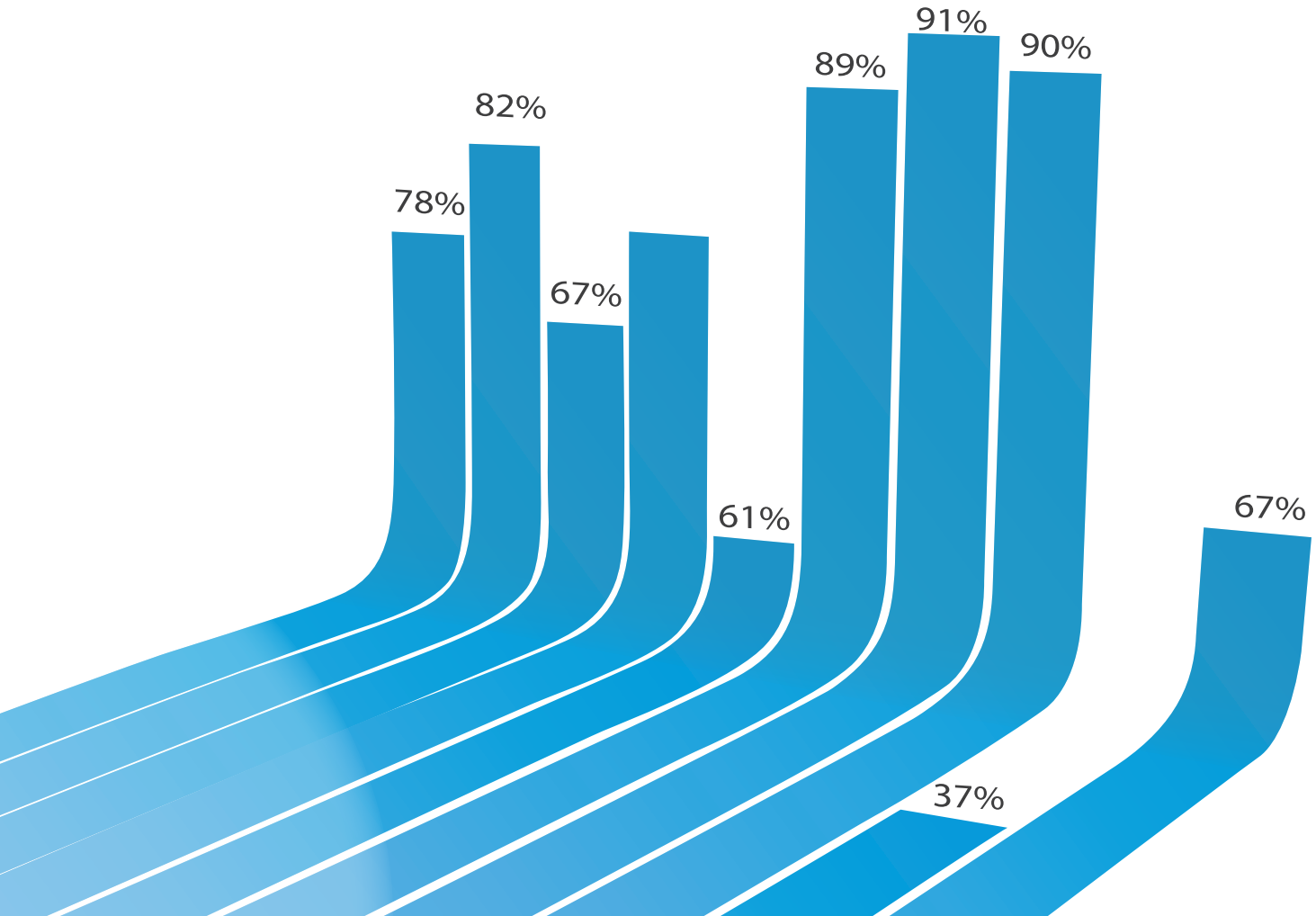
المركز التربوي
للبحوث والإنماء

قسم الخدمات النفسية والاجتماعية

تقرير عن الامتحانات الرسمية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة

للدّورة العاديّة في الشّهادتين المتوسّطة والثّانوية العامّة للعام الدّراسيّ 2017-2018



المركز التربوي
للبحوث والإنماء

قسم الخدمات النفسية والاجتماعية

تقرير عن الامتحانات الرسمية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة

للدّورة العاديّة في الشّهادتين المتوسّطة والثّانوية العامّة
للعام الدّراسيّ 2017-2018

إشراف عام: د. ندى عويجان

تنسيق عام: أ. رنا عبدالله

إعداد تربوي: د. سمر الأحمدية

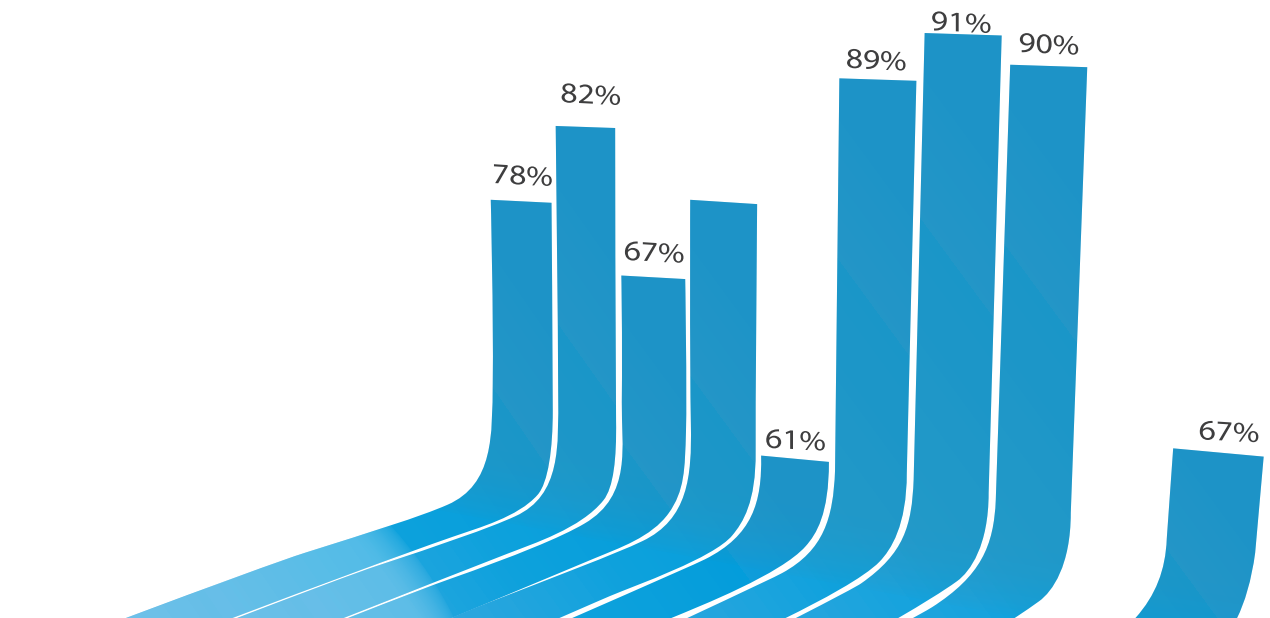
مراجعة تربوية: د. انطوان طعمة

إحصاء تربوي: د. ريمون بو نادر

استخراج البيانات الإحصائية: أ. جاك قاصوف - أ. كارول أبو ناصيف

قراءة لغوية: عمر بو عرم

تصميم وإخراج: أ. ريكا الحداد



الإنتاج التقني والطباعي: مكتب التجهيزات والوسائل التربويّة
تمّت الطباعة في مطبعة المركز التربويّ للبحوث والإنماء

© جميع الحقوق محفوظة للمركز التربويّ للبحوث والإنماء - أيلول 2019

تمهيد

في التربية الخاصّة، كما في التربية العامّة، تقوم منظومة التقويم بخدمة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة فتسهّل على المعلّم والمتعلّم والأهل التعرّف إلى الواقع التحصيلي للمتعلّمين من جهة، وتجعلهم قادرين على تخطيط عمليّة التثقيل وتخطيّ التحديات من جهة أخرى. فالتقويم ليس هدفًا بحدّ ذاته بل وسيلة قياس لتطوير قدرات المتعلّمين (معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم) كما أن التعلّم هو حقّ للجميع من دون تمييز، ولكلّ وضعية تعلّميّة تقويم ملائم ينسجم مع طبيعتها ومكوّناتها.

يكتسب هذا التقرير أهمّيةً خاصّة لأنّه يتناول امتحانات المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصة. وستقدّم نتائجه إمكانات مهمة لإبراز دور التوصيف وخصائصه ونوعيّة التكييف وانعكاسها على نتائج هؤلاء المتعلّمين. يستحقّ المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصةّ بكل فئاتهم، وعلى قاعدة تكافؤ الفرص، دراسات تحليليّة تبيّن أنماط استجاباتهم لنماذج التقويم المتّبعة في الامتحانات الرسميّة. فهذه الدراسات تمكّن التربويين من اكتشاف نقاط القوةّ والفرص المتاحة للنجاح والاندماج والتقدّم، كما تمكنّهم من مواجهة التحديات والتغلّب عليها، ولا سيما تلك المتعلّقة بمشكلات الرسوب والتسرّب، وما تمثّله من مخاطر الاستبعاد والإقصاء والتهميش على المستوى الإنساني.

تضمّن التقرير الحالي مقدِّمة حول التربية المختصّة تشرح بعض المفاصل القانونيّة والتربويّة التي أسهمت في بلورة المقاربة التربويّة الخاصّة بالمتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة، كما لحظ مفهوم هذه التربية وأهدافها وفئاتها. وأشار هذا التقرير، في سياق آخر، إلى مفهوم الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة من وجهة نظر المركز التربوي للبحوث والإنماء، مركّزًا على بعض المنطلقات الأساسيّة التي نتبناها في مواجهة مشكلات الاستبعاد والتهميش والإقصاء، ولا سيما أنها مشكلات تعرّض مستقبل المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصة إلى العديد من المخاطر.

مهّدت أهمية التقرير وأهدافه إلى طرح الإشكالية وإلى اختيار المنهجيّة العلميّة التي تتناسب مع طبيعة المعطيات الكميّة والنوعيّة للعيّنة. وفي إطار القياسات الإحصائية ظهرت نتائج الشهادتين (المتوسّطة والثّانويّة العامّة بفروعها الأربعة) للامتحانات الرسميّة للعام الدراسي 2017-2018 للدورة العاديّة حيث قدّمت معلومات تفصيليّة حول توزّع أفراد العيّنة والنتائج وفاقًا للعديد من المتغيّرات. هذا وقد خلُص التقرير إلى تحليل شامل تليه خطّة تدخّل مستقبليّة وبعض الإجراءات العمليّة الملائمة والتوصيات المستقبليّة.

إنّ حرص المركز التربوي للبحوث والإنماء على تمتين بنية التربية الدامجة هو جزء لا يتجزأ من دوره الفعّال في إرساء سياسة تربوية شمولية تراعي الفروق الفرديّة وتعدّ متعلّمًا لمدى الحياة.

رئيسة المركز التربوي للبحوث والإنماء بالتكليف

الدكتورة ندى عويجان

الفهرس

تمهيد 3

المقدمة 6

أولًا - الأهمّيّة 8

ثانيًا - الأهداف 9

ثالثًا - الإشكالية 9

رابعًا - المنهجية المعتمدة 10

خامسًا – القياسات الإحصائيّة 11

أولًا - نتائج الشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة
للامتحانات الرسمية للعام الدراسي 2017-2018 - الدورة العادية 11

ثانيًا- نتائج الشّهادة المتوسّطة للامتحانات الرّسميّة للعام الدّراسيّ 2017-2018 للدورة العادية 20

خلاصة تحليل الوضع 32

الخطة والإجراءات 33

التوصيات 34

الخطة والإجراءات 33

المراجع 35

تقرير عن الامتحانات الرسمية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة

للدّورة العاديّة في الشّهادتين المتوسّطة والثّانوية العامّة
للعام الدّراسيّ 2017-2018

قسم الخدمات النفسية والاجتماعية

المقدّمة

ترتبط النّظرة للتربية الخاصّة ، وفاقًا لِـ Heward (2013)، بالتطوّر التّاريخي لهذا الميدان، وبشكل خاص بحركات الحقوق المدنيّة وحقوق الإنسان، والّتي بدورها تأثّرت بالتطوّر الاجتماعي والتشريعات والقوانين. ومن أهمّ أمثلة هذه التشريعات ما حصل في الولايات المتّحدة في الخمسينيات من القرن الماضي كقرارات المحاكم المتعلّقة بالفصل بين المتعلّمين لأي سبب كان، وأنّ حق التعليم مكفول وهو حقّ للجميع وأن المساواة والعدالة أمر توجبه كلّ القوانين (البسطامي وفتيحة، 2016؛23).

وتعتبر القوانين والتشريعات من أهم العوامل الّتي أسهمت في تغيير النّظرة للتربية الخاصة وتطوّرها، فظهور الحقوق والتشريعات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصّة سواء من ذوي الإعاقات أو القدرات المميّزة، كان سببه العديد من الاتّجاهات الاجتماعية والتربوية الّتي شدّدت على ضرورة وأهميّة إصدار قوانين خاصّة بهذه الفئات لما له من أهميّة في حفظ حقوقهم، ووقف التمييز ضدهم، ونقلهم من خدمات العزل إلى دمجهم بشكل كامل مع أقرانهم وفي النظام التعليمي والاجتماعي العام نفسيهما ؛ وتاليًا إلى العمل على تنمية القدرات إلى الحدّ الأقصى والحدّ من العوائق والحواجز الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والماديّة للأفراد الّذين يعانون من اضطرابات أو إعاقات في الجوانب المختلفة (البسطامي وفتيحة، 2016؛25).

من ناحيةٍ أخرى وعلى الرّغم من ازدياد عدد الأطفال الملتحقين بالمدارس في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أكثر من أي وقت مضى، إلا أنّ هناك المزيد يمكن بذله على صعيد التعليم. إذ لا تزال مسألة عدم التساوي في الحصول على التعليم إلى جانب عقبات أخرى مثال جودة التعليم من المشكلات الرئيسة في المنطقة.

لقد انخفض عدد الأطفال ممن هم خارج المدرسة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من 15 مليونًا في عام 2015 إلى 12.3 مليون في عام 2018. إلاّ أنّ هناك 6.2 مليون طفل وطفلة قد التحقوا بالتعليم الأساسي لكنّهم معرّضون لخطر التسرّب؛ وهؤلاء هم من يُعتبرون الأطفال المتسرّبين من المدرسة في المستقبل. إجمالاً، هناك ما يقارب 22 مليون طفل وطفلة ممّن هم إمّا خارج المدرسة أو معرّضين لخطر التسرّب (اليونيسف).

هذا ويُظهر تقرير لمنظّمة اليونيسف «بروفايل» الأطفال المتسرّبين، فيعتبر أن الإعاقة هي إحدى العقبات الأولى أمام الالتحاق فيربطها بضعف تدريب المعلّمين، والمناهج الدّراسيّة غير الملائمة وغيرها من المتغيّرات (Unicef,2014).

كذلك يشير تقرير صادر عن Open Society Foundation إلى أنّ إزالة العقبات الّتي تدفع الأطفال خارج المدرسة هو أكثر فاعليّة من محاولة إرجاع أولئك الّذين تسرّبوا منها. وتحقيقًا لهذه الغاية لا يكفي التركيز على السياسات التربويّة، فلا بدّ من الاهتمام بمراحل التنفيذ وكيفيّته في العمليّة التعليميّة التعلّميّة (Jorman & Murray, 2010).

على المستوى المحلي وفي القسم السّابع من القانون 2000/220، تشير المادة 59 إلى أنّ «لكلّ شخص معوّق الحقّ بالتعليم»، بمعنى أن القانون يضمن فرص متكافئة للتربية والتعليم لجميع الأشخاص المعوّقين من أطفال وراشدين، ضمن جميع المؤسّسات التربويّة أو التعليميّة من أي نوع كانت، وذلك في صفوفها النظاميّة وفي صفوف خاصّة إذا استدعى الأمر (مجلس النواب، 2000).

