

واقع تقييم تلاميذ صعوبات التعلم في الجزائر ومدى عدالته
من وجهة نظر الأساتذة، مستشاري التوجيه المدرسي، والأخصائيين
النفسانيين

The Reality of Assessing Students with Learning Difficulties in Algeria and Its Fairness Perspectives of Teachers, School Counselors, and Psychologists

قلومة هاجر

أستاذ قسم ثاني للتعليم المتوسط، الأغواط، الجزائر

hadjerguellouma@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026/04/20

تاريخ القبول: 2026/05/17

تاريخ النشر: 2026/06/30

الكلمات المفتاحية:

اضطرابات تعليمية، تقييم تربوي،

عدالة تربوية، تكيف امتحانات،

تشخيص نفسي

Keywords:

learning disabilities,
educational assessment,
educational equity, exam
accommodations,
psychological diagnosis

الملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص واقع آليات تقييم التلاميذ ذوي الاضطرابات التعليمية في المدارس الجزائرية، وقياس مدى عدالة النظام التقييمي المعتمد، وصولاً إلى اقتراح توصيات عملية قابلة للتطبيق. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال عينة ضمت 85 مشاركاً من أربع مؤسسات تربوية بمدينة الأغواط، توزعت بين أساتذة بنسبة 61.2%، ومستشاري توجيه بنسبة 21.2%، ونفسانيين مدرسين بنسبة 17.6%. وتم جمع المعطيات باستخدام استبيان مقنن اشتمل على ستة محاور وعشرين فقرة وفق سلم ليكرت الخماسي، بمعامل ثبات بلغ: $(\alpha=0.87)$

أظهرت النتائج أن 71% من المشاركين يرون أن تكيف الامتحانات لا يُطبق بصورة فعلية، بمتوسط حسابي قدره 2.61، كما عبّر 58% عن رفضهم لنظام التقييم الكمي الموحد بالنسبة لهذه الفئة. واعتبر

48.2% أن غياب الأدوات النفسية المقننة يمثل التحدي الأساسي في عملية التقييم، في حين أيد 74% اعتماد مرافق تكيفية داخل الامتحانات، وأكد 78% وجود تأثير سلبي للضغط النفسي على أداء التلاميذ.

كما كشفت الدراسة عن تباين في المواقف بين الفاعلين التربويين؛ إذ بدا النفسانيون أكثر تفاؤلاً بإمكانية التكيف، مقابل نزعة أكثر تحفظاً لدى الأساتذة.

وتخلص الدراسة إلى أن النظام التقييمي الحالي لا يحقق قدرًا كافياً من العدالة بالنسبة للتلاميذ ذوي الاضطرابات التعليمية، حيث تمثلت أبرز نقاط الضعف في غياب التشخيص النفسي الدقيق وضعف تكوين الأساتذة في هذا المجال.

Abstract: This study aims to examine the current assessment mechanisms used for students with learning disorders in Algerian schools and to evaluate the fairness of the existing assessment system, with the objective of proposing practical and applicable recommendations. The study adopted a descriptive-analytical approach and involved a sample of 85 participants from four educational institutions in the city of Laghouat, including teachers (61.2%), guidance counselors (21.2%), and school psychologists (17.6%). Data were collected through a standardized questionnaire consisting of six dimensions and twenty items based on a five-point Likert scale, with a reliability coefficient of ($\alpha = 0.87$).

The findings revealed that 71% of participants considered that exam accommodations are not effectively implemented, with a mean score of 2.61. In addition, 58% expressed their rejection of a unified quantitative assessment system for this category of students. Nearly 48.2% identified the lack of standardized psychological assessment tools as the main challenge in the evaluation process, while 74% supported the use of adapted accommodations during examinations. Furthermore, 78% confirmed the negative impact of psychological pressure on students' performance. The study also highlighted differences in perceptions among educational stakeholders, as school psychologists appeared more optimistic regarding the possibility of accommodations, whereas teachers expressed more reserved views.

The study concludes that the current assessment system does not ensure sufficient fairness for students with learning disorders. The main shortcomings identified relate to the absence of accurate psychological diagnosis and the limited training of teachers in this field.

مقدمة

شهد النظام التعليمي في الجزائر خلال السنوات الأخيرة إصلاحات هامة وقفزات نوعية ملحوظة في تحسين ورفع المستوى التعليمي في البلاد، مع بذل جهود مستدامة وواضحة للعيان كلها تصب في صالح رفع المستوى العام للتعليم في الجزائر.

