الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات
قسم اللّغة والأدب العربيّ
التّخصّص: لسانيات تطبيقيّة

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

المعالجة البيداغوجيّة ودورها في تحسين مستوى التّلاميذ في اللّغة العربيّة (السّنة الأولى متوسّط أنموذجا).

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

من إعداد الطّالبتين:
رشيدة نجاري
صليحة بالطّيب

إشراف الأستاذة:
دة. فتيحة حمودي

لجنة المناقشة:

1/ د – فتيحة بوشان	جامعة البويرة	رئيسا
2/ د – فتيحة حمّودي	جامعة البويرة	مشرفا ومقرّرا
3/ د – رابح العربي	جامعة البويرة	ممتحنا

السّنة الجامعيّة: 2024/2023

إهداء

إلى من لم تشأ مشيئته تعالى أن يكون حاضرا معي اليوم

إلى الّذي غمرني في حياته بجوده وكرمه وطيبته، إلى الّذي كان معي بروحه لا بجسده.

إلى أعظم رجل في حياتي، إلى روح أبي الطّاهرة رحمه الله وطيّب ثراه بروح وريحان الجنّة .

إلى من كرّمها الرّحمان بذكرها في القرآن، وشرّفها النّبيّ العدنان بقوله: { أمّك،ثمّ أمّك،ثمّ أمّك}

إلى نبع الحنان الصّافي،إلى من لم تكن طبيبة لكنّها داوت كلّ آلامي،لم تكن مهندسة يوما لكنّها هندست لي طريق نجاحي،إلى من أنا مدينةٌ لها بحياتي إلى أن ألقى ربّي،إلى قرّة عيني أمّي.

إلى الكتف والسّند الّذي لا يميل :أختي الوحيدة صفيّة وزوجها الفاضل .

إلى من قال فيهم الله عزّوجلّ: { سنشدّ عضُدك بأخيك } إخوتي:كمال،عبدالسّلام، رفيق،وأخصّ بالذّكر سيدعلي، صالح اللّذان تعبا معي كثيرا وقدّما لي يد العون،وإلى آخر العنقود حسان، إلى زوجات إخوتي: نزيهة، كريمة وأبناء إخوتي :رابح، ميرال، تسنيم، محمّد هيثم .

إلى مدير متوسّطة " العالي جمعة ببلديّة بوكرام " السّيّد :**حمّودي سعيد**،الّذي كان داعما ومشجّعا لي في إكمال دراستي العليا.

إلى زملائي في العمل :أساتذة متوسّطة العالي جمعة كلّ باسمه الّذين كانوا نعم السّند لشخصي

إلى توأمي في تدريس :اللّغة العربيّة الأستاذتين القديرتين **"عزيب مليكة ومغيث أميرة"**

إلى من أحبّهم قلبي، ونسيهم قلمي أهدي هذا العمل المتواضع

صايحة

إهداء

إلى من كان سندي وساعدني وفتح أمامي كلّ سبل النّجاح، أغلى ما أملك في الوجود

" أبي " أطال الله في عمره.

إلى من فتحت أبواب الجنة لها ، قرة عيني ونبع حناني أغلى ما أملك في الوجود

" أمّي الغالية " أطال الله في عمرها

إلى كلّ إخوتي الكرام وزوجاتهم كلّ باسمه .

إلى عصافير البيت وزهوته :أبناء إخوتي الأعزّاء .

إلى كلّ من يعرفني من قريب أو من بعيد، وكلّ من ساعدنا ولو بالكلمة الطّيّبة

أهدي هذا العمل المتواضع .

رشيدة

شكر وتقدير

إلى الصّدر الرّحب، والقلب المحبّ، إلى من استقبلتنا بكلّ حفاوة، وكانت لنا نبراسًا منيرا.

من لا يشكُر النّاس لا يشكُر الله ومن هذا المنطلق نزفُّ إليكِ أستاذتنا القديرة الدّكتورة

فتيحة حمودي المشرفة على هذه المذكّرة .

فأجمل عبارات الشّكر والامتنان من قلبٍ فاضَ لكِ بالمحبّة والمودّة والاحترام والتّقدير وأزكى

التّحيّات وأنداها أقدّمها لكِ وزميلتي رشيدة بكلّ الودّ والحبّ.

