة والهدف منها ووصف الأداة وطريقة التصحيح كما تم التطرق إلى إجراءات الدراسة الأساسية، وتشمل المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الاستكشافي، وصف عينة الدراسة الأساسية المقدرة ب91 أستاذاً.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة

تمهيد

1. **عرض وتحليل النتائج**
2. **تفسير ومناقشة النتائج**

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنقدم في هذا الفصل عرضا للنتائج المتحصل عليها بعد معالجتها إحصائيا ملخصة من خلال عرض وتحليل نتائج تساؤلات الدراسة ثم تفسير ومناقشة النتائج المتحصل عليها.

1-عرض وتحليل النتائج:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم معالجة نتائج الاستبيان إحصائيا لتظهر النتائج من خلال النظر الى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات افراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، في الابعاد الثلاثة فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء افراد العينة حول الاختيارات (دائما – غالبا– أحيانا – نادرا– أبدا) وكلما كان اقل انحراف معياري للعبارة دل على أنها أكبر عبارة تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها، أما البعد الرابع فتم جمع جميع التوصيات والاقتراحات المسجلة من طرف الاساتذة وتسجيل التوصيات الاكثر تكرار.

1-1-عرض ومناقشة التساؤل الاول: ماهي الممارسات التقويمية المستخدمة؟

رقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أستخدم أدوات تقويم تكويني	29	25	25	2	10	3.67	1.26	3
2	أقوم بتكييف أدوات التقويم (مثل	39	30	16	3	3	4.09	1.02	1
3	أعتمد على التقويم النهائي	18	21	23	16	12	3.19	1.31	4
4	أستخدم أدوات تقويم متنوعة	28	31	15	8	8	3.70	1.25	2
5	أتعاون مع أخصائيين (مثل	15	11	21	17	26	2.69	1.44	5
مج	/	129	118	100	46	59	3.47	1.26	/

الجدول رقم (11): يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول

1-**من خلال نتائج الجدول (11)** نجد أن المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين (2.69 – 4.09) بانحرافات معيارية تتراوح ما بين (1.02 – 1.44) وهي قيم تنتمي إلى مجال غالبا وبالنظر الى المتوسط الحسابي للعبارات فانه يمكن ترتيبها تنازليا على النحو التالي:

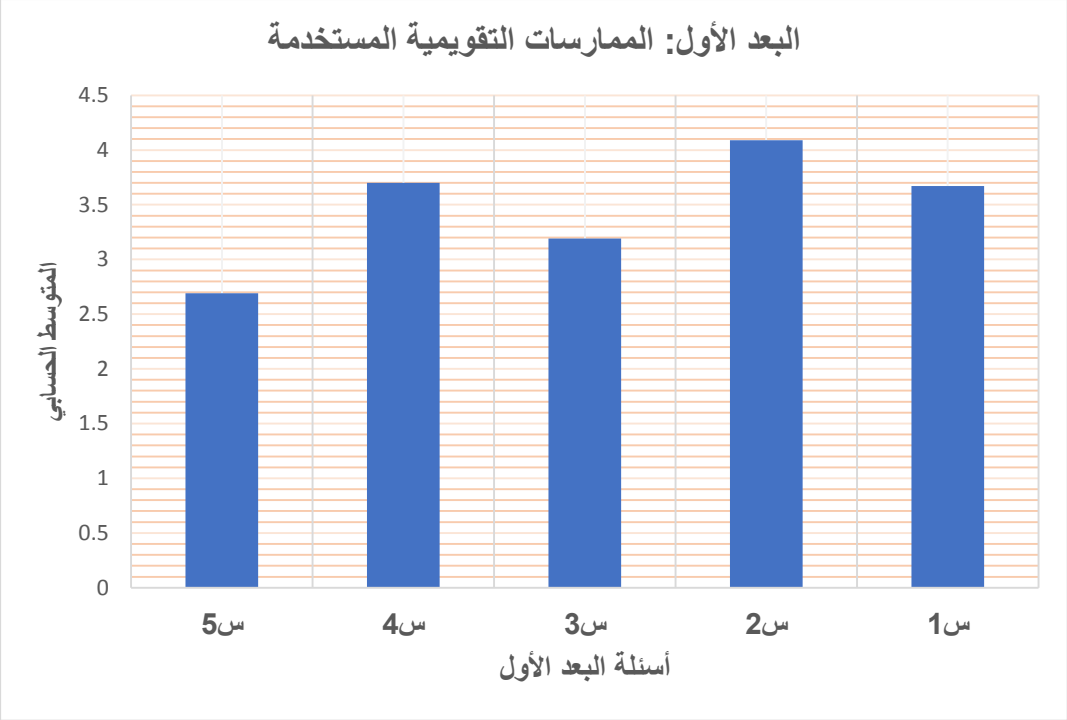
2-جاءت عبارة " أقوم بتكييف أدوات التقويم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (1.02).

3-جاءت عبارة " أستخدم أدوات تقويم متنوعة " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.25).

4-جاءت عبارة " أستخدم أدوات تقويم تكويني " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.26).

5-جاءت عبارة " أعتمد على التقويم النهائي " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.31).

6-جاءت عبارة " أتعاون مع أخصائيين " في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (1.44).



الشكل رقم (01) : رسم بياني يوضح تمثيل المتوسط الحسابي لأسئلة البعد الأول

يتضح من خلال النظر الى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات افراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء افراد العينة حول الاختيارات (دائمًا –غالبًا –أحيانًا –نادرًا –أبدًا).

في الجدول السابق والتمثيل البياني لعبارات البعد الأول تنحصر بين (1.02 – 1.44) وكان اقل انحراف معياري للعبارة رقم:2 "أقوم بتكييف أدوات التقويم (مثل تبسيط الأسئلة، توفير وقت إضافي لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين" مما يدل على أنها أكبر عبارة تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها.