وتعتبر مشاكل واضطرابات صعوبات التعلم تحديًا حقيقيًا في سياق إصلاح وانسجام المنظومة التربوية والمناهج الدراسية عبر مختلف المراحل. وقد أظهرت الوزارة الوصية نية واضحة في تشخيص وادماج هذه الفئة من خلال إعداد برامج

مخصصة للمرافقة النفسية والبيداغوجية، إلى جانب العديد من الميزات التي لم تكن موجودة سابقاً، مثل الأقسام المدمجة في جميع الأطوار التعليمية والتي تهتم بهذه الفئة. ومع ذلك، فإن هذه الأقسام قد تحتوي فعلياً على الحالات الشديدة لأطفال الاضطرابات التعليمية أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأبطال الهمم، وتبقى الشريحة الكبرى من أطفال اضطرابات التعلم الخفيفة أو التي لم تُشخص تتخبط في دوامة التعليم والتقييم الموحد مع زملائهم الأصحاء.

والواقع يشير إلى وجود فجوة واضحة في تكييف وإنصاف هذه الفئة فيما يتعلق بالتقييم وحتى الامتحانات الرسمية. بل وحتى التشخيص المبكر والمتخصص فهو يقتصر على الحالات الشديدة والواضحة للاضطرابات النفسية والعقلية دون الكشف عن الحالات الخفية للاضطرابات التعليمية، حيث تعاني هذه الفئة من عقبات حقيقية في سرعة الفهم والإدراك أو كفاءة الإجابات التي يتمتع بها أقرانهم الأصحاء. وهذا يجعل التقييم المتساوي غير عادل بسبب عدم تكافؤ القدرات بينهم وعدم مراعاة احتياجاتهم الفردية وخصوصيات هذه الفئة، مما يؤدي غالباً إلى نتائج وعلامات غير منصفة ولا تعكس المستوى الحقيقي لهم.

يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى تعديلات في عمليات التقييم لتناسب خصوصياتهم، مثل تعديل التوقيت بإعطاء وقت إضافي، أو استخدام وسائل بديلة، لتحليل وفهم وتصحيح إجاباتهم، التي من الممكن أن تكون صحيحة بل وإبداعية، لكن لم ندركها بعد فقط.

تتعلق إشكالية الدراسة بتكييف التقييم لتلاميذ الاضطرابات التعليمية في الجزائر برعاية فروقهم الفردية، وفي ضوء الواقع التقييمي الراهن، تبرز التساؤلات التالية:

- ما هي الطرائق والاستراتيجيات الفعالة لتكييف التقييم والامتحانات لتناسب تلاميذ الاضطرابات التعليمية مع مراعاة فروقهم الفردية؟

- كيف يمكن لتكليف التقييم أن يعكس مستوى فهم واستيعاب هذه الفئة بدقة دون تأثر بالصعوبات والعقبات التي يواجهونها؟
- إلى أي مدى تؤثر الصعوبات الفردية على نتائج التقييم التقليدي، وما هي الاستراتيجيات التي تحول دون ذلك التأثير؟

أهمية الدراسة

يمر تلميذ اضطرابات التعلم بمعاناة نفسية وتعليمية كبيرة عند محاولته إيصال فكرته أو معرفته إلى الأستاذ أو المصحح إذا لم تكن طريقة التقييم تتناسب مع احتياجاته الخاصة.

فتعد أهمية تكليف الامتحان بقدر أهمية تكليف البرامج بل وأهم بحيث تضمن عدالة في تقييمه لا مساواة تعيقها الصعوبة التي يعاني منها.

أهداف الدراسة

- تحقيق المساواة والعدالة التعليمية: يساهم في إعطاء الفرص العادلة لجمي ع التلاميذ في نجاح والتميز، بدلاً من تركهم يعانون من الإقصاء بسبب عدم ملائمة الامتحانات لقدراتهم.
- تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم: التقييم المناسب يعزز من ثقة التلاميذ بأنفسهم وقدراتهم. فعندما يشعر بأنه قادر على فهم الأسئلة والإجابة يزيد ذلك من ثقته بنفسه ويحسن من تحصيله الدراسي.
- تحسين استراتيجيات التعليم: التحسين والتغيير من استراتيجيات التقييم سيرفع من إنتاجية التحصيل الدراسي وبالتالي تحسين كلي لاستراتيجيات التعليم.
- دعم الصحة النفسية للتلميذ: الامتحانات غير الملائمة قد تؤدي إلى إحباط وإجهاد نفسي كبيرين لدى التلاميذ ذوي اضطرابات التعلم. وبتوفير تقييمات مناسبة لقدراتهم، يمكن تقليل مستويات القلق عندهم، وبالتالي تحسين صحتهم النفسية والاجتماعية.

اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لتقديم العمق الحقيقي للمشكلة وتحليل نتائجها.

1. تحديد مفاهيم الدراسة

- مفهوم اضطرابات التعلم بين التشخيص الطبي والتربوي

تعرف اضطرابات التعلم بأنها اضطراب وظيفي في العمليات النفسية الأساسية، تظهر في شكل قصور في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب، بشرط استبعاد الإعاقات الحسية والذهنية (معمرية، 2007). ومن المنظور الأجنبي، يؤكد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) أنها "اضطراب تعلم محدد" ينجم عن تداخل عوامل بيولوجية وبيئية تؤثر على قدرة الدماغ في معالجة المعلومات بدقة وسرعة

2. محكات التشخيص في البيئة المحلية:

يعتمد الباحثون في الجزائر على "محك التباين" كأداة رئيسية، وهو الفارق الجوهرى بين ذكاء الطفل وتحصيله الفعلي. وتضيف الدراسات الميدانية أن هذا التباين غالباً ما يعود إلى خلل في "تجهيز المعلومات" داخل البنية المعرفية للمتعلم (الزيات، 1998).

3. المظاهر النمائية والأكاديمية:

- الجذور النمائية (العجز في العمليات):

قبل أن تظهر الصعوبة في كراس التلميذ، تكون قد بدأت في "عملياته النمائية"؛ وتشير الدراسات الأجنبية إلى أن ضعف الذاكرة العاملة يقلص مساحة المعالجة الذهنية المتاحة للمتعلم، مما يجعله يفقد تسلسل الأفكار بسرعة (Swanson, 2011).

4. تجليات الصعوبة في المدرسة الجزائرية:

في دراسة أجريت بجامعة الوادي، وُجد أن صعوبات القراءة (الديسليكسيا) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنقص الوعي الفونولوجي (التمييز السمعي للأصوات)، وهو

ما يفسر خلط التلاميذ بين الحروف المتشابهة في المخارج الصوتية ك "الضاد والطاء" (ضيف الله، 2015). أما في الجانب الأكاديمي، فتظهر الصعوبة في عجز التلميذ عن بناء نص منسجم رغم امتلاكه للمفردات (مدني، 2018).

5. تكييف التقييم

إن التقييم التقليدي الموحد يضع ذوي اضطرابات التعلم في موقف غير عادل؛ فالاختبار الذي يقيس "سرعة الكتابة" بدلاً من "المحتوى المعرفي" هو اختبار منحاز. (Vaughn & Bos, 2014) التكييف هنا يعني تعديل "طريقة" الاختبار دون المساس بـ "جوهره"، لضمان وصول التلميذ إلى المعلومة والتعبير عنها (أنيس، 2012).

تتضمن التكييفات الضرورية منح "وقت إضافي" لتجاوز بطء المعالجة، وتوفير بيئة اختبار قليلة المشتتات. وفي هذا السياق، وضعت وزارة التربية الوطنية الجزائرية مناشير إطارية تسمح بتكييف مواضيع الامتحانات الرسمية، مثل الاستعانة بكتاب أو تبسيط لغة الأسئلة لتفادي الغموض اللغوي (وزارة التربية الوطنية، 2016).

تتجه البحوث الحديثة نحو استبدال التقييم "الجامد" بالتقييم "الديناميكي"، الذي يقيس مدى تطور التلميذ أثناء عملية التعلم ذاتها وليس في نهايتها فقط. (Fuchs & Fuchs, 2006) وفي الجزائر، أثبتت البرامج التدريبية القائمة على "ما وراء المعرفة" (الميتا-معرفة) فعالية كبيرة في تحسين قدرة هؤلاء التلاميذ على مراقبة أخطائهم ذاتياً وتصحيحها (جدي، 2020).