شكراً للقدر وللحظّ السّعيد الّذي جمعنا بكِ هذا العام في جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة لنيل

شهادة الماستر، زادنا الله بكِ فخراً وزادكِ عنده قدراً ،طاب بكِ العُمر ودمتِ لنا عمراً كاملاً أستاذتنا

الحبيبة .

من الطّالبتين : بالطّيّب صليحة ونجّاري رشيدة

مقدّمة

مقدّمة :

يعدّ اتّساع الفجوة بين التّلاميذ النّجباء والضّعفاء من أبرز التّحديّات الّتي تواجه المعلّم في أداء رسالته التّربوية، فقد ازدادت هذه الفجوة بشكلٍ ملحوظ، ممّا أدّى إلى تباينات كبيرة في مستويات التّحصيل الدّراسي يصعب التّعامل معها داخل بيئة الصّف الواحد، بحيث ترجع جذور هذه المشكلة إلى تراكم صعوبات التّعلّم دون معالجتها في الوقت المناسب، ممّا يجعل حلّها أكثر صعوبة كلّما مضى الوقت.

وسعيا للتّخفيف من حدّة هذه الظّاهرة، تمّ إدراج حصّة "المعالجة البيداغوجيّة " في جدول الحصص الدّراسية في التّوقيت الأسبوعيّ للتّلاميذ، لتصبح من مهام المعلّم الأساسية، وتُعدّ هذه الحصّة أداة فعّالة لضبط وتعديل مسار التّعلّم، بهدف تحسين تحصيل التّلاميذ وتقليص المشكلات في المواد الأساسية، مثل اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة والرّياضيات.

فالمعالجة البيداغوجيّة هي نشاط فعّال في المناهج التّربوية الحديثة تهتمّ أكثر بالتّلميذ ومعالجة نقائصه، حيث تُعتبر المعالجة البيداغوجية من أهمّ الأساليب التّعليمية الحديثة، وتركّز بشكلٍ أساسيّ على احتياجات التّلميذ الفرديّة، وتسعى لمعالجة نقاط ضعفه وتطوير قدراته.

تتميّزُ المعالجة البيداغوجيّة بكونها نهجًا تعليميًا مُتَخصّصًا يُركّز على فهم احتياجات التّلميذ الفرديّة وتصميم خطط تعليميّة تُناسب قدراتهم ومستوياتهم، حيث تلعب المعالجة البيداغوجيّة دورًا هامّا في تحسين نتائج التّلاميذ وتطوير مهاراتهم، وذلك من خلال توفير الدّعم الفردي لهم ومعالجة نقاط ضعفهم.

وقد عملت المنظومة التّربوية على تخصيص حصص المعالجة البيداغوجيّة في جدول التّوقيت الأسبوعيّ، فالمعالجة البيداغوجيّة من المصطلحات الحديثة وهي تسعى لتدارك النّقائص وتجاوز

الصّعوبات الّتي تعرقل سير عمليّة التّعلّم وقد خُصَّ هذا البحث لدراسة : دور المعالجة البيداغوجيّة في تحسين مردود تلاميذ السّنة الأولى متوسّط، محاولين من خلالها الوصول إلى مجموعة من الأهداف المسطّرة.

كما أنّ هذه الدّارسة تطرح إشكالية أساسية؛ هي كالآتي:

إلى أي مدى تساهم المعالجة البيداغوجيّة في تحسين مردود تلاميذ السّنة الأولى متوسّط؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية طرحنا مجموعة من الإشكاليّات الفرعيّة؛ نذكر منها ما يلي:

1- ماذا نعني بالمعالجة البيداغوجيّة ؟

2- ما هي أهميّة المعالجة البيداغوجيّة؟ وماهي أهدافها حسب ما جاء في المناشير الوزاريّة ؟

3- فيم تتمثّل تقنيات إنجاز حصص المعالجة البيداغوجيّة ؟

4- من هي الفئة المعنيّة بها؟

فهذه الأسئلة وغيرها سنحاول الإجابة عنها في بحثنا هذا الّذي رأينا أن نطرق بابه من خلال خطّة ارتأيناها على النّحو التّالي :

الفصل الأوّل : خصّصناهُ لمفهوم المعالجة البيداغوجيّة والمفاهيم المرتبطة بها وأهدافها، وأنماطها ومراحلها وكيفيّة تسييرها وتقنيات إنجازها والمعنيين بحصص المعالجة البيداغوجيّة، والعمل ببطاقات المعالجة البيداغوجيّة .