1-2- تفسير ومناقشة التساؤل الثاني: ماهي التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي؟

رقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أجد صعوبة في تصميم أدوات	27	30	27	2	5	3.79	1.07	3
2	افتقر إلى التدريب الكافي لتطبيق	22	29	20	8	12	3.45	1.31	4
3	كثافة عدد التلاميذ الفصل تعيق	58	12	8	6	7	4.18	1.29	1
4	لا يتوفر دعم إداري كافٍ (مثل	43	17	14	6	11	3.82	1.40	2
5	أواجه صعوبة في التواصل مع	11	26	26	14	14	3.07	1.25	5
مج		161	114	95	36	49	3.66	1.26	/

الجدول رقم (12): يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني

من خلال نتائج الجدول رقم (12) نجد أن المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين (3.07 – 4.18) بانحرافات معيارية تتراوح ما بين (1.07 – 1.40) وهي قيم تنتمي إلى مجال غالبا وبالنظر الى المتوسط الحسابي للعبارات فانه يمكن ترتيبها تنازليا على النحو التالي:

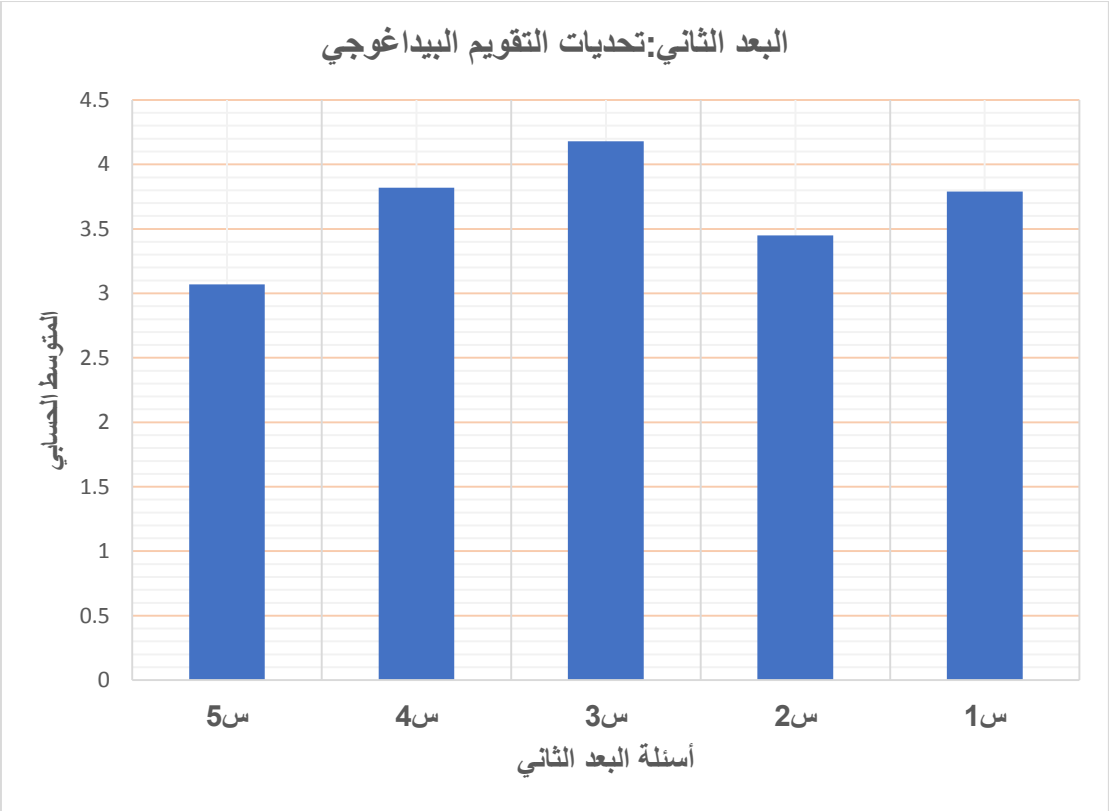
– جاءت عبارة " كثافة عدد التلاميذ" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (1.29).

– جاءت عبارة " لا يتوفر دعم إداري " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1.40).

– جاءت عبارة " أجد صعوبة في تصميم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (1.07).

– جاءت عبارة " افتقر إلى التدريب " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (1.31).

– جاءت عبارة " أواجه صعوبة في التواصل " في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.25).



الشكل رقم (02) : رسم بياني يوضح تمثيل المتوسط الحسابي لأسئلة للبعد الثاني

يتضح من خلال النظر الى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات افراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء افراد العينة حول الاختيارات (دائما – غالبا– أحيانا – نادرا– أبدا) في الجدول السابق لعبارات البعد الأول تنحصر بين (1.07 – 1.40) وكان اقل انحراف معياري للعبارة رقم03 " كثافة عدد التلاميذ في الفصل". مما يدل على أنها أكبر عبارة تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها.

1-3- تفسير ومناقشة التساؤل الثالث: ما تصورات الاساتذة حول التقويم البيداغوجي؟

رقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	أعتقد أن التقويم	48	27	9	5	2	4.25	0.99	1
2	الأدوات التقويمية	10	8	35	20	18	2.69	1.21	5
3	أعتقد أن التقويم	40	27	10	8	6	3.96	1.23	3
4	أرى أن التقويم	27	22	27	2	13	3.53	1.33	4
5	أعتقد أن بناء تقويم	49	19	12	4	7	4.08	1.24	2
مج		174	103	93	39	46	3.70	1.20	/

الجدول رقم (13): يوضح إستجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث

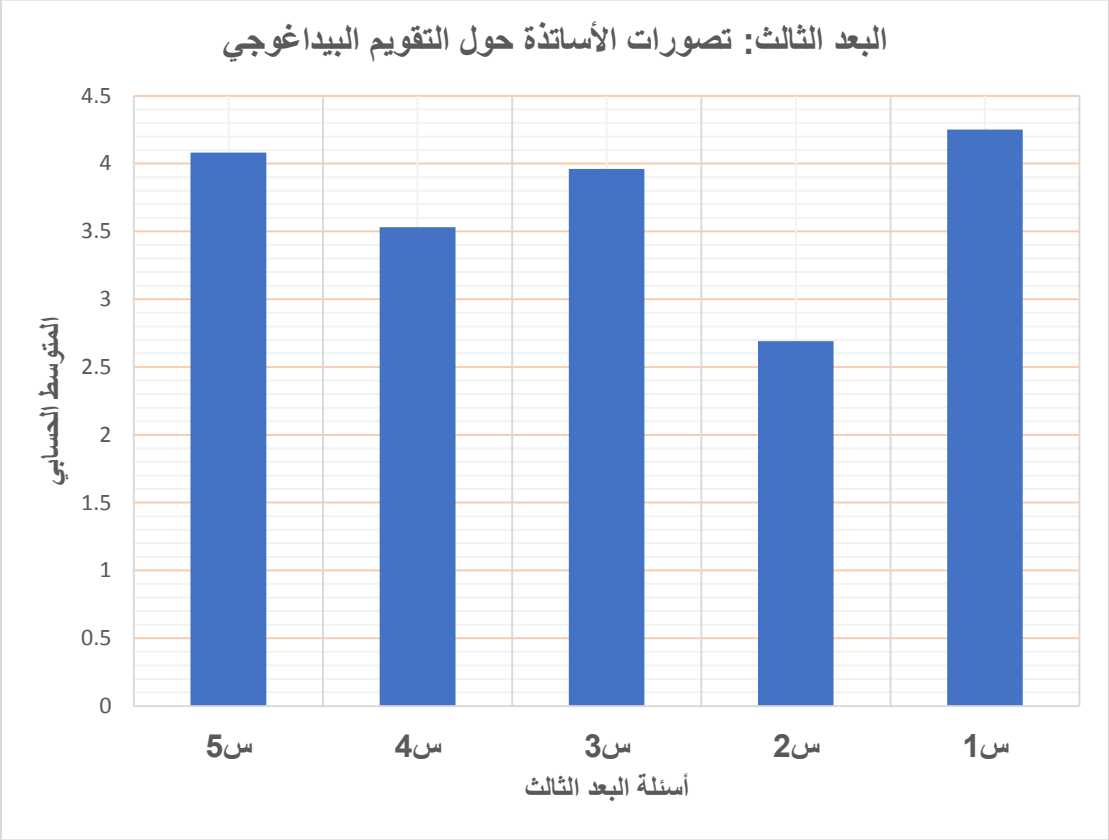
من خلال نتائج الجدول رقم (13) نجد أن المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين (2.69 – 4.25) بانحرافات معيارية تتراوح ما بين (0.99 – 1.33) وهي قيم تنتمي إلى مجال غالبا وبالنظر الى المتوسط الحسابي للعبارات فانه يمكن ترتيبها تنازليا على النحو التالي:

- جاءت عبارة " أعتقد أن التقويم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.99).
- جاءت عبارة " أعتقد أن بناء تقويم " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (1.24).
- جاءت عبارة " أعتقد أن التقويم البيداغوجي يحتاج إلى تكييف أكبر ليلبي الاحتياجات الفردية لكل تلميذ مدمج " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (1.23).

-جاءت عبارة "أرى أن التقويم البيداغوجي " في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (1.33).

-جاءت عبارة " الأدوات التقويمية الحالية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (1.21).

الشكل رقم (03) : رسم بياني يوضح تمثيل



المتوسط الحسابي لأسئلة للبعد الثالث.

يتضح من خلال النظر الى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات افراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء افراد العينة حول الاختيارات (دائما – غالبا– أحيانا – نادرا– أبدا) في الجدول السابق لعبارات البعد الأول تنحصر بين (0.99 – 1.33) وكان اقل انحراف معياري للعبارة رقم :01 "أعتقد أن التقويم التكويني المستمر يساعد على تحسين أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات

الخاصة بشكل ملحوظ الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ المدمجين" مما يدل على أنها أكبر عبارة تقاربت آراء أفراد عينة الدراسة حولها.

2- تفسير ومناقشة النتائج:

2-1- تفسير ومناقشة التساؤل الاول: ماهي الممارسات التقويمية المستخدمة؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاساتذة يقومون بتكييف أدوات التقويم (مثل تبسيط الأسئلة، توفير وقت إضافي لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين، من ذوي الاحتياجات الخاصة وهو ما يعكس حرص الاساتذة على مراعاة الفروق الفردية الخاصة بهذه الفئة من أجل تقويم أفضل لهم واستخدام مبدا تكافئ الفرص بين التلاميذ من أجل تحصيل أكاديمي جيد يحترم خصوصية التلاميذ في القسم وعملية الدمج ككل بالرغم من عدم تلقي كل الاساتذة لتكوين حول ذوي الاحتياجات الخاصة.

2-2- تفسير ومناقشة التساؤل الثاني: ماهي التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي؟

لقد بينت نتائج الدراسة أن أكبر تحدي يواجه الاساتذة في تطبيق التقويم البيداغوجي هو كثافة عدد التلاميذ في الفصل الواحد مما يعيق تطبيق التقويم التكويني المستمر للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما أشارت إليه دراسة **نوري ومريم 2016 بعنوان** "واقع التقويم التكويني لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بدائرة قصر الصبيحي" حيث توصلت إلى أن صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر ترجع إلى نقص التكوين ونقص الوقت المخصص للحصة وارتفاع عدد التلاميذ وكثافة المنهاج.

ودراسة أميرة ساكر2017بعنوان "الصعوبات التي تواجه معلمو المرحلة الإبتدائية في إدارة الصف الدراسي بدائرة سيقوس" حيث توصلت إلى أن معلمو المرحلة الابتدائية يواجهون صعوبات متعلقة بالبيئة الفيزيقية للصف وصعوبات متعلقة بالمشكلات السلوكية للتلاميذ

وأيضا صعوبات متعلقة بنقص التكوين بدرجة أولى وهذا مايؤكد صحة النتائج المتوصل إليها.

2-3- تفسير ومناقشة التساؤل الثالث: ماهي تصورات الاساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي؟

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات الاساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي متمثلة في أن التقويم التكويني المستمر يساعد على تحسين أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ملحوظ الاحتياجات، وهذا ما توصلت إليه **دراسة (الضهري)2007 بعنوان** "واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين واولياء الامور بمحافظة الطائف "هدف من خلالها الى الوقوف على الايجابيات والسلبيات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف والتعرف على الصعوبات التي واجهة تطبيقه وتحديد الممارسات المختلفة مع هذا النوع من التقويم ومن أهم النتائج المتوصل اليها ضعف اهتمام الاسرة بنتائج التقويم المستمر وتأثر نتائجه بذاتية المعلم، ومن اهم الصعوبات : كثرة عدد الطلاب بالصفوف الدراسية، وكثرة نصاب المعلم في كليات المعلمين والجامعات التربوية والاهتمام بأعداد العلم لصفوف المبكرة، كما اوصت بوضع اليات موحدة

2-4-تفسير ومناقشة التساؤل الرابع: ما هي توصيات الاساتذة حول التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدارس العادية؟

لقد تضمن هذا السؤال أسئلة فرعية أخرى وكانت إجابات الاساتذة على التساؤلات التالية كما يلي :

- ما هي أبرز التحديات التي تواجهك أثناء تطبيق التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين؟
- صعوبة وكثافة المنهاج.