أما في ما يخص المراسيم الاشتراعية لتنظيم الامتحانات الرسمية لذوي الاحتياجات الخاصة:

فإن المرسوم رقم 16417 الصادر عن رئيس الجمهورية في العام 2006 حول تحديد حالات إعفاء ذوي الصعوبات التعلمية من الامتحانات الرسمية، تضمّن تشكيل لجنة من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي أو التربية التقويمية، والطب النفسي، وعلم النفس. مهمة هذه اللجنة تحديد حالات إعفاء ذوي الصعوبات التعلمية من الامتحانات الرسمية، ولا سيما

ذوي الاضطرابات التعلمية والنفسية المتوسطة والشديدة. يُعطى التلميذ المعفى إفادة إنهاء الدراسة المتوسطة أو الثانوية من المدرسة المنتسب إليها ويوافق عليها المدير العام للتربية.

وفي المرسوم رقم 9533 الصادر عن رئيس الجمهورية في العام 2012 حول تحديد أوضاع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لجهة الامتحان الرسمي للشهادة المتوسطة، فقد تضمّن أيضًا إنشاء لجنة خاصة تناط بها مهام دراسة ملفات ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، والحالات المرضية، ويعود لهذه اللجنة اقتراح المناسب لكل صاحب ملف لجهة الامتحان الرسمي للشهادة المتوسطة واقتراح نظام خاص لامتحانات هؤلاء المتعلمين ممن لا يستوفون شروط الإعفاء من الامتحان الرسمي؛ علمًا أن إعفاء التلميذ من إجراء امتحانات الشهادة المتوسطة، لا يعفيه من الشروط المطلوبة للدخول إلى مؤسسات التعليم العالي.

كما نشير إلى القرار رقم 2019/م/316 الصادر عن وزير التربية والتعليم العالي والذي يتعلّق بتشكيل لجنة تحديد أوضاع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصّة لجهة الامتحانات الرسمية لشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة حيث تكلّف لجنة من الاختصاصيين لاقتراح المساعدات المطلوبة وفاقًا لحالة كل منهم.

وعلى الرّغم من أهميّة الوصول الفعلي إلى التعلّم إلاّ أن جودة التعليم المقدّم تحتل القدر نفسه من الأهميّة (اليونيسف، 2015؛ 21)، ولاسيما على مستوى التربية الخاصة في ما يخص المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة.

مفهوم التربية الخاصّة وأهدافها:

يرى العديد من المختصّين والباحثين أنّ التربية الخاصّة هي مجموعة برامج التدخّل المبكر والبرامج الوقائيّة والتعليميّة الّتي تهدف بشكلٍ عام إلى توفير الإمكانية إلى جميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق أقصى درجة ممكنة من تطوير مهاراتهم والاندماج في مجتمعاتهم بشكل طبيعي. كما تتّجه التربية الخاصّة إلى تحقيق الأهداف الخاصّة الآتية:

- التعرّف إلى فئات المعوّقين وذوي الاحتياجات الخاصّة.
- تلبية حاجات هذه الفئات.
- تحقيق الكفاءة الشخصيّة والاجتماعيّة والمهنيّة وتنمية مهاراتهم الاستقلاليّة.
- تطوير البرامج الوقائيّة وطرائق التدريس والوسائل والأدوات التعليميّة.
- إعداد المختصّين وتوفير فرص التطوير والبحث العلمي.
- مساعدة الأنظمة التربويّة على تطوير البيئات المدرسيّة وتعديلها بما يتناسب مع حاجات هذه الفئات.
- إصدار القوانين والتشريعات وتعديلها وتطويرها.
- تطوير منظومة متكاملة من البيانات والمعلومات والمناهج وما تتضمّنه من تمايز في التعليم والتقويم والتغذية الراجعة.
- تطوير اتّجاهات أفراد المجتمع وتطوير شبكات الدّعم والتواصل لنشر ثقافة قبول الآخر المختلف ودعمه. (البسطامي وفتيحة، 2016)

فئات التربية الخاصّة:

تشمل التربية الخاصّة فئات متعدّدة وذلك بحسب Heward (2013)، وكما جاءت في كتاب البسطامي وفتيحة (2016): صعوبات التعلّم، اضطرابات النطق واللّغة، المشكلات الصحيّة، الإعاقات العقليّة، الاضطرابات الانفعاليّة والسلوكيّة، التوحّد، الإعاقات المتعدّدة، التأخّر النمائي، الإعاقات السمعيّة، الإعاقات البصريّة، الإعاقات السمعيّة البصريّة، إصابات الدماغ، أمراض العظام والإصابات الجسميّة.

مفهوم الاحتياجات التعلميّة الخاصّة:

هو مصطلح يُستخدم في بعض البلدان للإشارة إلى الأطفال ذوي الإعاقات ألّتي يُنظر إليها على أنّها تتطلّب دعمًا إضافيًّا (Unesco, 2017). في المركز التربوي للبحوث والإنماء، نعتبر أنّ الأطفال ذوي الاحتياجات التعلميّة الخاصّة هم أولئك الّذين يعانون صعوبات في التعلّم أو تعثّرًا دراسيًّا أو أنواعًا مختلفة في الإعاقات، إضافةً إلى الموهوبين (المركز التربوي للبحوث والإنماء، 2019).

افتراضات:

ينطلق المركز التربوي للبحوث والإنماء من العديد من الافتراضات الّتي يعتبرها بمنزلة مسلّمات تربويّة وحقّ من حقوق المتعلّمين ذوي الاحتياجات التعلّمية الخاصّة مثال: تأمين فرص التعلّم المتكافئة لهؤلاء المتعلّمين أسوة بسواهم من خلال مشروع الدمج المدرسي، مواجهة مشكلات التسرّب المدرسي والإعادة الّتي تقلّل من فرص هؤلاء المتعلّمين بالاستمرار في التعلّم النظامي، تطوير التقويم التربوي بحيث يراعي قدراتهم ومستوياتهم.

فالتعلّم حقّ للجميع من دون تمييز، وهو مبدأ عام يتبنّاه المركز التربوي ويعتمده في التخطيط التربوي على مستوى الوطن. وهكذا يأتي التقرير الحالي كخطوة وقائيّة وعلاجيّة لتسرّب المتعلّمين ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة وللكشف عن بعض المتغيّرات الّتي قد تسهم في استبعادهم عن العمليّة التعليميّة التعلّميّة، بهدف الإحاطة بها وتحليلها والتحكّم بعناصرها قدر الإمكان. فالمركز التربوي يدرك تمامًا أنّ التنمية المستدامة والتقدّم العلمي يحتاجان إلى تنمية مهارات متعدّدة لدى المتعلّمين كالاستقلاليّة واقتصاد المعرفة والاندماج الاجتماعي، ولا سيّما للفئات الأكثر عرضة للتهميش مثال ذوي الاحتياجات الخاصّة. وبناءً عليه، تُعتبر دراسة بعض المتغيّرات كالجنس والقطاع التعليمي ونوع الطلب ولغّة التعليم الأجنبيّة وفروع الشّهادة (الثّانويّة العامة) ووصفها وتحليلها تسهم في عمليّة التدخّل على مستوى تلك المُتغيّرات لتطول تدريب المعلّمين، وتطوير المناهج، وإجراء البحوث العلميّة المناسبة وتحسين مشروع الدمج التربوي بهدف مواجهة مشكلات الإعادة والتسرّب للمتعلّمين ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة؛ وهذه الإجراءات إذ تُعتبر جزءًا لا يتجزّأ من حقوقهم ومن واجباتنا فإنها تُعتبر في الوقت عينه خطوة نوعيّة جديدة تدخل في إطار تعميم ثقافة الدمج وتأمين التعلّم للجميع من دون تمييز.

أولاً- الأهمّيّة

لقد عملت غالبيّة دول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا على تأسيس نُظم إدارة معلومات التعليم، لكنّ أغلبها نُظم غير فعّالة، حيث إنّها لا تبيّن مدى تعلّم المتعلّمين. لذا وبهدف تحسين الممارسات التربويّة لا بدّ من تعزيز ثقافة استخدام نُظم إدارة معلومات التعلّم والتعليم وتحليل البيانات والأرقام والإحصاءات الّتي تتعلّق بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة، والغاية من ذلك تعزيز الأهل لجهود المعلّمين والمتعلّمين والمدرسة (اليونسف، 2017). كذلك إنّ تضمين مخرجات الوصول إلى التعلّم والتعليم في إجراءات تحليليّة بسيطة، لكنّها واضحة في الوقت ذاته، يقدّم للتربويّين والأهل والمعلّمين معطيات علميّة تُبنى على أساسها إجراءات وقائيّة أو علاجيّة لاحقة، ولا سيّما لمسألتي الإعادة والتسرّب المدرسي.

لذا يقدّم التقرير الحالي نموذجًا عمليًّا ذا طابع وصفي تحليلي لإدارة البيانات والمعلومات المستخرجة من الامتحانات الرّسميّة في ما يخصّ المتغيّرات المتعلّقة بالمتعلّمين ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصة.

بإمكان المدارس أن تستند إلى هذا التقرير للاستئناس به على مستوى مخرجات الامتحانات الرّسميّة، ولاعتباره نموذجًا يُحتذى به لإجراء تحليل بيانات إحصائيّة داخل كلّ مدرسة؛ الأمر الّذي يسهّل على الأهل والمعلّمين والمتعلّمين رصد التحديات وتأثير المتغيّرات وتنوّعها داخل العمليّة التعليميّة التعلّميّة. فالتقويم الذّاتي الّذي يستند إلى قاعدة بيانات واضحة هو أفضل أنواع التقويم حيث يتيح عمليّتي التخطيط والتجريب من جهة ويعالج مشكلات الإعادة والتسرّب المدرسي من جهة أخرى.

ثانيًا- الأهداف

إن هدف التعليم الجديد في جدول أعمال التنمية المستدامة يحتوي على إشارة إلى الإعاقة في هدفين:

الهدف 4-5: «بحلول عام 2030، القضاء على الفوارق بين الجنسين في التعليم وضمان المساواة في الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للمهمّشين والأكثر عرضة، بمن فيهم الأشخاص ذوي الإعاقة والشّعوب الأصليّة والأطفال الّذين يعيشون في أوضاع هشّة».

وسائل التنفيذ 4-1: «بناء المرافق التعليميّة وتحديثها ولا سيّما تلك الّتي تراعي الطفل والإعاقة والمساواة بين الجنسين وتوفّر بيئات تعليميّة آمنة وغير عنيفة وشاملة وفعّالة للجميع» (Unesco, 2017).

وانسجامًا مع أهداف التنمية المستدامة (2030) يهدف هذا التقرير، مستندًا إلى نتائج الامتحانات الرّسميّة 2017 – 2018 (الدّورة العاديّة)، إلى الكشف عن مستوى التحصيل التعلّمي لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة وفاقًا لمتغيّرات: الجنس، لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى، نوع الطلب، قطاع التعليم، والشّهادة(الثانوية العامة) بهدف اتّخاذ الإجراءات المناسبة لرفع مستوى التحصيل التعلّمي والتقليل من مشكلات الإعادة والتسرّب، وتاليًا التخفيف من استبعاد المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة من طريق تأمين مستلزمات الدمج والتغلّب على مشكلاته وفي طليعتها القضايا المتعلّقة بالمناهج وبطرائق التعليم واستراتيجياته والتقويم ومن ضمنها التوصيف والتكييف للفئات المختلفة وتبعًا لحاجات كل فئة على حدٍّ سواء.

ثالثًا- الإشكاليّة

يواجه العالم أزمة تعلّم تُظهر حاجة حقيقيّة إلى تمكين الوصول إلى التعلّم الجيّد والمنصف لجميع المتعلّمين على حدّ سواء. لذا يوصي تقرير المراقبة العالمي بأنّ تستمرّ جميع الحكومات في التعليم كميسّر لعمليّة التنمية الشاملة.

وفاقًا لِـ RACE2 (MEHE, 2017)، غالبًا ما يكون المتعلّمون غير قادرين على تحقيق الأداء المطلوب بحسب العمر أو مستوى الصفّ. وقد يرجع ذلك إلى أنّ قياس التحصيل التعلّمي في لبنان يقتصر على الاختبارات المدرسيّة في الصفّين التاسع الأساسي والثانوي الثّالث، وكذلك عند الانتقال بنجاح من صفّ إلى آخر والّذي يكون أسهل في السنوات الدّراسيّة الأولى.

كذلك قد ترجّع الأسباب إلى أنّ المنهج اللبناني للعام 1997 يركّز أكثر على المحتوى بدلاً من المهارات الحياتيّة وأيضًا إلى عدم وجود استراتيجيّة وطنيّة واضحة لتقويم التعلّم. فبدون تقويم سليم تقنيًّا، والّذي يؤمّن معلومات وبيانات دقيقة ذات مغزى، يتعذّر على المعلّمين إيجاد طريقة موضوعيّة لتحديد ما يحتاجه المتعلّم أو كيفيّة تكييف التعليم أو تمايزه لتلبية حاجات المتعلّمين جميعًا. ووفاقًا «للوكالة الأوروبيّة للتنمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة»: يُعتبر التقويم من أجل التعلّم عنصرًا مهمًّا في التعليم والتعلّم الناجحين مع المتعلّمين عمومًا، وذوي الاحتياجات الخاصّة خصوصًا.

استنادًا إلى ما تقدّم نطرح الإشكالية الآتية:

كيف نستثمر البيانات الإحصائيّة المتوافرة من الامتحانات الرّسميّة في تحليل الوضع التعلّمي الحالي للمتعلّمين ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة، وتاليًا في وضع خطّة تدخّل واتّخاذ الإجراءات اللازمة؟

ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. كيف نحلّل الوضع التعلّمي الحالي للمتعلّمين ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصة؟
2. ما هي خطّة التدخّل الّتي تحاكي المعطيات التحليليّة؟
3. ما هي الإجراءات التنفيذيّة المناسبة؟

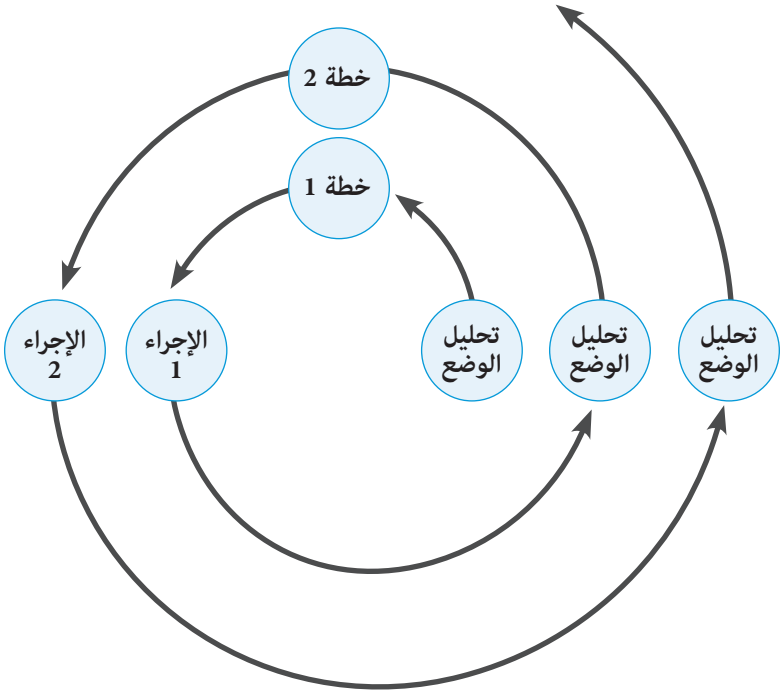
رابعًا - المنهجية المعتمدة

يعتمد التقرير الحالي المنهج الوصفي التحليلي[1] لنتائج الامتحانات الرّسميّة للدورة العاديّة في العام الدّراسي 2017 – 2018 للشّهادة الثانويّة العامّة بفروعها الأربعة والشّهادة المتوسّطة.