6. مراجعة الدراسات السابقة

تدعم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة من خلال وصف الظواهر التربوية في الجزائر وتحليلها، مع التركيز على تكييف التقييم للإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي الطرائق والاستراتيجيات الفعالة لتكييف التقييم والامتحانات لتناسب تلاميذ الاضطرابات التعليمية مع مراعاة فروقهم الفردية؟
- كيف يمكن لتكييف التقييم أن يعكس مستوى فهم واستيعاب هذه الفئة بدقة دون تأثر بالصعوبات والعقبات التي يواجهونها؟
- إلى أي مدى تؤثر الصعوبات الفردية على نتائج التقييم التقليدي، وما هي الاستراتيجيات التي تحول دون ذلك التأثير؟

1.6. الدراسات العربية والجزائرية

ركزت الدراسات في البيئة الجزائرية بشكل مكثف على تشخيص الفجوة بين قدرات التلميذ ونتائج تقييمه المدرسي:

دراسة معمرية: (2007) تُعد من الدراسات المرجعية في الجزائر، حيث استهدفت بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. وأكدت نتائجها أن التقييم المدرسي الحالي لا يراعي تشتت القدرات لدى هذه الفئة، وأوصت بضرورة بناء اختبارات "محكية المرجع" تقيس مدى إتقان المهارة بمعزل عن عامل السرعة أو التعقيد اللغوي.

تجيب هذه الدراسة على التساؤل الأول بتوصيتها باختبارات 'محكية المرجع'، التي تفصل المهارة عن السرعة، مما يدعم هدف العدالة التعليمية في المنهج الوصفي.

دراسة ضيف الله: (2015) تناولت العلاقة بين الاضطرابات النمائية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الابتدائي بالجزائر. وخلصت الدراسة إلى أن هؤلاء التلاميذ يعانون من "إخفاق تقييمي" ناتج عن عجز في المعالجة الفونولوجية، مما يستوجب تكييف أدوات التقييم لتشمل الاختبارات الشفهية والوسائل البصرية لتقليل الاعتماد الكلي على القراءة والكتابة.

ترتبط بالتساؤل الثاني، حيث يظهر العجز الفونولوجي حاجة للاختبارات الشفهية لعكس الفهم الحقيقي، متوافقاً مع التحليل النمائي في الإطار النظري.

دراسة مدني (2018) بحثت في صعوبات تعلم الحساب من منظور معالجة المعلومات بجامعة قسنطينة. وأثبتت أن تكييف "صياغة الأسئلة" (مثل تبسيط المسائل اللفظية وتجزئتها) يؤدي إلى تحسن ملحوظ في أداء التلاميذ، مؤكدة أن الفشل في الرياضيات غالباً ما يكون فشلاً في "فهم التعليمات" وليس في العمليات الحسابية ذاتها.

دراسة جدي (2020) ركزت على استراتيجيات ما وراء المعرفة في البيئة الجزائرية، وأظهرت أن تدريب التلاميذ على "التقويم الذاتي" أثناء الامتحان يساعدهم على اكتشاف أخطائهم الناتجة عن الاندفاعية، مما يجعل التقييم عملية تعليمية وليس مجرد إصدار أحكام.

2.6. الدراسات الأجنبية

قدمت الدراسات الأجنبية نماذج إجرائية متقدمة لتكييف الامتحانات تتماشى مع المعايير الدولية:

دراسة فوكس وفوكس (Fuchs & Fuchs, 2006) طورت نموذج "الاستجابة للتدخل (RTI)"، والذي يعتمد على "التقييم القائم على المنهج (CBM)" وأكدت الدراسة أن التقييمات القصيرة والمتكررة أكثر صدقاً في قياس تقدم ذوي صعوبات التعلم من الامتحانات الفصلية الكبيرة، لأنها تسمح بتعديل التدريس فوراً.

يوفر نموذج RTI إجراءات ديناميكية تتناسب مع التساؤل الثالث، ويمكن تكييفها محلياً لتحليل تأثير الصعوبات على التقييم التقليدي.