- ضعف التكوين في مجال التربية الخاصة.
- قلة الوسائل البيداغوجية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- الفروق الفردية بين التلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- ما هي التوصيات التي تقترحها لتحسين التقويم البيداغوجي لهذه الفئة في المدارس الابتدائية؟
- دمجهم في أقسام خاصة.
- تكوين اساتذة مختصين ومناهج تعليمية خاصة.
- تقليل الحجم الساعي وتوفير أدوات وتقنيات داعمة.
- هل هناك تجربة أو ممارسة تقويمية ناجحة قمت بها مع التلاميذ المدمجين وترغب بمشاركتها؟
- تخصيص وقت إضافي لهم لأداء نشاطهم البيداغوجي.
- إعداد أنشطة تقويمية تعتمد على اللعب.
- إجراء تقويم بيداغوجي قبلي ثم بنائي أو تكويني ووضع استراتيجية مناسبة لهم.
- اشراك الاسرة التربوية والمختصين ووضع البرامج المناسبة لكل حالة.

1-5- تفسير ومناقشة التساؤل العام: لقد كان التساؤل العام للدراسة كما يلي:

- ما واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي؟

ومن خلال المعالجة الاحصائية أشارت نتائج الدراسة إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي يواجهون صعوبات في التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة العادية من وجهة نظرهم حيث كانت أكبر عبارات تقاربت حولها الأراء كالتالي:

- يقومون بتكييف أدوات التقويم (مثل تبسيط الاسئلة، توفير وقت إضافي) لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين.

- إن كثافة عدد التلاميذ في الفصل تعيق تطبيق التقويم التكويني المستمر للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يعتقدون أن التقويم التكويني المستمر يساعد على تحسين أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ملحوظ الاحتياجات.

وهذا ما يعكس الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي، في عملية التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة فبالرغم من دمج هذه الفئة في الوسط المدرسي سواء دمج كلي في الاقسام العادية أو دمج جزئي في الاقسام الخاصة التابعة للمدارس الابتدائية إلا أن عملية التقويم البيداغوجي أصبحت عائق بالنسبة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين فهم بحاجة لأساليب تقويم بيداغوجي خاصة بهم تحترم حاجاتهم التعليمية والتربوية حسب نوع ودرجة الاحتياج أو الاعاقة التي لدى التلميذ مما يسهل على الاساتذة عملية التقويم البيداغوجي وتحافظ على الفروق الفردية وتكافئ الفرص للتلاميذ أثناء الفروض والاختبارات الفصلية واختبارات نهاية السنة، مع مرافقة بيداغوجية ونفسية طيلة مسارهم الدراسي لنجاح عملية الدمج المدرسي بكل مقوماتها التعليمية ولا تكون مجرد قرارات إدارية أو تربوية لتضمن فرص التعليم والتكوين المعرفي لكل تلميذ.

خلاصة الفصل:

عرضنا في هذا الفصل نتائج الدراسة بالعرض والتحليل ثم تفسير ومناقشة النتائج والاجابة على تساؤلات الفرعية والتساؤل الرئيسي للدراسة من خلال ما توصلنا إليه من نتائج حول واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي للمقاطعة الادارية الاولى لبلدية الوادي.

الخاتمة

خلاصة واقتراحات:

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن مشكلة التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الابتدائية تشكّل واحدة من أهم القضايا التي تستدعي التوقف والتفكير الجاد من مختلف الفاعلين التربويين. فالأمر لا يتعلق فقط بمشكلة تقنية في صياغة أسئلة أو تصحيح اختبارات، بل بمسألة جوهرية تمس فلسفة التعليم ومقاصده الكبرى.

ينبغي أن يكون التقويم مرآة تعكس قدرات المتعلم ومواطن تطوره، لا حاجزًا يحكم عليه بالفشل أو النقص. ومن هذا المنظور، فإن البحث في أساليب وأدوات تقويم بديلة، واعتماد ممارسات بيداغوجية دامجة، وتكوين المعلمين في مجال صعوبات التعلم، كلها خطوات ضرورية لتجاوز هذا الإشكال. كما يجب إعادة النظر في السياسات التعليمية بما يكفل إدماجًا فعليًا ومنصفًا لكل طفل، بغض النظر عن اختلافه.

ويبقى السؤال الجوهري مطروحًا: كيف يمكن لمؤسساتنا التربوية أن تنتقل من تقويم نمطي إلى تقويم دامج، يعترف بالتعدد ويثمن الفروق، دون أن يُفرط في معايير الجودة والموضوعية.

ونستنتج من خلال نتائج الدراسة عملية التقويم البيداغوجي تعد عملية محورية في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية لكن الصعوبات التي يواجهها الاساتذة في عملية التقويم البيداغوجي من وجهة نظرهم حسب نتائج الدراسة فهم يجدون صعوبات في تصميم ادوات تقويم خاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ويجتهدون من خلال القيام بتكييف أدوات التقويم (مثل تبسيط الاسئلة، توفير وقت إضافي) لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين، و يعتقدون أن التقويم التكويني المستمر يساعد على تحسين أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ملحوظ للاحتياجات المتنوعة للتلاميذ المدمجين، فلكل أستاذ طريقته لكن لما يكون تقويم بيداغوجي خاص بهذه الفئة كل حسب إحتياجه يضمن لهم حقوقهم التعليمية ويحافظ على فرصهم في تحصيل أكاديمي جيد ويسهل على الاستاذ عملية

التقويم البيداغوجي فبالرغم من الإجراء الاستثنائي لذوي الاحتياجات الخاصة المتعلقة بالانتقال من سنة لأخرى الخاصة بالسنوات النهائية والتي تعتمد على معدل سنوي يفوق10/5 بالنسبة لتلاميذ الخامسة ابتدائي و 20/10 بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، لكن بأساليب تقويم بيداغوجي موجهة للتلميذ العادي وعليه وجب بناء تقويم بيداغوجي خاص بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين كل فئة حسب احتياجها علاوة على الاجراءات الاستثنائية المعمول بها حاليا.

ومن خلال ما سبق نقدم المقترحات التالية:

- تكوين المعلمين على طرق التدريس والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توعية الأسرة والمدرسة والمعلمين بأهمية الدمج وطريقته.
- متابعة دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من طرف الأخصائيين النفسانيين حالة بحالة لتسريع عملية الدمج وتتبعها.
- إجراء المزيد من الدراسات حول واقع دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لمعرفة الصعوبات والتغلب عليها.
- إنشاء هيئات ولائية في مديريات التربية خاصة بتتبع عملية الدمج وتشجيع المعممين على تعزيز علمية الدمج.