أمّا الفصل الثّاني الّذي يمثّل الجانب التّطبيقي للبحث قمنا فيه بدراسة ميدانيّة تخصّ حصّة المعالجة البيداغوجيّة ومحاولة معرفة دورها في تحسين مستوى التّلاميذ في هذا الطّور،حيث اخترنا مستوى السّنة الأولى متوسّط كأنموذج.

فقبل هذا وذاك مهدّنا لموضوعنا بمقدّمة تناولنا الحديث عنه بصفة عامّة .

وتكمن أهميّة الدّراسة في قيمة هذا الموضوع ، حيث يعتبر موضوع المعالجة البيداغوجيّة مهمّا جدّا في المنظومة التّعليميّة كونه نشاط يقدّم للتّلاميذ الذين يعانون من مشكلات ونقائص تعليميّة يجبُ مواجهتها كي يتمكّن هؤلاء التّلاميذ من اللّحاق بركب زملائهم .

والأهمّ من ذلك التّعرف على دور المعالجة البيداغوجيّة في تحسين مستوى ومردود تلاميذ السّنة الأولى متوسّط.

وقد كان اختيارنا لهذا الموضوع لعدّة أسباب منها:

الرّغبة في الوقوف على دور المعالجة البيداغوجيّة وعملها وهدفها، وكذلك معاينة هذا المستوى (الأولى متوسّط) نظراً لحساسيّته، ومعرفة مدى فاعليّة حصص المعالجة البيداغوجيّة في تحقيق المعلّمين للكفاءات المستهدفة في هذا الطّور التّعليميّ.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على جملة من المصادر والمراجع أبرزها :

- المعالجة البيداغوجيّة لإسماعيل ألمان و عبد القادر أمير.
- الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ لمحمّد صالح الحثروبي.
- المعالجة البيداغوجيّة لأحمد بونوّة.

ولعلّ من أبرز العراقيل والصّعوبات الّتي واجهتنا لدى إعدادنا وإنجازنا لهذه المذكّرة : التّنقل بين المتوسّطات لمحاولة تحديد العيّنة، وكذا عدم استلامنا لبعض الاستمارات الّتي لم يقدّمها لنا أصحابها في الوقت المحدّد، وقلّة المراجع والمصادر العلميّة الّتي تناولت موضوع المعالجة البيداغوجيّة باعتبارها مصطلحا حديثا في المناهج التّربوية.

وفي الختام نرجُو أن نكون قد وفّقنا في هذا العمل، وإثارة موضوع جديد وقليل التّناول الّذي نأملُ أن يكون زاداً تنهلُ منه الأجيال النّاشئة وأن يوفّقنا الله ويوفّق الجميع لما فيه الخير .

الفصل الأوّل:

ماهية المعالجة البيداغوجيّة

المبحث الأوّل: مفهوم المعالجة البيداغوجيّة

المبحث الثّاني : المصطلحات المتداخلة مع المعالجة البيداغوجيّة

المبحث الثّالث : تنظيم حصّة المعالجة البيداغوجيّة حسب النّصوص التّشريعيّة الّتي أقرّتها وزارة التّربية الوطنيّة

المبحث الرّابع : كيفيّة تسيّير وتنفيذ حصّة المعالجة البيداغوجيّة

المبحث الخامس: العمل ببطاقات المعالجة البيداغوجيّة لتحسين مستوى التّلاميذ

المبحث الأوّل : مفهوم المعالجة البيداغوجيّة

1 – المعالجة:

1-1- لغةً:

جاء في معجم الرّائد ما يلي : " عالج ،معالجة ، وعلاجا "

" عالج المريض : داواهُ "[1]

كما ورد في لسان العرب :" عالج الشّيء معالجة وعلاجاً :زاوله

والمعالج :المداوي،سواءً عالج جريحاً أو عليلاً أو دابّةً[2]