وقد تمثّلت الأدوات المستخدمة في المنهج الوصفي التحليلي بمسابقات الامتحانات الرّسميّة الّتي أعدّتها لجان المواد الدّراسيّة في الشّهادة الثّانويّة العامّة بفروعها الأربعة والشّهادة المتوسّطة للدّورة العاديّة في العام الدّراسي 2017-2018.

في ما يخصّ استراتيجيّة البحث الوصفي التحليلي وما يتوخّاه من مقاربات نوعيّة على مستوى المعلومات المتوافرة والنتائج المستهدفة، اعتُمِد نهج التحليل النوعي كما استخدمته منظّمة اليونيسف في برنامج «إنصاف» (اليونيسف، 2017؛ 7) ، بالإضافة إلى نهج التحليل الكمي والنوعي في ما يخص نتائج المشاركين ذوي الاحتياجات الخاصة في امتحانات الشهادة المتوسطة للعام الدراسي 2017- 2018 الدورة العادية.

نهج التحليل النوعي



(اليونيسف، 2017)

الجمهور والعيّنة:

لن نميّز الجمهور من العيّنة في هذا التقرير كون العيّنة هي جمهور المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة المتقدمين لامتحانات الشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة للعام الدراسي 2017-2018 بدورته العادية. تتألّف عيّنة هذه الدّراسة / التقرير من 1029 متعلّمًا من ذوي الاحتياجات الخاصّة، سواء أكانت ملفّاتهم صحيّة أو تربويّة، ممّن تقدّموا للامتحانات الرسميّة الدورة العادية في العام الدراسي 2017 – 2018. تقدّم لهؤلاء المتعلّمين أنواع متعدّدة من المساعدات مثال الوقت الإضافي، القارئ، الكاتب، التكييف في كلّ المواد الدّراسيّة، بالإضافة إلى البيئة المكيّفة وفاقًا لنوع الحاجة بالإضافة إلى غيرها

1 هو طريقة لدراسة الظّواهر أو المشكلات العلميّة من طريق الوصف بطريقة علميّة، وتفسير الأدلّة والبراهين بشكل منطقي ما يتيح للباحث وضع المشكلة في إطارها وتحديد نتائج البحث وخلاصاته.

من أنواع المساعدات. تنقسم هذه العينيّة بدورها إلى مجموعتين:

1. المتعلّمون المشاركون في امتحانات الشّهادة الثّانويّة العامّة بفروعها الأربعة وعددهم 324 متعلّمًا. يسمح لهذه الفئة بالمساعدة ولا يحقّ لها الحصول على الإعفاءات.
2. المتعلّمون المشاركون في امتحانات الشّهادة المتوسّطة وعددهم 907 متعلمين. يحق لهم الحصول على الإعفاء بشروط محدّدة، ومن لا يعفى يحقّ له الحصول على المساعدة وذلك بحسب ما تستنسبه لجنة تحديد حالات إعفاء ذوي الصعوبات التعلمية من الامتحانات الرسمية وفاقًا للمرسوم رقم 16417.

خامسًا - القياسات الإحصائيّة

أولًا- نتائج الشّهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة للامتحانات الرّسميّة للعام الدّراسيّ 2017-2018 للدورة العاديّة

سنقوم بعرض نتائج الامتحانات الرسمية للمشاركين ذوي الاحتياجات الخاصة في الشهادة الثانوية العامة للعام الدراسي 2017-2018 للدورة العادية من خلال الجداول الإحصائية والرسوم البيانية المرتبطة بالنتائج وفاقًا لبعض المتغيرات. لن نعتمد هنا فرضيات محددة لعدم توافر المعلومات الإحصائية المناسبة التي تخوّلنا المقارنة بين معدل العلامات وفاقًا للمتغيرات المذكورة. لذا سنكتفي بوصف كيفية توزّع أفراد العيّنة بحسب المتغيرات المذكورة والنتائج المحققة بالنسب المئوية ما يشكل المرحلة الأولى من نهج التحليل النوعي وهو «تحليل الوضع».

1 - توزّع أفراد عيّنة المشاركين في امتحانات الشّهادة الثانويّة العامّة بفروعها الأربعة للعام الدراسي2017-2018

سنقوم بوصف توزّع أفراد عيّنة المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة المشاركين في امتحانات الشهادة الثانويّة العامة للعام الدراسي 2017-2018 وفاقًا لبعض المتغيرات الأساسية الآتية: معدل العلامات، الجنس، لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى، نوع الطلب، النتيجة وقطاع التعليم.

1 - 1 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر معدل العلامات

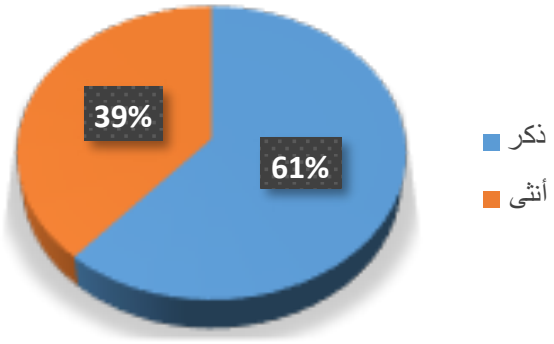
يُظهر الجدول الإحصائي رقم(1) أنّ قيمة المعدّل (المتوسّط الحسابي) للعلامات هي 10.91؛ كما يبيّن الوسيط أن 50% من أفراد هذه العيّنة قد حصلوا على معدل علامات أكبر من 10.97؛ كذلك فإنّ كلًّا من الرُّبيع الأدنى (قيمته 8,89) والرُّبيع الأعلى (قيمته 13,14) وقيمة المنحنى (0.35-) تشير إلى أنّ عدد الناجحين من ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة في الشّهادة الثّانويّة العامّة للعام الدّراسي 2017-2018 الدورة العاديّة هو أكبر من عدد غير الناجحين.

Mean المعدّل		10.91
Median الوسيط		10.97
Skewness قيمة المنحنى		-0.35
Percentiles المئين	25	8.89
	50	10.97
	75	13.14

الجدول رقم (1): توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر معدّل العلامات.

1 - 2 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر الجنس

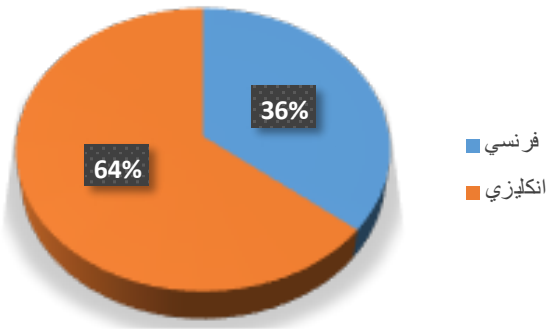
يتوزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر الجنس إلى 199 متعلّمًا من الذّكور ما تشكّل نسبتهم المئويّة 61%، و125 متعلّمة من الإناث ما تشكّل نسبتهن 39% من المتعلمين المشاركين في امتحانات الشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة. وتشير هذه الأرقام والنّسب المئويّة إلى أنّ عدّد المتعلّمين الذّكور المشاركين في الامتحانات الرسمية من ذوي الاحتياجات الخاصّة هو أكبر من عدد الإناث.



الرّسم البياني رقم (1): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر الجنس

1 - 3 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

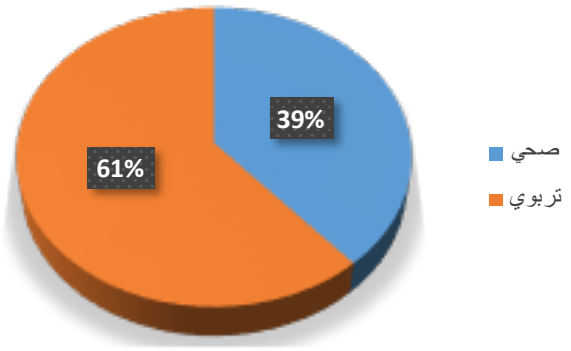
يتوزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى إلى 116 متعلّمًا (ما نسبته 36% من العيّنة) يدرّسون باللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى، في حين يبلغ عدد المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يدرّسون باللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى 208 متعلّمين (ما نسبته 64% من العيّنة). وتشير هذه النتائج إلى أنّ عدد المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى هم أكثر من أولئك الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسية لغة أجنبية أولى.



الرّسم البياني رقم (2): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

1 - 4 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب

يتوزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب إلى 125 متعلّمًا (ما نسبته 39% من العيّنة) تقدّموا للامتحانات الرّسميّة (الدّورة العاديّة) 2017-2018 بطلب مساعَدة صحّية، و199 متعلّمًا (ما نسبته 61% من العيّنة) ممّن تقدّموا بطلب مساعَدة تربوية. وتشير النتائج إلى أنّ عدد الطلبات التربويّة هو أكبر من عدد الطلبات الصحيّة.

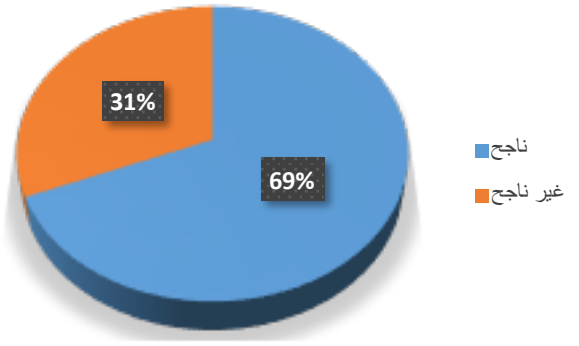


الرّسم البياني رقم (3): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب

1 - 5 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر النتيجة

إنّ عدد المتعلّمين الناجحين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في شهادة الثانويّة العامة والمصنّفين بحسب ملفّات صحيّة أو تربويّة هم 223، في حين أنّ الّذين لم يتمكّنوا من إحراز النّجاح هم 101 متعلّم.

تشير النتائج بالنّسب المئويّة وذلك وفاقًا لمتغيّر النتيجة النّهائيّة (ناجح / غير ناجح) للامتحانات الرّسميّة الدورة العاديّة 2017– 2018 إلى أنّ نسبة الناجحين من المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة هي 69%، أمّا نسبة المتعلّمين غير النّاجحين فهي 31%. وتشير النتائج إلى أنّ عدد الناجحين هو أكبر من عدد غير النّاجحين ما يعزّز النتائج الّتي ظهرت عند وصف توزّع أفراد العيّنة بحسب معدّل العلامات.

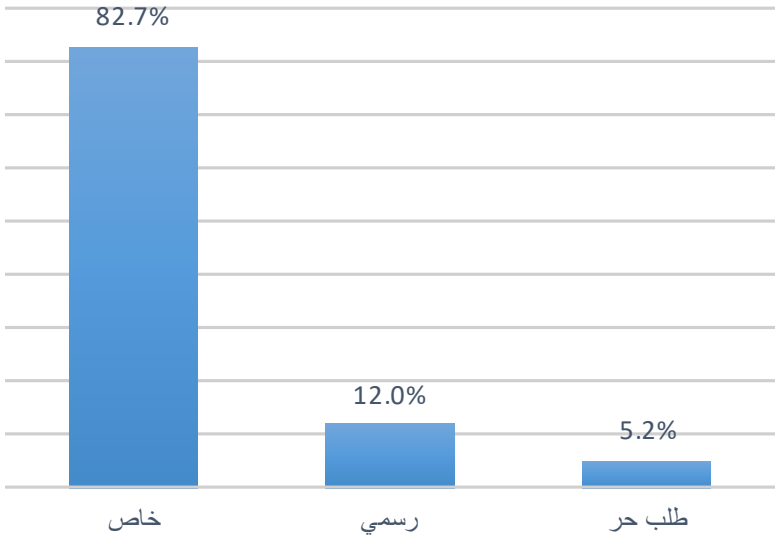


الرّسم البياني رقم (4): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر النتيجة

1 - 6 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم

وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم (خاص، رسمي، طلب حرّ)، يتوزّع المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة في الشهادة الثّانويّة العامّة على القطاعات التعليميّة الثلاثة على الشّكل الآتي: خاصّ (268 متعلّمًا)، رسمي (39 متعلّمًا)، طلب حرّ (17 متعلّمًا).

يُظهر الرّسم البيانيّ المرفق أنّ 82.7% من المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة هم من القطاع الخاصّ، وإنّ نسبة 12.0% هم من القطاع الرّسميّ، أمّا النّسبة الأقل فهي 5.2% وهي من المتعلّمين الّذين تقدّموا للامتحانات الرّسمية بواسطة طلبات حرّة. وتشير النتائج إلى أن عدد المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة من القطاع الخاص المشاركين في الامتحانات الرسمية للعام الدراسي 2017-2018 هو أكبر من أولئك المشاركين من القطاع الرسمي ومن المتقدمين بطلبات حرة.



الرّسم البياني رقم (5): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم

2 - النّتائج

سنقوم بوصف النتائج المحققة من قبل المتعلمين ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة في الامتحانات الرسمية للشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة للعام الدراسي 2017-2018 الدورة العادية وذلك وفاقًا لمتغيرات: الجنس، لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى، نوع الطلب، قطاع التعليم والفرع الدراسي.

2 - 1 - النتائج وفاقًا لمتغيّر الجنس

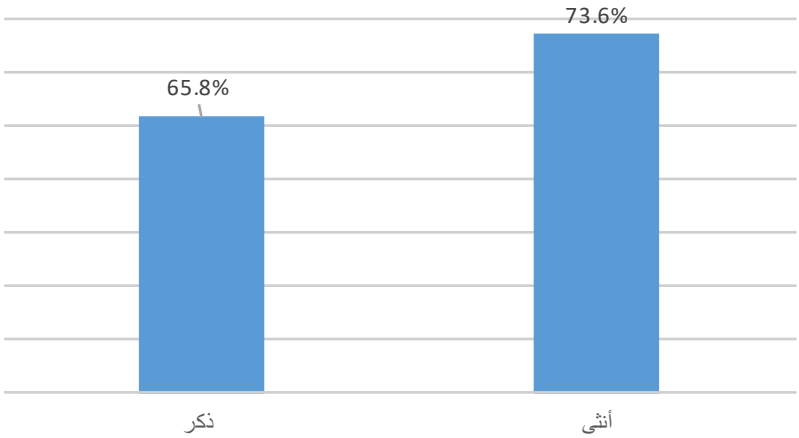
تبيّن الرّسوم البيانيّة والجداول الإحصائيّة وصفًا تفصيليًّا لمعدل العلامات لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة من الجنسين (إناث / ذكور). ويتبيّن من الجدول المرفق أنّ معدّل علامات الإناث 11.49 أعلى من معدّل علامات الذّكور 10.54 على المستوى الوطني.

الجنس	المعدّل Mean	الانحراف المعياري Standard Deviation
ذكور	10.54	3.24
إناث	11.49	2.97

الجدول رقم (2): المعدّل العام والانحراف المعياري للشهادة الثّانويّة العامّة وفاقًا لمتغيّر الجنس

كذلك بلغ عدد الناجحين من الذّكور 131 متعلّمًا (65.8%) من ذوي الاحتياجات الخاصّة، في حين بلغ عدد النّاجحين من الإناث 92 متعلّمة (73.6%). أما عدد غير النّاجحين من الذّكور فهو 68 متعلّمًا(34.2%) ، ومن الإناث فهو 33 متعلّمة (26.4%).

نلاحظ أنّ نسبة النّجاح لدى الإناث في الشّهادة الثّانويّة العامّة للدورة العاديّة 2017 – 2018، هي أعلى من نسبة النّجاح لدى الذّكور من ذوي الاحتياجات الخاصّة للدورة نفسها.