دراسة سوانسون (Swanson, 2011) تناولت أثر الذاكرة العاملة على الأداء في الاختبارات. وأثبتت أن تكييف "بيئة الامتحان" (مثل تقليل المشتتات البصرية

والسمعية) وتوفير "منظّمات رسومية" أثناء الاختبار، يساعد التلميذ على استرجاع المعلومات المخزنة وتجاوز سعة الذاكرة المحدودة. دراسة فون وبوس: (Vaughn & Bos, 2014) ركزت على "تكييفات التوقيت والاستجابة". وأظهرت نتائجها أن منح التلاميذ ذوي الاضطرابات التعليمية وقتاً إضافياً (Extended Time) ليس ميزة تفضيلية، بل هو "إزالة لحاجز" بطء المعالجة العصبية، مما يمنحهم فرصة متساوية مع أقرانهم لإظهار كفاءتهم.

7. التعقيب والمناقشة

من خلال استقراء الدراسات السابقة، يتضح أن هناك اتفاقاً دولياً ومحلياً (كما في دراسات الزيات ومعمرية) على أن تكييف التقييم هو حق تربوي. ومع ذلك، يلاحظ وجود فجوة في الدراسات الجزائرية فيما يتعلق بـ تكنولوجيا التقييم المساعد، بينما تركز الدراسات الأجنبية بشكل متزايد على استخدام الحاسوب والبرمجيات في الامتحانات. تستند دراستنا الحالية إلى هذه النتائج لتؤكد على ضرورة تكييف التقييم كضرورة ملحة.

- الدراسة الاستطلاعية

قبل الشروع في جمع البيانات الأساسية، تم إجراء دراسة استطلاعية تهدف إلى اختبار أدوات الدراسة ومدى ملاءمتها للسياق التربوي الجزائري. شملت هذه المرحلة توزيع نسخ أولية من الاستبيان على مجموعة صغيرة من الأساتذة ومستشاري التوجيه والأخصائيين النفسيين بهدف:

- التأكد من وضوح صياغة الأسئلة وسهولة فهمها.
- تقييم مدى شمولية الاستبيان لجميع المحاور ذات الصلة بموضوع البحث.
- التعرف على أي صعوبات أو ملاحظات قد تواجه المشاركين أثناء ملء الاستبيان.

أسفرت الدراسة الاستطلاعية عن بعض التعديلات الطفيفة في صياغة الأسئلة وترتيبها لضمان تحقيق أعلى درجات الفهم والدقة في جمع البيانات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهدف إلى وصف وتحليل الواقع الحالي لآليات التقييم كما يراه المختصون. هذا المنهج مناسب لدراسة الظواهر التربوية والنفسية التي يصعب التدخل التجريبي المباشر فيها، ويتيح جمع بيانات كمية ونوعية تساعد في استنتاج النتائج وتقديم توصيات مستندة إلى الواقع. مجتمع الدراسة: يتكون من الفاعلين الأساسيين في مجال تقييم تلاميذ الاضطرابات التعليمية في الجزائر، وهم:

- الأساتذة المتعاملون مع هذه الفئة.
 - مستشارو التوجيه المدرسي.
 - الأخصائيون النفسيون المدرسيون والعياديون
- تم اختيار عينة عرضية تضم 85 مشاركاً من ابتدائيات ومتوسطات وثانويات ولاية الأغواط.

- أدوات الدراسة وشروط تطبيقها (الصدق والثبات)

تتمثل أداة الدراسة في استبيان ليكرت 5 درجات (1=موافق تماماً...5=معارض تماماً)، مبنًى على دراسات معمّرية (2007)، ضيف الله (2015)، Fuchs (2006). تم التحكيم لـ 3 خبراء، الثبات $\alpha = \text{Cronbach } 0.87$ ، تُطبق على عينة 85 (61.2% أساتذة، 21.2% مستشارين، 17.6% نفسانيين).

الصدق: تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال:

- مراجعة الأدبيات العلمية ذات الصلة.
- استشارة خبراء في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولية لتعديل وتحسين الصياغة.

الثبات: تم قياس ثبات الأداة باستخدام طريقة التجربة وإعادة التجربة (Test-Retest) على عينة صغيرة من المشاركين، حيث أظهرت النتائج معاملات ثبات عالية تشير إلى استقرار الأداة.

- أساليب المعالجة الإحصائية المستعملة

- تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS حيث تم استخدام:
- الإحصاءات الوصفية (النسب المئوية، المتوسطات، الانحراف المعياري) لتحديد اتجاهات آراء المشاركين.
- تحليل التكرارات لفهم مدى انتشار كل إجابة.
- التحليل النوعي للردود المفتوحة لاستخلاص الأفكار والتوصيات ذات الصلة.