التقليل من عدد التلاميذ داخل القسم خاصة التي يتواجد بها تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المصادر والمراجع

1. بتول مصلح غانم(2015). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية الأساسية في مدينة جنين من وجهة نظر العاملين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الأول.
2. بلخامسة خديجة و قطيطني مريم و ورتي أميرة (2023).واقع دمج لا طفال ذوي الإعاقة الذهنية في لاقسام العادية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر كلية العلوم الانسانية والاجتماعية – جامعة 8 ماي 5491 – قالمة.
3. بن قسمية فريد. بعض المشكلات التربوية التي تواجه معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بالمراكز النفسية البيداغوجية للأطفال المعوقين ذهنيا والحلول المقترحة. مجلة البيداغوجيا. جامعة محمد بوضياف–المسيلة.
4. بوسعيد سليمة(2020) التقنيات والوسائل المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع مجلد03 العدد 03.
5. تيسير مفلح الكوافحة(2005) القياس والتقويم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة الاردن .دار المسيرة للنشر و التوزيع.
6. تيقرين حورية جميلة و بلعسلة فتيحة(2021) مجلة سوسيولوجيا. المجلد 05 العدد02.
7. جديدي زليخة2021 خطوات منهجية لتدريب الباحث في المنهجية المنطلقات النظرية والخطوات التنفيذية الجزء الأول. سامي للطباعة والنشر.الوادي
8. حريز أسماء ولزرق أمال(2023) الدمج المدرسي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريع الجزائري. مجلة سلسلة الانوار.جامعة وهران .المجلد 13 العدد01

9. حسام أحمد حسين (2021). تطوير سياسة الدمج الشامل بمدارس التعليم الابتدائي. المجلة التربوية لتعليم الكبار– كلية التربية – جامعة أسيوط المجلد الثالث – العدد الرابع.

10. حسناوي إيمان(2020) خصائص التقويم التربوي ودورها في تفعيل العملية التربوية، المركز الجامعي تمنراست.

11. حمزة بركات وأحلام بشيري(2024)واقع تطبيق التقويم التربوي والتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية المجلد 09 العدد 01.

12. خطوط رمضان وجلاب مصباح (2022) التقويم التربوي. دار المتنبي للطباعة والنشر. مسيلة الجزائر.

13. خولة أحمد يحي(2005).البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان.دار المسيرة للنشر و التوزيع.

14. ريال فايزة (2017) التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية، المجلد 05.العدد12

15. زرزور أحمد ،(2016) محاضرات في المنهجية. جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي. محاضرات غير منشورة.

16. زوليخة طرطاوي(2013) خصائص التقويم البيداغوجي في الجزائر، مركز البحوث والاستشارات الاجتماعية .جامعة زايد .دبي.الامارات.

17. سامي، محمد، ملحم. (2012)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط.1) عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.

18. سعاد بن نجار(2021). تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في الجزائر. مجلة سوسيولوجيا المجلد05: العدد: 02 (2021).

19. سعاد جخراب(2010) التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية. رسالة ماجستير. بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

20. سماح، سالم سالم. (2012). البحث الاجتماعي الأساليب، المناهج والاحصاء (ط.1) عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

21. طواهير عبد الجليل وبلال عثمان ، د ت .مجلة رؤى في الاداب والعلوم الانسانية، جامعة ورقلة. الجزائر.

22. عبد الحميد سليمان(2015).سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة.المركز المصري الدولي لصعوبات التعلم.

23. عبد الله الكيلاني وفاروق الروسان (2014) التقويم في التربية الخاصة .عمان .دار المسيرة للنشر والتوزيع.

24. غالم فاطمة (2008). "تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. فئة المعوقين ذهنيا، الخفيفة والمتوسطة (دراسة ميدانية ببعض ولايات الجنوب الجزائري)".رسالة ماجستير بجامعة قاصدي مرباح ورقلة.

25. غيث محمد عبابنة ، حاتم أنس الخمرة(2019). واقع البرامج والخدمات والممارسات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة في المدارس الدامجة في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

26. فادية رزق، عبدالجليل عبد النبي(2022). واقع مواجهة مشكلات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمات والمشرفات وقائدات المدارس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية المجلد الحادي عشر، العدد الثاني.

27. فطيمة حدادو وفتحي قيرع (2022) واقع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. المجلد 07 العدد02.

28. فيفيان عثمان(2022). واقع الدمج التربوي لطلبة ذوي الاعاقة في المدارس الابتدائية في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين فيها. العدد اثنان وأربعون. المجلة العربية للنشر العلمي.

29. قانون رقم 08-04 المؤرخ في 23/01/2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية لوطنية القانون رقم 08-207 المؤرخ في 23/02/2008 المتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين.

30. قانون رقم 18-11 المؤرخ في 25 جويلية 2018 المتعلق بالصحة المرسوم التنفيذي رقم 12-105 المؤرخ في 04/01/2012 يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمؤسسات التربية والتعليم المتخصصة للأطفال المعوقين .

31. قانون رقم 2002 المؤرخ في 08/05/2002 المتعلق بحماية الأشخاص المعوقين

وترقيتهم.

32. قرار الوزاري المشترك المؤرخ في 17/5/2003 الذي يحدد كيفيات تنظيم التقييم والامتحانات المدرسية للتلاميذ المعوقين حسيا.

33. قرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13/3/2014 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين ضمن مؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لقطاع التربية الوطنية.

قانون رقم 02-2009 المؤرخ في 08/05/2002 والمتعلق بحماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم، حيث ينمن هذا القانون في المادة الثالثة منه على ما يلي:" تهدف

حماية الأشخاص المعوقين وترقيتهم إلى [...] ضمان تعليم إجباري وتكوين مهني للأطفال والمراهقين المعوقين."

34. القرار الوزاري رقم 57المؤرخ في 22 مارس 2018 الذي يحدد اجراء استثنائيا للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي للمتوسط ومن مرحلة التعليم المتوسط للثانوي لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

35. مجلة كلية التربية (1998).جامعة عين شمس.. العدد 22-الجزء 3.

36. محمد الدباغ(2004) .التقويم البيداغوجي واقعه وآفاق تطويره. الجامعة وقضايا المجتمع ،116.

37. محمد مقداد و وليد كمال القفاص واخرون (2008) رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي بين العزل والدمج، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة –مصر.

38. منشور رقم 267 المؤرخ في 2023/10/09 الذي يحدد رزنامة الاختبارات الفصلية للسنة الدراسية 2024/2023.

39. منشور وزاري مشترك تحت رقم 01 مؤرخ في 03 سبتمبر 2019 : يتضمن التذكير بالتدابير و الترتيبات المتعلقة بتمدرس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و تكوينهم.

40. نرجس زكري ، أ.نور الهدى بن عمر(2018)." اتجاهات أساتذة الطور الابتدائي نحو سياسة الدمج التربوي للأطفال المعاقين ذهنيا –درجة خفيفة- دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بولاية المسيلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة ورقلة المجلد 2018 العدد 35.

