وزارة التربية
المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية بقرطاج
قسم الدراسات

وحدة التكوين

الموضوع :

اضطرابات التّعلّم

إعداد

ناهد بوقدّيدة	هشام الشابي
أستاذة مساعدة للتعليم العالي	متفقّد أوّل للمدارس الابتدائيّة

الفهرس

الصفحة	المحتوى
03	تقديم الوحدة
07	جداول الأنشطة
09	اليوم الأوّل
25	اليوم الثاني
38	اليوم الثالث
49	اليوم الرّابع
56	قائمة المراجع
57	نصوص لمزيد التّعمّق
70	الملاحق

تقديم الوحدة

تتنزل هذه الوحدة في إطار تكوين المدرّسين ودعم معارفهم المتعلّقة باكتساب وتطوير التّعلّمات المدرسيّة الأساسيّة (القراءة والكتابة و الحساب) و الاضطرابات المتعلّقة بها (اضطرابات القراءة، اضطرابات الكتابة، اضطرابات الحساب...)

إطار الوحدة:

يبدو أنّ المعارف والقدرات المتوفّرة حاليّا لدى عدد من المتفقّدين والمدرّسين لا تسمح لهم بالتّدخّل النّاجع في وضعيّات ذات علاقة ببعض صعوبات التّعلّم. فغالبا ما يجدون صعوبات لضمان تمدرس تلميذ يعاني من اضطرابات خصوصيّة في التّعلّم (Troubles spécifiques des apprentissage, TSA) والحال أنّه من الممكن لهذا التلميذ أن يزاول دروسه بصفة عاديّة وفي أقسام عاديّة ، خاصّة إذا توفّرت للمتفقّد والمدرّس المعلومات الضّروريّة والتّكوين المناسب.

ويمكن حصر حاجيّات التّكوين في مجال الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم TSA في ما يلي:

- اكتساب جملة من المعارف المتعلّقة بالاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم TSA

- رصد التلاميذ الّذين يعانون من هذه الاضطرابات وتقصّي حالاتهم والتّمييز بينهم و بين التلاميذ الّذين يعانون من صعوبات أخرى
- ضبط حاجيّات التلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- وضع بروتوكول يضبط التّمشي المفترض اعتماده في السياق التّونسي مع وضع خطط التّدخّل النّاجعة في الوضعيّات المتعلّقة بالأطفال الّذين يعانون من هذه الاضطرابات

أهداف الوحدة:

- تمكين المشارك من التحكم في المحتويات المعرفية المتصلة بالاضطرابات الخصوصيّة في التعلّم
- تمكين المشارك من توظيف تلك المعارف و المنهجيات المكتسبة في وضعيات مستمدة من أنشطة تعلمية حقيقية

الكفاية المهنيّة المستهدفة:

تمكين الفرق البيداغوجيّة في المدارس الابتدائيّة من قدرات ومعارف تساعدها على تقصّي تلاميذ يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم ومرافقتهم (Troubles spécifiques des apprentissage, TSA)

مكوّنات الكفاية:

1. التّمكّن من المعارف الأساسيّة المتعلّقة بالاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
2. القدرة على تقصّي تلاميذ يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم و رصدهم .
3. الوعي بانعكاسات الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم على مختلف وضعيّات التّعلّم
4. التّمكّن من تطويع الوضعيّات البيداغوجيّة وتكييفها لخصوصيّات التلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
5. معرفة شبكة الأخصّائيّين المتدخّلين في مرافقة التّلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات خصوصيّة في تعلّم

النّتائج المنتظرة:

- اكتساب معارف أساسيّة في علاقة بالاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- القدرة على رصد التلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- تيسير تمدرس التلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم من خلال القيام بالتطويع البيداغوجي المناسب وتوضيح الإجراءات المفترض اعتمادها
- توجيه التلاميذ نحو أطر المرافقة المناسبة

الجمهور المستهدف: معلّمو المرحلة الأولى من التعليم الأساسي

مدّة التّكوين: 20 ساعة

وضعنا تصوّرا للوحدة التّكوينيّة ينفّذ على 4 أيّام بمعدّل خمس ساعات في اليوم تتخلّلها راحة، وللمكوّن حرّيّة وضع السيناريو التّكويني المناسب للسياق وخاصّة ما تعلّق بحاجيات الجمهور المستهدف، ويخصّص اليوم الأخير للقيام بورشات لإنتاج أنشطة تطويع بيداغوجيّة.

طريقة التّكوين:

1. حضوريّا:

ويتضمّن اليوم التّكويني أنشطة متنوّعة تنجز فرديا وضمن مجموعات، ويقترح النّشاط في وثيقة معدّة للغرض تتضمّن فضاء للإجابة الفرديّة وفضاء آخر لتدوين عمل المجموعة بعد الاتفاق عليه[1]:

- دراسة وثائق مرجعيّة (قوانين، مناشير، اتفاقيات دوليّة) و جداول احصائيّة يمكن للمكوّن تقديمها في شكل وضعيات مشكل دافعة لدراسة الوثائق
- دراسة نصوص مختارة من مراجع مختصّة في مجال التّكوين المتعلّق بهذه الوحدة،
- توظيف مقاطع فيديو تبرز ما يمكن أن يعانيه التلميذ أو الوليّ
- حل وضعيات مشكل وهي وضعيات مختارة من الممارسة يطرح خلالها مشكل فيستنفر المتكوّن تجربته في القسم وما اكتسبه من معارف خلال هذا التّكوين واقتراح تمشّ لحلّها كما يمكن لهذه الوضعيّات أن تساهم في مساعدته على بناء مفهوم جديد في علاقة بالتّكوين.
- دراسة حالة وتتمثّل في دراسة وضعيّة تلميذ يعاني من اضطرابات تعلّم في سياق معيّن (récit de vie) أو وثيقة من وثائقه الصوتيّة أو المكتوبة وهنا وجب التّحرّي عند تخيّرها حتّى تكون أصيلة، ممّا يستدعي بناء مفهوم في علاقة بالتّكوين في هذا المجال
- تحليل ممارسة مهنيّة وهي فرصة يوظّف خلالها المتكوّن تجربته والمعارف الّتي اكتسبها خلال التّكوين
- يتوّج كلّ نشاط بسند نظري يقدّم في شكل نصّ أو فقرات كتأليف لجملة من المعطيات بإمكان المكوّن تحويلها إلى شرائح عرض تستثمر خلال التّكوين كما يمكن إثراؤها باعتماد نصوص أوردناها في الجزء الخاصّ بالملاحق

ولمساعدة المدرّسين على هيكلة ما تمّ بناؤه من معارف وصياغتها صياغة ذاتيّة تضمن نقل أثر التّكوين ارتأينا إدراج نشاط يختتم به اليوم التّكويني يدعى من خلاله المشارك إلى هيكلة المعارف باعتماد خارطة ذهنيّة يمكن استثمارها كمنطلق لليوم الموالي.

2. عن بعد:

- تُضمّن المراسلة التي تُوجّه للمدرّسين لتأكيد مشاركتهم في التّكوين في هذه الوحدة، وثيقة[2] للاستعداد للتّكوين يطلب منهم فيها جمع جملة من المعطيات تستثمر في التّكوين (عدد التلاميذ الّذين يعانون من صعوبات تعلّم بقسمه، وصف هذه الصّعوبات، سبل التواصل مع الوليّ، هل يتواصل مع أطراف أخرى، كيف ذلك، كيف يتابع مدى تقدّم نتائج التّلاميذ، ما هي الأنشطة الخصوصيّة التي يقوم بها، متى، كيف يختارها،...)[3]
- تمكين المشاركين من عناوين بعض المواقع على الأنترنات لتوظيفها في التّكوين في هذا المجال

---

[1] نوصي بإدراج الوضعيّات التّكوينيّة المقترحة ضمن إشكاليّات في علاقة بالممارسة اليوميّة أو بسياق التّكوين

[2] انظر الوثيقة0

[3] بالإمكان إثراء الوثيقة بمعطيات أخرى يرى المكوّن أنّه من الضروري تجميعها بغاية المساعدة على بناء المفاهيم المستهدفة في هذه الوحدة

- بناء أدوات عمل وتجريبها في الأقسام (شبكات ملاحظة، شبكات متابعة، جذاذات،...)
- فتح فضاءات عمل مشترك على الأنترنات (فضاء سرّي على شبكات التواصل الاجتماعي) يتقاسم فيها المشاركون تجاربهم وأسئلتهم
- تمكين المشارك من قائمة في المراجع ومواقع على الأنترنات ونصوص لمزيد التعمّق

مخطّط الوحدة

القسم النّظري

مشروعيّة الاهتمام بالاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

1. **المشروعيّة الميدانيّة:**
   - دراسة حالة (يمكن الانطلاق من شريط إيشان)
   - اضطرابات التّعلّم من خلال تجارب المدرّسين وأولياء وأشخاص يعانون من اضطرابات خصوصيّة في التّعلّم
2. **المشروعيّة النّظريّة:** المفاهيم ذات العلاقة:
   - قابليّة التّعلّم: أحد أهمّ مبادئ التّعلّم
   - الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم في أنظمة تربويّة أخرى
   - الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم وصعوبات التّعلّم
   - مختلف أنواع الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
3. **المشروعيّة التشريعيّة:** التشريعات ذات العلاقة:
   - القوانين الدّولية: اتفاقيّة حقوق الطّفل،
   - القوانين الوطنيّة: القانون التوجيهي للتربية والتّعليم 2002
   - الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم من خلال المذكرات والمناشير

القسم التّطبيقي

- الرّصد، التقصّي، التشخيص، التّعهّد والمرافقة، الوقاية
- الاختصاصات المتدخّلة في اضطرابات التّعلّم
- أدوار المدرّس:
  - سبل الرّصد وأدواته
  - تعهّد ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم ومرافقتهم (رصد نقاط القوّة)
  - التّطويع البيداغوجي

جداول الأنشطة: اليوم الأوّل

ع/ن	المحتوى	الهدف	التوقيت	تقنية التنشيط	الوثائق
1.	الاستقبال	رصد التصوّرات ووضع الدّورة التّكوينيّة في إطارها	40 دق	نقاش / عرض	شرائح Power point
2.	المشروعيّة الميدانيّة	الوعي بوجود هذه الشريحة بالأقسام عرض تجارب المدرّسين في الأقسام والتّعرّف على دراسات وإحصائيّات محليّة وتجارب عائلات		عرض شريط / نقاش	مقطع من شريط أيشان
3.				دراسة حالة / نقاش	شرائح Power point
		راحة	20 دق		
4.	المشروعيّة النّظريّة	التّعرّف على مفهوم قابليّة التّعلّم ومشروعيّته في التّربية		دراسة نصّ / عرض	وثيقة 2
5.		التّعرّف على المفاهيم ذات العلاقة بالاضطرابات الخصوصيّة للتّعلّم: اضطرابات / صعوبات / مختلف أنواعها		وضعيّة مشكل / دراسة نصوص / عروض	
6.					
7.		هيكلة المفاهيم المكتسبة	20 دق	الخارطة الذّهنيّة	

اليوم الثاني

ع/ن	المحتوى	الهدف	التوقيت	تقنية التنشيط	الوثائق
1.	مراجعة	التّذكير بأهمّ المفاهيم الّتي تمّ التعرّض إليها خلال اليوم الأوّل	15 دق	عرض	الخارطة الذّهنيّة المنتجة
2.	المشروعيّة المؤسّسيّة	التّعرّف على النّصوص المنظّمة للتّدخّل لفائدة ذوي اضطرابات التّعلّم			
		راحة	20 دق		
3.	مسلك الكشف عن ذوي اضطرابات التّعلّم	التّعرّف على مسلك الكشف عن ذوي اضطرابات التّعلّم			
4.		التّعرّف على الأطراف المتدخّلة في هذا المسلك وأدوارهم			
5.		التّعرّف على أدوار المدرّس: الرّصد والمرافقة والوقاية			
6.		هيكلة المفاهيم المكتسبة	20 دق	الخارطة الذّهنيّة	

اليوم الثالث

ع/ن	المحتوى	الهدف	التوقيت	تقنية التنشيط	الوثائق
1.	مراجعة	التّذكير بأهمّ المفاهيم الّتي تمّ التعرّض إليها خلال اليوم الثاني	15 دق	عرض	الخارطة الذّهنيّة المنتجة
2.	رصد ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم	التّعرّف على مؤشرات رصد ذوي اضطرابات القراءة			
3.		التّعرّف على مؤشرات رصد ذوي اضطرابات الحساب			
4.		التّعرّف على مؤشرات رصد ذوي اضطرابات الكتابة والإملاء			
5.	راحة		20 دق		
6.	مرافقة ذوي اضطرابات التّعلّم	الوعي بأساليب مرافقة ذوي اضطرابات التّعلّم			
7.		التّعرّف على سبل مرافقة ذوي اضطرابات التّعلّم			
8.	هيكلة المفاهيم المكتسبة		20 دق	الخارطة الذّهنيّة	

اليوم الرّابع

ع/ن	المحتوى	الهدف	التوقيت	تقنية التنشيط	الوثائق
1.	مراجعة	التّذكير بأهمّ المفاهيم الّتي تمّ التعرّض إليها خلال اليوم الثالث	15 دق	عرض	الخارطة الذّهنيّة المنتجة
2.	التّطويعات البيداغوجيّة	إعداد تطويعات بيداغوجيّة خاصّة بالقراءة		عمل ورشي	
3.		إعداد تطويعات بيداغوجيّة خاصّة بالكتابة والإملاء			
4.		إعداد تطويعات بيداغوجيّة خاصّة بالرياضيات			
5.	هيكلة المفاهيم المكتسبة وتقييم الدّورة التّكوينيّة		25 دق	الخارطة الذّهنيّة	

اليوم الأوّل

النّشاط 1	**المدّة: دق**

وثيقة1
المكوّن

الاستقبال والانتظارات: مقترح لتأثيث أوّل لقاء بالمدرّسين:

1. التّرحيب بالمشاركين ودعوتهم إلى:

- الانقسام إلى مجموعات عمل (5 أفراد بكل مجموعة) / تعيين مقرّر ومنسّق المجموعة
- التّعبير عن انتظاراتهم من التّكوين ضمن مجموعة العمل / صياغة هذه الانتظارات كتابيّا
- دعوة المقرّر إلى تقديمها
- يكتفي المكوّن بالإنصات وتسجيل الانتظارات يقدّم المكوّن الكفاية المهنيّة المنتظرة من التّكوين:

الكفاية المهنيّة:

تمكين الفرق البيداغوجيّة في المدارس الابتدائيّة من قدرات ومعارف تساعدها على تقصّي تلاميذ يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم ومرافقتهم (Troubles spécifiques des apprentissage, TSA)

مكوّنات الكفاية:

- التّمكّن من المعارف الأساسيّة المتعلّقة بالاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- القدرة على تقصّي تلاميذ يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم و رصدهم .
- الوعي بانعكاسات الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم على مختلف وضعيّات التّعلّم
- التّمكّن من تطويع الوضعيّات البيداغوجيّة وتكييفها لخصوصيّات التلاميذ الّذين يعانون من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- معرفة شبكة الأخصّائيّين المتدخّلين في مرافقة التّلاميذ الّذين يعانون من اضطرابات تعلّم
-

3. تقديم جداول الأنشطة ومواعيد التّكوين / مناقشة ذلك
4. يختتم المكوّن النقاش بالإجابة عن الاستفسارات
5. دعوة المشاركين إلى الاحتفاظ بالانتظارات المعبّر عنها إلى آخر الدّورة لتحديد ما والبحث في سبل مواصلة التّكوين

وثيقة2 المكوّن

النّشاط2	المدّة: دق

تقديم وثيقة الهيكلة الفرديّة:

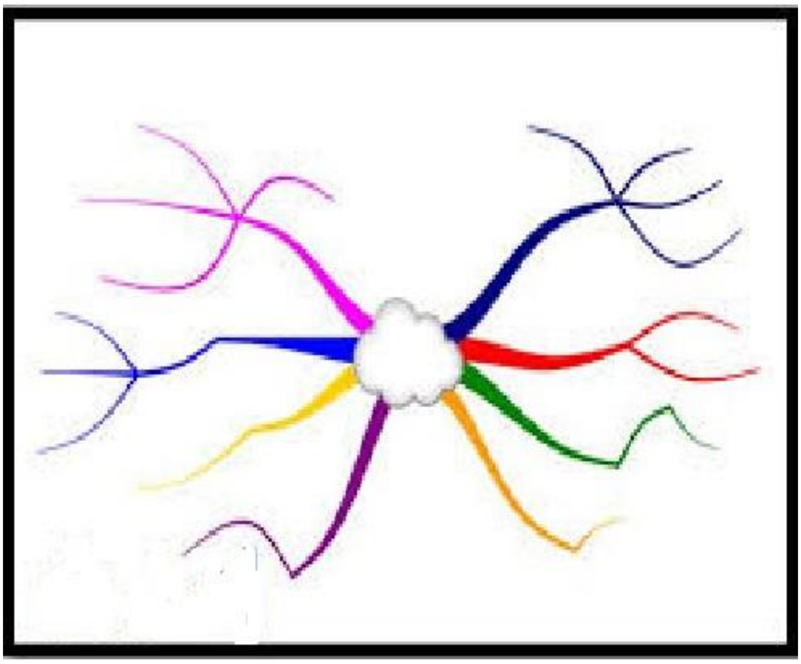
- وثيقة تستخدم في آخر كلّ حصّة تكوين يهيكل فيها المتكوّن المفاهيم الّتي تمكّن منها خلال اليوم
- يقدّمها في شكل خارطة
- تقديم الخارطة الذهنيّة ونماذج منها

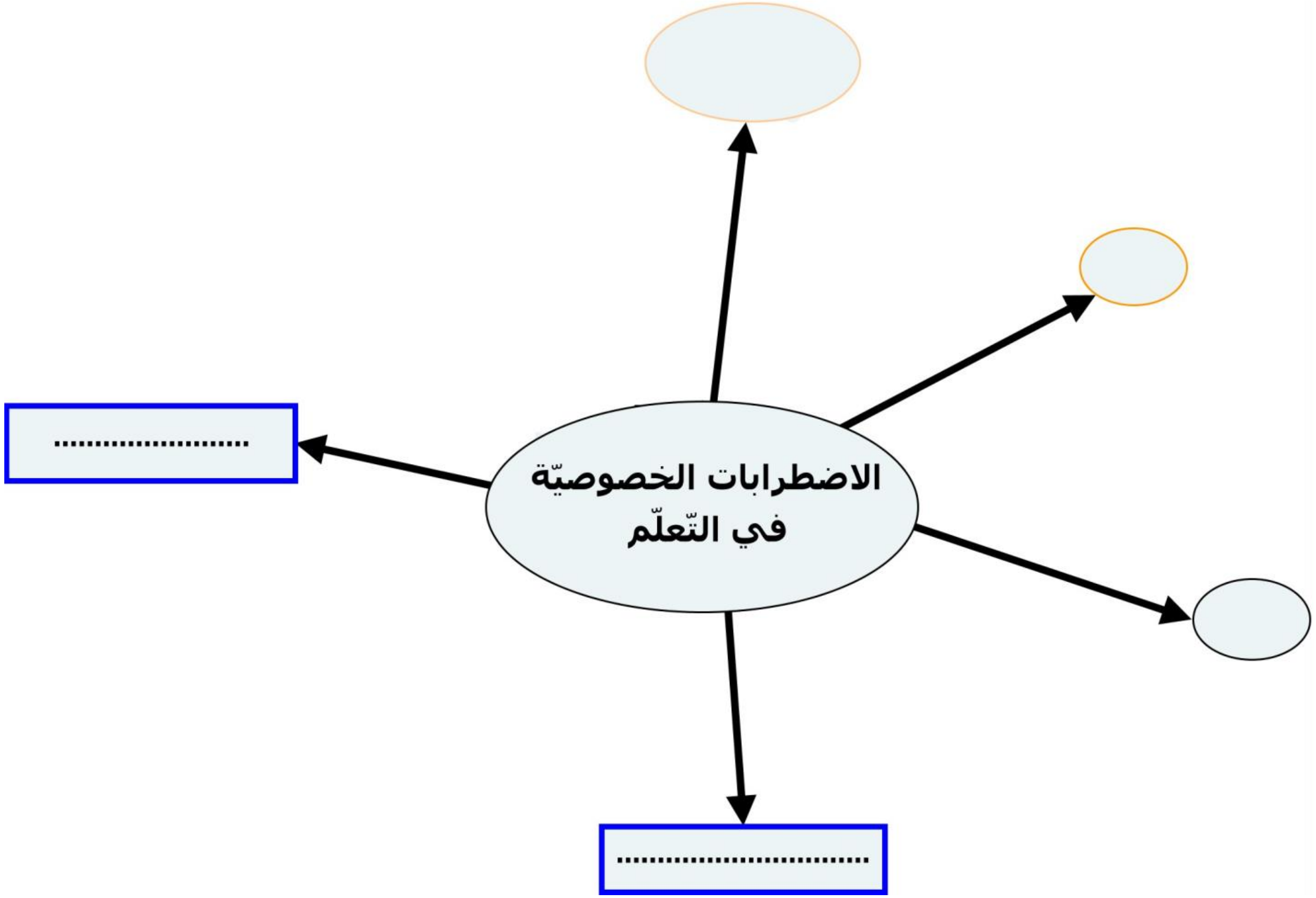
تقديم الخارطة الذّهنيّة:

- **تمكّن من تمثّل مفهوم وتنظيمه في شكل خارطة حسب ما يراه فرد أو مجموعة أفراد**
- **توفّر صورة عاكسة للفكر عندما تتوقّف اللّغة المكتوبة والمنطوقة عن التعبير عن ذلك**
- **تسهّل التّعلّم واكتساب المفاهيم الصّعبة (خاصّة لدى ذوي صعوبات التّعلّم حيث**

- تتكوّن من:
  - عقد أو خلايا تشكّل المفاهيم: عدد محدود من الكلمات في كلّ عقدة أو خليّة
  - الرّوابط بين المفاهيم: توصف بعدد محدود من الكلمات (تجنّب الجمل الطويلة والنّصوص)

مثال:





وثيقة هيكلة: يتمّ إثراء هذه الوثيقة وتعديلها في آخر كلّ يوم من أيّام التّكوين،
يدرج فيها المتكوّن أهمّ المفاهيم الّتي تمّ تناولها خلال اليوم وتعتمد كوثيقة مراجعة في

وثيقة3 المتكوّن	النّشاط3	المدّة: دق

السّند:

- كلّ تلميذ يعاني من صعوبات التّعلّم هو بالضّرورة يعاني من اضطرابات في التّعلّم
- الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم هي مجال تدخّل الفرق الطبيّة دون سواها
- من الضّروري الانتباه منذ التّحضيري للتلاميذ الّذين تمّ تشخيصهم من ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- تعتبر الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم نوعا من الإعاقة
- أعدّ التّأخّر الدّراسي من أسباب الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- الكشف المبكّر عن الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم يساهم في علاج الطّفل
- الوضع الاجتماعي والاقتصادي من العوامل المساهمة في ظهور الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم وتعميقها
- لنظام اللّغة المكتوبة دور في تعميق الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

التعليمة:

قراءة الإفادات الواردة بالسّند، مطالبة المتكوّنين في كلّ مرّة بما يلي:

- تحرّك خطوتين إلى الأمام إذا كنت موافقا
- خطوتين إلى الوراء إذا كنت غير موافق
- لا تتحرّك إذا لم تكن لديك إجابة أو كنت متردّدا

وثيقة3 1 المكوّن	النّشاط3	المدّة: دق

الإصلاح:

- كلّ تلميذ يعاني من صعوبات التّعلّم هو بالضّرورة يعاني من اضطرابات في التّعلّم:

لا العكس هو الصّحيح

- الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم هي مجال تدخّل الفرق الطبيّة دون سواها:

لا هي مجال تدخّل فريق متكامل: صحّي نفسي اجتماعي تربوي

- من الضّروري الانتباه منذ التّحضيري للتلاميذ الّذين تمّ تشخيصهم من ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

لا يتمّ التشخيص بعد سنتيْ تعلّم

- تعتبر الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم نوع من الإعاقة:

نعم، لكن بعد التّشخيص مع الانتباه عند التّعهّد

- أعدّ التّأخّر الدّراسي من أسباب الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

لا التّأخر الدّراسي نتيجة

- الكشف المبكّر عن الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم يساهم في علاج الطّفل:

لا لأنّ اضطرابات التّعلّم لا تعالج، لكن من الضّروري الكشف عنها حتّى نحدّ من آثارها السّلبيّة

- الوضع الاجتماعي والاقتصادي من العوامل المساهمة في ظهور الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم وتعميقها:

لا اضطرابات التّعلّم تظهر مهما كان المستوى الاقتصادي والاجتماعي وهذا الأخير يساهم في تعميقها

- لنظام اللّغة المكتوبة دور في تعميق الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

نعم خاصّة بالنّسبة للقراءة

فتح حوار في كلّ مرّة مع المشاركين ومناقشة الإجابات المتقابلة دون تقديم الإجابة الصّحيحة

ما سيتمّ تقديمه في هذه الوحدة سيساعد على الإجابة

وثيقة4 المكوّن	النّشاط4	المدّة: دق

السّند:

عرض مقطع من شريط "إيشان"[4] :

نجوم على الأرض (taare zameen) لـ: Aamir Khan سنة 2007

التّعليمة:

التّعرّض إلى أهمّ أحداث الشريط

"إيشان" رسب مرات عديدة لأن قدرات عقله لا تتناسب مع الحفظ والتكرار، كان يفكر بطريقة إبداعية ويرسم كثيرًا وله هوايات متعددة لم يقدّر الجميع قدراته الجميلة والتفتوا

[4] https://www.youtube.com/watch?v=F745FoxzZuo

لإخفاقاته المستمرة، بعد ما التقى أهله بمدرِّسيه ومديرة المدرسة نصحوه بأن ينتقل إلى مدرسة داخلية لتشرف عليه، انتقل إلى هناك ولم يتلقّ التعليم والتقدير الكافيين، كان الجميع يستهزئ به و أحد مدرسيه يضربه أمام الطلاب، بعد فتره وجيزة انتدب أستاذ جديد لمادة الرسم وجاء لصفّه واعطى الطلاب المجال في التعبير عن انفسهم وكانوا في استغراب تام لأن أسلوب الاستاذ الذي قبله كان يضع لهم نماذج لمجسمات ويقول لهم: "ارسموا مثل هذه" كان يحصر إبداعهم ولا يعطيهم الفرصة. الجدير بالذكر أن الأستاذ مُنتدب من مدرسة لذوي الإعاقة.

انتبه الأستاذ لحاله "إيشان" وعدم تفاعله، بعد أيام قليلة ذهب الأستاذ بنفسه لأهل "إيشان" وطلب منهم تفسيرا لتصرفاته الغريبة وصمته الدائم، اطّلع على رسوماته وألعابه وعلى دفتره ووجد أنه يكتب الحروف بشكل مقلوب، كان الأب قاسيًا تجاه طفله ويعتقد أنه عنيد ولا يعاني من شيء ولم يعطي الأستاذ فرصة.

في حصة الرسم، عرّف الأستاذ الطلاب عن صعوبات التعلم، وذكر لهم مشاهير كانوا يعانون في طفولتهم من مشكلات مماثلة، مثل: (ألبرت أينشتاين، ليوناردو دافنشي، توماس أديسون، بابلو بيكاسو، والت ديزني، آجاثا كريستي).ثم طلب من التلاميذ الخروج للعب وتكلم مع "إيشان" بانفراد واعترف له بأنه لم يذكر واحدًا آخر اسمه "رام شانكار نيكوم"، ويقصد نفسه. كان يعاني من نفس المشكلة في طفولته، وكأنه يرى طفولته في "إيشان" بعد ما تأكد الأستاذ من قدراته ومشكلته بدأ معه في تدريسه بطريقة مختلفة"

طرح السّؤال التالي: هل تعرّضت إلى حالة في قسمك تشبه هذه الحالة؟

محاولة تخيّل حالة الطّفل والعائلة ومعاناتهم: طفل يتميّز بقدرات جيّدة إلاّ أنّه غير قادر على تعلّم القراءة أو الحساب أو الكتابة

بالإمكان عرض شهادات أولياء أو أشخاص عانوا من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

تجربة أمّ[5]:

"هذه التجربة هي رحلة معاناة وألم وكفاح، استمرت 10 أعوام، لإيجاد حل لمشكلة ابني محمد، وهي التي قادتني لتأسيس مركز «تعليم» للتدريب وتنمية المهارات. وذلك بعد أن اكتشفت أن محمد يعاني ضعفاً أكاديمياً واضحاً في الكتابة والقراءة والإملاء منذ دخوله المدرسة، على الرغم من ذكائه العالي بالنسبة لعمره آنذاك. وبدأت باتخاذ بعض الإجراءات كأي أم حريصة على مستوى تحصيل ابنها الأكاديمي ومستقبله، بتنقله بين خمس مدارس وإعطائه الدروس الخصوصية وإعادة الصف، ولكن دون جدوى. وازدادت مشكلته مع تقدمه في العمر. ومن خلال الإطلاع والبحث سواء عن طريق الكتب أو المواقع الإلكترونية وجدتُ الحل في السفر ..."

شهادة امرأة عانت من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

"عمري 35 سنة وأنا أعاني من اضطرابات خصوصيّة في القراءة. عندما كنت صغيرة تعرّضت إلى السّخريّة والإهانة من أصدقائي ومعلّمي. انطويت على نفسي. لم أبلغ سوى مستوى السّنة الخامسة ابتدائي ورسبت 3 مرّات. عندما بلغت سنّ 16 وجدت نفسي خيّاطة أشتغل على آلة خياطة دون رغبة منّي. بقيت في عملي 8 سنوات ثمّ غادرت المعمل دون رجعة ولا ندم.

---

[5] http://www.layalina.com / شيرين النويس "سفيرة أطفال صعوبات التّعلّم

http://www.atoute.org/ شهادة Catherine

اشتغلت لفترة زمنيّة كنادلة في مطعم فمساعدة حاضنة أطفال. ثمّ انقطعت عن العمل. في تلك الفترة الّتي كنت فيها لا أعمل شجعني زوجي على العود للدّراسة. بدأت الدّراسة من مستوى السّنة السادسة وكان حلمي الحصول على شهادة الباكالوريا. منذ الصّغر كنت أفضل المواد العلميّة وأمقت الأدبيّة منها. ولضمان نجاح محاولتي اخترت باكالوريا مهنيّة علميّة ضمن التّكوين المستمرّ. وفي الأثناء تابعت حصص تقويم نطق وقد ساعدتني كثيرا في تحسين مستواي في الإملاء والإنتاج الكتابي.
وباطلاع على مواقع على الأنترنات اكتشفت أنّه بإمكاني التّمتّع بوقت إضافي في الامتحان فاتّصلت بجمعيات مختصّة (APESYS et CORIDYS) التي مكّنتني من المعطيات الضّروريّة للانتفاع بهذا الإجراء وساندتني في ذلك
اليوم حقّقت حلمي وتحصّلت على شهادةالباكالوريا. وكان حلمي وأنا طفلة أن أصبح رائدة فضاء (ربّما للهروب من هذا العالم والذّهاب إلى مكان فيه معاملة أفضل)
الآن أحلم بعمل يمكنني من مساعدة الأطفال الّذين يعانون من اضطرابات خصوصيّة في التّعلّم حتّى لا يحسّوا بالنقص ويعانوا ما عانيته فأوفر لهم الفرص لتفجير طاقاتهم أو ربّما أفكّر في كتابة كتاب... لكن كيف ذلك؟؟؟
وفي الأخير أقول أنّ حياتي علّمتني أنّ الرّغبة في النّجاح ليست سهلة وتحتاج إلى صراع وعمل دون هوادة وفي يوم من الأيام سيبتسم لنا الحظّ ... فقط الإيمان بقدراته..."

وثيقة5 المتكوّن	**النّشاط5 المدّة: دق**

قابليّة التّعلم:
السّند:

قابلية التعلم

قابلية التعلم هي المبدأ "المنطقي" لكل نشاط تربوي: إذا لم نسلّم بأن الأفراد الذين نروم تربيتهم لديهم قابلية لذلك، فإنه من الأفضل اختيار مهنة أخرى مغايرة لمهنة التّدريس. ثمة أيضا مبدأ أساسي: وحدها مسلمة قابلية الآخر للتربية تمنع المربي من عزو إخفاقاته بشكل آلي إلى أسباب لا يمكنه التحكم فيها كما أنّ هذا الوعي بقابليّة التّعلّم يحثّ المدرّس على البحث عن وساطات جديدة. لهذا السبب فإن أغلب "الابتكارات الديداكتيكية" قد أنجزت من أولئك المعنيين بتربية أفراد اعتُبِــروا غير قابلين للتربية. كما أن الإقرار بقابلية الآخر للتربية هي أيضا علامة تواضع: بما أنّها تفتح الآفاق أمام محاولات جديدة والابتعاد قدر الإمكان عن الاستكانة للتقليد والرّتابة والتّكرار أي معاودة إنتاج صورة الماضي. كما يسمح هذا الإقرار بفتح إمكانية التغيير والنجاح في السجلّ الإنساني

التّعليمة:
اقرأ النّصّ وأجب عن ما يلي:
لماذا على المدرّس الإقرار بقابليّة التّعلّم؟
أسجّل إجابتي ثمّ أتحاور مع بقيّة أعضاء الفريق

وثيقة5 1 المكوّن	**النّشاط5 المدّة: دق**

الإصلاح:

قراءة النّصّ

يتقدّم مقرّر كلّ فريق لتقديم الإجابات

حثّ المشاركين على تقديم الإجابات بشكل مغاير: خارطة ذهنيّة، شرائح، توظيف أوراق من الحجم الكبير...

إبراز الأفكار التّالية:

1. قابليّة التّعلّم مبدأ يتأسّس عليه فعل التّعليم
2. التّعلّم حقّ لكلّ إنسان
3. التّخلّي عن هذا الحقّ هو إقرار بلا إنسانيّة المتعلّم
4. الإقرار بهذا المبدأ يحرّك عمليّة التعليم
5. الإقرار بهذا المبدأ يجعل المدرّس:
   - يجرّب العديد من السّبل وينوّع منها
   - يتجنّب قدر الإمكان عزو الفشل إلى أسباب غير قابلة للتّحكّم منها خاصّة ما تعلّق بخصوصيّات الطّفل
   - يبدع ويبتكر الحلول

يمكن أن يقدّم ما سبق في شكل شرائح باوربونت للهيكلة

النّشاط6	**المدّة: دق**

وثيقة6
المتكوّن

السّند:

1. مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدّراسي عن زملائهم العاديين أي أنّهم لم يتمكّنوا من تحقيق الأهداف المرسومة من قبل المؤسّسة:

....

2. هم أطفال يتميّزون بقدرات ذهنيّة عالية تتجاوز المعدّل العادي لهم حاصل ذكائي (QI) يفوق 130/125 قدراتهم تتجاوز ما تقترحه عليهم المدرسة فيرفضون الانخراط فيها. هؤلاء الأطفال يعيشون حالة عدم إدماج مدرسي وبالتالي فهم يعانون صعوبات تعلّم:

....

3. تقارب الإعاقة في إطار ثلاثي الأبعاد: القصور، العجز وتقلّص الحظوظ. القصور يعبّر عن خلل جسمي، عضوي أو وظيفي. العجز يعبّر عن نقص جزئي أو كلّي في حدود القدرات الممكنة في إنجاز نشاط. تقلّص الحظوظ هو نتيجة القصور والعجز

....

4. هي خاصّيّة تميّز تلميذا مصابا بخلل في مستوى تمشّيات اكتساب المعارف، وهذا الخلل خاصّ بالوظيفة العرفانيّة المصابة، فنتحدّث عن اضطرابات تعلّم متعلّقة بالكلام trouble du langage، بالانتباه trouble de l’attention، وأيضا بقدرات خاصّة كالقراءة dyslexie، أو رسم الكلمات dysorthographie، أو الحساب dyscalculie، اضطرابات الكتابة dysgraphie اضطرابات التّعلّم تبرز في المدرسة فقط لأنّها في علاقة بالتّعلّمات.

....

التّعليمة:

أسند لكلّ مفهوم من المفاهيم التّالية تعريفا من التعريفات الواردة بالسّند:

ذوو الاقتدارات العليا، اضطرابات التعلّم، الإعاقة، ذوو الصعوبات العادية

النّشاط6	**المدّة: دق**

وثيقة6 1
المكوّن

الإصلاح:

1. مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدّراسي عن زملائهم العاديين أي أنّهم لم يتمكّنوا من تحقيق الأهداف المرسومة من قبل المؤسّسة :
ذوو صعوبات التّعلّم العاديّة

2. هم أطفال يتميّزون بقدرات ذهنيّة عالية تتجاوز المعدّل العادي لهم حاصل ذكائي (QI)يفوق 130/125 قدراتهم تتجاوز ما تقترحه عليهم المدرسة فيرفضون الانخراط فيها. هؤلاء الأطفال يعيشون حالة عدم إدماج مدرسي وبالتالي فهم يعانون صعوبات تعلّم :
ذوو الاقتدارات العليا

3. تقارب الإعاقة في إطار ثلاثي الأبعاد: القصور، العجز وتقلّص الحظوظ. القصور يعبّر عن خلل جسمي، عضوي أو وظيفي. العجز يعبّر عن نقص جزئي أو كلّي في حدود القدرات الممكنة في إنجاز نشاط. تقلّص الحظوظ هو نتيجة القصور والعجز
الإعاقة

4. هي خاصّيّة تميّز تلميذا مصابا بخلل في مستوى تمشّيات اكتساب المعارف، وهذا الخلل خاصّ بالوظيفة العرفانيّة المصابة، فنتحدّث عن اضطرابات تعلّم متعلّقة بالكلام trouble du langage، بالانتباهtrouble de l'attention ، وأيضا بقدرات خاصّة كالقراءةdyslexie ، أو رسم الكلماتdysorthographie ، أو الحسابdyscalculie ، اضطرابات الكتابة dysgraphie اضطرابات التّعلّم تبرز في المدرسة فقط لأنّها في علاقة بالتّعلّمات.
اضطرابات التّعلّم

وثيقة7 المتكوّن	**النّشاط7 المدّة: دق**

السّند:
الاضطرابات الخصوصيّة في القراءة هي خلل دائم في الحساب وعمليّاته ويترجم بالنّسبة للفرد بـ: على الأقلّ 18 شهرا تأخّرا في الكتابة بالنّسبة للسّنّ المدرسي المقابل ويعتبر هذا التّخلّف دالاّ بالنّسبة للأطفال في السّنّ بين 8 و12 سنة. ونعتبر اضطرابا خصوصيّا في

الرّسم إذا تابع الطّفل الدّراسة بصفة طبيعيّة ولم يرافق ذلك اضطرابات حسيّة أو ذهنيّة أو حركيّة أو نموّ أو إصابات دماغيّة lésions cérébrales أو أمراضا عصبية

التّعليمة:

أصلح الخطأ لتحصل على التّعريف المناسب

سجّل ما توصّلت إليه ثمّ ناقش ذلك مع بقيّة الفريق

النّشاط7	المدّة: دق

وثيقة7 1 المكوّن

الإصلاح:

ملاحظة أنّه بالإمكان الحصول على التّعريفات التّالية:

الاضطرابات الخصوصيّة في القراءة هي خلل دائم في اللّغة المكتوبة ويترجم بالنّسبة للفرد بـ: 18 شهرا على الأقلّ تأخّرا في القراءة بالنّسبة للسّنّ المدرسي المقابل ويعتبر هذا التّخلّف دالاّ بالنّسبة للأطفال في السّنّ بين 8 و12 سنة. ونعتبر اضطرابا خصوصيّا في القراءة إذا تابع الطّفل الدّراسة بصفة طبيعيّة ولم يرافق ذلك اضطرابات حسيّة أو ذهنيّة أو حركيّة أو نموّ أو إصابات دماغيّة lésions cérébrales أو أمراض عصبية

الاضطرابات الخصوصيّة في الحساب وعمليّاته هي خلل دائم في مهارات الحساب وعمليّاته ويترجم بالنّسبة للفرد بـ: 18 شهرا على الأقلّ تأخّرا في هذا النّشاط بالنّسبة للسّنّ المدرسي المقابل ويعتبر هذا التّخلّف دالاّ بالنّسبة للأطفال في السّنّ بين 8 و12 سنة. ونعتبر اضطرابا خصوصيّا في الحساب وعمليّاته إذا تابع الطّفل الدّراسة بصفة طبيعيّة ولم يرافق ذلك

اضطرابات حسيّة أو ذهنيّة أو حركيّة أو نموّ أو إصابات دماغيّة lésions cérébrales أو أمراض عصبية

الاضطرابات الخصوصيّة في الكتابة هي خلل دائم في الخطّ ويترجم بالنّسبة للفرد بـ: 18 شهرا على الأقلّ تأخّرا في الكتابة بالنّسبة للسّنّ المدرسي المقابل ويعتبر هذا التّخلّف دالاّ بالنّسبة للأطفال في السّنّ بين 8 و12 سنة. ونعتبر اضطرابا خصوصيّا في الكتابة إذا تابع الطّفل الدّراسة بصفة طبيعيّة ولم يرافق ذلك اضطرابات حسيّة أو ذهنيّة أو حركيّة أو نموّ أو إصابات دماغيّة lésions cérébrales أو أمراض عصبية

استنتاج التّعريف التّالي للاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم هي خلل دائم في اكتساب التعلّمات الأساسيّ: قراءة وحساب وكتابة ويترجم بالنّسبة للفرد بـ: 18 شهرا على الأقلّ تأخّرا في اكتساب هذه المهارات بالنّسبة للسّنّ المدرسي المقابل ويعتبر هذا التّخلّف دالاّ بالنّسبة للأطفال في السّنّ بين 8 و12 سنة. ونعتبر اضطرابا خصوصيّا في التّعلّم إذا تابع الطّفل الدّراسة بصفة طبيعيّة ولم يرافق ذلك اضطرابات حسيّة أو ذهنيّة أو حركيّة أو نموّ أو إصابات دماغيّة lésions cérébrales أو أمراض عصبية

النّشاط8 المدّة: دق

وثيقة8 المتكوّن

عدم الدّيمومة.