الرّسم البياني رقم (6): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر الجنس

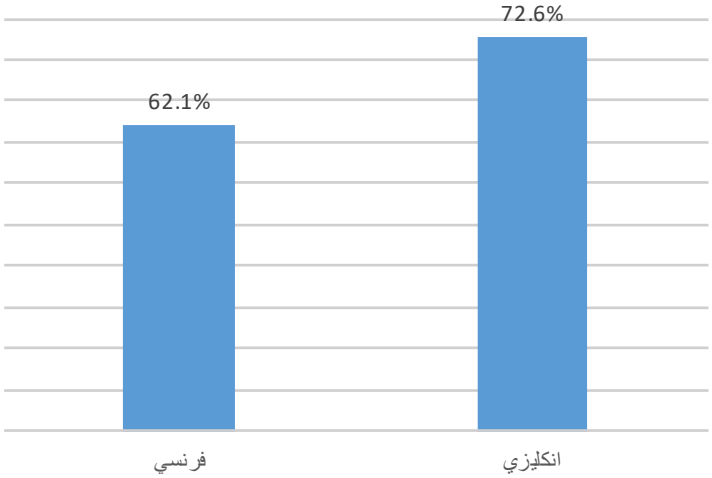
وقد ترجع الأسباب في ذلك إلى أن البيئة في المجتمع الشرقي غير متساهلة نسبيًا مع الإناث مقارنةً بالذكور، فلا تسمح لهن بالخروج وممارسة الهوايات والأنشطة خارج المنزل كما تسمح للذكور. وهكذا تجد الإناث الوقت الكافي لتجد وتجتهد بهدف إثبات الذات والحصول على الشهادة التي تخولهن اختيار الاختصاص المناسب ودخول سوق العمل، الأمر الذي لا يأخذ المنحى ذاته بالنسبة إلى الذكور (الدقس، 2012)، إذ إنهم أقل قدرة على الانضباط لوقت طويل في المذاكرة ولديهم في المقابل خيارات مفتوحة في المهن والأعمال الحرفية واليدوية التي لا تتطلب شهادات عليا ويمكن التدرّب عليها في مراكز التدريب أو

في ميدان العمل ذاته. وفي ما يتعلق بالمتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة وحين تكون مهنة الأب متوافرة بعناصرها المادية، قد يختصر الأهل مسيرة الذكور المتعثّرة في بعض الأحيان فيوفرون لهم فرصة العمل في المهنة نفسها حفاظًا على الإرث العائلي. من ناحيةٍ أخرى، يُقال إن شهادة الأنثى سلاحٌ لها في مواجهة صعوبات الحياة وعثراتها، فتندفع الأنثى نحو الجد والاجتهاد والتحصيل للتغلب على التحديات الدراسية التي تواجهها، فتتحدى ذاتها وأقرانها على حدّ سواء.

2 - 2 - النتائج وفاقًا لمتغيّر لغة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

إنّ عدد المشاركين في الامتحانات الرّسميّة ممن يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى هو 116 متعلّمًا، أمّا الّذين يعتمدون اللغة الإنكليزية لغة أجنبيّة أولى فهم 208 متعلّمين.

نلاحظ أنّ نسبة النّجاح لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى في التعليم هي 72.6%، في حين أن 62.1% هي نسبة المتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى في التعليم.



الرّسم البياني رقم (7): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر لغة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

الإحصاء الوصفي / اللغة	اللغة الفرنسية	اللغة الإنكليزية
المعدّل Mean	10.573	11.091
الوسيط Median	10.792	11.118
معامل الاختلاف Coefficient of Variation	0.321	0.274
الانحراف المعياري Std. Deviation	3.390	3.037
الأدنى Minimum	1.698	1.019
الأعلى Maximum	17.571	17.1
قيمة المنحنى Skewness	-0.489	-0.45

الجدول رقم (3): المعدّل العام والوسيط ومعامل الاختلاف والانحراف المعياري وقيمة المنحنى للشهادة الثّانويّة العامّة وفاقًا لمتغيّر اللّغة.

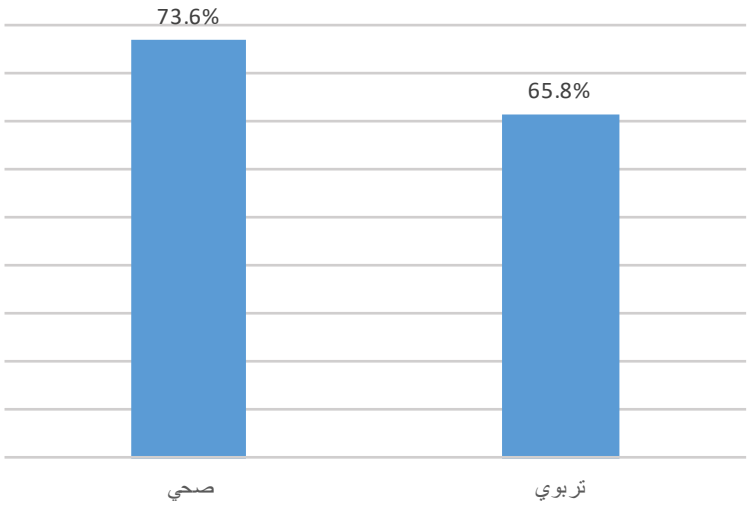
تُظهر النتائج أنّ معدّل علامات المتعلّمين وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى (الفرنسيّة) هو 10.57 مقابل 11.09 للّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزية لغّة أجنبيّة أولى، ما يشير إلى معدّل أعلى على مستوى المجموع العام لصالح المجموعة الثّانية (ممن يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى).

وقد يعود السّبب في ذلك إلى طرائق التدريس الناشطة أو التعليم المتمايز المُعتمد من قِبَل معلمي اللّغة الإنكليزية بحيث تتم مراعاة الفروق الفردية، وأنماط التعلّم وقدرات المتعلمين ذوي الصعوبات التعلّمية داخل الصّف. **وربما تعود إلى أساليب التكييف التي تعتمدها لجان اللغة الفرنسية واللغة الإنكليزية، الأمر الذي يطرح من جديد إشكالية ازدواجية المعايير في تكييف المسابقات، ويؤكد أهمية اعتماد توصيف وتكييف موحدين للغات يراعيان حاجات الفئات المختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة.** وقد ترجع الأسباب إلى أن اللغة الإنكليزية هي لغة عالمية للألعاب الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي ما يجعلها أكثر تداولًا بين المتعلمين ، بالإضافة إلى أن قواعدها تُعتبر أقل تعقيدًا من قواعد اللغة الفرنسية.

2 - 3 - النتائج وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب

بلغ عدد الناجحين من المشاركين في الامتحانات الرّسميّة والمتقدّمين بطلب مساعَدة صحّية 92 متعلّمًا من ذوي الاحتياجات الخاصّة (73.6%)، في حين بلغ عدد النّاجحين المتقدّمين بطلب مساعَدة تربوية 131 متعلّمًا من ذوي الاحتياجات الخاصّة (65.8%).

نلاحظ أنّ نسبة النّجاح لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة ممّن تقدّموا للامتحانات الرّسميّة 2017-2018 (الدورة العاديّة) بطلب مساعَدة صحّية (73.6%) هي أعلى من نسبة نجاح المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة ممّن تقدّموا للامتحانات الرّسميّة 2017-2018 الدّورة نفسها بطلب مساعَدة تربوية (65,8%).



الرّسم البياني رقم (8): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب

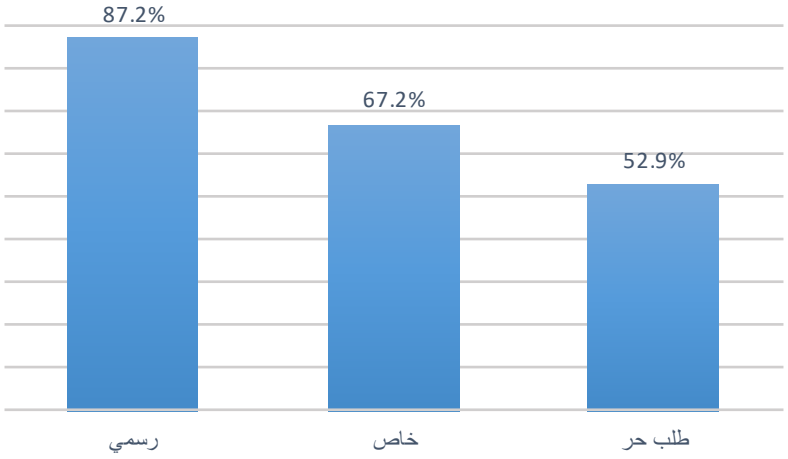
ونفصّل النتائج على الشكل الآتي: إنّ 125 متعلّمًا (طلب صحّي) قد سجّلوا معدّل علامات 11.91 أكثر ارتفاعًا من معدّل 199 متعلّمًا (طلب تربويّ) حيث سجّلوا 10.27. ويعود ذلك إلى العديد من الأسباب قد يكون أهمّها **أساليب التكييف المُعتمدة وأنواع المساعدات المُقدّمة والفروق الفرديّة بين المتعلّمين الّتي لا يمكن الحكم عليها إلاّ إذا تمّ اعتماد توصيف مقسّم بحسب الفئات المختلفة بين ذوي الاحتياجات الخاصّة (صم، مكفوفين، صعوبات تعلّمية)، وهو أمر لا يمكن البت به علميًّا إلاّ بعد اعتماد توصيف واضح، شامل وموضوعي يراعي حاجات تلك الفئات ويميزها وفاقًا للمواد الدّراسيّة كافّةً.**

الإحصاء الوصفي / نوع الطلب	طلب صحي	طلب تربوي
المعدّل Mean	11.917	10.271
الوسيط Median	12.583	10.453
معامل الاختلاف Coefficient of Variation	0.291	0.272
الانحراف المعياري Std. Deviation	3.470	2.798
الأدنى Minimum	2.113	1.019
الأعلى Maximum	17.571	16.464
قيمة المنحنى Skewness	-0.59	-0.519

الجدول رقم (4): المعدّل العام والوسيط ومعامل الاختلاف والانحراف المعياري وقيمة المنحنى للشهادة الثّانويّة العامّة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب.

2 - 4 - النتائج وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم

يتبيّن لنا من خلال الرّسم البياني المرفق، أنّ نسبة المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة المتقدّمين من القطاع الرّسمي للامتحانات الرّسميّة في الشّهادة الثّانويّة العامّة ممّن أحرزوا النّجاح في الدورة العادية للعام 2017 – 2018 هم 87.2%. في حين أنّ نسبة النّجاح في القطاع الخاص للفئة نفسها هي 67.2%. أمّا نسبة النّجاح للمتعلّمين المتقدّمين للامتحان بواسطة طلب حرّ من الفئة نفسها فهي 52.9%.



الرّسم البياني رقم (9): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم

- إنّ عدد النّاجحين في القطاع الرّسمي هو 34 متعلّمًا ما تشكّل نسبته 87,2%، في حين أن عدد المتعلمين غير الناجحين في هذا القطاع هو 5 متعلمين ما تشكل نسبته 12,8%.
- في القطاع الخاصّ، بلغ عدد النّاجحين 180 متعلّمًا ما تشكّل نسبته 67.2%، في حين انخفض عدد المتعلّمين غير النّاجحين إلى 88 متعلّمًا ما تشكّل نسبته 32.8%.
- في القطاع الحرّ، بلغ عدد الناجحين 9 متعلّمين ما نسبته 52.9%، في حين بلغ عدد المتعلّمين غير النّاجحين 8 متعلّمين ما نسبته 47.1% .

سجّل المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة في القطاع الرسمي معدّلاً مرتفعًا (12.54) مقارنة بالمتعلّمين من القطاع الخاص (10.70) والمتعلّمين المتقدمين بطلبات حرّة (10.33). قد يعود السبب في ذلك إلى أنّ المتعلّم في القطاع الرّسمي لا يحصل على تكييف في امتحاناته المدرسيّة في السنوات السابقة فيواكب المتطلّبات نفسها كبقيّة المتعلّمين، وتاليًا يتسرّب **العديد منهم قبل وصولهم إلى الشهادة الثّانويّة العامّة**، فيبقى فقط الّذين يستطيعون مواكبة متطلّبات هذه الشّهادة بحدّها الأدنى، ثمّ تأتي المساعدات المقدّمة لهم في الامتحانات الرّسميّة لجهّة التكييف وزيادة الوقت المخصّص لكلّ مادّة والقارئ والكاتب لتسهّل لهم مسألة النّجاح في الشّهادة الثانويّة العامّة.

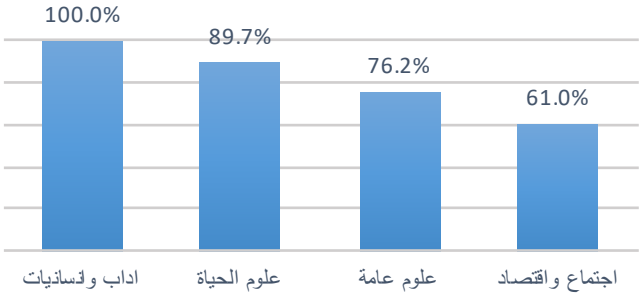
كذلك فإنّ معامل الاختلاف في القطاع الرّسمي (0.200) هو أقلّ من قيمته في التعليم الخاصّ والطلبات الحرّة (0.299)، ما يشير إلى تجانس في نتائج المتعلّمين في القطاع الرسمي وعدم وجود فروق فرديّة كبيرة على صعيد المجموعة لجهّة التحصيل ما يؤكّد على ما ذهبنا إليه حول بقاء المتعلّمين المتجانسين من حيث القدرات، وربما تسرّب المختلفون منهم واستُبعدوا عن إمكانيّة الوصول إلى المشاركة في الامتحانات الرسميّة.

الإحصاء الوصفي / قطاع التعليم	التعليم الرسمي	التعليم الخاص	طلب حر
المعدّل Mean	12.543	10.704	10.335
الوسيط Median	13.000	10.849	10.038
معامل الاختلاف Coefficient of Variation	0.200	0.299	0.299
الانحراف المعياري Std. Deviation	2.513	3.202	3.094
الأدنى Minimum	6.491	1.019	3.057
الأعلى Maximum	16.566	17.571	14.708
قيمة المنحنى Skewness	-0.425	-0.288	-0.610

الجدول رقم (5): المعدّل العام والوسيط ومعامل الاختلاف والانحراف المعياري وقيمة المنحنى للشهادة الثّانويّة العامّة وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم.

2 - 5 - النتائج وفاقًا لمتغيّر الفرع الدراسي

نلاحظ أنّ نسب النّجاح تتفاوت بين الفروع الدراسية الأربعة للشهادة الثّانويّة العامّة حيث يأتي فرع الاجتماع والاقتصاد في الحدّ الأدنى 61% مقارنة بالفروع الأخرى. كذلك يسجّل المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة نسبة نجاح 100% في فرع الآداب والإنسانيات، في حين يسجّلون 76.2% في فرع العلوم العامّة و89.7% في فرع علوم الحياة.



الرّسم البياني رقم (10): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر الفرع الدّراسي للشهادة الثّانويّة العامّة

تُظهر النتائج أنّ المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة المشاركين في الامتحانات الرّسميّة لنيل الشهادة الثّانويّة العامّة قد جاءت أعدادهم ومعدلاتهم على الشّكل الآتي: 68 متعلّمًا في فرع علوم الحياة سجّلوا معدّل علامات 12.76، 21 متعلمًا في فرع العلوم العامّة سجّلوا معدّل 12.28، 7 متعلّمين في فرع الآداب والإنسانيّات سجّلوا معدّل 13.08، و228 متعلّمًا في فرع الاجتماع والاقتصاد سجّلوا معدّل 10.15.

إذًا سجّل المشاركون أعلى معدّل علامات في فرع الآداب والإنسانيّات وأقلّ معدّل في فرع الاجتماع والاقتصاد. وتوضح لنا معامل الاختلاف في فرع الآداب والإنسانيّات (0.119) أنّ المشاركين السبعة يتشابهون في أدائهم إلى حدّ كبير وتقلّ بينهم الفروق الفرديّة وقد سجّلوا كمعدّل أدنى 9.95 وكمعدّل أعلى 14.70 وهو أعلى من المعدّل المطلوب للنّجاح وبدون علامات استلحاق. وقد يرجع السبب في تحقيق المشاركين في فرع الآداب والإنسانيات لنسبة نجاح 100% إلى وجود عدد قليل من المتعلمين (7 مشاركين) على المستوى الوطني.