41. هويدا محمد التربى (2017). فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. العدد السابع والثلاثون 2017.مصر.

- المراجع باللغة الأجنبية

41- https://www.education.gov.dz/ وزارة التربية الوطنية

42-Orbrom center - https://orbrom.com/

43- https://www.ih2ef.gouv.fr/ Inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers

44-BO-Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports :Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. France

قائمة الملاحق

الملحق 01 : أسماء الاساتذة المحكمين

الرقم	إسم الاستاذ المحكم	الدرجة العلمية	التخصص
01	الساسي حوامدي	أستاذ محاضر–أ	بناء البرامج والمناهج
02	عبد اللطيف فارح	دكتوراه علوم	علم النفس التربوي
03	يونس بن حسين	أستاذ محاضر–ب	علم النفس المدرسي
04	باسي بهاء	دكتوراه علوم	علم النفس المدرسي
05	بن تيشة يوسف	أستاذ محاضر–ب	علوم التربية

الملحق 02 : استمارة التحكيم

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس.

تخصص: علم النفس المدرسي

إسم ولقب الاستاذ المحكم: .....

الرتبة العلمية: .....

التخصص: .....

الجامعة المنتمي إليها: .....

إستمارة التحكيـــم:

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، تخصص علم النفس المدرسي بعنوان:
واقع التقويم البيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

إعداد الطلبة: إشراف: أ.د/ عبد الناصر غربي

-لخويمس عبد النور

--فوناس فتحي

-مهاوة سفيان

نضع بين أيديكم هذه الاستمارة بغرض تحكيمها وتعديلها بما يناسب من خلال الجوانب التالية:

1 – مدى انتماء الأبعاد للسمة المقاسة.

2 – مدى قياس الفقرات لكل بعد.

3 – عدد الفقرات في كل بعد.

4 – مدى ملائمة بدائل الإجابة للفقرات.

ولتسهيل هذه العملية تجدون في الصفحة الموالية التعريف الإجرائي للسمة المقاسة والأبعاد.

وشكرا على تعاونكم معنا

-التعريف الإجرائي:

المفاهيم الاجرائية للدراسة:

-**التقويم البيداغوجي:** وهو جزء من التقويم التربوي يهدف الى قياس المعارف والمهارات التي يكتسبها التلاميذ باستخدام أدوات وطرق متنوعة كالملاحظة والاختبارات، وفي الدراسة الحالية يتم التحقق من هذا المتغير باستخدام استبيان معد خصيصا لهذا الغرض يضم أربعة أبعاد هي:

-الممارسات التقويمية المستخدمة.

-التحديات التي تواجه التقويم البيداغوجي.

-تصورات الاساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي.

- أسئلة مفتوحة للتوصيات حول التقويم البيداغوجي.

-**ذوي الاحتياجات الخاصة:** ويقصد به الاشخاص الذين يعانون من اعاقات جسدية أو حسية أو سلوكية تؤثر على قدرتهم على التعلم أو التفاعل في البيئة التعليمية

-**المدمجين في المدرسة:** ويقصد به الدمج الكلي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأقسام والفصول الدراسية في المدرسة الابتدائية بنفس المسار التعليمي والمناهج الدراسية العادية.

-**أساتذة التعليم الابتدائي:** يشير إلى الاساتذة المختصين بتدريس التلاميذ في المرحلة الابتدائية وهي المرحلة التعليمية الاولى بحيث تلعب هذه المرحلة دورا أساسيا في بناء الاسس الاكاديمية والاجتماعية للتلاميذ.

1)- مدى إنتماء الأبعاد للسمة المقاسة:

الأبعاد	يقيس	لا يقيس	إقتراح بديل
البعد الأول:الممارسات التقويمية المستخدمة			
البعد الثاني: **لتحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي**			
البعد الثالث: **تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي**			
البعد الرابع: **أسئلة مفتوحة للتوصيات**			

2)- مدى قياس الفقرات لكل بعد:

الرقم	فقرات البعد الأول: **الممارسات التقويمية المستخدمة**
1	أستخدم أدوات تقويم تكويني (مثل الملاحظة، الأسئلة الشفوية) مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
البديل	
2	أقوم بتكييف أدوات التقويم (مثل تبسيط الأسئلة، توفير وقت إضافي) لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين
البديل	
3	أعتمد على التقويم النهائي (الامتحانات الكتابية) أكثر من التقويم التكويني مع هذه الفئة
البديل	
4	أستخدم أدوات تقويم متنوعة (مثل المشاريع، الملاحظة، الاختبارات الشفهية) لتقييم أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة

البديل	
5	أتعاون مع أخصائيين (مثل أخصائي نفسي، مختص أرطوفوني) لتصميم أدوات التقويم لهؤلاء التلاميذ
البديل	

الرقم	**فقرات البعد الثاني:: التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي**
1	أجد صعوبة في تصميم أدوات تقويم تتناسب مع الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ المدمجين
البديل	
2	افتقر إلى التدريب الكافي لتطبيق التقويم البيداغوجي بفعالية مع هذه الفئة
البديل	
3	كثافة عدد التلاميذ في الفصل تعيق تطبيق التقويم التكويني المستمر للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة
البديل	
4	لا يتوفر دعم إداري كافٍ (مثل توفير أدوات، أخصائيين) لتسهيل التقويم البيداغوجي لهؤلاء التلاميذ:
البديل	
5	أواجه صعوبة في التواصل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدعم عملية التقويم
البديل	

الرقم	**فقرات البعد الثالث: تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي**
1	أعتقد أن التقويم التكويني المستمر يساعد على تحسين أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ملحوظ
البديل	
2	الأدوات التقويمية الحالية فعالة بما يكفي لقياس تقدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين
البديل	
3	أعتقد أن التقويم البيداغوجي يحتاج إلى تكييف أكبر ليلبي الاحتياجات الفردية لكل تلميذ مدمج
البديل	

4	أرى أن التقويم البيداغوجي الحالي لا يساهم بشكل كاف في تحقيق أهداف الدمج التربوي
البديل	
5	أعتقد أن بناء تقويم بيداغوجي خاص بذوي الاحتياجات الخاصة يساعدهم بشكل أفضل من التقويم الحالي.
البديل	

الرقم	**فقرات البعد الرابع: أسئلة مفتوحة للتوصيات**
1	ما هي أبرز التحديات التي تواجهك أثناء تطبيق التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين؟
البديل	
2	ما هي التوصيات التي تقترحها لتحسين التقويم البيداغوجي لهذه الفئة في المدارس الابتدائية؟
البديل	
3	هل هناك تجربة أو ممارسة تقويمية ناجحة قمت بها مع التلاميذ المدمجين وترغب بمشاركتها؟
البديل	