وذكرت أيضاً في المعجم الوسيط :

المعالجة :مصدر فعل "عالَجَ" أي "عالَجَ المريضَ: داوَاهُ وعالجَ الأمرَ: أصلحَهُ."[3]

فالمعالجة إذن هي كلمة ترتبط بالمعنى الطبّي (إعطاء الدواء ، أواستشفاء،أو تقديم العلاج)

1-2-اصطلاحا:

يُعرّف " غوبيل ولوزينيان Goupil et Lusignan المعالجة البيداغوجيّة (la remédiation pédagogique) بأنّها " مجموعة التّرتيبات البيداغوجيّة الّتي يعدّها المدرّس لتسهيل تعلّم التّلاميذ ".[4]

ويرى بونوّة أنّ المعالجة البيداغوجيّة: " فعل تصحيحيّ يحقّق تعديلاً وضبطا بيداغوجيّا للتّعلم تسهيلاً لمسايرة التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم لبقيّة زملائهم للبلوغِ بالجميع الكفاءة المرجوة،

---

1 جبران مسعود ، الرائد، دار العلم للملايين ، بيروت –لبنان ، ط07 ،1992، ص ،750.

2 ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم) لسان العرب،ج10 ،بيروت– لبنان ،2003 ،دط ، ص 261.

3 المعجم الوسيط، تأليف مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار المعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 1961،ص748

4 أمير إلمان وعبد القادر أمير ،المعالجة البيداغوجيّة،الجزائر،الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين ،2008،ص5 .

وقد تشمل جوانب صحيّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة أو اقتصاديّة ولكلّ مختصّ دوره في علاج الثّغرة المسجّلة المعيقة للتّعلم وللتّعليم أيضا[1].

أمّا حثروبي فيرى أنّ المعالجة البيداغوجية: "فعل تصحيحيّ للثّغرات الّتي قد تظهر لدى المتعلّمين أثناء عمليّة التّعلم، ويتركّز على تشخيصٍ واضحٍ لهذه الصّعوبات والتّعثّرات والأسباب الّتي أدّت إلى ظهورها لتحديد أفضل السّبل الكفيلة لعلاجها وبالتّالي فهي تكون دائماً امتدادا لأنشطة تعلّميّة سابقة.[2]

وهي كذلك حسب وزارة التّربية الوطنيّة :" المسار الّذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصّعوبات الّتي تعترض تعلّمه ".[3]

تُعرّف أيضاً أنها: " فعلٌ تصحيحيّ يحقّق تعديلا بيداغوجيّا للتّعلّم، تهدف إلى تسهيل تعليمات المتعلّمين الذين يحتاجون في لحظة ما إلى التّداخل الفارقيّ لمسايرة مجموعة تلاميذ القسم بنفس الوتيرة."[4]

ينبغي أن تتمّ المعالجة التّربوية بطرق بيداغوجيّة ملائمة بإمكانها مساعدة التّلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التّدخل و تشخيص مواطن الضّعف لاستدراكها و اللّجوء إلى تفريد التّعلّم عندما يكون ذلك ممكنا.

1 أحمد بونوة، المعالجة البيداغوجيّة بالجلفة – الجزائر،أكتوبر،2010، ص 20

2 حثروبي محمّد الصّالح ،الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة– الجزائر، ص، 333.

3 وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسيّ، منهاج التّعليم الابتدائي، الجزائر، ديوان المطبوعات المدرسيّة 2016،ص 12

4 حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشيّة التّعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة، 2015 ، ص02

2- أهميّة المعالجة البيداغوجيّة ومكانتها من خلال النّصوص التّشريعيّة والمناهج المقرّرة :

تكتسب المعالجة البيداغوجيّة مكانةً متميزةً في المنظومة التّربوية الحديثة، وذلك لما لها من أهميةٍ كبيرةٍ في تحسين مستوى التّلاميذ ومعالجة صعوبات التّعلّم الّتي يُواجهونها. ويظهر ذلك جليًّا من خلال النّصوص التّشريعيّة والمناهج المقرّرة الّتي تُشدّد على أهميّة هذا النّهج التّربويّ الفريد .