أسبابها متعدّدة العوامل.

يمكن أن تكون وراثيّة

الدّيمومة عند طفل ذو ذكاء عادي.

أنساق التّعلّم تختلف: يمكن أن نجد من الأطفال من يكتسب تعلّمات متأخّرا

إشكال ناتج عن خلل في الجزء المخصّص للّغة من الدّماغ.

تظهر مهما كان المحيط الاجتماعي والثّقافي والعائلي.

وإذا كانت هذه العوامل غير مناسبة فهي ليست الأسباب بل هي عوامل مساعدة على تطوّر الحالة.

تعالج باعتماد مرافقة بيداغوجيّة مناسبة.

هي أسباب متعلّقة بالمحيط العائلي أو التّربوي والّتي تجعل التعلّم إشكاليا

التّعليمة:

حدّد ممّا ورد في السّند ما يعود للاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم وما يعود لصعوبات التّعلّم باعتماد الجدول التّالي:

الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم	صعوبات التّعلّم

وثيقة8 1 المتكوّن

النّشاط8	المدّة: دق

الإصلاح:

قراءة الإفادات

ملاحظة التّقابل بين عدد من الإفادات

تسجيل الإفادات في الواد المناسب لها

الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم	صعوبات التّعلّم
• الدّيمومة عند طفل ذو ذكاء عادي. • إشكال ناتج عن خلل في الجزء المخصّص للّغة من الدّماغ. • تظهر مهما كان المحيط الاجتماعي والثّقافي والعائلي. • وإذا كانت هذه العوامل غير مناسبة فهي ليست الأسباب بل هي عوامل مساعدة على تطوّر الحالة. • يمكن أن تكون وراثيّة	• عدم الدّيمومة. • أسبابها متعدّدة العوامل. • هي أسباب متعلّقة بالمحيط العائلي أو التّربوي والّتي تجعل التّعلّم إشكاليا. • تعالج باعتماد مرافقة بيداغوجيّة مناسبة. • أنساق التّعلّم تختلف: يمكن أن نجد من الأطفال من يكتسب تعلّمات متأخّرا

التّركيز على ما يلي وذلك تذكيرا بالأسئلة الّتي طرحت في النشاط الثالث:

- ديمومة الاضطرابات الخصوصيّة في التعلم
- صعوبات التّعلّم قابلة للعلاج باعتماد تدخّلات بيداغوجيّة ملائمة ومستجيبة لتشخيص دقيق
- لا علاقة للمحيط الاجتماعي والاقتصادي بظهور الاضطرابات الخصوصيّة في التعلم

اليوم الثاني

وثيقة1 المتكوّن		النّشاط1 المدّة: دق

السّند:

1. **الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: المادّة 26:** لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة. يجب أن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان إنماء كاملاً، وإلى تعزيز احترام الإنسان والحريات الأساسية وتنمية التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب والجماعات العنصرية أو الدينية، وإلى زيادة مجهود الأمم المتحدة لحفظ السلام. للآباء الحق الأول في اختيار نوع تربية أولادهم.
2. **إعلان إنشيان، المنتدى العالمي للتربية 2015**: لمّا كان ضمان الشمول والإنصاف في التعليم وتحقيق الإدماج والإنصاف عن طريق التعليم الركن الأساسي لجدول أعمال التعليم الرامي إلى تغيير حياة الناس، فإننا نتعهّد بالتصدي لكل أشكال الاستبعاد والتهميش ولكل أوجه انعدام التكافؤ والمساواة في مجال الانتفاع بفرص التعلم والتعليم والمشاركة ولكل أوجه التفاوت في نتائج التعلّم وينبغي لنا ألاّ نعتبر أننا بلغنا أية غاية من الغايات الخاصة بالتعليم ما لم يبلغها الجميع
3. **مجلّة حماية الطّفل**[6]: **الفصل 2:** تضمن هذه المجلّة حق الطّفل في التّمتّع بمختلف التّدابير الوقائيّة، ذات الصّبغة الاجتماعيّة والتّعليميّة والصّحيّة وبغيرها من الأحكام والإجراءات الرّامية إلى حمايته من كافّة أشكال العنف أو الضّرر أو الإساءة البدنيّة أو المعنويّة أو الجنسيّة أو الإهمال أو التّقصير الّتي تؤول إلى إساءة المعاملة أو الإستغلال.
4. **القانون التّوجيهي للتربية والتعليم عدد80 لسنة 2002**:

الفصل الثاني: التّلميذ محور العمليّة التّربويّة

الفصل الرابع: تضمن الدّولة حقّ التّعليم مجانا بالمؤسّسات التّربويّة العموميّة لكلّ من هم في سنّ الدّراسة وتوفّر لجميع التّلاميذ فرصا متكافئة للتمتّع بهذا الحقّ طالما أنّ الدّراسة متواصلة بصورة طبيعيّة وذلك وفق التّراتيب الجاري بهذا العمل. وتسهر الدّولة على توفير الظّروف الملائمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخصوصيّة للتّمتّع بحقّ التّعليم. وتمنح الدّولة الإعانة للتلاميذ الّذين ينتمون لأسر متواضعة الدّخل

التّعليمة: حدّد من خلال النصوص التالية ما يمكن أن يشرّع لضرورة الاهتمام بذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم.

وثيقة1 1 المكوّن		النّشاط1 المدّة: دق

الإصلاح:

إبراز النّقاط التّالية:

[6] قانون عدد 92 لسنة 1995 مؤرّخ في 9 نوفمبر 1995 يتعلّق بإصدار مجلّة حقوق الطّفل،

المادّة 26: لكل شخص الحق في التعلم
إعلان إنشيان، المنتدى العالمي للتربية 2015:
لمّا كان ضمان الشمول والإنصاف في التعليم وتحقيق الإدماج والإنصاف عن طريق التعليم وينبغي لنا ألاّ نعتبر أننا بلغنا أية غاية من الغايات الخاصة بالتعليم ما لم يبلغها الجميع
مجلّة حماية الطّفل:
الفصل 2: تضمن هذه المجلّة حق الطّفل في التّمتّع بمختلف التّدابير الوقائيّة، ذات الصّبغة الاجتماعيّة والتّعليميّة والصّحيّة
القانون التّوجيهي للتربية والتعليم عدد80 لسنة 2002:
الفصل الثاني: التّلميذ محور العمليّة التّربويّة
الفصل الرابع: تضمن الدّولة حقّ التّعليم مجانا بالمؤسّسات التّربويّة العموميّة لكلّ من هم في سنّ الدّراسة
استنتاج:
التّعليم حقّ للجميع دون تمييز وهو ما يعني حقّ ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم في ذلك

وثيقة2 المتكوّن

النّشاط2	المدّة: دق

السّند:
المذكّرة[7] عدد 21172 الصّادرة عن وزارة التّربية بتاريخ 19 أكتوبر 2015
انظر الملحق 1
التّعليمة:
اقرأ المذكّرة وابحث في مدى تحقيقها الغايات المنشودة في المواثيق والاتفاقات الدّوليّة والقانون التّوجيهي للتربية والتّعليم

[7] تصدر هذه المذكّرة سنويا بالإمكان تحيين هذا السّند

سجّل إجابتك ثمّ ناقشها مع الفريق قبل تقديم إجابة موحّدة

وثيقة2 1 المكوّن

النّشاط2	**المدّة: دق**

الإصلاح:

ينجز العمل فرديّا ثمّ ضمن مجموعات

الإجابات الممكنة:

إجراءات استثنائيّة:

- احترام تنوّع الأنساق (مراعاة البطء في التّعلّم: كتابة، قراءة، فهم...)
- إجراءات التقييم الاستثنائيّة
- الإعفاء من بعض المواد (القراءة عند اختبار الحساب مثلا)
- توظيف الوسائل الرّقميّة

دعم ثقافة حقوق الإنسان داخل المؤسّسة التّربويّة

دعوة المشاركين إلى ذكر أمثلة مجسّدة لكل إجراء من الإجراءات وسبل تنفيذه في الأقسام مع مراعاة تنوّع ملامح التّلاميذ في القسم الواحد وضاغطة الوقت وإنهاء البرنامج

الإشارة إلى إمكانيّات تشريك التّلاميذ ودعم العمل التّعاوني داخل الفصل وخارجه

تكليف المتكوّنين بعمل منزلي استعدادا لليوم الثالث:

اختيار اضطراب من الاضطرابات الخصوصيّة للتّعلّم وإعداد سيناريو بيداغوجي لدرس يتضمّن:

- الأنشطة المقترحة
- تدخّلات المدرّس الممكنة
- تدخّلات التلاميذ الممكنة
- تدخّل التلميذ من ذوي اضطرابات التّعلّم الممكنة

النّشاط3	المدّة: دق

وثيقة3 المتكوّن

مسلك الكشف عن ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

السّند:

في إطار الفحوصات الطّبيّة الدّوريّة لتلاميذ السّنة الثالثة التقت السيّدة سليمة، وهي مدرّسة بالمدرسة الابتدائيّة فرحات حشّاد، بالطّبيب المدرسيّ واشتكت من حالة تلميذ لاحظت عليه الصّعوبات التّالية:

- لا يتذكّر ما يحفظه من قصائد أو جداول حساب
- بطيء في إنجاز المهام
- له صعوبة في متابعة الدّرس
- سهل الشّرود ومُنْطوٍ

التّعليمة:

هل يمكن اعتبار هذا التلميذ من ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم؟
ما هو أوّل إجراء سيقوم به الطّبيب؟
سجّل إجابتك قبل مناقشتها مع الفريق والاتّفاق على إجابة موحّدة
سجّلوا الخلافات لتطرح للنّقاش

وثيقة3 1 المكوّن		النّشاط3	المدّة: دق

الإصلاح:

- اعتمادا على وصف المدرّسة لا يمكن اعتبار هذا التلميذ من ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- هذا القرار يجب أن يكون نتيجة تمشّ خاصّ
- وإن ثبت ذلك فمن المفترض تجنّب وسم الطّفل
- أوّل إجراء سيقوم به الطّبيب هو تسليم المدرّسة الاستمارة الخاصّة برصد ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم
- أعدّت وزارة الصّحّة استمارة خاصّة بالمدرّسين وأخرى خاصّة بالأولياء
- توزّع قبل الفحص الطّبّي الدّوري الّذي يقوم به الطّبيب المدرسي لفائدة تلاميذ السّنة الثّالثة
- وهو فحص طبّي يشمل كافّة تلاميذ السّنة الثالثة منذ السّنة الدّراسيّة 2016/2015 بعد كان موجّها لفائدة فئة معيّنة من التّلاميذ يقترحها المدرّس[8].
- تقديم الاستمارة الخاصّة بالمدرّس والاستمارة الموجّهة للوليّ، قراءتهما ومناقشة مختلف البنود مع العمل على ذكر أمثلة لمزيد الفهم

انظر الملحق2 والملحق2 1

- ملاحظة البعد البيداغوجي الوارد باستمارة المدرّس:
  - صعوبات تعلّم قراءة
  - صعوبات تعلّم حساب
  - صعوبات تعلّم كتابة
  - صعوبات في علاقة بأساليب التّعلّم ومسايرة الدّروس
- ملاحظة البعد المتعلّق بالتاريخ الصّحّي للطّفل الوارد باستمارة الوليّ

---

[8] انظر المنشور المشترك بين وزارة الصّحّة (عدد55) ووزارة التّربية (عدد56) الصّادر في 9 جويلية 2015 والّذي موضعه: مراجعة الفحص الطّبّي الموجّه بالسّنة الثالثة من التّعليم الأساسي

النّشاط4	المدّة: دق

وثيقة4
المتكوّن

السّند:

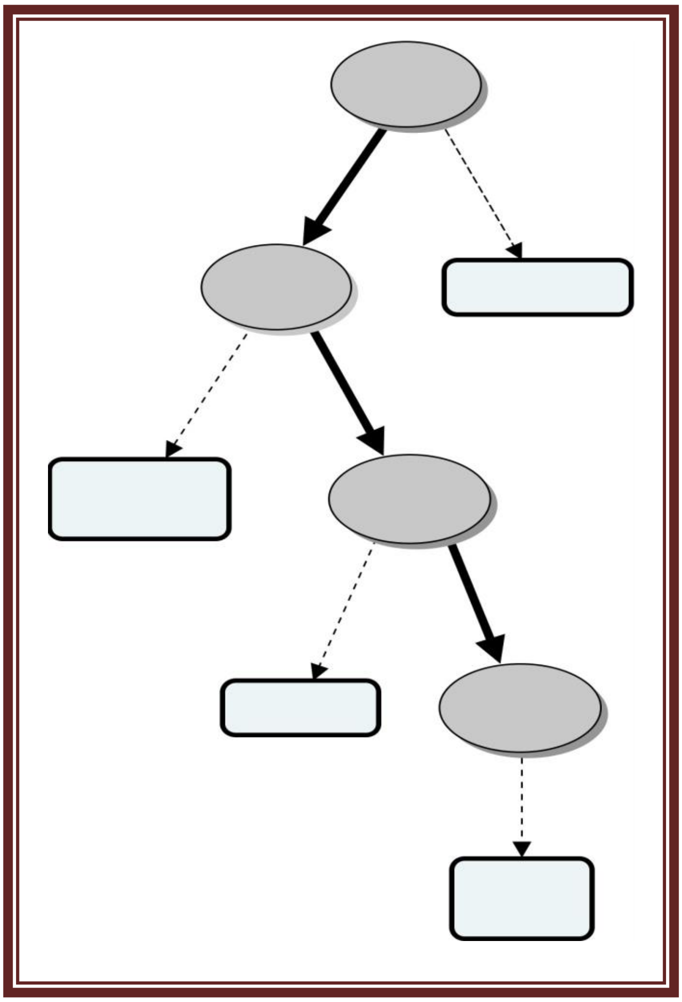
هل سيكتفي الطّبيب بالمعطيات الّتي سيجمّعها من الوليّ والمدرّس؟

ما هو المسلك الّذي سيعتمده؟

التّعليمة:

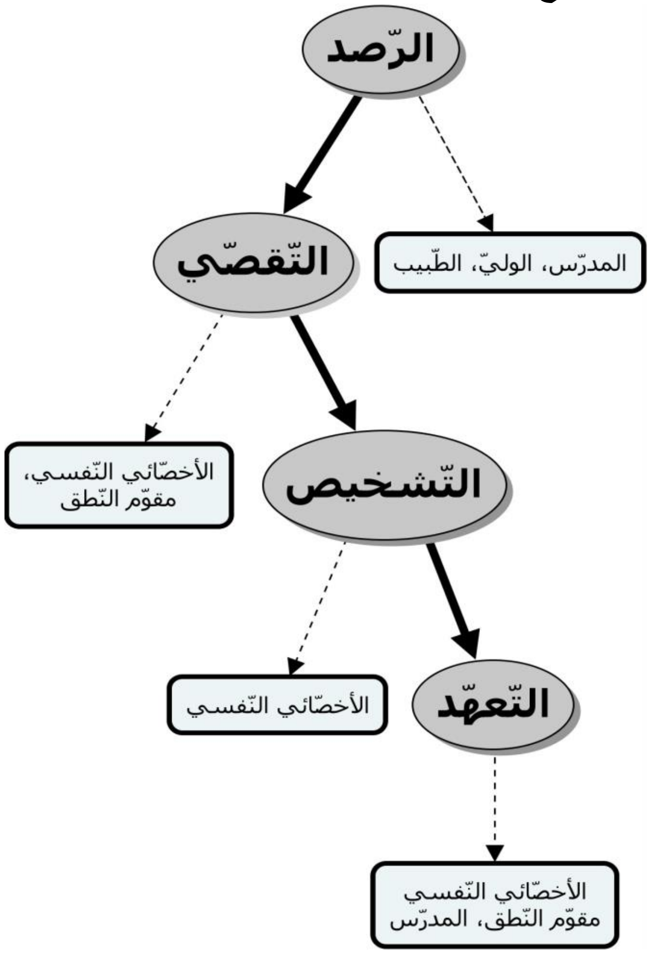
أجب عن الأسئلة الواردة بالسّند وكمّل الخارطة بما يناسب ممّا يلي:

الطّبيب – التّعهّد - الأخصّائي النّفسي – المدرّس - الرّصد –الوليّ– التّشخيص – التّقصّي – مقوّم النّطق –



وثيقة4 1 المكوّن	النّشاط4 المدّة: دق

الإصلاح:



الرّصد: لحظة الإعلان عن إشكال في التّعلّم لدى الطّفل ويمكن أن يتمّ ذلك من قبل الأولياء أو المدرّس أوالطبيب المدرسي أو الأخصّائي النّفساني...

التّقصّي: أوّل عمليّة فحص وتتمثل أساسا في تمرير جملة من الاختبارات السّريعة. وينتج عن ذلك: إمّا غياب صعوبات خصوصيّة أو بروز عناصر دالّة لتواجد صعوبات خصوصيّة وفي هذه الحالة يتمّ الانتقال إلى مرحلة التّشخيص الفعلي

التّشخيص: وهي مرحلة الفحص الشامل والّتي ستمكّن من:

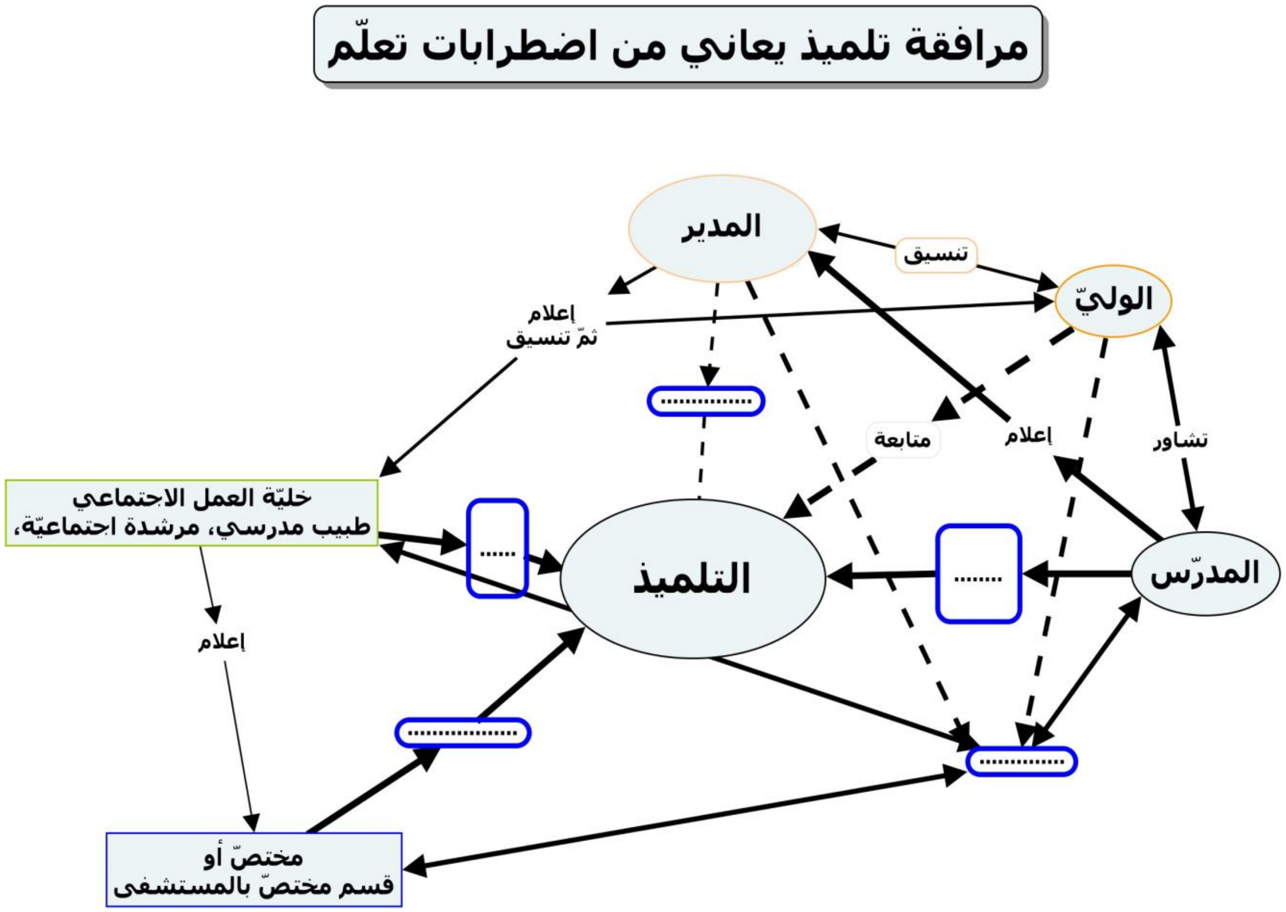
- التعرّف على طبيعة الاضطراب وحدّته
- وضع برنامج **مرافقة وتعهّد** مستجيبة لخصوصيّات الطّفل. ويتكفّل بتنفيذها كلّ من المدرّسين والأخصّائيّين المعنيّين بذلك (أخصّائي في تقويم النّطق orthophoniste، أخصّائي نفسي psychologue، أخصّائي نفسي عضلي psychomotricien...)