3)- ملائمة عدد الفقرات في كل بعد:

الأبعاد	**عدد الفقرات**	**كافي**	**غير كافي**	**اقتراح البديل**
البعد الأول	**05**			
البعد الثاني	**05**			
البعد الثالث	**05**			
البعد الرابع	**03**			

4)- مدى ملائمة بدائل الإجابة للفقرات:

البدائل	ملائمة	غير ملائمة	إقتراح البديل
دائما			
غالبا			
أحيانا			
نادرا			
أبدا			

انتهى

الملحق 03 : الإستبيان في شكله النهائي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد محمد الأخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ***قسم العلوم الاجتماعية***

في إطار دراسة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي أضع بين أيديكم استبيان حول:

- واقع التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في المدرسة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

تعليمات عامة

عزيزي الأستاذ/ الأستاذة،

يشرفني دعوتكم للمشاركة في هذا الاستبيان الذي يهدف إلى استكشاف واقع التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين في التعليم الابتدائي من وجهة نظركم آرائكم وتوصياتكم كأساتذة. إجاباتكم ستكون سرية تمامًا وستُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. نرجو منكم الإجابة بكل صراحة ودقة.

مدة الإجابة المتوقعة: 10-15 دقيقة.

شكرًا مقدمًا على تعاونكم القيم.

القسم الأول: المعلومات الأساسية

ملاحظة: هذه المعلومات لن تُستخدم لتحديد هويتك، بل لأغراض التحليل الإحصائي فقط.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

•عدد سنوات الخبرة في العليم.....

•الشهادة المحصل عليها.....

•التخصص.....

هل تلقيت تدريبًا متخصصًا حول التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم، يرجى تحديد نوع التدريب ومدته:

.....

.....

هل لديك تلاميذ ذوي احتياجات خاصة مدمجين في قسمك حاليًا؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم، يرجى تحديد عدد التلاميذ وأنواع الاحتياجات الخاصة (مثل صعوبات تعلم، إعاقة سمعية، إلخ):

.....

.....

القسم الثاني: أسئلة حول التقويم البيداغوجي

يرجى اختيار الإجابة التي تعكس تجربتك باستخدام المقياس التالي:

(5) دائمًا – (4) غالبًا – (3) أحيانًا – (2) نادرًا – (1) أبدًا

البعد	الممارسات التقويمية المستخدمة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الأول:						
	أستخدم أدوات تقويم تكويني (مثل الملاحظة، الأسئلة الشفوية) مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	أقوم بتكييف أدوات التقويم (مثل تبسيط الأسئلة، توفير وقت إضافي) لتتناسب مع احتياجات التلاميذ المدمجين:					
	أعتمد على التقويم النهائي (الامتحانات الكتابية) أكثر من التقويم التكويني مع هذه الفئة:					
	أستخدم أدوات تقويم متنوعة (مثل المشاريع، الملاحظة، الاختبارات الشفهية) لتقييم أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	أتعاون مع أخصائيين (مثل أخصائي نفسي، مختص أرطوفوني) لتصميم أدوات التقويم لهؤلاء التلاميذ					
الجزء الثاني:	**التحديات التي تواجه تطبيق التقويم البيداغوجي**					
	أجد صعوبة في تصميم أدوات تقويم تتناسب مع الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ المدمجين					
	افتقر إلى التدريب الكافي لتطبيق التقويم البيداغوجي بفعالية مع هذه الفئة					
	كثافة عدد التلاميذ في الفصل تعيق تطبيق التقويم التكويني المستمر للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة					
	لا يتوفر دعم إداري كافٍ (مثل توفير أدوات، أخصائيين) لتسهيل التقويم البيداغوجي لهؤلاء التلاميذ:					
	أواجه صعوبة في التواصل مع أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لدعم عملية التقويم					
الجزء الثالث:	**تصورات الأساتذة حول فعالية التقويم البيداغوجي**					

	أعتقد أن التقويم التكويني المستمر يساعد على تحسين أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل ملحوظ					
	الأدوات التقويمية الحالية فعالة بما يكفي لقياس تقدم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين					
	أعتقد أن التقويم البيداغوجي يحتاج إلى تكييف أكبر ليلبي الاحتياجات الفردية لكل تلميذ مدمج					
	أرى أن التقويم البيداغوجي الحالي لا يساهم بشكل كافٍ في تحقيق أهداف الدمج التربوي					

الجزء الرابع: أسئلة مفتوحة للتوصيات:

ما هي أبرز التحديات التي تواجهك أثناء تطبيق التقويم البيداغوجي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين؟

.....

.....

.....

.....

ما هي التوصيات التي تقترحها لتحسين التقويم البيداغوجي لهذه الفئة في المدارس الابتدائية؟

.....

.....

.....

هل هناك تجربة أو ممارسة تقويمية ناجحة قمت بها مع التلاميذ المدمجين وترغب بمشاركتها؟

.....

الملحق 04 : نتائج المعالجة الاحصائية ببرنامج Spss

Correlations

		س11	س22	س33	س44	س55	مج2
س11	Pearson Correlation	1	.660**	.609**	.497**	.404**	.803**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.004	.000
	N	49	49	49	49	49	49
س22	Pearson Correlation	.660**	1	.588**	.470**	.367**	.798**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.001	.009	.000
	N	49	49	49	49	49	49
س33	Pearson Correlation	.609**	.588**	1	.496**	.451**	.808**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.001	.000
	N	49	49	49	49	49	49
س44	Pearson Correlation	.497**	.470**	.496**	1	.445**	.763**
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000		.001	.000
	N	49	49	49	49	49	49
س55	Pearson Correlation	.404**	.367**	.451**	.445**	1	.696**
	Sig. (2-tailed)	.004	.009	.001	.001		.000
	N	49	49	49	49	49	49
مج2	Pearson Correlation	.803**	.798**	.808**	.763**	.696**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	
	N	49	49	49	49	49	49

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		س111	س222	س333	س444	س555	مج3
س111	Pearson Correlation	1	.401**	.310*	.254	.356*	.692**
	Sig. (2-tailed)		.004	.030	.078	.012	.000
	N	49	49	49	49	49	49
س222	Pearson Correlation	.401**	1	.310*	-.005-	-.127-	.453**
	Sig. (2-tailed)	.004		.030	.973	.384	.001
	N	49	49	49	49	49	49
س333	Pearson Correlation	.310*	.310*	1	.291*	.456**	.746**
	Sig. (2-tailed)	.030	.030		.043	.001	.000
	N	49	49	49	49	49	49
س444	Pearson Correlation	.254	-.005-	.291*	1	.406**	.638**
	Sig. (2-tailed)	.078	.973	.043		.004	.000