في حين أنّ المشاركين في فرع الاجتماع والاقتصاد وعددهم 228 قد سجّلوا معامل اختلاف 0.289 وهو أعلى من سابقه ما يشير إلى عدم انسجام في أداء هؤلاء المتعلّمين، ويرجع إلى وجود فروق فرديّة كبيرة فيما بينهم، وربّما يعود ذلك إلى تواجد أنواع صعوبات تعلّميّة وإعاقات مختلفة تُسجّل في هذا الفرع لاعتقاد التربويّين أنّه الفرع الدراسي الأسهل والأقلّ تطلّبًا لمهارات التفكير العليا. **وبما أنّ التكييف لم يتبع توصيفًا موضوعيًّا محدّدًا لنوع الحاجة فتبقى الأسباب الموضوعيّة في اختلاف المعدّلات غير واضحة وغير مستندة إلى أساس موضوعي بخاصّة حين نلاحظ أنّ معدّل العلامات في فرعي علوم الحياة (12.76) والعلوم العامّة (12.28) قد جاءت مرتفعة نسبيًّا.**

الإحصاء الوصفي / الفرع الدراسي	علوم الحياة	علوم عامة	آداب وإنسانيات	اجتماع واقتصاد
المعدّل Mean	12.770	12.281	13.083	10.157
الوسيط Median	12.893	13.900	13.667	10.472
معامل الاختلاف Coefficient of Variation	0.206	0.355	0.119	0.289
الانحراف المعياري Std. Deviation	2.628	4.365	1.557	2.935
الأدنى Minimum	5.071	4.800	9.958	1.019
الأعلى Maximum	17.571	17.100	14.708	16.566
قيمة المنحنى Skewness	-0.395	-0.609	-1.540	-0.440

الجدول رقم (6): المعدّل العام والوسيط ومعامل الاختلاف والانحراف المعياري وقيمة المنحنى للشهادة الثّانويّة العامّة وفاقًا لمتغيّر الفرع الدراسي.

ثانيًا- نتائج الشّهادة المتوسّطة للامتحانات الرّسميّة للعام الدّراسيّ 2017-2018 للدورة العاديّة

إن عرض النتائج للامتحانات الرسمية للشهادة المتوسطة في العام الدراسي 2017-2018 الدورة العادية، ولاسيما للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، يشكل قاعدة بيانات أساسية للاطلاع على دلالة الفروق بين معدلات المتعلّمين وفاقًا لمتغيرات: الجنس، اللّغة الأجنبية الأولى، نوع الطلب وقطاع التعليم. نعتمد هنا فرضيات محددة نظرًا لتوافر المعلومات الإحصائية المناسبة التي تخولنا المقارنة بين المعدلات وفاقًا للمتغيرات المذكورة، وسيظهر ذلك من خلال الجداول الإحصائية والرسوم البيانية والمعالجات الإحصائية المناسبة ما يؤكد صحة أو عدم صحة الفرضيات المتعلقة بنتائج هؤلاء المتعلمين تحديدًا والتي جاءت على الشكل الآتي:

- يُظهر معدل العلامات اختلافًا دالًّا وفاقًا لمتغير الجنس (إناث، ذكور) في الشّهادة المتوسّطة.

- يُظهر معدل العلامات اختلافًا دالًّا وفاقًا لمتغير لغة التعلّم والتعليم الأجنبية الأولى (الإنكليزية، الفرنسية) في الشّهادة المتوسّطة.
- يُظهر معدل العلامات اختلافًا دالًّا وفاقًا لمتغير نوع الطلب (صحي، تربوي) في الشّهادة المتوسّطة.
- يُظهر معدل العلامات اختلافًا دالًّا وفاقًا لمتغير قطاع التعليم (رسمي، خاص، حر) في الشّهادة المتوسّطة.

بلغت نسبة نجاح المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في امتحانات الشهادة المتوسطة للعام الدراسي 2017-2018 الدورة العادية 77% من عدد المشاركين وهي نسبة جيدة. غير أن وجود 23% من المتعلّمين غير الناجحين ينذر بتحويلهم إلى فئة مُهمّشة، مُتسربة أو مُستبعدة، الأمر الذي يتطلب منا العمل على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم وذلك من خلال توصيف وتكييف يراعيان حاجات وقدرات الفئات المختلفة من صم ومكفوفين وصعوبات تعلمية.

في ما يأتي سنعرض كيفية توزّع أفراد العينة ونتائجهم في امتحانات الشهادة المتوسطة من ذوي الاحتياجات الخاصة للعام الدراسي 2017-2018 الدورة العادية على الشكل الآتي:

1 - توزّع أفراد عيّنة المشاركين في امتحانات الشّهادة المتوسطة للعام الدراسي 2017-2018 للدورة العادية

سنقوم بوصف توزّع أفراد عيّنة المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة المشاركين في امتحانات الشهادة المتوسطة للعام الدراسي 2017-2018 وفاقًا لبعض المتغيرات الأساسية الآتية: معدل العلامات، الجنس، لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى، نوع الطلب، النتيجة وقطاع التعليم.

1 - 1 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر معدل العلامات

يُظهر الجدول الإحصائي أنّ قيمة المعدّل (المتوسّط الحسابي) للعلامات هي11.57 ؛ كما يبيّن الوسيط أن 50% من أفراد هذه العيّنة قد حصلوا على معدّل عام أكبر من 11.78؛ كذلك فإنّ كلًّا من الرُّبيع الأدنى (قيمته 9.64) والرُّبيع الأعلى (قيمته13.57) وقيمته المنحنى 0.277 - تشير إلى أنّ عدد الناجحين من ذوي الاحتياجات التعلّميّة الخاصّة في الشّهادة الثّانويّة العامّة للعام الدّراسي 2017-2018 (الدورة العاديّة) هو أكبر من عدد غير الناجحين.

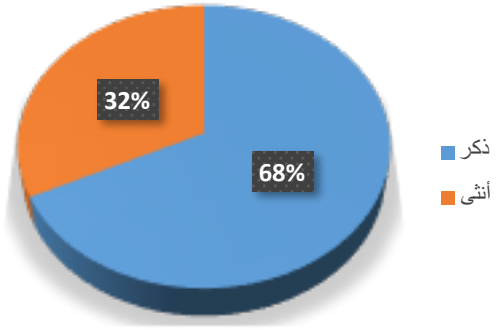
الإحصاء الوصفي		
Mean المعدّل		11.572
Median الوسيط		11.786
Mode المنوال		12.929
Std. Deviation الانحراف المعياري		2.742
Skewness قيمة المنحنى		-0.277
Minimum الأدنى		3.071
Maximum الأعلى		18.286
Percentiles المئين	25	9.643
	50	11.786
	75	13.571

الجدول رقم (7): توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر معدّل العلامات.

1 - 2 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر الجنس

يتوزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر الجنس إلى 478 متعلّمًا من الذّكور ما تشكّل نسبتهم المئويّة 68%، و227 متعلّمة من الإناث ما تشكّل نسبتهن 32% من المتعلمين المشاركين في امتحانات الشهادة المتوسطة .

وتشير هذه الأرقام والنّسب المئويّة إلى أنّ عدّد المتعلّمين الذّكور المشاركين في الامتحانات من ذوي الاحتياجات الخاصّة هو أكبر من عدد الإناث.

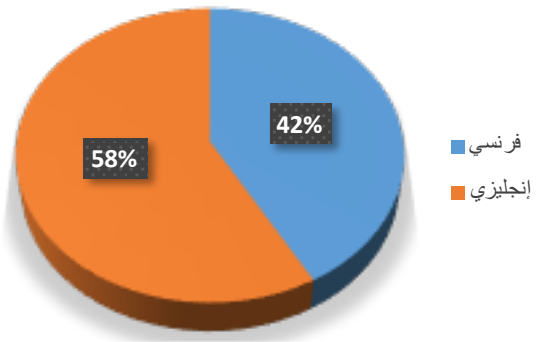


الرّسم البياني رقم (11): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر الجنس

1 - 3 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

يتوزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى إلى 295 متعلّمًا (ما نسبته 42% من العيّنة) يدرّسون باللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى، في حين يبلغ عدد المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يدرّسون باللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى 410 متعلّمًا (ما نسبته 58% من العيّنة).

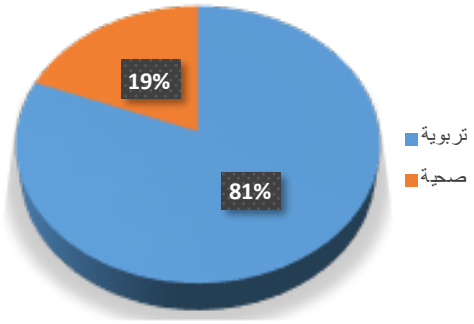
وتشير هذه النتائج إلى أنّ عدد المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى هم أكثر من أولئك الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسية لغة أجنبية أولى في التعلّم.



الرّسم البياني رقم (12): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

1 - 4 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب

يتوزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب إلى 134 متعلّمًا (ما نسبته 19% من العيّنة) تقدّموا للامتحانات الرّسميّة (الدّورة العاديّة) 2017-2018 بطلب مساعَدة صحّية، 571 متعلّمًا (ما نسبته 81% من العيّنة) ممّن تقدّموا بطلب مساعد تربوية. وتشير النتائج إلى أنّ عدد الطلبات التربويّة هو أكبر من عدد الطلبات الصحيّة



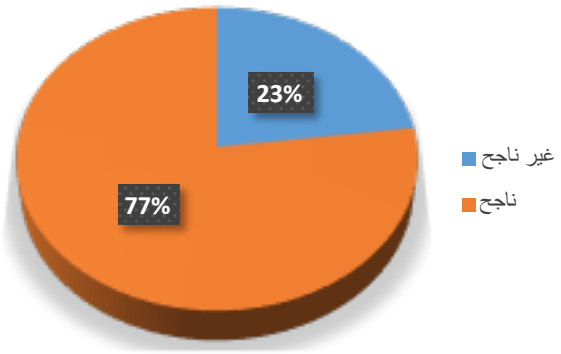
الرّسم البياني رقم (13): توزّع أفراد العيّنة بالنّسبة المئويّة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب

1 - 5 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر النتيجة

إنّ عدد المتعلّمين الناجحين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الشهادة المتوسطة والمصنّفين وفاقًا لملفّات صحيّة أو تربويّة هم 543، في حين أنّ الّذين لم يتمكّنوا من إحراز النّجاح هم 162 متعلّمًا .

تشير النتائج بالنّسب المئويّة وذلك وفاقًا لمتغيّر النتيجة النّهائيّة (ناجح/ غير ناجح) للامتحانات الرّسميّة الدورة العاديّة 2017-2018 إلى أنّ نسبة الناجحين من المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة هي77%، أمّا نسبة المتعلّمين غير النّاجحين فهي 23%.

وتشير النتائج إلى أنّ عدد الناجحين هو أكبر من عدد غير النّاجحين، ما يعزّز النتائج المذكورة في وصف توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمعدّل العلامات.

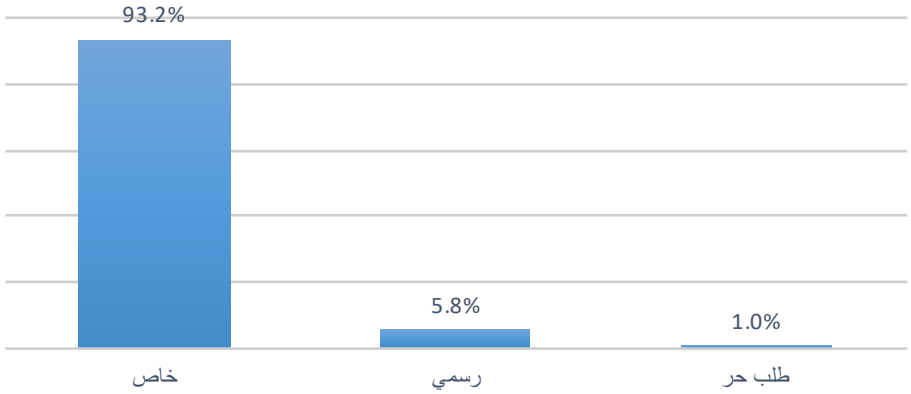


الرّسم البياني رقم (14): توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر النتيجة

1 - 6 - توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم

وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم (خاص، رسمي، طلب حرّ)، يتوزّع المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة في شهادة المتوسطة على الشّكل الآتي: خاصّ (657 متعلّمًا)، رسمي (41 متعلّمًا)، طلب حرّ (7 متعلمين).

ويشير الرّسم البيانيّ المرفق إلى أنّ 93.2% من المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة هم من القطاع الخاصّ، وإنّ نسبة 5.8% هم من القطاع الرّسميّ، أمّا النّسبة الأقل فهي 1% وهي من المتعلّمين الّذين تقدّموا للامتحانات الرّسمية بواسطة طلبات حرّة.



الرّسم البياني رقم (15): توزّع أفراد العيّنة وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم

2 - النّتائج

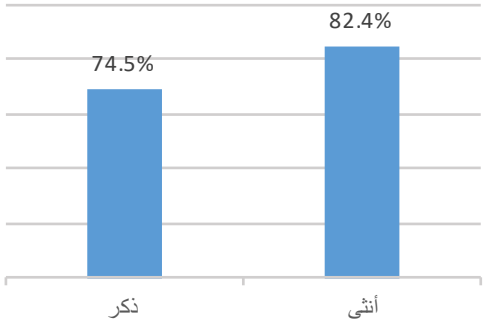
سنقوم بوصف النتائج المحققة من قبل المتعلمين ذوي الاحتياجات التعلمية الخاصة في الامتحانات الرسمية للشهادة المتوسطة للعام الدراسي 2017-2018 الدورة العادية.

2 - 1 - نتائج المعالجة الإحصائيّة وفاقًا لمتغيّر الجنس (أنثى، ذكر)

تُظهر الرّسوم البيانيّة والجداول الإحصائيّة وصفًا تفصيليًّا للفروق بين الجنسين (إناث / ذكور) على مستوى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة. وتبيّن المعالجات الإحصائيّة ما إذا كان لمتغيّر الجنس (أنثى / ذكر) تأثير في تحصيل المتعلّمين في الامتحانات الرّسميّة للشهادة المتوسّطة للدورة العاديّة 2017 – 2018 أو تنفي وجود هذا التأثير.

بلغ عدد الناجحين من الذّكور 356 (74,5%) متعلّمًا من ذوي الاحتياجات الخاصّة، في حين بلغ عدد النّاجحين من الإناث 187 (82,4%) متعلّمة. أما عدد غير النّاجحين من الذّكور فهو 122 (25,5%) متعلّمًا، ومن الإناث هو 40 (17,6%) متعلّمة.

ونلاحظ أنّ نسبة النّجاح لدى الإناث هي 82,4% في الشّهادة المتوسطة للدورة العاديّة 2017 – 2018، وهي أعلى من نسبة النّجاح لدى الذّكور 74,5% من ذوي الاحتياجات الخاصّة للدورة نفسها.



الرّسم البياني رقم (16): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر الجنس

وتُظهر النتائج في الجدول رقم (8) المعدلات والانحرافات المعياريّة لمعدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر جنس المتعلّمين، وقد جاء معدّل علامات الإناث 12,10 أعلى من معدّل علامات الذّكور 11,34 على المستوى الوطني.