وثيقة5 المكوّن

النّشاط5	المدّة: دق

الأطراف المتدخّلة في مسلك الكشف عن ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

السّند:



التّعليمة:

لاحظ الشّبكة وكمّل بما يناسب ليتّضح المسلك وأدوار مختلف المتدخّلين فيه:

رصد، تقصّي، متابعة، تعهّد، مرافقة

وثيقة5 1
المكوّن

النّشاط5 المدّة: دق

الإصلاح:

تكميل الشبكة بما يناسب ومناقشة مختلف الأدوار مع إبراز العلاقات بين مختلف المتدخّلين

التّأكيد على التمشي الإقصائي(par élimination) بما أنّ الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم تعرّف بما "ليست..." عوضا بما يمكن أن تكون. وترتبط "الاضطرابات" بـ "الخصوصيّة" للتّأكيد على جملة من الاضطرابات الّتي لا تنسب إلى تأخّر ذهني أو إعاقة حسيّة أو الظّروف غير الملائمة المحيطة بالتلميذ (وهنا يبرز تدخّل الأخصّائي الاجتماعي)

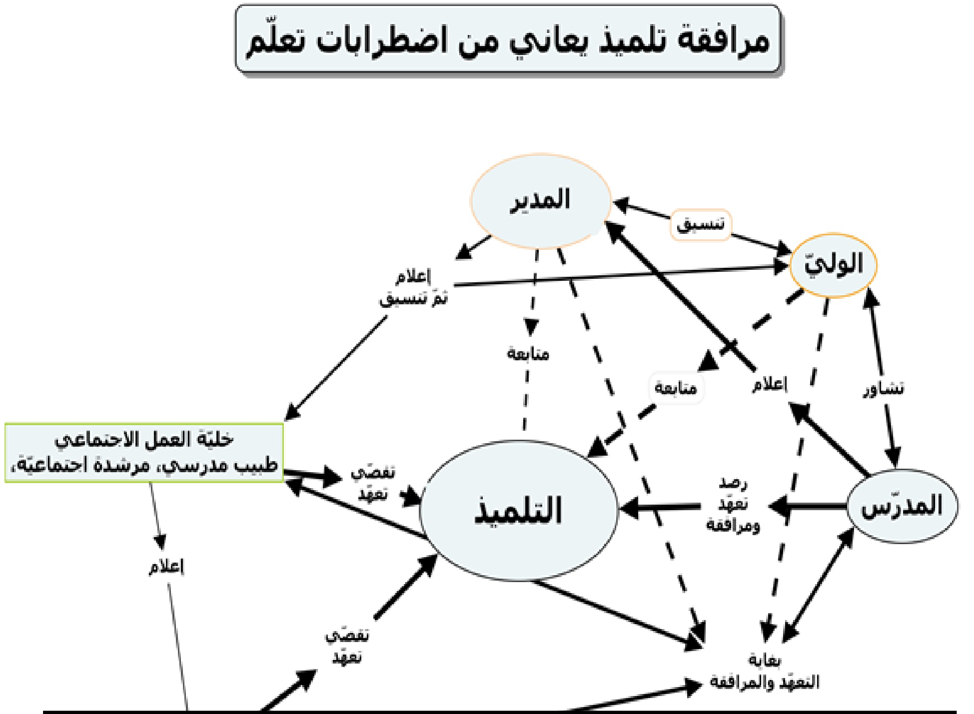
التّعريف بالهياكل المتعهّدة بتشخيص ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم ومرافقتهم:

محليّا: الأخصّائي النّفساني المدرسي، الطبيب المدرسي

جهويّا: الوحدة الجهويّة للتّأهيل URR (انظر قائمة الوحدات الجهويّة بالملاحق)

أقسام عدد من المستشفيات العموميّة: قسم الأطفال بمستشفى الأعصاب بتونس، قسم التّقويم الوظيفي بمستشفى القصّاب، المستشفى الجامعي بالمنستير، المستشفى الجامعي بصفاقس

توجيه المتكوّنين إلى "دليل خلية العمل الاجتماعي المدرسي" كوثيقة يمكن الاستئناس بها (انظر نماذج من الجذاذات بالملحق4



التّأكيد على أهمّيّة العمل التّشاركي والتّواصل بين مختلف

وثيقة6 المتكوّن	**النّشاط6 المدّة: دق**

الوقاية من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

السّند:

عند زيارة الطّبيبة المدرسيّة إلى المدرسة قدّم لها أحد المدرّسين المعطيات التّالية:

أدرّس قسميْ سنة ثالثة أحصيت منهم 12 تلميذا يعانون من صعوبات تعلّم منهم 7 يعانون من اضطرابات قراءة

تدخّل المدير قائلا:

كيف تعرّفت عن ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في القراءة؟

التّعليمة:

اقرأ الوضعيّة وابد رأيك فيها

كيف ستكون إجابة الطّبيبة المدرسيّة؟

سجّل إجابتك ثمّ ناقشها مع أعضاء الفريق لتتفقوا على إجابة موحّدة

تسجيل الاختلافات والحرص على عرضها في العمل المجموعي

وثيقة6 1 المكوّن	**النّشاط6 المدّة: دق**

الإصلاح:

قراءة الوضعيّة ومناقشة ما ورد فيها وإبراز الأفكار التّالية على لسان الطّبيب:

هنالك تهويل في الأرقام الّتي تقدّم بها المدرّس وتتداخل وخلط في المفاهيم

لا يمكن للمدرّس تحديد ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

العمل على الحدّ من صعوبات التّعلّم وبالتّالي الوقاية من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

هل أن الوقاية تعني أنّنا سنحمي التلاميذ من الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم؟ والحال أنّ صعوبات التّلميذ الّذي يعاني من هذه الاضطرابات دائمة ولن يشفى منها.
المقصود هو الحدّ من صعوبات التعلّم ومعالجتها في الإبّان، والّتي تراكمها بالإمكان أن يحجب عنّا مصدرها الحقيقيّ (المتعلّم، معارفه، السّياق، المدرّس، الوضعيّة...) فنسقط في الخلط (l'amalgame) بين صعوبات تعلّم واضطرابات تعلّم
أصبح الأولياء والمدرّسون يتسرّعون في الحكم على حالة التّلميذ ووصمه[9] إمّا بحثا عن أسهل الحلول أو تخلّصا من المشكل أو أحيانا في إطار "الموضة"
من الإجراءات البيداغوجيّة المساعدة على الحدّ من الصعوبات:

- توظيف تطويعات بيداغوجيّة مع كافّة التلاميذ حتّى نمكّن من لم تبرز صعوبته من فرصة التّعلّم
- تجنّب إسقاط التلميذ في الخطأ حتّى لا يتمّ عزو ذلك إليه: تراكم الأخطاء يساهم في إحباط التّلميذ: مثال: الملحق3 : دور الوضعيّات المقترحة في الكتاب المدرسي: تجنّب كثافة النّصّ والمعطيات المقترحة في النّماذج
- التّدخّل المبكّر في مستوى الأقسام التّحضيريّة: الانتباه إلى صعوبات أطفال الأقسام التّحضيريّة: التأخّر أو الغياب التام المتعلّق خاصّة بـ:
  - صعوبة النّطق
  - بطء الحركة
  - صعوبة التّذكّر

[9] stigmatisation

اليوم الثالث

النّشاط1 المدّة: دق

وثيقة1
المتكوّن

السّند:

- تداخل كتابة وقراءة أرقام و أعداد متشابهة: 6 / 9 ، 92 / 92 ...
- دوام صعوبات اكتساب الوعي الفونولوجي رغم التّدرّب على ذلك من خلال التّعلّم
- غير قادر على فكّ الرّموز أو بطيء
- صعوبة في التموقع في الزّمان والمكان
- استبدال الرموز العددية بأخرى جبرية مثل: 2 ترمز إلى ×.
- كتابة نفس الصّوت بطرق مختلفة (بالإمكان أن يكتب "كـ" بدلا عن "ق")
- أخطاء في مستوى نقل الأصوات
- إبدال مواقع الحروف بشكل لافت للانتباه
- صعوبة في كتابة التّنوين (يكتب كما يسمع: كتابة الحرف المنوّن مع سكون) والإشباع (غيابه أو خلط بين إشباع الفتح والضمّ مثلا) والتّضعيف (غيابه أو تفكيكه: يكتب كما يسمع)
- صعوبة تقدير الأطوال و المساحات و الأحجام وإدراكها
- لا يمكن قراءة ما يكتبه
- صعوبة حل مسائل متعدّدة المحطّات
- كتابة مقاطع مطابقة للأصوات ولكنّها لا تخضع لقواعد الرّسم (مثلا التّنوين يكتب بإضافة النّون)
- تواتر أخطاء الرّسم

- رفض التّعلّم
- اضطرابات في مستوى الذّاكرة قصيرة المدى
- صعوبة في اكتساب الآليات
- خلط بين المختلف المنازل (آحاد، عشرات، مئات)
- صعوبة في تقسيم الكلمات والجمل (حدود الكلمات والجمل)
- صعوبات في مستوى الوعي الفونولوجي: عدّ المقاطع، تبيّن القافية، حذف مقاطع، خلط في الأصوات
- خلط في الحروف
- أداء غير منتظم
- تذكّر الأعداد وتتاليها أثناء العد
- حذف حروف وأصوات بعينها أو فعل يتكرّر أثناء الكتابة
- غياب القراءة المسترسلة

التّعليمة:

عمّر الجدول التّالي بالإفادات الواردة بالسّند:

صعوبات في علاقة بـ:			
اضطرابات القراءة	**اضطرابات الحساب**	**اضطرابات الكتابة والرّسم**	**مختلف الاضطرابات**

وثيقة1 1
المكوّن

النّشاط1 المدّة: دق

الإصلاح[10]:

[10] يمكن الاستئناس بدليل العمل الاجتماعي المدرسي، تونس 2011، وقد أوردنا بعض الجذاذات في جزء الملاحق

صعوبات في علاقة بــ:			
اضطرابات القراءة	**اضطرابات الحساب**	**اضطرابات الكتابة والرّسم**	**مختلف الاضطرابات**
• صعوبة في تقسيم الكلمات والجمل (حدود الكلمات والجمل) • دوام صعوبات اكتساب الوعي الفونولوجي رغم التّدرّب على ذلك من خلال التّعلّم • غير قادر على فكّ الرّموز أو بطيء • صعوبات في مستوى الوعي الفونولوجي: عدّ المقاطع، تبيّن القافية، حذف مقاطع، خلط في الأصوات • خلط في الحروف • غياب القراءة المسترسلة	• خلط بين المختلف المنازل (آحاد، عشرات، مئات) • تذكّر الأعداد وتتاليها أثناء العد • تداخل كتابة وقراءة أرقام و أعداد متشابهة: 6 / 9 ، 92 / 92 ... • صعوبة تقدير الأطوال و المساحات و الأحجام وإدراكها • استبدال الرموز العددية بأخرى جبرية مثل: 2 ترمز إلى ×. • حل مسائل متعدّدة المحطّات	• كتابة نفس الصّوت بطرق مختلفة (بالإمكان أن يكتب "كـ" بدلا عن "ق (" • إبدال مواقع الحروف بشكل لافت للانتباه • حذف حروف وأصوات بعينها أو فعل يتكرّر أثناء الكتابة • صعوبة في كتابة التّنوين (يكتب كما يسمع: كتابة الحرف المنوّن مع سكون) والإشباع (غيابه أو خلط بين إشباع الفتح والضمّ مثلا) والتّضعيف (غيابه أو تفكيكه: يكتب كما يسمع) • أخطاء في مستوى نقل الأصوات • لا يمكن قراءة ما يكتبه • كتابة مقاطع مطابقة للأصوات ولكنّها لا تخضع لقواعد الرّسم (مثلا التّنوين يكتب بإضافة النّون) • تواتر أخطاء الرّسم	• صعوبة في اكتساب الآليات • صعوبة في التموقع في الزّمان والمكان • رفض التّعلّم • اضطرابات في مستوى الذّاكرة قصيرة المدى • أداء غير منتظم

وثيقة2
المتكوّن

النّشاط2 المدّة: دق

التّمييز بين مختلف الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

السّند:

اضطرابات القراءة Dyslexie

- تأخر في اكتساب القراءة مقارنة بتلاميذ لهم نفس السّنّ
- ينسى بسرعة أين كان يقرأ ويتعدّى سطور
- لا يفهم ما يقرأ، يعتمد علامات غير مكتوبة
- يعبّر ويقرأ بصعوبة
- لا يحترم علامات التنقيط
- يقلب الكلمات الحروف
- لا يقرأ بعض الكلمات وإن تمكّن من قراءة كلمة يعيد قراءتها العديد من المرّات فتصبح القراءة الجهريّة أمرا صعبا

اضطرابات الحساب Dyscalculie

- يتوقف عن التنفس اثناء الكتابة
- أشكال حروف نفس الكلمة تختلف
- يشكو صعوبة في نقل المكتوب من السبورة
- يقطّع الكلمات بشكل غير عادي
- يعوّض حرفا بحرف أو يسهو عنه

صعوبة في:

- الحساب الذّهني حفظ الجداول واستخدامها
- قراءة الوقت والتعرف على الرموز وعلى الأرقام (قلب الأرقام)
- التّمييز بين معطيات مشكل
- تنظيم الفضاء
- تقديم المشكل أو طرحه
- استخدام مخطّطات حل ّمسائل
- التّعرّف على علامات الجمع والطّرح والضرب والقسمة (+،-،×،:)

اضطرابات الكلام Dysphasie

- لا يجد الكلمات بسهولة للتعبير عن أفكاره
- يرفض المشاركة في نقاشات
- يوظّف الأفعال في غير أماكنها
- لا يستجيب بسهولة إلى التعليمة
- يكوّن جملا متداخلة

التّعلمات

النّشاط2 المدّة: دق

... راب والخاصيات ...

وثيقة2 1
المتكوّن

... كتابة
Dysgraphie

اضطرابات القراءة Dyslexie

- تأخر في اكتساب القراءة مقارنة بتلاميذ لهم نفس السّنّ
- ينسى بسرعة أين كان يقرأ ويتعدّى سطور
- لا يفهم ما يقرأ، يعتمد علامات غير مكتوبة
- يعبّر ويقرأ بصعوبة
- لا يحترم علامات التنقيط
- يقلب الكلمات الحروف
- لا يقرأ بعض الكلمات وإن تمكّن من قراءة كلمة يعيد قراءتها العديد من المرّات فتصبح القراءة الجهريّة أمرا صعبا

▪ جلسة الكتابة غير سليمة ▪ يتوقف عن التنفس أثناء الكتابة ▪ أشكال حروف نفس الكلمة تختلف ▪ يشكو صعوبة في نقل المكتوب من السبورة ▪ يقطّع الكلمات بشكل غير عادي ▪ يعوّض حرفا بحرف أو يسهو عنه
صعوبة في: ▪ الحساب الذّهني حفظ الجداول واستخدامها ▪ قراءة الوقت والتعرف على الرموز وعلى الأرقام (قلب الأرقام) ▪ التّمييز بين معطيات مشكل ▪ تنظيم الفضاء ▪ تقديم المشكل أو طرحه ▪ استخدام مخطّطات حل ّمسائل ▪ التّعرّف على علامات الجمع والطّرح والضرب والقسمة (+،-،×،÷)
▪ لا يجد الكلمات بسهولة للتعبير عن أفكاره ▪ يرفض المشاركة في نقاشات ▪ يوظّف الأفعال في غير أماكنها ▪ لا يستجيب بسهولة إلى التعليمة ▪ يكوّن جملا متداخلة

وثيقة3 المتكوّن

النّشاط3 المدّة: دق

الوعي بأساليب مرافقة ذوي اضطرابات التّعلّم

السّند:

كان في أحد الخطباء (واصل بن عطاء) لثغة بحيث ينطق الراء ياء فأراد حسّاده أن يجعلوه أضحوكة وهزأة، و انتظروه حتى اعتلى المنبر و سلّموه كتابا من الخليفة ليقرأه على الناس، وكان مضمونه ما يلي:

"أمر الأمير بحفر بئر في الصحراء ليشرب منه الصادر و الوارد.."