	N	49	49	49	49	49	49
س555	Pearson Correlation	.356*	-.127-	.456**	.406**	1	.674**
	Sig. (2-tailed)	.012	.384	.001	.004		.000
	N	49	49	49	49	49	49
مج3	Pearson Correlation	.692**	.453**	.746**	.638**	.674**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.000	.000	
	N	49	49	49	49	49	49

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		مج1	مج2	مج3	مج.كلي
مج1	Pearson Correlation	1	.456**	.530**	.800**
	Sig. (2-tailed)		.001	.000	.000
	N	49	49	49	49
مج2	Pearson Correlation	.456**	1	.537**	.831**
	Sig. (2-tailed)	.001		.000	.000
	N	49	49	49	49
مج3	Pearson Correlation	.530**	.537**	1	.827**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000
	N	49	49	49	49
مج.كلي	Pearson Correlation	.800**	.831**	.827**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	
	N	49	49	49	49

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	49	98.0
	Excluded[a]	1	2.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items

.845	15

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.788
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	.702
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
Correlation Between Forms			.650
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		.788
	Unequal Length		.789
Guttman Split-Half Coefficient			.780

a. The items are: س1، س2، س3، س4، س5، س11، س22، س33.

b. The items are: س33، س44، س55، س111، س222، س333، س444، س555.

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	49	98.0
	Excluded[a]	1	2.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.653	5

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	49	98.0
	Excluded[a]	1	2.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.828	5

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	49	98.0
	Excluded[a]	1	2.0
	Total	50	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.642	5

Statistics

		VAR00044	VAR00045	VAR00046	VAR00047	VAR00048
N	Valid	90	90	90	91	91
	Missing	1	1	1	0	0
Mean		2.6889	3.7000	3.1889	4.0879	3.6703
Std. Deviation		1.43507	1.24927	1.31452	1.01815	1.25658

Frequency Table

VAR00044

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	26	28.6	28.9	28.9
	2.00	17	18.7	18.9	47.8
	3.00	21	23.1	23.3	71.1

	4.00	11	12.1	12.2	83.3
	5.00	15	16.5	16.7	100.0
	Total	90	98.9	100.0	
Missing	System	1	1.1		
Total		91	100.0		

VAR00045

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	8	8.8	8.9	8.9
	2.00	8	8.8	8.9	17.8
	3.00	15	16.5	16.7	34.4
	4.00	31	34.1	34.4	68.9
	5.00	28	30.8	31.1	100.0
	Total	90	98.9	100.0	
Missing	System	1	1.1		
Total		91	100.0		

VAR00046

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	12	13.2	13.3	13.3
	2.00	16	17.6	17.8	31.1
	3.00	23	25.3	25.6	56.7
	4.00	21	23.1	23.3	80.0
	5.00	18	19.8	20.0	100.0
	Total	90	98.9	100.0	
Missing	System	1	1.1		
Total		91	100.0		

VAR00047

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	3	3.3	3.3	3.3
	2.00	3	3.3	3.3	6.6
	3.00	16	17.6	17.6	24.2

	4.00	30	33.0	33.0	57.1
	5.00	39	42.9	42.9	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00048

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	10	11.0	11.0	11.0
	2.00	2	2.2	2.2	13.2
	3.00	25	27.5	27.5	40.7
	4.00	25	27.5	27.5	68.1
	5.00	29	31.9	31.9	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

Statistics

		VAR00049	VAR00050	VAR00051	VAR00052	VAR00053
N	Valid	91	91	91	91	91
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3.0659	3.8242	4.1868	3.4505	3.7912
Std. Deviation		1.24546	1.40312	1.29024	1.31033	1.06996

VAR00049

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	14	15.4	15.4	15.4
	2.00	14	15.4	15.4	30.8
	3.00	26	28.6	28.6	59.3
	4.00	26	28.6	28.6	87.9
	5.00	11	12.1	12.1	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00050

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	11	12.1	12.1	12.1

	2.00	6	6.6	6.6	18.7
	3.00	14	15.4	15.4	34.1
	4.00	17	18.7	18.7	52.7
	5.00	43	47.3	47.3	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00051

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	7	7.7	7.7	7.7
	2.00	6	6.6	6.6	14.3
	3.00	8	8.8	8.8	23.1
	4.00	12	13.2	13.2	36.3
	5.00	58	63.7	63.7	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00052

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	12	13.2	13.2	13.2
	2.00	8	8.8	8.8	22.0
	3.00	20	22.0	22.0	44.0
	4.00	29	31.9	31.9	75.8
	5.00	22	24.2	24.2	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00053

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	5	5.5	5.5	5.5
	2.00	2	2.2	2.2	7.7
	3.00	27	29.7	29.7	37.4
	4.00	30	33.0	33.0	70.3
	5.00	27	29.7	29.7	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

Statistics

		VAR00054	VAR00055	VAR00056	VAR00057	VAR00058
N	Valid	91	91	91	91	91
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		4.0879	3.5275	3.9560	2.6923	4.2527
Std. Deviation		1.24408	1.32783	1.22848	1.20823	.99547

VAR00054

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	7	7.7	7.7	7.7
	2.00	4	4.4	4.4	12.1
	3.00	12	13.2	13.2	25.3
	4.00	19	20.9	20.9	46.2
	5.00	49	53.8	53.8	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00055

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	13	14.3	14.3	14.3
	2.00	2	2.2	2.2	16.5
	3.00	27	29.7	29.7	46.2
	4.00	22	24.2	24.2	70.3
	5.00	27	29.7	29.7	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00056

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	6	6.6	6.6	6.6
	2.00	8	8.8	8.8	15.4
	3.00	10	11.0	11.0	26.4
	4.00	27	29.7	29.7	56.0
	5.00	40	44.0	44.0	100.0

	Total	91	100.0	100.0	

VAR00057

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	18	19.8	19.8	19.8
	2.00	20	22.0	22.0	41.8
	3.00	35	38.5	38.5	80.2
	4.00	8	8.8	8.8	89.0
	5.00	10	11.0	11.0	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

VAR00058

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	2	2.2	2.2	2.2
	2.00	5	5.5	5.5	7.7
	3.00	9	9.9	9.9	17.6
	4.00	27	29.7	29.7	47.3
	5.00	48	52.7	52.7	100.0
	Total	91	100.0	100.0	

تم بحمد الله