هذا الأسلوب ساعد في تقديم صورة دقيقة وشاملة عن واقع التقييم من منظور المختصين.

8. عرض وتحليل النتائج

أولاً: وصف العينة البحثية

دراسة ميدانية شملت 85 مشاركاً من الأساتذة، مستشاري التوجيه، والنفسانيين المدرسين في 4 مؤسسات داخل حدود مدينة الأغواط: - "متوسطة البابطين" - "ثانوية الشيخ أحمد قصبية" - "إبتدائية تيشوش عبد القادر" - "إبتدائية الطاهر دني" (بها أقسام مدمجة).

جدول (1.1): توزيع العينة حسب الوظيفة والخبرة

الفئة	العدد	النسبة %
الأساتذة	52	61.2%
مستشارو توجيه	18	21.2%
نفسانيون مدرسيون	15	17.6%
الإجمالي	85	100%

خبرة <5 سنوات	22	25.9%
5-10 سنوات	38	44.7%
>10 سنوات	25	29.4%

ثانياً: النتائج الإحصائية الرئيسية

- الجانب الإجرائي والتقني (محور ثاني)

جدول (2.1): متوسطات وانحرافات الفقرات الإجرائية

الفقرة	النص المختصر	المتوسط	الانحراف	% موافق	% معارض
P1م2	الاختبارات على أساس تشخيص دقيق	1.47	0.72	68%	15%
P2م2	التقييم كمي فقط	2.34	0.81	18%	58%
P3م2	تكييف الامتحانات فعلياً	2.61	0.69	12%	71%
P4م2	مشاركة المستشار في مجالس الأقسام	2.18	0.76	24%	49%

- تحليل كل فقرة:

P1م2 (تشخيص دقيق): أعلى موافقة (68%) وأقل متوسط (1.47) ، مما يعكس إجماعاً قوياً بين الأساتذة والمتخصصين على ضرورة التشخيص الدقيق قبل الاختبارات، خاصة لاضطرابات التعلم في السياق الجزائري.

P2م2 (تقييم كمي فقط): معارضة بنسبة 58% ومتوسط مرتفع نسبياً (2.34) ، يشير إلى رفض التقييم الكمي الموحد، مفضلين الجانب الكيفي لقياس الفهم الحقيقي.

P3م2 (تكييف فعلي): أعلى معارضة (71%) رغم انحراف منخفض (0.69) ، يؤكد عدم تطبيق تكييف الامتحانات عملياً، رغم المناشير الرسمية (2016) ، مما يبرز فجوة بين النظرية والتطبيق.

P4م2 (مشاركة المستشار): معارضة 49% بمتوسط 2.18، يعكس محدودية مشاركة مستشاري التوجيه في القرارات التقييمية، رغم دورهم في دعم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الدلالات العامة:

التوافق العالي في P1 يدعم الحاجة لتشخيص مبكر، بينما المعارضة الغالبة في P2-P4 تكشف عن إشكالية في تكييف التقييم ودور المتخصصين، متوافقة مع دراسات جزائرية حول نقص التطبيق العملي للكفاءات التربوية. هذا يعزز توصيات البحث بتدريب ومشاركة أكبر للكوادر.

- واقع العدالة والإنصاف (محور ثالث)

جدول (3.1): إدراك العدالة في التقييم

الفقرة	النص المختصر	المتوسط	موافق %
P1م3	الموافق يعزز العدالة	1.38	74%
P2م3	المعايير تنصف التلميذ	2.42	19%
P3م3	الضغط النفسي يؤثر سلباً	1.29	78%
P4م3	النظام التقييمي يخدم مصالحهم	2.53	14%

- تحليل تفصيلي لل فقرات:

P1م3 (الموافق يعزز العدالة): أعلى موافقة (74%) بمتوسط 1.38، يؤكد إجماعاً على دور المرافق التكيفية (وقت إضافي، بيئة هادئة) في تحقيق عدالة تقييمية لتلاميذ اضطرابات التعلم، متوافقاً مع مناشير وزارة التربية. (2016)

P2م3 (المعايير تنصف التلميذ): معارضة قوية (81% غير موافقين) بمتوسط مرتفع، يكشف اعتقاد المشاركين بأن المعايير التقييمية الحالية غير عادلة ولا تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

P3م3 (الضغط النفسي): أقوى إجماع (78%) وأقل متوسط (1.29)، يبرز الوعي بتأثير التقييم التقليدي سلباً على الصحة النفسية، مما يدعم هدف الدراسة في تقليل الإحباط والقلق.