فقرأ الخطيب على الفور: **حكم الحاكم بنبش جب في الفلاة ليسقي منه الذاهب والآتي[11].**

التّعليمة:

اقرأ النّصّ ثمّ أجب عن السّؤال التّالي:

كيف تمكّن واصل من تجاوز الصعوبة التي أوقع فيها؟

---

[11] بالإمكان الاطّلاع على واحدة من خطب واصل بن عطاء في الملاحق

ماذا يمكن أن نستفيد من هذا المثل لمرافقة ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم؟
سجّل إجابتك ثمّ ناقشها مع أعضاء فريقك

وثيقة3 1
المكوّن

النّشاط3 **المدّة: دق**

الإصلاح:

قراءة النّصّ ثمّ مناقشته
إبراز قوّة واصل اللّغويّة الّتي مكّنته من تجاوز لثغته لتجنّب تهكّم الحاضرين
ماذا يمكن أن نستفيد من هذا النّصّ في مجال الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم؟
ضرورة البحث عن نقاط القوّة ودعمها وتركيزها واستثمارها في تطوير قدرات المتعلّم
دعوة الحاضرين لذكر أمثلة لنقاط قوّة تلاميذ يعانون من اضطرابات تعلّم:

- الرّسم
- التّذكّر
- الاعتماد على البصر
- الذّكاء والفطنة
- الصبر والمكابدة
- الخيال
- في القراءة مثلا:
  - ✓ الاعتماد على الرّسوم،
  - ✓ توظيف السياق،
  - ✓ التركيز على حروف أو كلمات يعرفها

بالإمكان الاستفادة من النّص الوارد بـ "نصوص لمزيد التّعمّق" والمتعلّق بشهادات أشخاص من ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

النّشاط3	المدّة: دق

وثيقة4
المتكوّن

سبل مرافقة ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

السّند:

- التّحسيس لاضطرابات التّعلّم حتّى يتمّ تقبّلها من قبل مختلف الأطراف
- وضع خطّة عمل بشراكة مع تلميذ ذي اضطرابات تعلّم
- تشجيع الطّفل وتثمين مجهوداته والرّفع من معنويّاته
- معالجة ما يمكن أن يحسّ به الطّفل من إحباطات نتيجة فشله في بعض المهام المدرسيّة
- رصد نقاط القوّة والأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات: كلّ طفل هو متفرّد
- التنسيق بين مختلف المدرّسين لضمان نجاح التطويعات بيداغوجيّة المبرمجة
- تجزئة الواجبات المدرسيّة إلى مقاطع محدّدة في الزّمن
- عدم تحميل الطّفل مسؤوليّة ما يعانيه ومساعدته على فهم ذلك
- وضع الطّفل في مكان مناسب يساعد على الحدّ من الصعوبات التي يعاني منها،
- اعتماد مقاربة تنوّع فيها الحواس (يتمّ استدعاء أكثر من حاسّة)
- تحمّل بطء هذا الطّفل
- إثارة الجانب الإبداعي الّذي يميّزه
- تمكينه من فرصة للتقييم الذاتي والتعّديل
- عدم تحميل الطّفل مسؤوليّة ما يعانيه ومساعدته على فهم ذلك
- تدريبه على الصّبر والمكابدة والجهد
- استباق الدّروس مع اعتماد الأولويّات
- إعطاؤه الثقة وتحميله المسؤوليّة وإيلاؤه الاهتمام المناسب وتعويده على المثابرة
- إضفاء معنى على التّعلّمات
- إرساء مشروع تربوي إفرادي

التّعليمة:
صنّف ما سبق في الجدول التّالي:

داخل القسم	خارج القسم (العائلة)	في مستوى المؤسّسة التّربويّة

النّشاط4	المدّة: دق

وثيقة4 1
المتكوّن

الإصلاح:

داخل القسم	خارج القسم (العائلة)	في مستوى المؤسّسة التّربويّة

• وضع خطّة عمل بشراكة مع تلميذ ذي اضطرابات تعلّم • تشجيع الطّفل وتثمين مجهوداته والرّفع من معنويّاته • رصد نقاط القوّة والأخذ بعين الاعتبار الخصوصيات: كلّ طفل هو متفرّد • عدم تحميل الطّفل مسؤوليّة ما يعانيه ومساعدته على فهم ذلك • وضع الطّفل في مكان مناسب يساعد على الحدّ من الصعوبات التي يعاني منها، كأن يجلس قريبا من المدرّس في وسط القسم بجانب أحد أصدقائه المستعدّين لمساعدته ومن الّذين لا يعانون من صعوبات • تمكين الطّفل من الممارسة باعتماد الملصقات والصّور التّوضيحيّة • اعتماد مقاربة تنوّع فيها الحواس (يتمّ استدعاء أكثر من حاسّة) • تحمّل بطء هذا الطّفل • إعطاؤه الثقة وتحميله المسؤوليّة وإيلاؤه الاهتمام المناسب وتعويده على المثابرة • إضفاء معنى على التّعلّمات • إثارة الجانب الإبداعي الّذي يميّزه • تمكينه من فرصة للتقييم الذاتي والتعّديل • من المفيد أن ينتهي العمل مع الطفل حين يصل الى الشعور بالنجاح	• عدم تحميل الطّفل مسؤوليّة ما يعانيه ومساعدته على فهم ذلك • معالجة ما يمكن أن يحسّ به الطّفل من إحباطات نتيجة فشله في بعض المهام المدرسيّة • تشجيع الطّفل وتثمين مجهوداته والرّفع من معنويّاته • تدريبه على الصّبر والمكابدة والجهد • إثارة الجانب الإبداعي الّذي يميّزه • استباق الدّروس مع اعتماد الأولويّات • تجزئة الواجبات المدرسيّة إلى مقاطع محدّدة في الزّمن • من المفيد أن ينتهي العمل مع الطفل حين يصل الى الشعور بالنجاح	• التّحسيس لاضطرابات التّعلّم حتّى يتمّ تقبّلها من قبل مختلف الأطراف • التنسيق بين مختلف المدرّسين لضمان نجاح التطويعات بيداغوجيّة المبرمجة • إرساء مشروع تربوي إفرادي يجمع مختلف الأطراف (الأولياء، المدير، المدرّس، الأخصّائيّون المتابعون للطفل) لضمان توفّر أداة تجمع معطيات حول وضعيّة الطّفل بالمدرسة وضبط الأهداف المنتظرة منه ومتابعتها وإرساء التّطويعات البيداغوجيّة المناسبة ويشمل أيضا: ○ نقاط قوّة الطّفل وصعوباته ○ ما هو قادر على القيام به ○ التوصيّات البيداغوجيّة ○ عدد من الاستراتيجيات للصّعوبات المشخّصة حتّى نوفّر الفرصة للمدرّس لاختيار ما يناسب الطّفل ○ فضاء لتثمين النّجاحات

اليوم الرّابـع

التّطويعات البيداغوجيّة

ينجز العمل ضمن ورشات:

ونقترح ما يلي، وعلى المكوّن أن يختار الطّريقة الّتي يراها أنسب لسياق التّكوين:

الطّريقة الأولى:

تقسيم المشاركين إلى مجموعات بحسب عدد الاضطرابات (الحساب، القراءة، الكتابة والإملاء) وتكليف المشاركين بإعداد التّطويعات المناسبة

ثمّ تعرض الأعمال وتناقش وتثرى جماعيّا

الطّريقة الثّانية:

يقسّم التوقيت إلى عدد الاضطرابات ويقسّم المشاركون إلى 3 مجموعات بحسب عدد الدّرجات (الأولى والثانية والثالثة) ويكلفون بإعداد التّطويعات ثمّ تعرض وتناقش وتثرى

مساعدة المشاركين بمدّهم بالوثائق التالية وحثّهم على الاستئناس بالجزء المخصّص لرصد ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم

اعتماد الوثيقة التّالية لتدوين التّطويعات البيداغوجيّة المتّفق عليها

الاعتماد على نماذج من الكتب المدرسيّة ومن الأنشطة المقترحة في القسم لتجسيد التّطويعات البيداغوجيّة المقترحة

توظيف الموارد الرّقميّة:

- Enregistreurs numériques **تسجيل رقمي**
- Livres numériques **كتاب رقمي**
- Technologie mobile (tablettes, iPod, iPad, téléphones intelligents, baladeurs MP3, etc.) **موارد رقميّة محمولة**
- Systèmes de lecture nécessitant l’emploi d’un ordinateur, d’un scanneur et d’un logiciel pour « lire » à voix haute les pages d’un livre numérisées (p. ex., Kurzweil) **ماسح ضوئي، برمجيّة قراءة كتب رقميّة**
- Systèmes de reconnaissance de la parole qui convertissent les paroles en texte écrit (p. ex., Dragon) **برمجيّة تحويل المسموع إلى مكتوب**
- Logiciels de prédiction et de correction de mots pour les élèves qui ont des difficultés en orthographe (p. ex., WordQ) **مصحّح أخطاء رسم**
- Calculatrices « parlantes » **آلة حاسبة ناطقة**
- Logiciels de construction de cartes conceptuelles/ **برمجيّة إعداد خارطة ذهنيّة**

التّطويعات البيداغوجيّة المقترحة

المادّة	الصّعوبة	التّطويعات المقترحة	مثال
قراءة			
كتابة			
حساب			

بعض التّطويعات البيداغوجيّة

- وضع الطّفل في مكان قريب من المدرّس
- اعتماد خطّ كبير الحجم واضح مع استخدام الألوان
- تنويع أساليب التّدخّل: شفوي، سمعي، بصري، نماذج، رسم...
- قراءة التّعليمة في الرياضيات مثلا
- فسح المجال للقراءة الفرديّة الصامتة للتّدرّب قبل تكليفه بالقراءة الجهريّة
- التعامل مع الصّورة
- لفت انتباه المتعلّم بذكر اسمه أو لمس كتفه لمسة خفيفة
- توضيح النّطق (bien articuler) مع التّكرار
- التّعامل مع الأصوات: تقطيع، تعويض، إضافة، حذف
- نقييم المتعلّم على القدرة المستهدفة فقط
- مساعدته على تنظيم مكان عمله
- توضيح المطلوب على الورقة: كتابة التعليمة بوضوح بحجم كبير أو باستخدام ألوان
- تعويده على الجلسة السليمة
- القيام بأنشطة تخطيط تساعد على تحريك اليد في اتجاهات متعدّدة (دوائر، حلزون، خطوط منحنيّة...)
- عدم الإكثار من الكتابة
- استخدام مسطرة للمتابعة عند القراءة
- تشجيع استخدام الحاسوب
- اعتماد الأنشطة المحسوسة
- تثمين المجهودات
- البحث عن مواطن القوّة واعتمادها في التعلّم

بعض التّطويعات البيداغوجيّة في الحساب

- التدخل على مستوى تطوير قدرات الاستماع والانتباه والتمييز السمعي والفهم القرائي والتفكير المنطقي ..
- هيكلة الفضاء و التآزر الحركي و الصورة الجسمية و الجانبية والإدراك الحسي للطفل ...
- تنمية استقلالية الطفل أثناء انجاز الأنشطة والعمل على تهيئة ظروف عمل (الفضاء و الأدوات) وجعلها مناسبة لإمكانياته و استعداداته.

- استخدام الألعاب و التّمرين المتواصل
- قراءة التعليمة بصوت مرتفع مع التأكد من فهم التلميذ لها.
- تقديم الحقائق الأساسية على نحو متسلسل ليسهل حفظها مع اعتماد أمثلة من الواقع المعيش للطفل.
- تقسيم الوضعية الإشكالية الى مجموعة خطوات بسيطة ليتسنى للطفل فهمها.
- استعمال وسائل تعليمية مختلفة: سمعية- بصرية- محسوسة
- استخدام الصور والألوان لتفسير المطلوب .
- توجيه تركيز الطّفل إلى المعلومات و الكلمات المهمّة والمفيدة للوصول إلى الإجابة الصحيحة واستبعاد المعلومات و الكلمات غير المفيدة.
- الانطلاق دائما من المحسوس ثمّ التّخلّص شيئا فشيئا الى المجرد.
- تقييم الاستراتيجيات و الاساليب المعتمدة من الطفل للوصول الى الحل وليس تقييم النتيجة .
- عدم احتساب الأخطاء الناجمة على خلط الاعداد او الرموز المتشابهة (كان يكتب 21 عوضا على 12 او علامة اكبر عوضا على علامة اصغر) يكفي ان نشير للطفل بصفة فرديّة إلى هذا الخلط.
- استخدام الآلة الحاسبة للتثبت من النتيجة و خاصة عند العجز عن إنجاز العمليات.
- استعمال أوراق مسطرة للكتابة و لإنجاز الرسوم الهندسية ولإجراء العمليات الحسابية لتيسير تنظيم الأرقام في الخانات المناسبة .
- استخدام الحاسوب و بعض البرمجيّات المختصة في مجال تعلم الرياضيات.

سبل التّدخّل لمساعدة تلميذ يعاني من اضطرابات قواعد الإملاء (أو الرّسم):

التّدخّل لمساعدة تلميذ يعاني من اضطرابات قواعد الإملاء هو تدخّل في مستويات متعدّدة، منها ما هو في مستوى المواقف والسّلوكات المتّخذة سواء من قبل المدرّس أو الوليّ أو الأصدقاء، ومنها ما يتعلّق بالوسائل الموظّفة والمساعدة على تجاوز الصّعوبة، ومنها ما يرتبط بالممارسات البيداغوجيّة داخل الفصل الّتي من المفترض أن تأخذ بعين الاعتبار هذه الصّعوبة، ونورد في ما يلي بعض مجالات التّدخّل مدعّمة بأنشطة عمليّة يمكن أن يستفيد منها تلميذ يعاني من اضطرابات قواعد الإملاء، علما وأنّها ليست وصفات قابلة للاعتماد مع أيّ حالة بل وجب الانطلاق من تشخيص دقيق ومتابعة من فريق من المختصين، إلاّ أنّه يمكن اعتماد العديد منها مع التلاميذ باختلاف صعوباتهم، ومن هذه التّدخّلات نذكر خاصّة:

إرساء الثّقة والطّمأنينة: الحديث مع الطّفل واستثمار الفرص المتاحة لـ:

- إبراز قدراته وثمين نجاحاته

- تقدير المجهودات المبذولة بالرّغم من الصّعوبات الّتي يجابهها بسبب الاضطرابات التي يعاني منها،

التثمين:

- تشجيع النجاحات والتّعريف بها،
- تشريكه في الأنشطة الشفويّة وتثمين تدخّلاته المتميّزة،
- تشجيعه على التواصل مع الآخرين حتّى يبرز قدراته في التّواصل الشفوي (إبداء الرّأي، النقاش، الإقناع...)

دعم منهجي وميتاعرفاني:

- تدريبه على العود على ما يقوم به بغاية تقييمه والوقوف عند النّجاحات وفهمها ورصد الصّعوبات ومحاولة معالجتها بنقل استراتيجيات النجاح
- تدريب التلميذ على توظيف كنش يضمّنه الكلمات الّتي يجد صعوبة عند كتابتها،
- تعويد التلميذ على تجسيد ما يريد كتابته (الحركات، المحاكاة، الصلصال...)،
- تدريب التلميذ على التّهجئة،
- تدريبه على عدّ الصواتم والحرائف،
- استثمار الفرص المتاحة لدعوته لذكر أوّل صوتم وآخر صوتم،
- وصف أشكال الحروف والمقاطع والكلمات وتشبيهها بأشياء أخرى،
- توظيف الإيقاع في التّعرّف على كلمات (كلمات لها نفس القافية مثلا)،
- تحسيس التلميذ لقواعد الاشتقاق والزّيادة،

مرافقة المدرّس:

- تخصيص حصص قصيرة ومكثّفة لتعلّم قواعد الإملاء ،
- تنظيم الكتابة على السّبّورة مع توظيف النّماذج وجداول لتقديم الدّرس (توظيف الخارطة الذّهنيّة)،
- تقديم ملخّصات،
- التّذكير المستمرّ بقواعد الإملاء الأساسيّة (الإشباع، التنوين، التّضعيف، الحروف المتشابهة...)، الاشتقاق، علامات الإعراب...،
- تجنّب معالجة الحروف المتشابهة في ثنائيّتها بما أنّها ترفع من درجة التّداخل ومن الأفضل اللّجوء إلى تقنيات أخرى للتّذكّر (التشابه أو التماثل، القافية)،
- حثّ التّلميذ على إنتاج أبيات شعر باعتماد قافية (عادة ما تتقدّم إنتاجات طريفة)
- اعتماد التّكرار مع خلق تحديات جديدة دافعة كالدّعوة إلى كتابة نفس العدد من الكلمات في أقصر زمن،

الوسائل:

- توظيف المطبوعات (أو عرض النصّ على شاشة vidéo projecteur أو السبّورة) مع إبراز الظّاهرة الإملائيّة بلون آخر أو بحجم أكبر أو بكتابة أخرى،
- تهوئة الأسطر (فضاء كاف بين السّطور)
- توظيف الحاسوب (المصحّح الإملائي) خاصّة في الإنتاج الكتابي،
- توظيف أقلام ملوّنة من قبل التّلميذ حتّى يتمكّن من إبراز الظواهر الإملائيّة،
- توظيف صفحات شفافة ذات لون أزرق أو بني فاتح،
- توظيف برمجيّات معالجة نصوص تساعد على إعادة تنظيم النّصّ بما يستجيب لاضطرابات التعلّم الّتي يعاني منها التّلميذ
- توظيف برمجيّات تساعد على النقل السريع للنص وإعادة تنظيمه
- توظيف برمجيّات تمكّن من قراءة النّصوص (قارئ رقمي)

التمشّي:

- توظيف التمارين الّتي تعتمد تكميل فراغات،
- تشجيعه على توظيف أدوات خاصّة لتذكّر قواعد وكلمات أو عائلة من الكلمات (استخدام أوراق ملوّنة، توظيف خارطة ذهنيّة، توظيف جداول، توظيف أقلام ملوّنة...)

مساعدة الأتراب أثناء التّعلّم:

- قراءة التعليمة،
- إبراز الظاهرة الإملائيّة،

التعليمية:

- واضحة وشفويّة مع الإعادات مع دعمها بصور،
- نسق الكلام معتدل مع اعتماد التنغيم المناسب والتجسيد والمحاكاة،
- توظيف معجم متداول،
- دعوة التلميذ إلى إعادة التعليمة مع التّأكّد من فهمها عن طريق السّؤال،
- الاكتفاء بتعليمة واحدة في كلّ مرّة مع الاقتصار على عدد محدود من المعلومات

التقييم:

- اللجوء إلى التقييمات الشفويّة قدر الإمكان مع المساعدة بقراءة التعليمة،
- عند الإصلاح:
  - الاكتفاء بالإشارة إلى الأخطاء موضوع الدّراسة،
  - الإشارة إلى عدد محدود من الأخطاء (خاصّة في الإنتاج الكتابي)،
- الحرص على إبراز التّطوّر الحاصل في الإملاء (اعتماد تطوّر نسب الكلمات الصّحيحة وتجنّب العدد صفر)،
- تمكين التلميذ من وقت مناسب لإنجاز المهمّة المطلوبة.

مراجع بالعربيّة:

1. إعلان أنشيون، المنتدى العالمي للتّربية 2015، التّعليم بحلول سنة 2030، منشورات اليونسكو 2016
2. وزارة التّربية والتّكوين. (2004). البرامج الرّسميّة. منشورات وزارة التربية.
3. القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي، القانون عدد 80-2002 بتاريخ 23 جويلية 2002.
4. تربية ما بعد الحداثة، جون بيار بورتو وهوقيت ديسمت، ترجمة د. نورالدين ساسي، تونس 2005.
5. إدماج الأطفال حاملي إعاقة بالوسط المدرسي: الأسس والمفاهيم، منشورات CENAFFE، 2006
6. برنامج المدارس ذات الأولويّة التربويّة، لماذا؟ منشورات CENAFFE، 2005
7. برنامج العمل الاجتماعي المدرسي، دليل خلية العمل الاجتماعي المدرسي، وزارة الشؤون الاجتماعية، وزارة التربية، وزارة الصحة، منشورات اليونسيف 2011
8. صعوبات القراءة، منظور لغوي نمائي، كمه،آلان وكاتس هوك، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة والتّأليف، دمشق 1998
9. التّقرير العالمي لرصد التّعليم للجميع، أهمّيّة الحوكمة في تحقيق المساواة في التّعليم، منشورات اليونسكو، 2009

مراجع بلغات أجنبيّة:

10. Nouri, R. & Najem-Marnissi**, A,** ***L'élève en difficultés scolaires : que peut apporter la psychologie***, Tunis 2009
11. Expertise collective, ***Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques***, INSERM 2007
12. OMS (ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ). ***Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires. In : Classification Internationale des Maladies. Chapitre V (F) : Troubles mentaux et troubles du comportement. Critère de diagnostic pour la recherch***e. OMS, Masson, 1994 : 132-135
13. ***Théorie explicative de la dyslexie***, INSERM2 2007

14. Sprenger-Charolles, L, Colé, P. ***Lecture et dyslexie, approche cognitive***. Paris : Dunod, 2003
15. Romdhane, M.N, Gombert, J.E, Belajouza, M. ***L'apprentissage de la lecture : perspectives comparatives***. Rennes : PUR, collection « Psychologie », 2003
16. ONL-Observatoire National de la Lecture, ***Regards sur la lecture et ses apprentissages***. Paris : MEN-ESR, 1996
17. Habib, M. ***Dyslexie le cerveau singulier***, Marseille : Solal, 1997
18. Jumel B. ***Comprendre et aider l'enfant dyslexique***. Paris : Dunod, 2005
19. Golder,C. & Gaonac'h,D.. ***Profession enseignant, Lire et comprendre, psychologie cognitive de la lecture****.* Hachette Education, 1998
20. Ramus, F.. ***Dyslexie, quoi de neuf ? La théorie phonologique***... Ortho Magazine, 44, 9-13. 2003
21. Dubois, M. & Roberge, J. ***Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep***. Centre collégial de développement de matériel didactique, 2010
22. Lussier, F. & Flessas, J. ***Neuropsychologie de l'enfant : troubles développementaux et de l'apprentissage***, Paris, Dunod. 2009
23. Cartier, S. ***Apprendre en lisant, au primaire et au secondaire***, Montréal, Les Éditions C.E.C. 2007

نصوص لمزيد التّعمّق

Troubles spécifiques des apprentissages[12]

Les travaux de recherches indiquent clairement que les facteurs décrits ci-dessus (facteurs socioculturels présents dans l'environnement de l'enfant et les capacités cognitives générales propres à chaque enfant) ne suffisent pas à expliquer l'ensemble des difficultés d'apprentissage rencontrées chez les enfants. De nombreuses données montrent qu'il existe des enfants en difficulté d'apprentissage dans tous les milieux socioculturels y compris les plus favorisés et également à tous les niveaux de capacités cognitives générales y compris les plus élevés. Cette situation a conduit les chercheurs à formuler l'hypothèse de l'existence de troubles spécifiques des apprentissages. Historiquement, c'est le cas d'un enfant intelligent et sans handicap socioculturel mais avec une difficulté sévère et spécifique à la lecture qui a conduit à la première description de la dyslexie développementale (Pringle Morgan, 1896). Depuis, des milliers de cas ont été rapportés dans la littérature scientifique. Pour étudier les caractéristiques propres à la dyslexie, les chercheurs sont amenés à exclure les enfants qui présentent des facteurs de risque tels que le déficit intellectuel généralisé, les troubles sensoriels, les facteurs de risque socioculturels ou linguistiques. Il s'agit d'une précaution méthodologique indispensable à l'étude des causes d'un trouble spécifique sans risque de confusion. Cependant, cette focalisation de la recherche sur des troubles isolés ne doit pas laisser croire que les chercheurs ignorent la multiplicité des facteurs impliqués dans la plupart des difficultés scolaires. De plus, un enfant dyslexique peut cumuler d'autres facteurs de risque qui contribuent à ses difficultés. Des études récentes s'intéressent tout particulièrement aux interactions entre ces différents facteurs (biologiques, culturels…). Par exemple, le milieu socioculturel d'un enfant dyslexique peut avoir un effet compensateur ou aggravant sur ses capacités de lecture (Noble et McCandliss, 2005)

[12] Expertise collective, **Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques**, INSERM 2007, pp 151-152

Trouble spécifique de la lecture

Depuis la description du premier cas – qu'on qualifierait aujourd'hui de dyslexie développementale – par Morgan en 1896 et les travaux d'Orton en 1928, qui a évoqué le premier une origine neurodéveloppementale du trouble, les définitions n'ont pas cessé d'évoluer. Rutter (1978), sur la base des propositions de la *World Federation of Neurology* (1968), écrit que « la dyslexie est un trouble manifesté par une difficulté à apprendre à lire, malgré un enseignement conventionnel, une intelligence adéquate et un bon environnement socioculturel. Elle est dépendante de troubles cognitifs fondamentaux qui sont souvent d'origine constitutionnelle ». La CIM-10 décrit pour le Trouble spécifique de la lecture des critères diagnostiques adaptés à des âges différents

Le critère du DSM-IV pour le trouble spécifique de la lecture est le suivant : les réalisations en lecture (exactitude, rapidité ou compréhension), évaluées par des tests sont nettement en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge.