فزيادةً على الفروق الفرديّة بين تلاميذ القسم الواحد، فإنّ هناك حالات ظرفية تعترض سبيل بعضهم فتحول دون تمكّنهم من متابعة الدّروس بكيفيّة عادية كما تّعيق استيعاب ما يقدّم لهم من مفاهيم وحقائق معرفية، ممَّا يتطلّب تدارك النّقائص المترتّبة عن هذه الحالات في إطار ما يُعْرف ببيداغوجيا الدّعم الّتي حظيت بالعناية في النّصوص الرّسمية وذلك بتخصيص حصص استدراكية للمواد الأساسيّة في المناهج الدّراسية المطبّقة في الأطوار التّعليميّة، فمن النّصوص التّشريعيّة الّتي تنصّ على ضرورة تنفيذ حصّة المعالجة البيداغوجيّة نذكر ما يلي :

- **المرسوم التّنفيذي رقم 14-237 المؤرّخ في 20 أغسطس 2014، المتعلّق بتنظيم المدرسة الابتدائية:**

ينصّ هذا المرسوم على أهميّة تخصيص حصص لمعالجة صعوبات التّعلّم في المدرسة الابتدائية، مع التّأكيد على ضرورة اعتماد منهجيّة المعالجة البيداغوجيّة في هذا المجال.[1]

1 المرسوم التّنفيذي رقم 14-237 المؤرّخ في 20 أغسطس 2014، المتعلّق بتنظيم المدرسة الابتدائية.

- **القرار الوزاريّ رقم 915-14 المؤرّخ في 29 سبتمبر 2014، المتعلّق بتحديد مهام وواجبات مستشار التّوجيه التّربويّ :**

يُلزم هذا القرار مستشار التّوجيه التّربويّ بتقديم الدّعم والتّوجيه للمعلّمين لتطبيق منهجية المعالجة البيداغوجيّة في معالجة صعوبات التّعلّم لدى التّلاميذ.[1]

ومنه تُؤكّد النّصوص التّشريعيّة والمناهج المقرّرة على أهميّة المعالجة البيداغوجيّة في المنظومة التّربوية الحديثة، وذلك لما لها من دورٍ فعّالٍ في تحسين مستوى التّلاميذ ومعالجة صعوبات التّعلّم الّتي يُواجهونها، ويُتوقّع أن تلعب هذه المنهجية دورًا محوريًا في تطوير التّعليم وتحقيق التّميّز التّربوي في المستقبل القريب الّذي نتطلّع إليه بنظرة كلّها عزم وإصرار على إصلاح قطاع التّربيّة والتّعليم والمضيّ قُدما لرفع الهمم والوصول بها لأعالي القمم.

كما تحدّث **أحمد بونوة** عن أهميّة نشاط المعالجة البيداغوجيّة ورأى أنّ أهميّتها تتجلّى فيما ينتج عن إنجازه من فوائد على مستويات عدّة: [2]

أ- المستوى التّربويّ :

- اكتمال مفاهيم النّشاط غير المستوعب

ب – المستوى النّفسيّ :

- التّقليل من الفروق الفرديّة .
- مساعدتهم في معالجة الظّواهر النّفسيّة .

ج- المستوى الاجتماعيّ :

- تسهيل عمليّة التّكيف ضمن الجماعة .

---

1 القرار الوزاري رقم 915-14 المؤرّخ في 29 سبتمبر 2014، المتعلّق بتحديد مهام وواجبات مستشار التّوجيه التّربويّ .

2 أحمد بن محمد بونوّة، المعالجة البيداغوجيّة بالجلفة – الجزائر، ص 20 – 21 .

- تحفيزهم على المشاركة والمناقشة .

ومنه يمكننا القول بأنّ حصّة المعالجة البيداغوجيّة هي حصّة متابعة للتّلميذ للارتقاء به في جميع المستويات وعلى كلّ الأصعدة.

إنّ نشاط المعالجة البيداغوجيّة يهدفُ ويسعى إلى سدّ الفجوة أو تقليصها بين أوساط التّلاميذ، ومحاولة جعل مستوياتهم متقاربة، وتلبية احتياجات كلّ تلميذ على حدة .