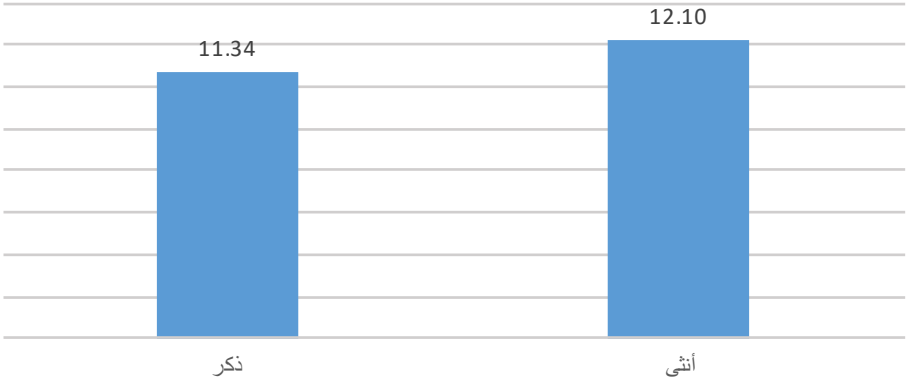
الجنس	المعدّل Mean	الانحراف المعياري Standard Deviation
ذكر	11.34	2.73
أنثى	12.10	2.72

الجدول رقم (8): المعدل والانحراف المعياري للعلامات وفاقًا لمتغيّر الجنس

من أجل تحديد ما إذا كان المتغيّر الكمي يتبع طريقة التوزّع الطبيعي أم لا، استُخدم اختبار كولوموغروف- سميرنوف (Kolomogrov-smirnov)) حيث أظهر (قيمة الاحتمال 0.05 <p) أن معدلات العلامات يتم توزيعها بطريقة التوزّع الطبيعي وفاقًا لمتغيّر الجنس.

لذا، استُخدم اختبار T (Independent samples T-test) المستقل للعينة للتحقّق من صحّة الفرضيّة حول دلالة الفروق بين المعدلات وفاقًا لمتغيّر الجنس. أظهر هذا الاختبار (t (694)=3.087; p < 0.01) فارقًا إحصائيًا دالاً بين معدّل العلامات وفاقًا لجنس المتعلّمين حيث يشير إلى أنّ معدّل الإناث هو أفضل من معدّل الذّكور من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الشّهادة المتوسّطة.

وبالنّظر إلى الجدول رقم (8) والرّسم البياني رقم (16) ونتائج اختبار t-test لدراسة الفروق بين المجموعات يمكننا تأكيد صحّة الفرضيّة: **يُظهر معدّل العلامات اختلافًا دالاً وفاقًا لمتغيّر الجنس**، وقد جاء هذا الاختلاف لصالح الإناث حيث سجّلن معدّلاً أفضلاً من الذّكور.



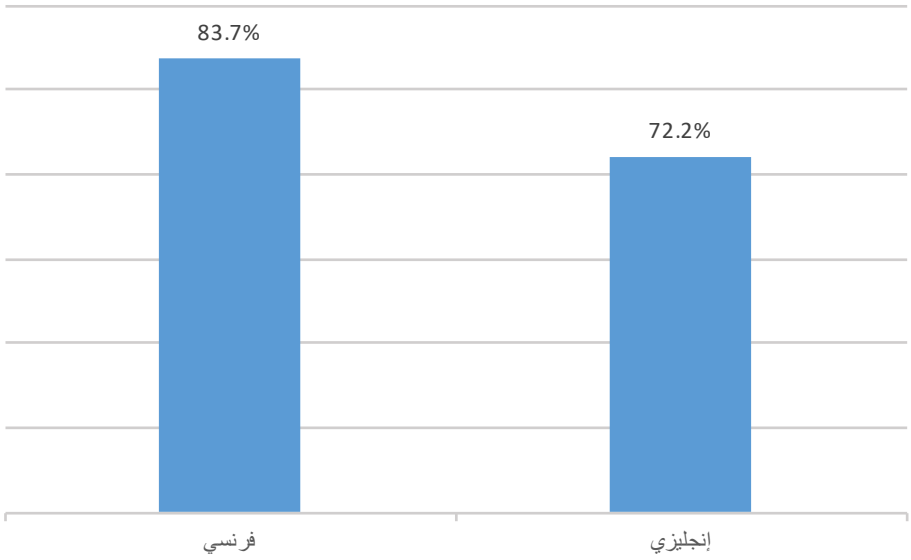
الرّسم البياني رقم (17): معدّل العلامات في الشّهادة المتوسّطة للعام 2017 – 2018 وفاقًا لمتغيّر الجنس

قد تعود الأسباب في تميّز الإناث من المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بالنسبة الى الذكور من الفئة نفسها إلى أن البيئة في المجتمع الشرقي غير متساهلة نسبيًا مع الإناث مقارنةً بالذكور، فلا تسمح لهن بالخروج وممارسة الهوايات والأنشطة خارج المنزل كما تسمح للذكور. وهكذا تجد الإناث الوقت الكافي لتجد وتجتهد بهدف إثبات الذات والحصول على الشهادة التي تخولهن اختيار الاختصاص المناسب ودخول سوق العمل، الأمر الذي لا يأخذ المنحى ذاته بالنسبة إلى الذكور(الدقس، 2012)، إذ أنهم أقل قدرة على الانضباط لوقت طويل في المذاكرة ولديهم في المقابل خيارات مفتوحة في المهن والأعمال الحرفية واليدوية التي لا تتطلب شهادات عليا ويمكن التدرّب عليها في مراكز التدريب أو في ميدان العمل ذاته. وفي ما يتعلق بالمتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة وحين تكون مهنة الأب متوافرة بعناصرها المادية، قد يختصر الأهل مسيرة الذكور المتعثّرة في بعض الأحيان فيوفرون لهم فرصة العمل في المهنة نفسها حفاظًا على الإرث العائلي. من ناحيةٍ أخر، يُقال إن شهادة الأنثى سلاحٌ لها في مواجهة صعوبات الحياة وعثراتها، فتندفع الأنثى نحو الجد والاجتهاد والتحصيل للتغلب على التحديات الدراسية التي تواجهها، فتتحدى ذاتها وأقرانها على حدٍ سواء.

2 - 2 - نتائج المعالجة الإحصائيّة وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى(فرنسي، إنكليزي)

إنّ عدد المشاركين في الامتحانات الرّسميّة ممن يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى هو 295 متعلّمًا. أمّا الّذين يعتمدون اللغة الإنكليزية لغة أجنبيّة أولى فهم 410 متعلّمين.

نلاحظ أنّ نسبة النّجاح لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى في التعليم هي 72,2%، في حين أن 83.7% هي نسبة المتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى في التعليم.



الرّسم البياني رقم (18): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

وتُظهر النتائج أنّ معدّل علامات المتعلّمين وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى (الفرنسيّة) هو 11,96 مقابل 11.29 للّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزية لغّة أجنبيّة أولى، وتُظهر النتائج في الجدول رقم (9) المعدلات والانحرافات المعياريّة لمعدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى، حيث بلغ معدّل العلامات 11.96 للمتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغّة أجنبيّة أولى و11.29 للمتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغّة أجنبيّة أولى. ما يشير إلى معدّل أعلى على مستوى المجموع العام لصالح المجموعة الأولى (يعتمدون اللّغة الفرنسية لغة أجنبيّة أولى.

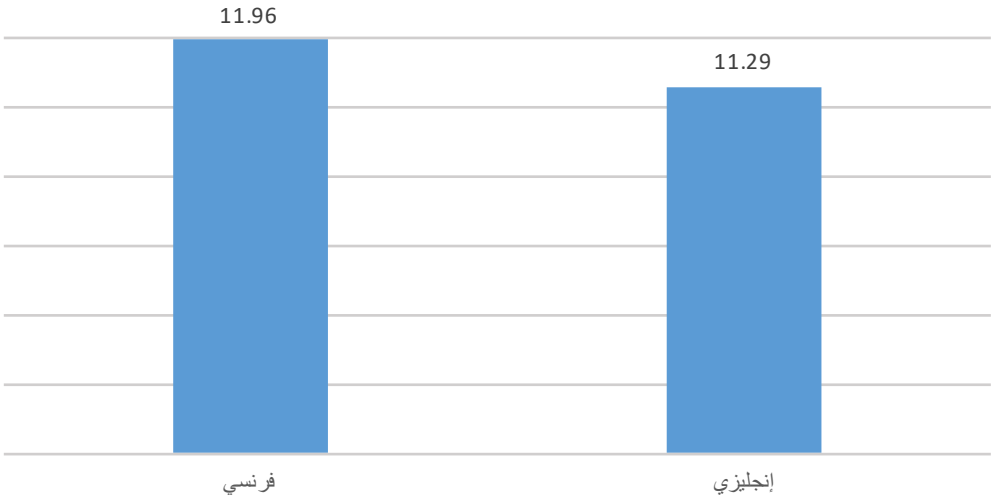
لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى	المعدّل Mean	الانحراف المعياري Standard Deviation
فرنسي	11.96	2.50
إنكليزي	11.29	2.88

الجدول رقم (9): المعدل والانحراف المعياري للعلامات وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

استُخدم اختبار كولوموغروف – سميرنوف (Kolomogrov-smirnov) حيث أظهر (قيمة الاحتمال 0.05 <p) أن معدلات العلامات يتم توزيعها بطريقة التوزّع الطبيعي وفاقًا لمتغيّر لغة التعلّم والتعليم الأجنبية الأولى.

لذا، استُخدم اختبار T (Independent samples T-test) المستقل للعينة للتحقّق من صحّة الفرضيّة حول دلالة الفروق بين المعدلات وفاقًا لمتغيّر لغة التعلّم والتعليم الأجنبية الأولى. أظهر هذا الاختبار (t (671)=3.305; p < 0.01) فارقًا إحصائيًّا دالاً بين معدّل العلامات وفاقًا للغّة التعلّم والتعليم الأجنبية الأولى حيث يشير إلى أنّ معدّل المتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغّة أجنبيّة أولى هو أفضل من معدّل المتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغّة أجنبيّة أولى.

وبالنّظر إلى الجدول رقم (9) والرّسم البياني رقم (19) ونتائج اختبار t-test لدراسة الفروق يمكننا تأكيد صحّة الفرضيّة: **يُظهر معدّل العلامات اختلافًا دالاً وفاقًا للغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى**؛ وقد جاء هذا الاختلاف لصالح اللّغة الفرنسيّة لغّة أجنبيّة أولى وذلك بالنّسبة لعلامات الدورة العادية للشهادة المتوسّطة للعام الدّراسي 2017-2018.



الرّسم البياني رقم (19): معدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر لغّة التعلّم والتعليم الأجنبيّة الأولى

قد تعود الأسباب في تميّز المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغّة أجنبيّة أولى إلى طرائق التعليم النّاشطة الّتي يستخدمها المعلّمون أو التعليم المتمايز المُعتمد من قِبَل معلمي اللّغة الفرنسيّة في الصّف التاسع الأساسي بحيث تتم مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم وقدرات المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية داخل الصّف، أو ربّما تعود إلى أساليب التكييف المعتمدة من قبل لجنة الامتحانات الّتي تضع الأسئلة للّغة الفرنسيّة، أو قد ترجع إلى المصحّحين الّذين يراعون حاجات هؤلاء المتعلّمين، وهنا لا بد من التوقف عند **إشكالية ازدواجية المعايير في تكييف المسابقات وفي تصحيحها في الامتحانات الرسمية**. وقد تكون اللّغة الفرنسيّة أكثر ارتباطًا بتجارب المتعلّم اليوميّة وخبراته على الرّغم من صعوبتها النسبيّة. لذا نجد من المناسب الإفادة من التحليل التخصّصي لمضمون الامتحان المقدّم باللّغة الفرنسيّة وتعميم التجربة على اللّغة الإنكليزيّة؛ **وهنا تظهر الحاجة إلى اعتماد آليّة موحّدة لتوصيف وتكييف مسابقات المتعلّمين في اللّغات الأجنبيّة على مبدأ تكافؤ الفرص والمساواة بين المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة. كما أنّ آليّة التوصيف والتكييف النّظاميّة وفاقًا لحاجات المتعلّمين قد تسهم في رفع معدّلات المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة فتقلّل من معدّلات الإعادة والتسرّب، وتاليًا تقدّم لفئات المتعلّمين الصمّ والمكفوفين وذوي الصّعوبات التعلّميّة امتحانات متمايزة ومكيّفة بحسب قدراتهم.**

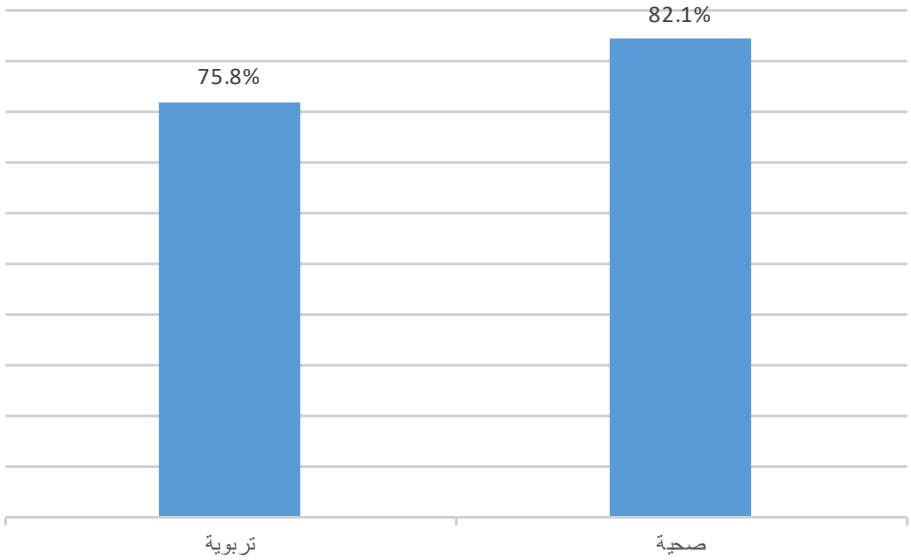
2 - 3 - نتائج المعالجة الإحصائيّة وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب (صحّي، تربوي):

نعرض للنتائج وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب من خلال دراسة معدّل العلامات والانحراف المعياري ونتائج المعالجة الإحصائيّة الّتي تبيّن وجود الدّلالة الإحصائيّة أو عدم وجودها.

بلغ عدد الناجحين من المشاركين في الامتحانات الرّسميّة والمتقدّمين بطلب مساعَدة صحّية 110 متعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، في حين بلغ عدد النّاجحين المتقدّمين بطلب مساعَدة تربوية 433 متعلّمًا من ذوي الاحتياجات الخاصّة.

نلاحظ أنّ نسبة النّجاح لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة ممّن تقدّموا للامتحانات الرّسميّة 2017-2018 (الدورة

العاديّة) بطلب مساعَدة (تربوي) هي 75.8%. في حين أنّ 82,1% هي نسبة نجاح المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة ممّن تقدّموا للامتحانات الرّسميّة 2017-2018 (الدّورة العاديّة) بطلب (صحّي).



الرّسم البياني رقم (20): النّسب المئويّة للنّجاح وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب.

ونفصّل النتائج على الشكل الآتي: إنّ 134 متعلّمًا (طلب صحّي) قد سجّلوا معدّل علامات 12,64 أكثر ارتفاعًا من معدّل 571 متعلّمًا (طلب تربويّ) حيث سجّلوا 11.33.

وتُظهر النتائج في الجدول رقم (10) المعدلات والانحرافات المعياريّة لمعدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب (صحّي، تربوي)، وقد بلغ معدّل العلامات 12.64 للمتعلّمين الّذين تقدّموا للامتحانات الرّسميّة بطلب صحّي و11.33 للمتعلّمين الّذين تقدّموا للامتحانات نفسها بطلب تربوي.