Les autres critères de la CIM-10 et du DSM-IV, communs aux différents troubles (enseignement adapté à l'âge, environnement socioculturel favorable et intelligence adéquate), ont été détaillés précédemment. À noter que la CIM-10 spécifie que le trouble de la lecture ne doit pas résulter directement d'un trouble neurologique avéré. La principale différence entre les deux classifications concerne la comorbidité du trouble de la lecture avec d'autres troubles des apprentissages (notamment les troubles du calcul et de l'écriture). En cas de comorbidité, dans la CIM-10 le diagnostic de trouble de la lecture est prédominant par rapport à tous les autres, tandis que le DSM-IV permet de porter plusieurs diagnostics.

Dans les définitions plus récentes de la dyslexie, il est de plus en plus question des mécanismes cognitifs perturbés et de l'étiologie des troubles (Shaywitz et Shaywitz, 2005). Les recherches des dernières années sur ces facteurs, en particulier sur les compétences impliquées dans le processus de la lecture, ont beaucoup progressé et les définitions se sont adaptées aux nouvelles connaissances. Ainsi, la définition récemment proposée par Lyon et coll. (2003) et qui remplace une définition précédente des mêmes auteurs propose :

« La dyslexie est un trouble spécifique de l'apprentissage dont les origines sont neurobiologiques. Elle est caractérisée par des difficultés dans la reconnaissance exacte et/ou fluente de mots ainsi que par une orthographe des mots (*spelling*) et des capacités de décodage limitées. C[13]es difficultés résultent typiquement d'un

[13] Expertise collective, **Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques**, INSERM 2007, pp : 162-163

déficit dans la composante phonologique du langage qui est souvent inattendu par rapport aux autres capacités cognitives de l'enfant et à l'enseignement dispensé dans sa classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure des problèmes dans la compréhension en lecture. Cela peut entraîner une expérience réduite dans la lecture qui pourrait empêcher la croissance du vocabulaire de l'enfant et ses connaissances générales. »

Trouble spécifique du calcul[14]

Les troubles spécifiques du calcul et/ou de l'arithmétique ont fait l'objet de moins d'études que la dyslexie (Shalev et coll., 2000). En général, le terme de dyscalculie développementale se réfère à un trouble des compétences mathématiques présent chez des enfants avec une intelligence normale (Temple, 1997). La CIM-10 définit des critères diagnostiques du Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique.
Le DSM-IV définit les critères suivants pour le « trouble du calcul » : les aptitudes en mathématiques, évaluées par des tests sont nettement en dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge. La principale différence entre les deux classifications, comme cela a été décrit précédemment, concerne la comorbidité du trouble du calcul ou de l'arithmétique avec le trouble de la lecture. En cas de comorbidité, dans la CIM-10 le diagnostic de trouble de la lecture est prédominant, tandis que le DSM-IV permet de porter les deux diagnostics.
Les mécanismes cognitifs perturbés à l'origine de la dyscalculie sont variés et ont donné lieu à différentes classifications de sous-types de dyscalculie (Kosc, 1974 ; Rourke et Strang, 1978 ; Badian, 1983 ; Temple, 1992). Malgré une avancée certaine des études lors des dernières années, les perturbations des mécanismes cognitifs à la base de la dyscalculie, comme pour la dyslexie, sont encore objets d'études et leur inclusion dans les définitions du trouble paraît prématurée (Neümarker, 2000 ; Shalev et Gross-Tsur, 2001 ; Ardila et Rosselli, 2002).
L'étiologie était déjà au centre de l'une des premières définitions proposées de la dyscalculie. Ainsi, Kosc (1974) évoque l'origine génétique ou congénitale des troubles ainsi que leur base neurobiologique. D'autres auteurs ont soutenu par la suite l'origine neurobiologique du trouble (Rourke et Conway, 1997), voire génétique (Alarcon et coll., 1997 ; Shalev et coll., 2001).
Enfin, dans la définition de la dyscalculie, comme dans celle des autres troubles des apprentissages, une pédagogie inadaptée vaut critère d'exclusion. Or, l'apprentissage des mathématiques serait plus lié au type de pédagogie, notamment à la façon dont les concepts sont présentés, que les autres apprentissages (Lyon, 1996). Selon un certain nombre de cliniciens et chercheurs, le facteur étiologique prédominant dans le retard en mathématiques serait un enseignement insuffisant (Russell et Ginsburg, 1984 ; Carnine, 1991)

[14] Expertise collective, **Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques**, INSERM 2007, pp : 164-165

Trouble spécifique de l'écriture[15]

L'écriture étant un processus multidimensionnel, le trouble de l'écriture est celui qui pose le plus de problèmes de définition. Au centre d'un trouble de l'expression écrite se trouve une compétence très réduite dans l'organisation et la présentation de l'information à travers l'écriture, comparée à une compétence plus élevée à organiser et présenter l'information oralement (Kronenberg et Dunn, 2003). Différentes composantes peuvent être à l'origine d'un trouble de l'écriture : difficulté d'écriture liée à l'aspect moteur ; difficulté à terminer la tâche ; orthographe insuffisante ; problèmes avec la composition écrite au niveau du choix des mots, de la construction des phrases, de la planification et de l'organisation du texte (Berninger et coll., 2001).
Le terme dysgraphie, qui renvoie plutôt à un trouble de la calligraphie touchant également la réalisation de formes géométriques, a été parfois utilisé pour représenter un trouble général de l'écriture. O'Hare et Brown (1989) proposent la définition de cinq groupes de dysgraphies : trois groupes de dysgraphie motrice (déficit visuo-spatial, de la coordination et de la planification motrice…) et deux autres groupes caractérisés par des troubles du langage (déficit dans l'orthographe, la ponctuation, la structure des phrases et déficit dans la conceptualisation).
Dans la littérature des troubles de l'écriture, il est plus souvent question de dysorthographie que de dysgraphie. La dysorthographie est un trouble spécifique de l'orthographe, qui accompagne la dyslexie. Le dysfonctionnement cognitif à la base des deux troubles est probablement commun. Dans la dysorthographie, l'orthographe des mots (*spelling*) est très déficitaire, conséquence directe du trouble phonologique des dyslexiques. Il n'y a donc pas une seule définition du trouble de l'écriture et les classifications internationales l'illustrent bien : la définition de la CIM-10 correspond à la dysorthographie, tandis que celle du DSM-IV, correspond à un trouble de l'expression écrite plus général. La CIM-10 dans sa partie « Troubles spécifiques du développement des acquisitions scolaires » ne définit pas de trouble général de l'écriture mais une section est consacrée au « Trouble spécifique de l'orthographe ».
Les critères diagnostiques du DSM-IV du « trouble de l'expression écrite » sont les suivants : les capacités d'expression écrite, évaluées par des tests standardisés (ou par l'estimation de la qualité fonctionnelle de ces capacités), sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet, de son niveau intellectuel (mesuré par des tests) et d'un enseignement approprié à son âge.
Le DSM-IV préconise de ne pas porter un diagnostic de « trouble de l'expression écrite » en présence de fautes d'orthographe uniquement. Il spécifie qu'on doit pouvoir observer « (…) un mélange de difficultés touchant les capacités du sujet à composer des textes écrits, objectivées par des erreurs de grammaire ou de

[15] [15] Expertise collective, **Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie, Bilan des données scientifiques**, INSERM 2007, pp

ponctuation aux sein des phrases, par une mauvaise construction des paragraphes, de nombreuses fautes d'orthographe et une très mauvaise écriture ». Il spécifie également que si le mauvais graphisme est dû à un déficit de la coordination motrice, il faut envisager un diagnostic de «trouble de l'acquisition de la coordination ». En cas de comorbidité, comme pour le trouble du calcul, dans la CIM-10 le diagnostic de trouble de la lecture est prédominant par rapport à celui de l'orthographe. Dans le DSM-IV, il est permis de porter les deux diagnostics. L'étiologie du trouble spécifique de l'écriture n'est probablement pas unique et est moins bien connue que pour la dyslexie et la dyscalculie (Gregg, 1991).

Caractéristiques communes des troubles spécifiques des apprentissages selon le DSM-IV :

• Performances à des tests standardisés (en lecture, calcul ou expression écrite), passés de façon individuelle, nettement au-dessous du niveau attendu par rapport à l'âge, aux autres performances scolaires et à l'intelligence de l'enfant. « Nettement au-dessous » se définit par une discordance de plus de 2 écarts-types entre les performances à ces tests et le QI (dans certains cas une différence moins importante est suffisante, 1 ou 1,5 écarts-types)

• Ces problèmes d'apprentissage doivent interférer de manière significative avec la réussite scolaire ou avec les activités de la vie courante liées à la lecture, le calcul ou l'écriture

• Si un déficit sensoriel est présent, les difficultés d'apprentissage doivent être supérieures à celles habituellement associées à ce déficit

Critères diagnostiques

Troubles spécifiques des acquisitions scolaires selon la CIM-10 :

• La note obtenue aux épreuves, administrées individuellement, se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI

• Le trouble interfère de façon significative avec les performances scolaires ou les activités de la vie courante

• Le trouble ne résulte pas directement d'un déficit sensoriel

• La scolarisation s'effectue dans les normes habituelles

• Le QI est supérieur ou égal à 70

Trouble spécifique de la lecture selon la CIM-10 :

Présence soit de 1 soit de 2 :

1. La note obtenue à une épreuve standardisée d'exactitude ou de compréhension de la lecture se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant ; l'évaluation des performances en lecture et du QI doit se faire avec des tests administrés individuellement et standardisés en fonction de la culture et du système scolaire de l'enfant
2. Antécédents de difficultés sévères en lecture, ou de résultats de tests ayant répondu au critère 1 à un âge antérieur ; en outre, le résultat obtenu à un test d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et du QI

Trouble spécifique de l'acquisition de l'arithmétique selon la CIM-10 :

• La note obtenue à un test standardisé de calcul se situe à au moins deux écarts types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant

• Les notes obtenues à des épreuves d'exactitude et de compréhension de la lecture, ainsi que d'orthographe se situent dans les limites de la normale (± deux écarts-types par rapport à la moyenne)
• L'absence d'antécédents de difficultés significatives en lecture ou en orthographe
Trouble spécifique de l'orthographe selon la CIM-10 :
• La note obtenue à un test standardisé d'orthographe se situe à au moins deux écarts-types en dessous du niveau escompté, compte tenu de l'âge chronologique et de l'intelligence générale de l'enfant
• Les notes obtenues à des épreuves d'exactitude et de compréhension de la lecture, ainsi que de calcul se situent dans les limites de la normale
• L'absence d'antécédents de difficultés significatives en lectur

المصطلحات[16]

لقد استخدمت عدّة مصطلحات لتعريف الأشخاص الّذين لديهم مشكلات في القراءة ومن بين أكثر المصطلحات شيوعا، صعوبات قرائيّة محدّدة، صعوبات القراءة، الدايسلكسيا، والدايسلكسيا التّطوّريّة. وغالبا ما يستخدم مصطلح الصّعوبة disability كمرادف لمصطلح الاضطراب disorder والضّعف impairment. وفي بريطانيا يستخدم كمرادف لمصطلح التّخلّف retardation كما تستخدم أيضا مصطلحات أكثر عموميّة مثل صعب التّعلّم learning disabled والقارئ الضّعيف poor reader لوصف الأطفال ذوي صعوبات القراءة. وفي السّنوات الأخيرة، استخدم عدد من المختصّين في معالجة مشكلات النّطق والكلام مصطلح صعوبات تعلّم اللّغة language learning disability لوصف الأطفال الّذين هم في سنّ المدرسة ويعانون من عجز في اللّغة المكتوبة والمنطوقة.
ومن بين كلّ المصطلحات الّتي تصف الأطفال ذوي صعوبات القراءة فقد برز مصطلح ديسلكسيا dyslexia كأكثر المصطلحات تشويشا وغموضا. وفي الأصل فإنّ كلمة ديسلكسيا تعني صعوبة التّعامل مع الكلمات. ومن النّاحية التّاريخيّة فقد استخدم مصطلح الديسلكسيا في نهاية القرن التاسع عشر وذلك لوصف "عمى الكلمات" المتعلّق بصعوبة النّطق أو ما يسمّى بالحبسة النّاتجة عن إصابة الشّقّ الأيسر من الدّماغ (Thomson, 1984). وقد كان أورتون (Orton, 1937) أوّل من طبّق على صعوبة القراءة عند الأطفال مصطلح العمى القرائي التّطوّري developpemental alexia، حيث يعاني الفرد من صعوبة معيّنة في تعلّم القراءة رغم عدم توفّر أيّ دلائل على وجود نواقص جسميّة أو عقليّة أو انفعاليّة. وكثيرا ما يشار إلى أورتون (1937) بسبب الأهمّيّة الّتي أولاها لعمليّات القلب والإبدال في الحروف في تشخيص الديسلكسيا، وحتّى يومنا هذا يعتقد كثير من النّاس أنّ الطّفل الّذي يقرأ كلمة was على أنّها saw هو طفل يعاني من الديسلكسيا، إلاّ أنّ البحث أوضح بأنّ أخطاء الإبدال ذات أهمّيّة تشخيصيّة قليلة (Perfetti, 1983).
وبرغم الغموض الّذي كتنف هذا المصطلح فإنّه مازال يستخدم عند كثير من الباحثين والممارسين لوصف الأطفال الّذين يعانون صعوبات قرائيّة محدّدة

---

[16] كمه،آلان وكاتس هوك، صعوبات القراءة، منظور لغوي نمائي، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة، المنظّمة العربية للتربية والثّقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة والتّأليف، دمشق 1998 ص ص: 37-38

تعريفات

تعريف الاضطرابات الخصوصيّة في القراءة OMS:

هو خلل دائم في اللّغة المكتوبة ويترجم بالنّسبة للفرد بـ: على الأقلّ 18 شهرا تأخّرا في القراءة بالنّسبة للسّنّ المدرسي المقابل ويعتبر هذا التّخلّف دالاّ بالنّسبة للأطفال في السّنّ بين 8 و12 سنة. ونعتبر اضطرابا خصوصيّا في القراءة إذا تابع الطّفل الدّراسة بصفة طبيعيّة ولم يرافق ذلك اضطرابات حسيّة أو ذهنيّة أو حركيّة أو في النّموّ أو إصابات دماغيّة lésions cérébrales أو أمراض عصبية

تعريف: Orton Dyslexia Society:

ينتج هذا الاضطراب عن خلل مخصوص في التّلفّظ ويتميّز بصعوبة في فكّ الرّموز ناتج عن خلل في المعالجة الصّوتيّة. وهذه الصّعوبات تتجاوز بكثير الصّعوبات الّتي بالإمكان أن يتعرّض لها الطّفل العادي في هذه السّنّ. إضافة إلى صعوبات القراءة تبرز صعوبات أخرى موازية لها كصعوبات كتابة

تعريف: Word Federation of neurology 1968

هو اختلال لتعلّم القراءة يحدث بالرّغم من ذكاء عاديّ وتعليم مناسب وسلامة النّظر والسّمع، إضافة لتوفّر الظّروف الثّقافيّة الكافية. وسببها اختلالات في المكوّنات الأساسيّة للقدرات العرفانيّة. ويعتبر أصحاب هذا التّعريف أنّ تخلّف في القراءة لا يكون دالاّ إلاّ إذا كان بين 12 شهرا و18 شهرا بالنّسبة للمستوى الدّراسي المقابل عند الأطفال الأقلّ من 9 سنوات

- متعلّقة أساسا بالقراءة.
- ليس المقصود اضطرابا مكتسبا (الاضطرابات المكتسبة هي اضطرابات ناتجة عن إصابة في مستوى الدّماغ يصاب بها عادة الكهل) بل هو من الاضطرابات النّمائيّة النّمائيّة: Dyslexie développementale ، إذن هي متعلّقة بصعوبة تعلّم: اختلال في مستوى مرحلة من مراحل اكتساب القراءة.
- مخصوصة: لأنّها لاتهمّ الأطفال الّذين لهم مشاكل تعلّم عامّة، متعلّقة ببقيّة التّعلّمات.
- لا نعتبر أيضا الأطفال الّذين لهم مشاكل متعلّقة بالحواسّ: السّمع، البصر أو المصاب بنقص في البصر.
- لا نأخذ بعين الاعتبار الصّعوبات الّتي مردّها المشاكل الاجتماعيّة، أو التّربويّة، أو العائليّة.
- لا يمكن تشخيصها إلاّ بعد تأخّر في اكتساب القراءة يتجاوز 18 شهرا.

الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم ليست معزولة بل هي مرتبطة بــ:

- تأخّر في الكلام وصعوبة في النّطق
- اضطرابات بصريّة (مسح، تثبت، متابعة، نقاط التقاء...)
- اضطرابات انتباه، هيجان، صعوبة التّركيز
- اضطرابات في مستوى الذّاكرة قصيرة المدى
- نسيان: ما هو مطالب به، محتويات محادثة
- صعوبة تذكّر قصيدة أو جداول حساب
- الشرود وسهولة ذلك
- بطء في إنجاز المهام
- التوقّف عند الجزئيّات قبل الاهتمام بما هو أهمّ
- صعوبة في متابعة الدّرس
- إشكاليات في مستوى التّدرّج الزّماني والتنقل في الفضاء
- صعوبة في مستوى التّوازي
- صعوبة في التموقع في الزّمان والمكان
- صعوبة في كسب الآليات
- مع التّقدّم في المستوى الدّراسي يزداد رفض التّعلّم
- ما يميّز الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم هو تزامن مختلف هذه الصّعوبات
- خطورتها مرتبطة بحدّة الصّعوبات لا بتزامنها
- عادة ما تكون قدرات طفل يعاني من اضطرابات خصوصيّة في التّعلّم مضطربة وغير مستقرّة
- معرفة مختلف هذه الخصوصيّات يجعلنا نفهم هذا الطفل ولا يتمّ وسمه بالطّيش

خدمة الطّلبة ذوي صعوبات القراءة[17]

هناك قضاي مهمّة عديدة يجب أخذها بالحسبان عندما يستخدم المهنيّون التّخطيط التّعاوني، ونماذج تقديم الخدمة البديلة لتقديم خدمات شاملة للأطفال ذوي صعوبات القراءة. ومن هذه القضايا المهمّة أنّ على جميع فروع المعرفة أن تقدّر الحاجة إلى كلّ الخدمات المباشرة

[17] كمه،آلان وكاتس هوك، صعوبات القراءة، منظور لغوي نمائي، ترجمة حمدان علي نصر وشفيق فلاح علاونة، المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي للتعريب والترجمة والتّأليف، دمشق 1998، ص 376

(زمن الاتّصال الفرعي مع الطّالب ذي صعوبات القراءة)، وغير المباشرة (الخدمات الّتي تقدّم لأولئك الّذين يتعاملون مع هذا الطّفل). وقضيّة مهمّة أخرى هي أنّ هناك نطاقا تسلسليّا هرميّا لمكوّنات أيّ نموذج من نماذج تقديم الخدمة. وقد وصف لارسون وماكنلي (1987) ستة مكوّنات لتقديم الخدمة، فيما يتعلّق بصعوبات القراءة يحتاج النّاس إلى معرفة ماهية مشكلات القراءة، ولماذا تواجه هذه المشكلات، وكيف يمكن لفرع معرفي أن يخدم الطّفل ذي صعوبات القراءة. هذه الحالة هي ما تسمّى نشر المعلومات. كما أنّهم يحتاجون أن يدركوا متى يمكن أن تظهر مشكلات قرائيّة أو لغويّة عند الطّفل، وكيف يحوّلون هؤلاء الأفراد إلى مختصّين. وهذا الإجراء يسمح بالتّعرّف على الطّلبة الّذين بحاجة إلى تقييم. والطّلبة الّذين يجري تحديدهم يشاركون في برامج القراءة و/أو التّقييم اللّغوي. وبعد ذلك فإنّ هؤلاء الطّلبة الّذين هم بحاجة إلى خدمات من اختصاصي القراءة واختصاصي صعوبات التّعلّم، أو معالجي اللّغة-الكلام سيحتاجون إلى تخطيط البرامج، ومن ثمّ إلى مداخلة علاجيّة مباشرة و/أو غير مباشرة. وأخيرا، تحدّد نتائج المداخلات العلاجيّة باستخدام عدّة إجراءات تتبعيّة.