3- أهداف المعالجة البيداغوجيّة :

تهدفُ حصص المعالجة البيداغوجيّة إلى ما يلي:[1]

1- تقليص الفارق بين الأهداف الموضوعة و نتائج التّعلّم المحقّقة فعليّا .

2- تحييد المعيقات المعرقلة لعمليّة التّعلّم من خلال إقصاء عوامل الخطأ بهدف تعديل الأداء الدّراسيّ للمتعلّمين، وبما يحسّن مستواهم، ويجنّبهم الفشل الدّراسي .

3- تعويض نقائص التّعلّم بواسطة تدخّلات بيداغوجية مناسبة.

4- تصحيح التّعليم بكل عناصره وذلك بإدخال تعديلات على الطّرائق والوسائل التّعليمية.

كما يمكننا أن نضيف أهدافا أخرى ترمي إليها جميع إستراتيجيات التّعلّم كالدّعم والاستدراك الّتي تساعد وتساهم بشكل مباشر وفعّال في مساعدة التّلاميذ المعنيين على اللّحاق بركب زملائهم، وتمكينهم من المشاركة الإيجابيّة في الدّروس، وكذا علاج النّقائص المشخّصة لدى التّلاميذ في المواد الأساسيّة خلال الأسبوع كما تتيح الفرصة الكافية للتّلاميذ لإبراز قدراتهم الكافية عن طريق الرّعاية الكافية والعلاقة المباشرة بين المعلّم والتّلميذ تحرير التّلميذ من المشاكل النّفسية التي تعيقه أثناء تقديم الدّروس العادية كالخجل، التّهيب، الشّعور بالنّقص،كما أنّها تخفّف من حدّة التّسرب

1 حلوش مصطفى،المعالجة البيداغوجيّة لأخطاء التّلاميذ في ضوء المقاربة التّشخيصيّة العلاجيّة، مجلّة أبعاد، مجلّد 10،العدد01،2023،ص 300 .

المدرسيّ، وتحسّن مستوى التّلاميذ في القسم وتضمن الانسجام بينهم،وتمكّن المعلّم من التّعرف أكثر على تلاميذه، وإعادة النّظر في أساليب عمله بما يتلاءم والحالات المشخّصة .

4- أنماط المعالجة البيداغوجيّة :

ثمّة أربعة أنماط من المعالجة تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة ونركّز على ثلاثة أنماط والّتي تدخل ضمن عمل المعلّم منها:

4-1- معالجة تعتمد التّغذية الرّاجعة :

- تصحيح المتعلّم في الحين .

مقارنة التّصحيح الذّاتي بتصحيح يقدّمه طرف آخر (تصحيح المدرّس أو تصحيح متعلّم آخر)[1] ، فمعنى التّغذية الرّاجعة هو القدرة على استذكار واسترجاع المكتسبات القبليّة السّابقة المتكوّنة في أذهان المتعلّمين، فاتّباع هذه النّمطيّة في المعالجة تمكّن وتساعد المتعلّم في تصحيح أخطائه المتكرّرة، فالتّغذية الرّاجعة تعدُّ بمثابة أداة ومفتاح لاستعادة المعلومات السّابقة من الذّاكرة، حيث تُتيح للمتعلّم فرصة مراجعة مكتسباته القبليّة، ممّا يُمكّن المتعلّم من تحسين تعلّماته.

4-2. معالجة تعتمد على الإعادة والأعمال الإضافيّة :

- مراجعة مضامين معيّنة من التّعلم.
- إنجاز تمارين إضافية لدعم المكتسبات وتركيزها.

مراجعة المكتسبات القبليّة.[2]

---

1 عوين محمّد الهادي وعواريب الأخضر،المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائيّ – مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، العدد 33 مارس 2018 ،ص 878.

2 المرجع نفسه، ص 878.