نوع الطلب	المعدّل Mean	الانحراف المعياري Standard Deviation
تربوي	11.33	2.63
صحّي	12.64	2.97

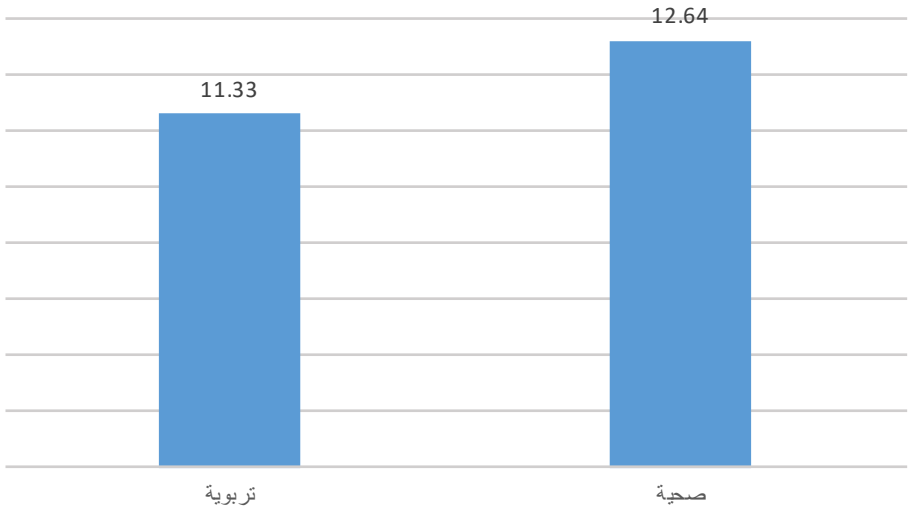
الجدول رقم (10): المعدل والانحراف المعياري للعلامات وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب.

استُخدم اختبار كولوموغروف – سميرنوف (Kolomogrov-smirnov) حيث أظهر (قيمة الاحتمال $p< 0.05$) أن معدلات العلامات لا يتم توزيعها بطريقة التوزّع الطبيعي وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب.

لذا، استُخدم اختبار مان – ويتني (Mann Whitney –U Test) للتحقّق من صحّة الفرضيّة حول دلالة الفروق في المعدلات وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب (صحّي، تربويّ). أظهر هذا الاختبار ($U =26227; p<0.01$) فارقًا إحصائيًّا دالاً بين معدّل العلامات وفاقًا لنوع الطلب حيث يشير إلى أنّ معدّل المتعلّمين الّذين يتقدّمون للامتحانات الرّسميّة للعام الدّراسي 2017–2018 بطلب صحّي هو أفضل من معدّل المتعلّمين الّذين يتقدّمون للامتحانات نفسها بطلب تربوي.

وبالنّظر إلى الجدول رقم (10) والرّسم البياني رقم (21) ونتائج اختبار مان – ويتني لدراسة الفروق بين المجموعات يمكننا تأكيد صحّة الفرضيّة: **يُظهر معدّل العلامات اختلافًا دالاً وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب**؛ وقد جاء هذا الاختلاف لصالح المشاركين

في الامتحانات الرّسميّة والمتقدّمين بطلبات صحيّة وذلك بالنّسبة لعلامات الدّورة العادية للشّهادة المتوسّطة للعام الدّراسي 2017 – 2018.



الرّسم البياني رقم (21): معدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر نوع الطلب.

إن غالبيّة الطلبات الصحيّة تتضمّن مشكلات في السّمع والبصر والحركة، بالإضافة إلى أمراض وراثيّة ومستعصية مثال: السرطان والسكّري وأمراض العظام والتنفّس والكلي... إلخ. كما قد ترد عدّة أنواع من المشكلات الأخرى ضمن هذه الطلبات مثال اضطراب فرط الحركة وتشتّت الانتباه ADHD بخاصّة عندما يحتاج المتعلّم أدوية محدّدة ومتابعة طبيّة من الاختصاصيّين، بالإضافة إلى أنواع أخرى مثال: اضطراب طيف التوحّد والصرع والاضطرابات النفسيّة والسلوكيّة والإعاقة التطوريّة الذهنيّة الّتي تستوجب متابعة طبيّة في العيادات والمستشفيات. ما نرمي إليه هو أنّ موانع التحصيل الدّراسي في الحالات الصحيّة ليست نفسها في الحالات التربويّة، ولا سيّما أن الحالات التربويّة بغالبيتها هي صعوبات تعلّميّة أو تعثّر دراسي بحيث يشكّل الخلل أو القصور النيورولوجي لدى الفئة الأولى (صعوبات التعلّم) عائقًا في قدرة المتعلّمين على التحصيل أسوة بأقرانهم، وفي الحالة الثانية (تعثّر دراسي) تظهر مشكلة التأخّر الدّراسي أو الضعف على مستوى اكتساب الكفايات التعلّميّة بسبب فجوات دراسيّة متراكمة عبر سنوات التعلّم السابقة الأمر الّذي ينعكس سلبًا على تحصيلهم الدّراسي.

لذا فإنّ المتعلّمين المتقدّمين بطلبات صحيّة قد يتغلّبون على العقبات الّتي تحول بينهم وبين التحصيل الدّراسي بمجرّد تمتّعهم بالاستقرار الصحّي النّسبي، في حين تبقى معاناة المتعلّمين ذوي الصّعوبات التعلّميّة على المدى الطويل عائقًا أمام مسيرتهم التحصيليّة لأسباب عدّة قد يرجع معظمهما إلى عدم وجود خطط تربويّة للتعليم والتعلّم والتقويم تتناسب مع قدراتهم، أو عدم وجود تشخيص مبكر لمشكلاتهم بحيث لا يتمّ التدخّل من قبل الاختصاصيّين والتربويّين في الوقت المناسب الأمر الّذي قد يجعل هؤلاء أكثر هشاشة وأكثر عرضة للإعادة والتسرّب والإحباط.

وقد تعود الفروق بين المجموعتين إلى أسباب أخرى قد يكون أهمّها **أساليب التكييف المُعتمدة وأنواع المساعدات المُقدّمة والفروق الفرديّة بين المتعلّمين الّتي لا يمكن الحكم عليها إلاّ إذا تمّ اعتماد توصيف مقسّم بحسب الفئات المختلفة بين ذوي الاحتياجات الخاصّة (صم، مكفوفين، صعوبات تعلّمية)، وهو أمر لا يمكن البت به علميًّا إلاّ بعد اعتماد توصيف واضح وشامل وموضوعي يراعي حاجات تلك الفئات ويميزها وفاقًا للمواد الدّراسيّة كافّةً.**

2 - 4 - نتائج المعالجة الإحصائيّة وفاقًا لمتغيّر قطاع التّعليم (رسمي، خاص، طلب حرّ):

نعرض للنتائج وفاقًا لمتغيّر قطاع التّعليم من خلال دراسة معدّل العلامات والانحراف المعياري ونتائج المعالجة الإحصائيّة الّتي تبيّن وجود الدّلالة الإحصائيّة أو عدم وجودها.

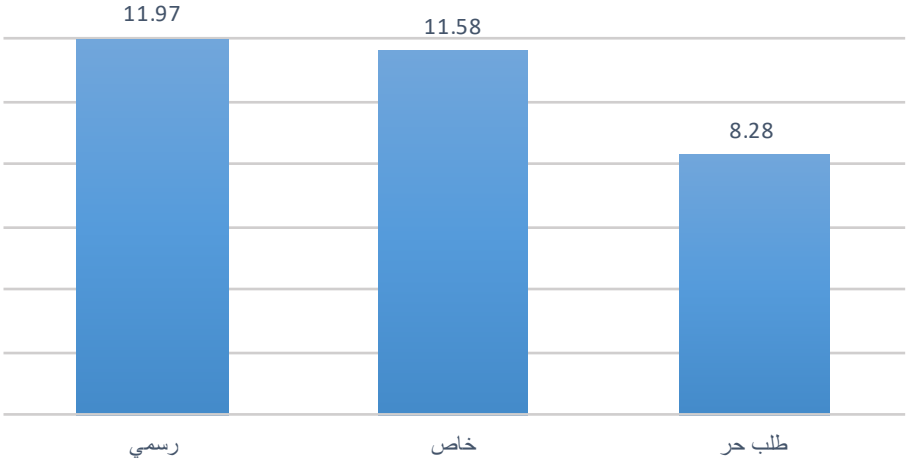
وتُظهر النتائج في الجدول رقم (11) المعدلات والانحرافات المعياريّة لمعدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم (رسمي، خاص، طلب حرّ)، إذ سجّل المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة في القطاع الرسمي معدّلاً مرتفعًا (11.97) مقارنة بالمتعلّمين من القطاع الخاص (11.58) والمتعلّمين المتقدمين بطلبات حرّة (8.28).

قطاع التعليم	المعدّل Mean	الانحراف المعياري Standard Deviation
خاص	11.58	2.69
رسمي	11.97	2.96
طلب حرّ	8.28	3.74

الجدول رقم (11): المعدل والانحراف المعياري للعلامات وفاقًا لمتغيّر قطاع التّعليم

استُخدم اختبار كولوموغروف – سميرنوف (Kolomogrov-smirnov) حيث أظهر (قيمة الاحتمال 0.05 <p) أن معدلات العلامات يتم توزيعها بطريقة التوزّع الطبيعي وفاقًا لمتغيّر قطاع التعليم.

لذا، استُخدم اختبار أنوفا (ANOVA) للتحقّق من صحّة الفرضيّة حول دلالة الفروق بين المعدلات وفاقًا لمتغيّر قطاع التّعليم. وقد جاء هذا الاختبار($F(2;693)=5.576; p<0.01$) ليظهر دلالة الفروق بين القطاعات الثلاثة (رسمي، خاص، طلب حرّ) لصالح القطاع الرسمي بالدرجة والقطاع الخاص بالدرجة الثانية. وبالنّظر إلى الجدول رقم (11) والرّسم البياني رقم (21) ونتائج اختبار أنوفا لدراسة الفروق بين المجموعات يمكننا التأكيد على صحّة الفرضيّة: **يُظهر معدّل العلامات اختلافًا دالاً وفاقًا لمتغيّر قطاع التّعليم**؛ وذلك بالنّسبة إلى علامات الدورة العادية للشّهادة المتوسّطة للعام الدّراسي 2017–2018.



الرّسم البياني رقم (22): معدّل العلامات وفاقًا لمتغيّر قطاع التّعليم (رسمي، خاص، طلب حرّ).

إذًا إن معدّل العلامات في القطاع الرّسمي هو 11.97، في القطاع الخاص 11.58 وفي الطلبات الحرّة 8.28. ما يشير إلى أنّ معدّل المتعلّمين المتقدّمين من القطاع الرّسمي أفضل من معدّل المتعلّمين في القطاع الخاص والآخرين المتقدّمين بطلبات حرّة. كذلك فإنّ معدّل المتعلّمين في القطاع الخاص أفضل من معدّل زملائهم المتقدّمين بطلبات حرّة للدورة نفسها.

ولكن وبهدف فهم دلالة الفروق على مستوى المجموعات اتّجهنا إلى مقارنة كلّ مجموعتين على حدة من خلال bonferroni correction coefficient الّذي يبيّن لنا الآتي:

- فروق دالة بين المشاركين في الامتحانات الرّسميّة من القطاع الخاص وأولئك المشاركين بطلبات حرّة ($p<0.01$).
- فروق دالة بين المشاركين في الامتحانات الرّسميّة من القطاع الرّسمي وأولئك المشاركين بطلبات حرّة ($p<0.01$).
- عدم وجود فروق دالة بين المشاركين في الامتحانات الرّسميّة من القطاعين الرّسمي والخاص ($p>0.05$).

إن الفروق الدالة بين معدّل علامات المتعلّمين المتقدّمين للامتحانات الرّسميّة للعام الدّراسي 2017-2018 بطلبات حرّة وأقرانهم من المتقدّمين في القطاعين الرّسمي والخاص، والّتي جاءت لصالح القطاعين المذكورين، قد ترجع بشكل أساسي إلى عدم وجود تكافؤ فرص فيما بينهم. فالمتقدّم بطلب حرّ غالبًا ما يكون لديه ظروف خاصّة لجهّة:

- العمر (من أتمَّ الثامنة عشرة من عمره يتقدّم لامتحانات الشّهادة المتوسّطة بصرف النّظر عن مسيرته الدّراسيّة المؤهّلة أو غير المؤهّلة للامتحانات).
- التسرّب (قد يكون من الأفراد الّذين تسرّبوا سابقًا من التعليم النّظامي بسبب صعوبات التعلّم أو التعثّر الدّراسي أو غيرها من المشكلات النّفسيّة والسلوكيّة... إلخ).
- التحضير للامتحانات الرّسميّة (قد يأتي إلى الامتحانات من دون تحضير مسبق كونه يحاول أن يستفيد من فرصة الاعتماد على الآخرين في تحقيق النّجاح).

إن الأسباب الّتي ذكرناها إلى جانب العديد من الأسباب الأخرى قد تسهم في خفض معدّلات هؤلاء المتعلّمين مقارنة بزملائهم من القطاعين الرّسمي والخاص ممّن يتابعون دراستهم في صفوف نظاميّة طيلة العام الدّراسي.

أمّا في ما يختصّ بالمتعلّمين المتقدّمين إلى الامتحانات الرّسميّة من ذوي الاحتياجات الخاصّة بين القطاعين الرّسمي والخاصّ، فقد جاءت الفروق بين معدّلاتهم غير دالة وقد يعود ذلك للعديد من الأسباب نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- إنّ آليّة الترفيع في المرحلة المتوسّطة المستخدمة في الكثير من المدارس الخاصّة غير مشابهة لآليّة الترفيع في المدارس الرّسميّة، ما يتيح النّجاح لذوي الاحتياجات الخاصّة في المدارس الخاصّة أكثر ممّا يتيحه في المدارس الرّسميّة. إذ لا يزال نظام التقويم في المدرسة الرّسميّة غير مواكب لحاجات هؤلاء المتعلّمين وما زال يخضع المتعلّم من ذوي الاحتياجات الخاصّة في غالبيّة المدارس الرّسميّة إلى المعايير نفسها أسوة بزملائه من دون أي تمايز للتقويم.
- غالبًا ما يكون للمتعلّمين في القطاع الخاص خطّة تدخّل فرديّة تراعي قدراتهم وتكيّف مسابقاتهم بحسب تلك القدرات، وهو أمر نادرًا ما يحصل في المدارس الرّسميّة حتّى الآن.
- غالبًا ما يحظى المتعلّمون ذوو الاحتياجات الخاصّة في القطاع الخاصّ بمتابعة مستمرّة من قبل الاختصاصيّين (مُرَبّي تقويمي، عالم نفس) داخل المدرسة وخارجها (معالج نطق، معالج نفس حركي)، في حين هذه الخدمات ليست مؤمّنة بالطّريقة نفسها في معظم المدارس الرّسميّة.
- إن أساليب التقويم وأدواته وتشخيصه غير الدقيقة أحيانًا (عن قصد أو بالصّدفة) قد يصنّف بعض المتعثّرين دراسيًّا بأنّهم من ذوي الصّعوبات التعلّميّة بهدف عدم المسّ بسمعة بعض المدارس الخاصّة الّتي تريد تحقيق نسبة نجاح 100%، الأمر الّذي يخفّض معدّلات العلامات لذوي الاحتياجات الخاصّة في القطاع الخاصّ.
- كما أنّ منظومة التقويم الضعيفة وغير المتاحة في كثير من الأحيان للمتعلّمين في المدرسة الرّسميّة تجعل المتعلّمين ذوي الصّعوبات التعلّميّة غير ملحوظين في ملفّات الاحتياجات في الامتحانات الرّسميّة، الأمر الّذي قد يسهم في عدم خفض معدّل العلامات للمصنّفين ضمن فئات الاحتياجات الخاصّة.

- قد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى أنّ المتعلّم في القطاع الرّسمي لا يحصل على تكييف في امتحاناته المدرسيّة في السنوات السابقة فيواكب المتطلّبات نفسها كبقيّة المتعلّمين، وتاليًا يتسرّب العديد منهم قبل وصولهم إلى الشهادة المتوسطة، فيبقى فقط الّذين يستطيعون مواكبة متطلّبات هذه الشّهادة بحدّها الأدنى، ثمّ تأتي المساعدات المقدّمة لهم في الامتحانات الرّسميّة لجهّة التكييف وزيادة الوقت المخصّص لكلّ مادّة والقارئ والكاتب لتسهّل لهم مسألة النّجاح في الشّهادة المتوسطة.