لقد قدّم لارسون وماكنلي (1987) معلومات تفصيليّة حول كيفيّة تحويل كل من مكوّنات تقديم الخدمة إلى خطوات إجرائيّة. ويجب تحذير كلّ المهنيّين المهتمّين في البرامج متعدّدة الفروع المعرفيّة لعلاج مشكلات القراءة من سرعة القفز إلى المداخلات العلاجيّة المباشرة. مثال ذلك قد يحتاج الأمر لسنوات عدّة من نشر المعلومات لتطوير برنامج لدجة يتمكّن معلّم صعوبات التّعلّم، واختصاصي القراءة ومعالج اللّغة-الكلام من فهم إسهام كلّ منهم في معالجة صعوبات القراءة. كما قد تحتاج الإدارة المدرسيّة إلى وقت طويل لدعم برنامج متعدّد الفروع المعرفيّة بأساليب بديلة لتقديم الخدمة.

كما أنّ على المهنيّين المهتمّين تطوير أسلوب متعدّد الفروع المعرفيّة لمعالجة مشكلات القراءة عند الأطفال على أن يكونوا على درجة من الحكمة بحيث يبدؤون بطالب واحد ثمّ يوسّعون خدماتهم بشكل تدريجي. وكلّما أصبح أعضاء الفريق أكثر ألفة بالأساليب الرّاهنة للقراءة واللّغة، فإنّ الحدود المهنيّة سوف تتلاشى ويتمكّن الفريق من زيادة عدد الأطفال ذوي مشكلات القراءة الّذين يتلقّون جهودا من التّخطيط التّعاوني.

مرافقة ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في التّعلّم:

- وضع الطّفل في مكان مناسب يساعد على الحدّ من الصعوبات التي يعاني منها، كأن يجلس قريبا من المدرّس في وسط القسم بجانب أحد أصدقائه المستعدّين لمساعدته ومن الّذين لا يعانون من صعوبات
- التكثيف من المحامل البصريّة والسّمعيّة
- تمكين الطّفل من الممارسة باعتماد الملصقات والصّور التّوضيحيّة
- اعتماد مقاربة تنوّع فيها الحواس (يتمّ استدعاء أكثر من حاسّة)
- تحمّل بطء هذا الطّفل
- تثمين مجهوداته قدر الإمكان ومساعدته على إرساء صورة إيجابيّة لذاته
- تحفيزه وحثّه على استثمار حسّه الإبداعي

- البحث عن نقاط القوّة
- تشجيعه ومساعدته على التّحكّم في تخوّفاته بتمكينه من حين إلى الآخر من إنجاز تمارين هو قادر على إنجازها
- إعطاؤه الثقة وتحميله المسؤوليّة وإيلاؤه الاهتمام المناسب وتعويده على المثابرة
- الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الطفل: كلّ طفل هو متفرّد
- إضفاء معنى على التّعلّمات
- تجنّب السّرعة في الكلام لتمكين الطّفل من المتابعة
- اعتماد وثيقة مكتوبة تحدّ من الصّعوبات كـ: خطوط واضحة ومن الحجم الكبير ونصّ لا يتضمّن مهوّشات (صور، أشكال...)
- تشجيعه كلّما تحسّنت نتائجه
- مساعدته عند الانطلاق في العمل
- تمكينه من الإجابة عن الأسئلة دون احترام الترتيب المقدّمة فيه مع حثّه على ترك ما لا يستطيع الإجابة عنه
- وضع عقد عمل وفق أهداف قابلة للتّحقيق في ظرف زمني قصير حتّى يرى نجاحاته فتزداد ثقته بنفسه
- مساعدته على تقسيم الوقت على المهام المكلّف بالقيام بها
- تطويع التّعليمة لخصوصيّاته: جمل قصير ومفردات سهلة الفهم
- تمكينه من فرصة للتقييم الذاتي والتعّديل

نقاط قوّة ذوي الاضطرابات الخصوصيّة في القراءة

"Les personnes dyslexiques ont de grandes forces dans certains domaines des mathématiques. En effet, leur capacité de voir en 3 dimensions les aide à « voir » les mathématiques plus rapidement et facilement que la moyenne des gens. Malgré leur configuration cérébrale différente et leur « circuit électrique »particulier, la majorité des personnes dyslexiques sont dotées de différents talents qui sont contrôlés par l'hémisphère droit du cerveau. Ce côté contrôle :

- les habiletés visuo-spatiales en 3 dimensions
- les habiletés mécaniques
- l'imagination
- l'habileté athlétique
- le raisonnement global
- la créativité
- la curiosité et la ténacité
- l'intuition

BONNE CARRIERE pour les personnes dyslexiques: architecte, chercheur scientifique, design (intérieur et extérieur), ingénieur, psychologie, domaine de l'informatique, enseignant, l'électronique, vente et marketing, mécanicien, arts culinaire, arts graphiques, menuisier, photographie, différents arts, musicien, athlète...

La dyslexie n'est pas seulement un trouble de la lecture et de l'écriture, c'est aussi une manière totalement différente de penser, dont il faut peut-être rechercher la cause dans la dominance de l'hémisphère cérébral droit. Les dyslexiques pensent en

images et comme une image dit mille fois plus de choses qu'un mot ou une phrase, il leur est difficile de traduire ces images en texte.
Résultat? Des difficultés pour lire et écrire, certes, mais combinées à une incroyable faculté de se mettre à la place des autres. La dyslexie n'a donc pas que des inconvénients. La capacité des dyslexiques à présenter de manière vivante des choses purement abstraites peut constituer un véritable atout.
Aux Etats-Unis, par exemple, les architectes dyslexiques sont très en vogue, parce qu'ils ont une image parfaite de ce à quoi doit ressembler un bâtiment et que, de ce fait, ils ressentent en quelque sorte où il y a un problème lorsqu'ils se trouvent dans le gros oeuvre.
La dyslexie peut donc manifestement avoir certains avantages et qui pourrait mieux l'illustrer qu'Agatha Christie ou Albert Einstein?[18]

خطبة: واصل بن عطاء[19]

" الحمد لله القديم بلا غاية, والباقي بلا نهاية, الذي علا في دنوه, ودنا في علوه, فلا يحويه زمان, ولا يحيط به مكان, ولايؤوده حفظ ما خلق, ولم يخلقه على مثال سبق, بل أنشأه ابتداعاً, وعد له اصطناعاً, فأحسن كل شيء خلقه وتمم مشيئته, وأوضح حكمته, فدل على ألوهيته, فسبحانه لا معقب لحكمه, ولا دافع لقضائه, تواضع كل شيء لعظمته, وذل كل شيء لسلطانه, ووسع كل شيء فضله, لايعزب عنه مثقال حبة وهو السميع العليم, وأشهد أن لا إله إلا وحده لا مثيل له, إلهاً تقدست أسماؤه وعظمت آلاؤه, علا عن صفات كل مخلوق, وتنزه عن شبه كل مصنوع, فلا تبلغه الأوهام, ولا تحيط به العقول ولا الأفهام, يُعطي فيحلم, ويدعى فيسمع, ويقبل التوبة عن عباده, ويعفو عن السيئات ويعلم ما يفعلون. وأشهد شهادة حق, وقول صدق, بإخلاص نية, وصدق طوية, أن محمد بن عبد الله عبده ونبيه, وخاصته وصفيه, ابتعثه إلى خلقه بالبينات والهدى ودين الحق, فبلغ مألكته, ونصح لأمته, وجاهد في سبيله, لا تأخذه في الله لومة لائم, ولا يصده عنه زعم زاعم, ماضياً على سنته, موفياً على قصده, حتى أتاه اليقين. فصلى الله على محمد وعلى آل محمد أفضل وأزكى, وأتم وأنمى, وأجل وأعلى صلاة صلاها على صفوة أنبيائه, وخالصة ملائكته, وأضعاف ذلك, إنه حميد مجيد.

أوصيكم عباد الله مع نفسي بتقوى الله والعمل بطاعته, والمجانبة لمعصيته, فأحضكم على ما يدنيكم منه, ويزلفكم لديه, فإن تقوى الله أفضل زاد, وأحسن عاقبة في معاد. ولا تلهينكم الحياة الدنيا بزينتها وخدعها, وفوائن لذاتها, وشهوات آمالها, فإنها متاع قليل, ومدة إلى حين, وكل شيء منها يزول, فكم

[18] http://liliwood.architecture.over-blog.fr/pages/Je_suis_dyslexique_et_architecte-1792279.html

[19] خطبة خالية من حرف "الرّاء"

عاينتم من أعاجيبها, وكم نصبت لكم من حبائلها, وأهلكت ممن جنح إليها واعتمد عليها, أذاقتهم حلواً, ومزجت لهم سماً. أين الملوك الذين بنوا المدائن, وشيدوا المصانع, وأوثقوا الأبواب, وكاثفوا الحجاب, وأعدوا الجياد, وملكوا البلاد, واستخدموا التلاد , قبضتهم بمخلبها , وطحنتهم بكلكلها , وعضتهم بأنيابها , وعاضتهم من السعة ضيقا , ومن العز ذلاً , ومن الحيلة فناء , فسكنوا اللحود , وأكلهم الدود , وأصبحوا لاتعاينُ إلا مساكنهم , ولا تجد إلا معالمهم , ولا تحسس منهم أحد ولا تسمع لهم نَبساً .

فتزودوا عافاكم الله فإن أفضل الزاد التقوى, واتقوا الله يا أولى الألباب لغلكم تفلحون. جعلنا الله وإياكم ممن ينتفع بمواعظه, ويعمل لحظه وسعادته, وممن يستمع القول فيتبع أحسنه, أولئك الذين هداهم الله وأولئك هم أولوا الألباب. إن أحسن قصص المؤمنين, وأبلغ مواعظ المتقين كتاب الله, الزكية آياته, الواضحة بيناته, فإذا تلي عليكم فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم تهتدون.

أعوذ بالله القوي, من الشيطان الغوي, إن الله هو السميع العليم. بسم الله الفتاح المنان. قل هو الله أحد, الله الصمد, لم يلد ولم يولد, ولم يكن له كفواً أحد.

نفعنا الله وإياكم بالكتاب الحكيم, وبالآيات والوحي المبين, وأعاذنا وإياكم من العذاب الأليم. وأدخلنا جنات النعيم. وأقول ما به أعظكم, وأستعتبُ الله لي ولكم.

ملاحق

ملحق1

الجمهورية التونسية

وزارة التربية

عدد ....

تونس في 19 أكتوبر 2015

№ 21172

إلـــى

السّادة المديرين العامّين ومديري الإدارة المركزية

والسّيدات والسّادة المندوبين الجهويين للتّربية

الموضوع : حول التعهد بالتّلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية بكل المؤسّسات التربوية (المدارس الإبتدائية والمدارس الإعدادية والمعاهد) وتقييم مكتسباتهم.

المرجع: المذكرة عدد 21972 بتاريخ 11 نوفمبر 2013.

المصاحيب: جدول الإجراءات الاستثنائية لفائدة التّلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية

و بعد ،

ففي نطاق دعم مبدأ الإنصاف و ضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلّمين دون استثناء وفي إطار تجسيم مختلف الإجراءات التي يتطلّبها التّعهد بالتّلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية (ذوو الإعاقة و ذوو اضطرابات التعلم والموهوبون) بمختلف المؤسسات التربوية(الابتدائية والإعدادية والثانوية) . المرجو دعوة السّادة مديري هذه المؤسسات والمدرّسين العاملين بها إلى اعتماد المرونة اللاّزمة في التّعامل مع هذه الفئة وفق ما تقتضيه الإمكانيات المتاحة وحثّهم على العمل بالإجراءات التّالية:

- الحرص على احترام نسق تعليمهم وتمكينهم من الوقت الضّروري لإنجاز الأعمال الموكلة إليهم داخل الفصل حسب ما تقتضيه ظروف العمل.
- تمكينهم من فرص المشاركة في مختلف الأنشطة البيداغوجية كلّما كان ذلك مُمكنا تفعيلا لحقّ التّعلّم للجميع.
- مواصلة العمل بالإجراءات الاستثنائية لتقييم عمل التّلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية طبقا للتّعديلات التي أُحدثت.
- التّعاون مع المرافق المدرسي لمن تتطلب وضعياتهم حضوره متى تكفّل الولي بتوفيره لمساعدة ابنه أو ابنته على أن يكون ذلك تحت إشراف المدرّس.

تابع ملحق1

- إعفاء بعض التّلاميذ من بعض المواد حسب الحالة بعد التنسيق مع وزارة التربية في الغرض.
- السّماح باستعمال التّكنولوجيا الحديثة (الحاسوب ، الالة الحاسبة...) للتّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات تعلّم خاصّة "اضطراب الكتابة "و"اضطراب الرياضيات"....

هذا و تبقى للسّادة المدرّسين إمكانية لفت نظر المصالح الجهوية لتجاوز الحالات العسيرة عند التّعامل مع أحد التّلاميذ من ذوي الاحتياجات الخصوصية لترفع بدورها الأمر إلى الإدارة المركزية قصد دراسة الحالة واتّخاذ القرار المناسب في شأنها وذلك بالتّنسيق مع المختص النّفساني المدرسي أو الوحدة الجهوية للتأهيل.

وانّني اذ أعول على وعيكم بتفعيل حقّ هذه الفئة في التّعلّم بما تقضيه حاجياتهم الخصوصية، أدعوكم إلى العمل ،قدر المستطاع، بما جاء في هذه المذكرة دعما لثقافة حقوق الإنسان داخل المؤسسات التربوية.

و السلام

الكاتب العام

محمد طن

تابع ملحق1

وثيقة جامعة لمختلف الإجراءات الاستثنائية

التي يمكن منحها للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخصوصية داخل المؤسسات التربوية (الإبتدائية والإعدادية والمعاهد الثانوية)

الإجراءات الاستثنائية التي يمكن منحها		الحالات الصحية المؤيدة بوثائق طبية
إعاقة ذهنية		إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة.
إعاقة سمعية		إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة.
إعاقة عضوية	بطء في الكتابة	إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة.
	عجز عن الكتابة	إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة مع الاستعانة بتلميذ كاتب مستواه دون مستوى التلميذ المعني بالأمر و توفير قاعة خاصة بالمترشح.
إعاقة بصرية	إعاقة بصرية متوسطة	تضخيم الخط بالنسبة إلى نصوص المواضيع
	إعاقة بصرية حادة	أ- تضخيم الخط بالنسبة إلى نصوص المواضيع مع إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة. ب- تضخيم الخط بالنسبة إلى النصوص المواضيع مع إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة مع إمكانية الاستعانة بتلميذ كاتب عند الضرورة مستواه دون مستوى التلميذ المعني و توفير قاعة خاصة بالمترشح.
	فقدان مفاجئ للبصر	إضافة الوقت الضروري المخصص لكل حصة من حصص الامتحان حسب الحاجة مع الاستعانة بتلميذ كاتب مستواه دون مستوى التلميذ المعني و توفير قاعة خاصة بالمترشح.

الملحق2

الجمهورية التونسية
وزارة الصحـــة
-*-
إدارة الطـب المدرســي
والجامعــي

استمــارة خاصة بالمربــي
لاكتشاف حالات صعوبة التعلم
بالسنة الثالثة أساسي

الولايــة : .... المعتمدية : .... التاريخ ....

المدرسة : .... رمز المدرسة □□□□□□□

اسم ولقب التلميذ : ....

الجنــس : أنثـــى □ ذكــر □ تاريخ الولادة

اليوم		الشهر		السنة		المكان

1) السلوك العام للطفل :

عادي □ صعب □ هدوء مفرط أو خمول □ عدم الاستقرار □
سريع الانفعال أو التهيج □ معاكسة □ سهــو□

2) وجود مؤشرات عامة :

- غيابات متكررة للطفل لأسباب غير واضحة نعــم □ لا □
- اختلاق الطفل لعديد الأسباب لمغادرة الفصل نعــم □ لا □
- عدم مواكبة الطفل لنسق الدروس نعــم □ لا □
- ضعف انسجامه مع بقية أطفال الفصل نعــم □ لا □
- إهماله للأدوات وللواجبات المدرسية نعــم □ لا □

3) وجود علامات أكثر خصوصية تدل على صعوبات تعلم :

- وجود فرق واضح بين ذكاء الطفل وضعف المهارات التي اكتسبها خلال الفترة التعليمية السابقة. نعــم □ لا □
- نقص في المردود الدراسي وفي المؤهلات مقارنة مع بقية التلاميذ في غياب أي مؤثرات(اجتماعية و/أو اقتصادية و/أو تعليمية) نعــم □ لا □
- فشل دراسي بشكل عام نعــم □ لا □
- صعوبة في اتباع التعليمات وتذكر ما قد يطلب منه للتو نعــم □ لا □
- صعوبات في قراءة الحروف والكلمات والتمييز بينها (تردد- بطء--خلط-حذف-عدم فهم...) نعــم □ لا □
- صعوبات واضحة في كتابة الحروف والكلمات وفي اكتساب الخط والرسم سواء خلال النسخ أو الإملاء نعــم □ لا □
- صعوبات واضحة في تعلم الحساب واستيعاب مفاهيم الرياضيات وفي حل العمليات الحسابية نعــم □ لا □
- ضعف التناسق الحركي أثناء المشي أو الرياضة أو النشاطات البسيطة كمسك القلم نعــم □ لا □

1/1

ملحق2 1

الجمهورية التونسية
وزارة الصحة
-*-
إدارة الطب المدرسي والجامعي

استمارة خاصة بالولي
لاكتشاف حالات صعوبة التعلم
بالسنة الثالثة أساسي

الولاية : .... **المعتمدية :** .... **التاريخ** ....

اسم ولقب التلميذ : ....

الجنس : أنثى ☐ ذكر ☐ **تاريخ الولادة**

اليوم		الشهر		السنة		المكان

المدرسة : .... **رمز المدرسة** ☐☐☐☐☐☐

*** هل كان الطفل مرسما بــ :**

روضة أطفال ☐ كتاب ☐ سنة تحضيرية بمدرسة ابتدائية ☐ لا ☐

*** حالة الوالدين :**	**الأب**	**الأم**
– على قيد الحياة	☐	☐
– متوفي(ة)	☐	☐
– مهاجر(ة)	☐	☐
– مطلق(ة)	☐	☐
– مفارق(ة)	☐	☐

*** المستوى التعليم :**	**الأب**	**الأم**
– أمي	☐	☐
– ابتدائي	☐	☐
– إعدادي	☐	☐
– ثانوي	☐	☐
– عالي	☐	☐

1) الوضع الاجتماعي والنفسي للطفل :

– **رتبة الطفل بين الإخوة :** الرتبة ☐ عدد الإخوة ☐

– **يقيم الطفل عادة مع :**

والديه ☐ والده ☐ والدته☐ شخص آخر ☐ أذكر قرابته.........