ففي حالة عدم فهم المتعلّم لأيّ عنصر من عناصر التّعلّمات المقدّمة من قبل المعلّم ،فإنّ هذا الأخير يقوم بانتقاء أعمال ووظائف يعطيها ويوزّعها على المتعلّمين كأعمال وأنشطة إضافيّة مكمّلة للدّروس، يعزّز من خلالها فهم المتعلّم

4-3- معالجة تعتمد على إستراتيجيات تعلّم بديلة:

- اعتماد طرائق تربويّة بديلة قصد إرساء المكتسبات (من الوضعيّة إلى القواعد أو من الأمثلة إلى القواعد .)

- اعتماد طرائق تربويّة بديلة قصد إرساء المكتسبات القبليّة للموارد الجديدة.[1]

وفي هذا الشّأن يرى محمّد صالح الحثروبي أنّ العلاج يكون من خلال تبنّي عدّة إستراتيجيّات جديدة للتّعلّم نذكرها فيما يلي: [2]

- اعتماد وضعيات علاج مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض استعادة بعض التّعليمات الأساسيّة

- اعتماد أنشطة التّعلم الهيكليّ عندما يتعلّق الأمر بتدريب المتعلّم على توظيف قاعدة تقنية.

- اعتماد أنشطة إدماجية إذا ما ارتبطت الصّعوبة بقدرة المتعلّم على تعبئة مكتسباته داخل الوضعيّة.

1 عوين محمّد الهادي وعواريب الأخضر،المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائيّ، ص 879.

2 محمّد صالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص 344

4-4 تدخل أطراف خارجيين:

يكون هذا التدخل ب " اللّجوء إلى أطراف من خارج المؤسسة التّربوية (المختصّون في تقويم النّطق أو أطبّاء العيون و السّمع و علم النّفس ...) من أجل تصحيح اضطراب ما في السّلوك أو خلل ما في التّعلم.[1] "

فالقصد من هذا هو التّعاون مع جهات متخصّصة وذلك لحلّ مشكلات السّلوك المختلفة وكذا صعوبات التّعلم،حيث تقدّم هذه الجهات الخارجيّة الدّعم والتّوجيه للمؤسّسة التّربوية في التّعامل مع التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات والاستفادة من خدماتها يضمن حصول التّلاميذ على كلّ الرّعاية الشّاملة الّتي تعالج نقائصه.

المبحث الثّاني : المصطلحات المتداخلة مع المعالجة البيداغوجيّة

حتّى نحدّد الفرق بين المعالجة البيداغوجيّة وبعض المفاهيم يمكننا طرح التّساؤل الآتي:

لماذا مصطلح " **المعالجة** " عوضاً عن مصطلح الاستدراك أو الدّعم ؟

ليتسنّى للممارسين في الحقل التّربوي تميّيز المعالجة البيداغوجيّة عن غيرها من الأشكال الأخرى والنّشاطات المساعدة تحسين مستوى التّلاميذ ونرفع اللّبس عنها نوضّحها فيما يلي:

1/ الاستدراك:

كلمة استدراك بمفهومها العام تدلّ على تأخّر ينبغي إزالته، أو إخفاق أوليّ، أو فشل ينبغي تصحيحه ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكيّ للنّقاط الواجب استدراكها[2]، والهدفُ منه هو التّعويض السّريع لذلك الضّعف والنّقص الملاحظ .

1 عوين محمّد الهادي وعواريب الأخضر، المرجع السابق، ص879.

2 أمير إلمان وعبد القادر أمير ،المعالجة البيداغوجيّة،الجزائر،الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين ،2008،ص5

ويقصد به مساعدة المتعلّمين الذين يتميّزون بوتيرة اكتساب بطيئة لتدارك تأخّرهم، وذلك بسدّ النّقص الحاصل في اكتساب محتوى تعليميّ سبق تقديمه في حصصٍ سابقة ويهدف إلى تقليص التّأخّر و تجنّب تراكم النّقائص التي تؤدّي إلى إخفاق شامل ينتهي بالرّسوب.[1]

ومنه فالاستدراك يعني مجموعة من التّلاميذ الّذين يفتقرون لجرعاتٍ معرفيّة أو مهاريّة ينبغي اكتسابها ليتمكّنوا من اللّحاق بأقرانهم ويعود سبب افتقارهم لها لغيابهم عن الحصّة لظرف معين .