ما تمّ طرحه يؤدّي بنا إلى إمكانيّة استنتاج ارتفاع نسبة إعادة العديد من المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في المدرسة الرّسميّة وتسرّب الكثير منهم خارج المسار التعليمي، ومن يصل إلى الصفّ التاسع الأساسي هو غالبًا من لا توجد لديه مشكلات حادّة على مستوى الصعوبات التعلّميّة والتعثّر الدّراسي. بالإضافة إلى أن منظومة التقويم الموضوعيّة غير متوافرة في كثير من الأحيان للمتعلّمين ذوي الصّعوبات التعلّميّة في القطاع الرّسمي؛ وقد يكون هذا السبب إلى جانب ما ذُكر من أسباب أخرى، تلخّص واقع الحال وقد تكون مسؤولة عن عدم وجود دلالة على مستوى الفروق بين معدّلات المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة بين القطاعين الرّسمي والخاصّ.

خلاصة تحليل الوضع

تعتبر الشهادة المتوسطة التي ينالها المتعلمون ذوو الاحتياجات الخاصة بمنزلة إنجاز أكاديمي يعزّز ثقتهم بذاتهم ويحفزهم على متابعة مسيرتهم في التعلّم، ولا سيما أنهم يعلمون جيدًّا بوجود حالات تُعفى من التقدّم للامتحانات الرسمية بحيث يحصلون على إفادة تخولهم المتابعة في المسار التعليمي النظامي. غير أنهم يدركون كذلك بأن الإعفاء يرتّب عليهم تبعات مستقبلية قد تعوّق بعض الخيارات أمامهم؛ إذ تتطلب بعض الوظائف في القطاعين العام والخاص الشهادة المتوسطة كوثيقة رسمية ضرورية في عملية التوظيف حيث إن وجود إفادة بالإعفاء غير كافٍ في هذه الحالة.

كذلك فإن الشهادة الثانوية العامة لا زالت تحظى باهتمام المتعلم والأهل وقطاعات التوظيف والجامعات المحلية والعالمية بحيث تُعتبر محطة أساسية للانطلاق إلى مسارات حياتية متعددة. لذا فإن المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى هذه الشهادة ربما أكثر من أقرانهم لأنهم يتعرضون في كثير من المواقف إلى الإقصاء عن أنشطة المجتمع، وكثيرًا ما تكون النظرة إليهم على أنهم لا يستطيعون دخول عالم الاختصاص والمهن وقطاعات الإنتاج، فيكون على هؤلاء المتعلّمين إثبات قدرتهم على الاستقلالية والاعتماد على الذات واستخدام قدراتهم كافة لتغيير نظرة الآخرين وللتأكيد أنهم أصحاب حقوق في الانخراط ضمن أنشطة المجتمع المتنوعة والمساهمة في بناء هذا المجتمع وتطويره.

وإن ثقافة الدمج التي تعزّز تقبّل المجتمع للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة وانخراطهم فيه، لا بد أن تنطلق في تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم والتعليم، الدمج المدرسي وما يحتاجه من تعليم متمايز وأدوات رصد لواقع المتعلمين ونظام تقويم بديل وتوصيف متخصص وتكييف موضوعي، وتاليًا مواجهة مشكلات الاستبعاد والإعادة والتسرب المدرسي.

من هنا جاء هذا التقرير ليصف وليحلل الوضع الحالي للامتحانات الرسمية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من جهة، وليقدّم خطة عمل وإجراءات تدخّل من جهة ثانية.

وبناءً على ما تقدّم، يتبيّن من خلال النتائج أنّ نسبة النّجاح لدى الإناث في الشّهادتين الثّانويّة العامّة والمتوسطة (فروق ذات دلالة إحصائية) للدورة العاديّة 2017 – 2018 هي أعلى من نسبة النّجاح لدى الذّكور من ذوي الاحتياجات الخاصّة للدورة نفسها، المسألة التي تثير مشكلة على مستوى تكافؤ الفرص بين الإناث والذكور، **إذ تبدو فئة الذكور من ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر هشاشة وأكثر عرضةً للتهميش والاستبعاد مقارنةً بالإناث.**

كما أنّ نسبة النّجاح لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسية لغة أجنبيّة أولى في التعليم في الشهادة الثانوية العامة هي أعلى من نسبة المتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزية لغة أجنبيّة أولى في التعليم، في حين أنّ نسبة النّجاح لدى المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة الّذين يعتمدون اللّغة الإنكليزيّة لغة أجنبيّة أولى في التعليم في الشهادة المتوسطة هي أعلى من نسبة المتعلّمين الّذين يعتمدون اللّغة الفرنسيّة لغة أجنبيّة أولى في التعليم (فروق ذات دلالة إحصائية)؛ الأمر الذي يجعلنا **نلفت إلى وجود مشكلة جوهرية في آلية التوصيف والتكييف المُعتمدة في الامتحانات الرسمية للشهادتين، ولا سيما أن هذه الآلية لا تفصل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى فئات واضحة وفاقًا لملامحهم وقدراتهم المختلفة.**

في سياق آخر إنّ المشاركين في امتحانات الشهادة الثانوية العامة والمتوسطة (فروق ذات دلالة إحصائية) ممن تقدموا بطلب صحّي قد سجّلوا معدّل علامات أكثر ارتفاعًا من معدّل أقرانهم المتقدمين بطلب تربويّ، الأمر الذي يبرز **مشكلة المتعلمين ذوي الصعوبات التعلمية، وهم يشكلون غالبية الحالات في الطلبات التربوية، حيث إنهم يحتاجون إلى مدارس دامجة أكثر وعيًا لحاجاتهم وإلى مناهج وطرائق تعليم متمايزة وأساليب تقويم حديثة.**

كذلك يبدو أن معدل علامات المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة في امتحانات الشهادتين الثانوية العامة والمتوسطة في القطاع الرسمي هو الأكثر ارتفاعًا مقارنةً بمعدلات المتعلّمين من القطاع الخاص والمتعلّمين المتقدمين بطلبات حرّة. غير أن الفروق في الشهادة المتوسطة جاءت دالة عند المقارنة بين معدل علامات المتقدمين من القطاعين الرسمي والخاص ومعدلات المتقدمين بطلبات حرة حيث جاءت لصالح المتقدمين من القطاعين الرسمي والخاص؛ في حين أن الفروق في معدل العلامات بين القطاع الرسمي والقطاع الخاص جاءت غير دالة. يتبيّن لنا مما تقدّم أن **هناك خطر استبعاد وتهميش وتسرب للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يتقدمون بطلبات حرّة والذين لا يحظون بحقهم في الحصول على فرص نجاح متكافئة أسوة بأقرانهم من القطاعين الرسمي والخاص.** كذلك فإن عدم وجود فروق دالة بين معدل علامات المتقدمين للامتحانات الرسمية من القطاعين الرسمي والخاص قد لا يكون مؤشرًا صحيًّا للمدرسة الرسمية بقدر ما يكون مشكلة كامنة على مستوى الإعادة والتسرب والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة. **وربما تكمن المشكلة في وسائل المساعدة المقدمة في الامتحانات الرسمية التي لا تضع إطارًا مرجعيًا محددًا للقارئ والكاتب والمترجم الإشاري.**

أما في ما يخص المشاركين من ذوي الاحتياجات الخاصة المتقدمين لامتحانات الشهادة الثانوية العامة بفروعها الأربعة فقد جاء ترتيب معدل علاماتهم من الأعلى إلى الأدنى على الشكل الآتي: فرع الآداب والإنسانيّات، فرع علوم الحياة، فرع العلوم العامّة، فرع الاجتماع والاقتصاد؛ الأمر الذي يطرح **مشكلة عدم تكافؤ الفرص بين المشاركين من الفروع الأربعة ويجعل العديد من المتعلمين في الفروع الثلاثة الأخيرة وأكثرهم من المتعلّمين في فرع الاجتماع والاقتصاد الأكثر عرضة للاستبعاد والتهميش والتسرب المدرسي.**

الخطة والإجراءات

تُعتبر مشكلتا الإعادة والتسرّب في القطاعين الرّسمي والخاص من أبرز مظاهر التهميش الّتي تجبر المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة على ترك المدرسة لعدم قدرتهم على مواكبة متطلّباتها. من هنا جاء تحليل امتحانات هؤلاء المتعلّمين ليضع الإصبع على الجرح وليشير إلى أنّه آن الأوان لنقارب هذا الملف بجديّة واهتمام من خلال خطة تدخّل تتضمّن العديد من الإجراءات وقد تأتي أبرز مكوناتها على الشكل الآتي:

- توفير الإمكانية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة لتحقيق أقصى درجة من تطوير مهاراتهم والاندماج في مجتمعاتهم والمساهمة في تقدمها.

- تضافر الجهود والعمل الجماعي بين القطاعين الرسمي والخاص لإزالة العوائق أمام نجاح المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.
- **توحيد آليّة التوصيف والتكييف لهؤلاء المتعلّمين في الامتحانات الرّسميّة بحسب حاجاتهم وقدراتهم، لاسيّما أنّها تُعتبر حقًّا من حقوقهم أسوة بأقرانهم في التعليم، وقد قمنا فعلًا في المركز التربوي بوضع توصيف وتكييف للفئات الثلاث: الصم والمكفوفين والصعوبات التعلمية بحيث جاء نتيجة إجماع من قبل المؤسسات الرسمية والخاصة الدامجة، وما زلنا ننتظر توقيعه من قبل معالي وزير التربية والتعليم العالي لكي يُعمل وفاقه في الامتحانات الرسمية للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة.**
- تدريب المزيد من المعلّمين على أساليب التعليم المتمايز، والدمج المدرسي، والتكييف بحسب الفئات، واستخدام أدوات الرصد للكشف عن التحديات النمائية والتحصيلية في سن مبكرة، والدعم النفس اجتماعي، واستخدام خطة التدخّل الفردية للمتعلمين.
- تطوير المنهج الحالي بحيث يستطيع تلبية حاجاتهم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تعميم ثقافة الدمج من خلال مسارات تربوية وإعلامية.
- المساهمة في تحديث القوانين وتعديلها لضمان حقوق المتعلمين في الدمج والتعلم والنجاح على قاعدة تكافؤ الفرص في العملية التعليمية التعلمية.

التوصيات

بشكل عام لا يمكن الفصل بين التّربية الخاصّة وبقيّة العلوم والميادين الأخرى، فالتّربية الخاصّة بمجملها هي منظومة متكاملة ومتداخلة من العلوم المختلفة، فهي في الأساس وقبل كلّ شيء جزء من منظومة التربية العامّة، حيث تهتم بتعليم الأفراد وتأهيلهم لمساعدتهم على التكيف والاندماج في مجتمعاتهم، وهذا هو الهدف الأساس في أي نظام تربوي، وبالرغم من بعض الاختلافات بين التّربية الخاصّة والتّربية بشكل عامّ، تظل التّربية مصدرًا مهمًا يزود المعلّمين في الميادين الأخرى بأساليب وطرائق التدريس وبأسس بناء المناهج وتطويرها وبطرائق إعداد المعلّمين وإدارة الصفوف والإدارة المدرسيّة وغيرها من الموضوعات ذات العلاقة بالتعليم، لذا ترتبط بها التّربية الخاصّة ارتباطًا وثيقًا، حتّى أن أهم أعضاء أي فريق في التّربية الخاصّة، سواء كان للتقييم، أو لإعداد الخطط التعليمية والإرشاديّة والتشخيص والتقييم والتدريب لا بدّ من أن يكون من المختصّين في التّربية ومن المعلّمين المختصّين في مواد وموضوعات مختلفة. لذا وفي نهاية هذا التقرير نوصي بالآتي:

- تحديث المراسيم والقوانين التي تنظم إعفاء ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحديد أنواع المساعدات المقدمة لهم وفاقًا لتنوع الحالات بحيث تصبح خارطة طريق موضوعية وموحدة تعتمدها لجنة دراسة ملفات ذوي الاحتياجات الخاصة ، وهكذا لا تتغير مقاربة الإعفاء والمساعدة لهؤلاء المتعلمين بتغيّر أعضاء اللجنة كل عام .
- اعتماد التوصيف وما يتضمنه من تكييفات صادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء، ولاسيما أنه أُنجز بشراكة حقيقية مع القطاعين العام والخاص، وهو يتوجه إلى ثلاث فئات من المتعلّمين ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة: الصم، المكفوفين، الصعوبات التعلمية، وقد بُني هذا التوصيف على أسس نظرية تُظهر ملامح المتعلمين وحاجاتهم التربوية وبيئتهم البشرية والمادية المساندة، ويبيّن أسس التكييف العامة ثم الخاصة بكل مادة دراسية. ويأتي هذا التوصيف ليقدّم للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة حقًا من حقوقهم في تكافؤ الفرص أسوةً بزملائهم الذين يحظون بتوصيف شامل لكل المواد الدراسية.
- مثابرة المركز التربوي واستمراره في دعم مشروع الدمج المدرسي بالمزيد من البرامج التربوية التي تراعي الفروق الفردية

والتي تؤسس لتنمية المهارات الحياتية لدى هؤلاء المتعلمين إلى جانب المهارات الأكاديمية.

- تحديث المناهج الدراسية التي تراعي حاجات المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، والتفكر في وضع منظومة تقويم بديل تكون تجربة رائدة يمكن تعميمها لاحقًا في القطاعين الرسمي والخاص .
- الاستمرار في تدريب المعلمين على أسس التعليم المتمايز وأساليب التكييف في كل المواد الدراسية واستخدام أدوات الرصد وخطة التدخل الفردية والدعم النفس اجتماعي والمهارات الحياتية والتعلم الاجتماعي الوجداني.
- إجراء التحليل التخصصي للامتحانات الرسمية للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة في العام المقبل للكشف عن بعض النقاط الجوهرية التي تساعدهم في تفعيل إمكاناتهم إلى حدها الأقصى الممكن.

المراجع:

- الدقس، ج.(2012). هل حقًّا البنات أكثر مقدرةً على التحصيل الدراسي من الأولاد؟ جريدة الدستور، الأردن، العدد 16700.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء. (2019). **لجنة توصيف المواد الدراسية للامتحانات الرسمية للشهادتين المتوسطة والثانوية العامة بفروعها الأربعة : ذوي الاحتياجات الخاصّة.**
- اليونيسف. (2015). **المناهج والاعتماد ومنح الشهادات الدّراسيّة للأطفال السوريين في سوريا وتركيا ولبنان والأردن والعراق ومصر.** دراسة اقليميّة.
- اليونيسف. (2017). **إنصاف: الإنصاف في الوصول والتعلّم (إطار عمل قائم على المدرسة للرصد والعمل في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الملخّص التنفيذي)**، عمان – الأردن.
- اليونيسف. **برنامج التعليم: العمل من أجل ضمان أن يتمتع جميع الأطفال في المنطقة بفرص متساوية في الحصول على التعليم النوعي**. Retrieved at 21/4/2019, from http://www.unicef.org/mena/ar .
- مجلس النواب (2000). **القانون 2000/220**. Retrieved at 21/4/2019, from www.Lphu.com
- Heward, w.l.(2013).Exceptional Children: An Introduction to Special Education.

في البسطامي، غ.، وفتيحة، م. (2016). **مقدّمة في التربية الخاصّة: نظرة حديثة**. الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي: دولة الإمارات العربيّة المتّحدة – الجمهوريّة اللّبنانيّة.

- Jorman, R. & Murray, H. (2010). **Education Justice in the Middle East and North Africa**. P.P. 117-118.
- MEHE. (2017). **Reaching All Children With Education: RACE II (2017 – 2021)**. Retrieved at November 24, 2018 From http://mehe.gov.lb/uploads/file/2016/oct/RACE%2011_FINAL%20Narrative_29AUG2016.pdf
- Unesco. (2017). **GEM Report summary on disabilities and education**. Retrieved at May 12, 2019, fromhttp://www.em.unesco.org
- Unicef. (oct 2014). Allin, summary, Jordan. **Country Report on Out of School Children**.

www.crdp.org crdpLiban CRDP_Liban crdpliban 961 1 683 205