– **علاقة الطفل مع العائلة :** عادية ☐ صعبة ☐

– **السلوك العام للطفل :** عادي ☐ صعب ☐ هدوء مفرط أو خمول ☐

عدم الاستقرار☐ سريع الانفعال أو تهيج☐ معاكسة☐ سهو☐

– **نوعية النوم:** جيد☐ يفيق في الليل☐ أحلام مزعجة☐ يتبول في فراشه☐ يشخر☐

2) خصوصيات نمو الطفل واكتسابه للمهارات :

– التأخر في الكلام : نعم ☐ لا ☐

– صعوبة في إدراك الأصوات اللغوية والتمييز بينها (س و ز) نعم ☐ لا ☐

– صعوبة في تعلم الحروف والأعداد (في موفى السنة التحضيرية) نعم ☐ لا ☐

– صعوبة في التمييز بين الألوان و/أو الأشكال نعم ☐ لا ☐

– صعوبة في استيعاب المفاهيم المتعلقة :

° بالتقدير (أكثر/أقل – أكبر/أصغر) نعم ☐ لا ☐

° و/أو بالفضاء (أمام/وراء – تحت/فوق – يمين/يسار...) نعم ☐ لا ☐

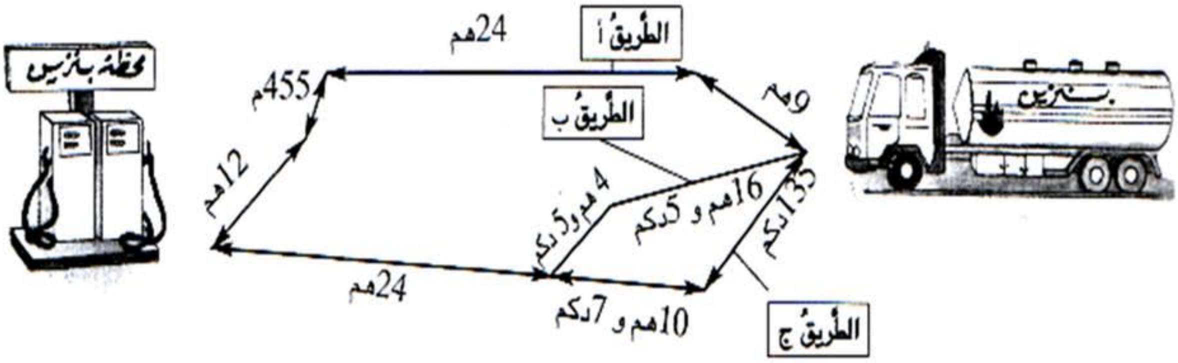
° و/أو بالزمن (قبل/بعد – الغد/ البارحة...) نعم ☐ لا ☐

الملحق3

- **المستوى المستهدف: السنة الثالثة**

تحمل شاحنة صهريجا يحوي 86دكل و75ل من البنزين لتزويد محطّة لبيع الوقود. سلك السائق أقصر طريق من الطرق الموصلة إلى هذه المحطّة

- ما هو طول الطّريق أ؟
- ما هو طول الطّريق ب؟
- ما هو طول الطّريق ج؟
- أيّ طريق سيسلك السّائق؟



الملحق4

الجمهورية التونسية
وزارة الشؤون الإجتماعية
وزارة التربية
وزارة الصحة العمومية
برنامج العمل الإجتماعي المدرسي
دليل خلية العمل الإجتماعي المدرسي
2011
بدعم من اليونيسف

اضطرابات اللغة (Dysphasie)

تعريف : اضطرابات خاصة ومزمنة متصلة بتطور التعبير اللغوي لدى الطفل قد تقل أو تزيد خطورتها وتختلف تعبيراتها : تشويه الكلام وعزل كلمات أو تجميعها بطريقة عشوائية واعتماد أسلوب تلغرافي في التعبير وتركيب غير مناسب للجمل إضافة إلى صعوبة بناء الخطاب وتنظيمه ومحدودية الفهم.

أعراض قابلة للملاحظة

- يعبر التلميذ بجمل مقتضبة.
- لا يمتلك زادا لغويا مناسبا لعمره الزمني ومستواه التعليمي.
- يعجز عن إيجاد الكلمات للتعبير عن أفكاره.
- يتجنب المشاركة في النقاشات داخل القسم.
- يسيء فهم ما يقرأ.
- لا يجيد تصريف الأفعال.
- لا يجيد تركيب الجمل.
- يلجأ للتعبير بالحركات عوض الكلمات.
- يجد صعوبة عند القراءة وفك الكتابة (بطء وأخطاء في النطق وتعويض كلمة بأخرى).
- لا يستطيع النفاذ لفهم سليم للنص لما له من أثر ذهني.
- يجد صعوبة في الكلام بطريقة تحترم قواعد النحو.
- يجد صعوبة في احترام التعليمات التي تقدم له (كتابيا أو شفويا).
- ينطق الكلمات بطريقة مشوهة (مشكلات على مستوى إخراج الصوت).

مسالك للبحث التمهيدي

- اضطرابات القراءة.
- اضطرابات رسم الحروف والأرقام.
- اضطرابات الحساب.
- اضطرابات الكتابة.
- اضطراب الذاكرة.

مسالك للمعالجة البيداغوجية

- نمكن التلميذ من الجلوس في الصف الأمامي قبالة المدرس.
- نختار مواضيع تشد اهتمامه.
- نكتب على السبورة مع تضخيم حجم الكلمات واستعمال الألوان وتهجئة ما صعب منه.
- نوظف كل الحواس للإدراك (الحركة والصورة والسمع وتغيير الوضعيات...).
- نتجنب الضوضاء خاصة عند أخذ التلميذ المعني للكلمة.

- نثمن مساهمته الشفوية.
- نتكلم ببطء عند مخاطبته مع استعمال أقل ما يمكن من الكلمات والحرص على نطقها بطريقة سليمة وإعادة ذلك عدة مرات.
- نوضح للتلميذ أننا على علم بما لديه من صعوبة خاصة وأننا نأخذ ذلك بعين الاعتبار.
- نعمل على أن يتفهم مجموع التلاميذ المعاملة الخاصة التي يلقاها التلميذ المعني.
- نقرأ التعليمات والنصوص بصوت مرتفع لكامل الفصل.
- ندعم لجوءه إلى وسائل معوضة بدعم نقاط القوة لديه.
- نمده بنسخ مصورة.
- نسمح له بقراءة الاختبارات والتمارين الصامتة بصوت منخفض.
- ندربه على إدراك الأصوات وعلى تحويل الحروف إلى أصوات.
- نجنبه قدر الإمكان قواعد الرسم والنحو التي تكون صعبة التملك لديه وكذلك الوضعيات الخاصة وغير العادية.
- نمده بورقة خاصة تحتوي على تعليمات دقيقة للتمارين المنزلية.
- نساعده على تنظيم العمل.
- نقبل بطء إنجازه للتمارين ونمكنه من وقت إضافي.

مسالك تعهد الخلية بالحالة

طبية	نفسية	اجتماعية
• قصور حسي. • قصور حركي. • عوامل وراثية.	• اضطرابات في إدراك الحيز المكاني (اضطراب صورة الجسد). • اضطرابات السلوك. • اضطرابات المعارضة. • الإفراط في القلق. • نقص الذكاء.	• ازدواج اللغة داخل الأسرة. • أمية ومستوى تعليمي متدني للأولياء. • قصور المحيط الاجتماعي والثقافي عن دعم الدافعية لدى التلميذ. • عدم وعي الأسرة بمشكلات التلميذ اللغوية. • نقص المتابعة الصحية للتلميذ أو إنعدامها.

اضطرابات التعلم

اضطرابات القراءة (Dyslexie)

تعريف : اضطرابات خصوصية ومزمنة تحول دون تعلم القراءة تختلف باختلاف نوعية الاضطرابات وتوزعها (صعوبة معالجة المعلومة المرئية أو السمعية واضطراب القدرة على التحليل المقطعي وعلى التحكم في التوجه في الزمان والمكان وكذلك نقص الذاكرة على المدى القصير). وتتميز وضعية الطفل المعني بتأخر دال في اكتساب كفايات القراءة يكون أقل مما هو منتظر منه بالنسبة إلى عمر زمني وذهني معين وفي مستوى دراسي معين.

أعراض قابلة للملاحظة

- يتجنب التلميذ التعبير الشفاهي في الفصل (يرفض القراءة).
- لا يقرأ الحرف ويقفز على بعض الكلمات (صعوبة مسح النص).
- لا يعبر بطريقة مفهومة حيث أن الكلمات التي يصدرها مشوهة.
- لا يحترم موقع الكلمات داخل الجملة.
- يتوخى الأسلوب التلغرافي في التعبير.
- لا يجد الكلمات بسهولة لفقر زاده اللغوي.
- لا يفهم التعليمات.
- يعيد غالبا مقاطع الحروف والكلمات (التأتأة).
- يخلط بين الحروف أو بين الكلمات في الشكل والمدلول.
- يحذف بعض الكلمات أو المقاطع عند القراءة.
- يقلب الترتيب الطبيعي الذي يتطلبه تكوين الكلمات أو المقاطع.
- يخطئ في تجزئة الكلمات أو تقطيعها.
- يقرأ ببطء وبصفة آلية.
- لا يدرك جزئيا أو كليا المدلول.

مسالك للبحث التمهيدي

- تعلم غير كاف للشفوي: عدم التحكم في عمليات التواصل الشفوي وفي نظام النطق وصعوبات في الفهم السليم.
- تعلم مبكر واجباري في مجال الكتابة قد يفضي إلى عدم اكتشاف الفروق بين نظامي اللغة والخصائص المميزة للكتابي.
- طرق التعليم المعتمدة لا تتماشى وإمكانيات التلميذ.

مسالك للمعالجة البيداغوجية

1- مسالك مشتركة بين المستويات التعليمية

- **التحديد المبكر لصعوبات التعلم :**
  - نحدد بصفة مبكرة صعوبات تعلّم القراءة.
  - نركز على السنوات المحورية في تعلم القراءة.
  - نكشف بصفة مبكرة عن التلاميذ المهددين باضطرابات القراءة.
  - نقترح تمارين من شأنها تنمية القدرات اللغوية للتلميذ وتحسين وعيه بنظام النطق.

- **اقتراح أشكال دعم خصوصية ومنها:**
  - نمكن التلميذ من تمارين للتدرب على نظام النطق والمعالجة البصرية.
  - نمكن التلميذ من تمارين لإثراء زاده اللغوي.
  - نوفّر ظروف دراسية خاصة.
  - نمدّ التلميذ الذي يجد صعوبة في كتابة ما يملى عليه أو ما ينقله من السبورة بنسخ مصورة.
  - نقرأ التعليمات وشرحها قبل اقتراح إنجاز التمارين.
  - نأخذ الاحتياطات اللازمة عند تقييم أخطاء الرسم مع إيلاء أهمية خاصة بالمحتوى.
  - نختبر التلميذ بانتظام شفويا لتقييم مستواه ومعارفه.
  - نوفّر له وقت إضافي عند إجراء الاختبارات.
- **الاعتراف بالاضطراب ويكون ذلك بـ:**
  - نثّمن مجهودات التلميذ في التحصيل الدراسي.
  - نثّمن التقدم الحاصل وإن لم تبلغ النتائج ما هو مطلوب حسب المستوى الدراسي.

2- مسالك خاصة بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي:

- **تنمية القدرات اللغوية وذلك بـ:**
  - نثري الزاد اللغوي للتلميذ.
  - ندقق معاني الكلمات باستعمالها في سياقات مختلفة.
  - نقرأ شفويا النصوص المكتوبة.
- **تنمية الوعي بنظام النطق:**
  - ننمي لديه الوعي بنظام النطق بطريقة سليمة.
  - ندرّب التلميذ على إدراك وحدات المقاطع (تحديد المقطع داخل الكلمة واعتماد التصفيق باليد حسب عدد المقاطع وتغيير موقع المقاطع أو حذفها).
  - نجعل التلميذ يشعر بالتقارب بين نهاية الكلمات (التعرف والبحث عن كلمات ذات قافية واحدة).
- **تعلم نطق الحروف ويكون ذلك بـ:**
  - نسهّل وعي التلميذ بوجود وحدات داخل الكلمات المكتوبة.
  - نجلب انتباه التلميذ لوجود المقاطع في اللغة المكتوبة.
- **التدريب على اعتماد البصر:**
  - ننمي قدرات المعالجة البصرية للمدعمات.
  - ندربه على إدراك الحروف في مقاطع الكلمات والجمل والنصوص.
  - نعتمد على قراءة الصور كمرحلة أولى للتعلم.

مسالك تعهد الخلية بالحالة

طبية	نفسية	اجتماعية
• اضطرابات البصر. • اضطرابات السمع. • اضطرابات عضلية على مستوى الفم وخاصة اللسان. • اضطرابات عصبية: الصرع وعوارض أخرى مختلفة. • نقص راجع لعوامل جينية أو عضوية.	• اضطرابات في إدراك الحيز المكاني (اضطراب صورة الجسد). • اضطراب الذاكرة البصرية والسمعية. • نقص الذكاء. • اضطراب الانتباه مع إفراط في النشاط.	• تغييرات حاصلة في حياة الأسرة. • قصور المحيط الاجتماعي والثقافي عن دعم الدافعية لدى التلميذ. • ازدواج اللغة. • الموقع من بين الإخوة والأخوات. • نقص التأطير في المنزل. • أمية ومستوى تعليمي متدني للأولياء.

اضطرابات التعلم

اضطرابات الحساب (dyscalculie)

تعريف : اضطراب عميق وثابت للكفايات العددية والمهارات الحسابية ويبرز أثره لدى التلميذ في بناء الأعداد والعمليات الحسابية وبصفة أعم في هيكلة الاستدلال واستعمال الأدوات المنطقية والرياضية، ويشكو التلميذ المعني تخلفا دالا عند القيام بالاختبارات الرياضية المقننة مقارنة بالمستوى الذهني المناسب لسن نموه وغالبا ما يصاحب هذا الاضطراب صعوبات في تنظيم الفضاء.

أعراض قابلة للملاحظة

- يتعرف بصعوبة على الرموز الحسابية + و– وx و÷.
- يجد صعوبة في كتابة الأرقام والبيانات بشكل صحيح.
- يقوم بقلب بعض الأرقام (يكتب مثلا 321 عوضا عن 123).
- لا يفرق بين الرقم والعدد
- يقوم بأخطاء متكررة في التعامل مع الأرقام والأعداد.
- يسيء تنظيم مواقع العمليات الحسابية.
- يخلط بين العمليات المتكررة.
- يقوم بأخطاء حسابية متكررة أثناء القيام بالعمليات.
- غير متمكن من الرصيد اللغوي في مجال الرياضيات.
- غير قادر على حل مشكل حسابي.
- يجد صعوبات في احترام مراحل الاستدلال في الرياضيات.
- يخلط أحيانا بين معطيات مشاكل مختلفة (مثلا يستعمل معطيات مشكل سابق لمعالجة غيره من المشاكل).

مسالك للبحث التمهيدي

- اضطرابات اللغة.
- اضطرابات القراءة مما يحول دون قراءة البيانات والأرقام ويؤدي لقلب الأعداد أثناء الكتابة.
- نقص الذاكرة الضرورية للنجاح في الرياضيات.
- تعلم مبكر ومفروض في مجال الحساب.

مسالك للمعالجة البيداغوجية

- تقيم مكتسبات التلميذ ونقوم بتحليل النتائج وقراءتها.
- نرصد الصعوبات لمعرفة مصادر التعثر والثغرات.
- نختار تمش بيداغوجي (وضعيات تعلم دالة تتوافق مع المستوى الذهني للتلميذ) يسمح للتلميذ باكتشاف الأعداد والنظام العددي والعمليات وتملكها واكتساب آليات عملياتية.
- نلجأ إلى الوضعيات اليومية المعيشة (مثلا عطار ...) ونعتمد التمارين الملموسة.

- نستعمل وسائل داعمة كالصور والمسطرة.
- نستعمل مقاربة تعتمد كل الحواس للتعلم.
- نلجأ إلى الامتحانات القديمة والأمثلة المتعارف عليها لتمكين التلميذ من التعود على نوع الأسئلة التي قد تطرح عليه لاحقا.
- نمكن التلميذ أثناء الامتحانات من وقت إضافي ونسمح له ببعض الاقتباسات ونصلح التمشي الذي توخاه إضافة إلى النتيجة التي توصل إليها.
- نعطي الأولوية لقراءة البيانات والإجابة على الصعوبات ذات العلاقة بفهم المسألة.
- نسمح للتلميذ الذي يشكو من صعوبات في تنظيم الفضاء باستعمال ورق ذي اسطر للحد من أخطاء رسم الكلمات والحروف.

مسالك تعهد الخلية بالحالة

طبية	نفسية	اجتماعية
• إصابات عصبية في المخ مختلفة المصادر. • مشاكل ذات علاقة برؤية الفضاء.	• اضطراب صورة الجسد. • نشاط مفرط مع نقص الانتباه.	• التثمين المفرط لقيمة الرياضيات من قبل الأولياء. • حيرة الأولياء حول المسار الدراسي للأبناء. • انتظارات الأولياء تتجاوز إمكانيات التلميذ. • محدودية التأطير في المنزل. • أمية الوالدين أو تدني مستواهما التعليمي. • وسط اجتماعي وثقافي غير ملائم لتحفيز التلميذ ودفعه للتعلم.

Liste des médecins coordinateurs des URR (unités régionales de réhabilitation) :

région	médecin	Tél	e-mail
ARIANA	Ex . Dr NAGRA samia	**98 931 007**	**Samia.nagra@planet.tn**
	Dr Ben Hadj Hassine Sana	**52 851 828**	**sanganz@hotmail.com**
B.AROUS (Ezzahra)	Mme Fertani Emna (kiné) Dr Bochra Mezhoud Ben Fredj Monia (psyc)	**97 813 100** **71 481 814** **24 618 190**	**Emna.@yahoo.fr** bfmonia@yahoo.fr
MANNOUBA	Dr LAKHDHAR Nadia	70 615 434 **98 998 980**	**nadialakhdhar@yahoo.fr**
TUNIS	Dr Ben youssef Faten	**96 033 936**	**byfaten@yahoo.fr**
BIZERTE	Dr AMMAR Elyess	**Dir : 72 433 050** **72 430 032** **98 440 326**	**elyessammar@hotmail.com**
NABEUL	Dr JAZI Saoussen	**23 557 559** **92 968 085**	**Jazi.saoussen@yahoo.fr**
	Dr Khalfallah /s directric	**23 22 64 35**	
ZAGHOUAN	Med Ali gaddour Dr Mohamed lotfi ayari	72 657 234 72 680 755	**ayarilotfi@yahoo.fr**
BEJA	Dr Baccar Amel	78 457 850 78 454 424 78 441 111	**abaccar@ymail.com**
GABES	Dr Najet Ghali	75.274.084 **98 946 955**	**najetjuin@hotmail.com**
GAFSA	Dr Samia jallouli	76 225 177 76 225 055	**Samia.jallouli@gmail.com**
JENDOUBA	Dr Raja klaî	78 600 961 20 542 245	**rajabensalahklai@gmail.com**
KAIROUAN	SANS MEDECIN Urr :98 25 82 46 Surveillant	Mme Mounira Cheikh psychologue 77 227 353	**Dhahbi_jamel@yahoo.fr**
	Dr Mkaddem Hayet	98 557 969	**hayet.mokaddem@gmail.com**
KASSERINE	Dr Mekni jelliti Sarra	77 474 950 77 474 925	**drmekni sarra@gmail.com**

KBELI	Dr Amor ben massaoud	**99 130 333**	**benmasseoudamor@yahoo.fr**
KEF	Dr Brini latifa	78 225 017	**Latifa brini1@gmail.com**
MAHDIA	Dr Mehrez Abbes	73 697 753	**dr.abbesmahrez@yahoo.fr**
MEDNINE	Dr Bou ABID Sadok Fait aussi le scolaire Abdalah said (ES)	**98 414 414** **22 101 813**	**BOUABIDSADOK@yahoo.fr??** **bouabidsadok@yahoo.fr** **bouabidsadok@live.fr** **urrmednine@yahoo.fr**
MONASTIR	Dr Kawthar younes	73 461 698	**Kawthar.younes@yahoo.fr**
	Yacoub sonia	98 677 730	**AZER@hotmail.fr**
	Gaha Njoud	95 155 579	
SFAX	Dr kolsi Dalenda	74 236 798	**Kolsi.dalinda@wanadoo.tn**
SIDI BOUZID	MEKKI Noureddine Président de l'APAT	76 626 540	**Mekki_nour@yahoo.fr**
SILIANA	Dr Manai chef Sce	78 871 019	hassenmannai@rns.tn
	Djebali Kamel (T.Sup) Dr Amel souissi	98 813 129 97 280 104	**Djebali kamel@gmail.com** **amelaysou@gmail.com**
SOUSSE	Dr Rim Jerbi A vérifier 15/1/2013 RA et T1 n°196	73 331360 Dir 73 224 371	**rimrimdriss@yahoo.fr**
TATAOUNE	Dr Hedi Dhokkar	77 862 004 Poste 121	**Dhookkar@yahoo.com**
TOZEUR	Dr Chalghaf rached Dr Halima chalghaf	76 470 400 76 461 645	**halimachalghaf@yahoo.fr**