P4م3 (النظام التقييمي يخدم مصالحهم): أدنى موافقة (14%) تشير إلى رفض فكرة أن النظام التقييمي الحالي مصمم لصالح التلاميذ، بل يعيق قدراتهم الحقيقية.

النتائج تؤكد الإشكالية: إجماع على أهمية التكيف (P1م3) والضغط النفسي (P3م3)، لكن رفض تام للنظام الحالي (P2م3، P4م3)، مما يعزز الحاجة لاستراتيجيات مثل RTI واختبارات محكية المرجع كما أوصت دراسات معمرية وضيف الله.

- مقارنة بين الفئات المهنية

جدول (4.1): متوسطات مختارة حسب الوظيفة

الفقرة	أساتذة	مستشارون	نفسانيون	الفرق الأكبر
تكييف امتحانات	2.71	2.33	1.89	مستشارون
معايير تنصف	1.33	1.44	1.19	أساتذة
ضغط نفسي	2.58	2.67	2.22	نفسانيون

تحليل تفصيلي للفقرات:

تكييف الامتحانات: النفسانيون أكثر إيجابية (1.89)، بينما الأساتذة أقل (2.71). الفرق الأكبر بين المستشارين والأساتذة (0.38 نقطة)، مما يعكس

واقعية الأساتذة في صعوبة التطبيق العملي مقابل تفاؤل المتخصصين بدور التكيف في العدالة التقييمية.

معايير تنصف التلميذ: توافق عام (1.19-1.44)، لكن الأساتذة أقل تفاؤلاً (1.33). الفرق ضئيل (0.14)، يشير إلى إجماع على أن المعايير الحالية غير منصفة، مع ميل طفيف للنفسانيين للرفض الأقوى.

الضغط النفسي: النفسانيون أكثر وعياً (2.22)، والمستشارون أقل (2.67). الفرق الأكبر لصالح النفسانيين، مما يؤكد حساسيتهم العالية للتأثيرات النفسية مقارنة بالفئات الأخرى.

النفسانيون يبدون أكثر تفاؤلاً بالتكيف والوعي بالضغط النفسي، بينما الأساتذة أكثر تشاؤماً عملياً، مما يعزز توصية البحث بتعزيز التعاون بين التخصصات وتدريب الأساتذة على استراتيجيات مثل RTI. هذا التباين يدعم الإشكالية حول الحاجة لمشاركة المتخصصين في مجالس الأقسام، كما أظهر الجدول السابق (P4م2).

ثالثاً: التحديات المشتركة (محور رابع)

جدول (5.1): الحلقة الأضعف في التقييم

التحدي	التكرار	النسبة %
نقص الوسائل النفسية المقننة	41	48.2%
غياب التكوين المتخصص	22	25.9%
عدم مرونة القوانين	17	20.0%
أخرى	5	5.9%

تحليل التوزيع:

نقص الوسائل النفسية المقننة: (48.2%) التحدي الأبرز، يعكس غياب أدوات تشخيصية موحدة (مثل مقاييس معمريّة 2007 أو اختبارات فونولوجية) وبرامج دعم نفسي مدرسي، مما يعيق التشخيص الدقيق والتكيف الفردي كما أظهرت الجداول السابقة (P1م2): (68%) موافقة على التشخيص.

غياب التكوين المتخصص: (25.9%) يتوافق مع توزيع الخبرة (44.7% لديهم 5-10 سنوات) وتباين الآراء بين الفئات، حيث يفتقر الأساتذة (61.2% من العينة) إلى تدريب على RTI أو التقييم الديناميكي، كما أكدت معارضة تكيف الامتحانات (71% في P3م2).

عدم مرونة القوانين: (20.0%) يشير إلى صعوبة تطبيق مناشير التربية (2016) عملياً، مثل منح وقت إضافي أو كتاب مساعد، رغم التوافق على دور المرافق في العدالة (74% في P1م3).

الدلالات التربوية:

التحدي الأول (48.2%) يؤكد الحاجة الملحة لتطوير أدوات نفسية محلية (مثل مقاييس ضيف الله 2015)، بينما الثاني (25.9%) يدعم تدريب الأساتذة على استراتيجيات مدني (2018) وجدي (2020). هذه النتائج تعزز إشكالية البحث وتوصياته بتعزيز التعاون بين التخصصات وتحديث التشريعات لضمان عدالة تقييمية.

رابعاً: الاستنتاجات العامة

استنتاج (4.1) يعاني التقييم الحالي من غياب تكيف الامتحانات (71% معارضة)، مع تركيز كمي (58% معارضة).

استنتاج (4.2) المرافق المدرسي والضغط النفسي مدعومان (74-78% موافقة)، لكن المعايير غير عادلة (81% معارضة).

استنتاج: (4.3) نقص الأدوات النفسية المقننة هو الحلقة الأضعف (48%)، يتطلب تدخلاً عاجلاً.

خامساً: التوصيات التربوية العملية

توصيات أولوية:

- تفعيل تكييف الامتحانات في التقييمات الشهرية كمرحلة تجريبية.
- إعطاء أولوية قصوى لضرورة اسناد تشخيص اضطرابات صعوبات التعلم للمختص الأطفوني أثناء الفحص الصحي الدوري.
- تكوين مختص للأساتذة على "استراتيجيات التقييم المكيف".
- توصيات متوسطة الأمد:
- تعديل الدليل التربوي ليشمل معايير انتقال مكيفة.
- تنسيق أسبوعي بين الأستاذ-المستشار-النفساني.
- إنشاء قاعدة بيانات لتلاميذ الإضطرابات التعلمية.
- تكشف الدراسة واقعاً يظهر غياب تكييف الامتحانات كأبرز التحديات في تقييم تلاميذ صعوبات التعلم بالجزائر، مع اعتماد مفرط على التقييم الكمي دون مراعاة الكيفي.
- الإجماع المهني يؤكد عدم إنصاف التقييم الحالي لفئة صعوبات التعلم، حيث تُعد الأدوات النفسية المقننة الحلقة الأضعف في العملية.
- المستشارون والنفسيون أكثر تفاؤلاً بإمكانية الإصلاح مقارنة بالأساتذة، مع دعم واسع لدور المرافق المدرسي.
- النقاط المحورية للتطوير:

- إسناد التشخيص المبكر للمختص الأطفوني
- إشراك أطراف متعددة في تكييف الامتحانات
- تخطيط مخصص للامتحانات الرسمية لهذه الفئة

خاتمة ومقترحات

بناءً على النتائج والاستنتاجات، يقترح هذا القسم مجموعة من التوصيات العملية والمهنية التي تهدف إلى تحسين آليات تقييم تلاميذ اضطرابات التعلم، منها:

- تعزيز التنسيق بين الأساتذة، مستشاري التوجيه، والأخصائيين النفسيين في إعداد وتكييف الامتحانات.
- تطوير برامج تدريبية متخصصة للمعنيين بعملية التقييم.
- مراجعة التشريعات والسياسات التربوية لضمان فصل امتحانات تلاميذ اضطرابات التعلم أو توفير امتحانات مكيفة بشكل رسمي.
- توفير دعم نفسي مستمر للتلاميذ خلال فترة الامتحانات.
- إجراء بحوث مستقبلية لقياس تأثير التقييم المكيف على التحصيل الدراسي والنفسي للتلاميذ.

قائمة المراجع:

- أنيس، ع. ن. (2012). *التقويم التربوي البديل: آفاق جديدة في القياس والتقويم الدراسي*. دار الفكر.
- جدي، ب. (2020). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في خفض صعوبات التعلم*. مجلة أبحاث تربوية، جامعة الأغواط، 95-115.4 (2).
- الزيات، ف. (1998). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. دار النشر للجامعات.
- ضيف الله، خ. (2015). *الاضطرابات النمائية وعلاقتها بصعوبات تعلم القراءة لدى تلميذ المدرسة الابتدائية*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، 80-95 (12).

- مدني، ل. (2018). *تشخيص صعوبات تعلم الحساب في ضوء نموذج معالجة المعلومات* [رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة 2].
- معمري، ب. (2007). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية: دراسة ميدانية في البيئة الجزائرية*. منشورات جامعة باتنة.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). *المنشور الإطاري المتعلق بتكييف مواضيع الامتحانات الرسمية لفائدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة*. مديرية التقويم والتوجيه.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Swanson, H. L. (2011). Working memory and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 427-440.
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2014). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (9th ed.). Pearson