2/ الدّعم البيداغوجيّ :

ويعني ردّ الأمر أو الشّئ إلى نصابه واستقامته، كلّما بدأ يميل وينحرف ويخرج عن القاعدة والمألوف،فالتّلميذ الذي يتعثّر في التّحصيل يحتاج إلى دعم وسند قبل أن يميل ويسقط[2]. وهو أيضا متعلّق برصد كل أشكال النّقص والتّعثر الظّاهرة أو الخفيّة من تعلّم المتعلّم ثمّ تصحيح ذلك، وتتبّع آثاره من أجل السّعي في توحيد مستويات المتعلّمين المعرفيّة والمهاريّة و السّلوكية، ولا يكون ذلك إلا في الحالات التي لم يحقّق مستوى متوسّط مجموعة الفصل.[3]

الدّعم البيداغوجيّ هو عمليّة تأتي بعد التّقويم، فهو بالتّالي نشاط تعليميّ يهدف إلى تدارك النّقص الحاصل لدى المتعلّمين والمتعلّمات، خلال عملية التّعلّم، كما يمكن أن يكون استجابة وتدعيما لمواطن التّفوق والقوّة التي يرغب المتعلّم في تعزيزها.[4]

وترى وزارة التّربية الوطنيّة" الدّعم التّربويّ هو نشاطٌ تربويٌّ موجّه لكلّ تلميذٍ راغب في تحسِين نتائجه المدرسيّة وإثراء مكتسباته [5].

1 محمّد صالح الحثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 332

2 التّقويم والدّعم في المجال التّربوي التّعليمي،بتاريخ 2020 \ 2 \ 2 – ،www.elbassain.com

3 عبد اللّطيف الفرابي،الدّعم التربوي ،الوحدة المركزية لتكوين الأطر، د ط، نوفمبر. 2012 – ص 47

4 حياة شتوا ني،الدّعم التّربوي أداة فعالة لتجاوز أشكال التّعثر الدّراسي،مجلّة علوم التربية،العدد 61

5 وزارة التّربية الوطنيّة ، 2010

فالدّعم شكل من أشكال المعالجة البيداغوجيّة ، يرافق التّعلم بهدف اجتناب القيام بعمليات أخرى بعد الدّرس أي لا ينتظر حتى يحصل التّأخر ليتمّ التّدخّل، إنّه يتوجّه إلى تلاميذ لم يفهموا فكرة من البرنامج ، لكنّهم لم يصلوا بعد إلى درجة الصّعوبة الدّراسية، فهو بذلك يشكّل جواباً مكيّفا لمشكلة آنية و مؤقّتة، و يمكن أن يتمّ من طرف متدخلين آخرين .

المبحث الثّالث : تنظيم حصّة المعالجة البيداغوجيّة حسب النّصوص التّشريعيّة الّتي أقرّتها وزارة التّربية والوطنيّة

1 –تنظيم حصص المعالجة البيداغوجيّة :

تنظّم حصص المعالجة البيداغوجيّة وفق مضمون المنشور الوزاريّ رقم 1313 والقرار الوزاريّ رقم **23** المؤرّخين في **30 جوان 2013** ،حيث جاء فيه الآتي :

" تشهد السّنة الدّراسية 2014/2013 تنصيب التّنظيم الجديد للزّمن الدّراسي في مرحلة التّعليم المتوسّط، وفق ما هو مبيّن في القرار الوزاريّ رقم 23 والمنشور الوزاريّ رقم 1313 المؤرّخين في **30 جوان 2013** ،حيث أكّد المنشور على أنّ أي نشاط لا يمكنه أن يعوّض حصّة المعالجة البيداغوجيّة المنصوص عليها أيضاً في المنشور رقم 884 المؤرّخ في **10 سبتمبر 2003** والمنشور رقم 71 المؤرّخ في **3 جوان 2008** المتعلّق بالتّخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التّعليم الابتدائي والمتوسّط، فالمعالجة البيداغوجيّة تختلف من حيث الهدف والتّلاميذ المعنيين، فهي تُعنى بمجموعة متغيّرة من التّلاميذ، محدودة العدد يظهر التّقويم البيداغوجيّ معاناتها من بعض الصّعوبات التّعلّميّة في المواد الأساسيّة: اللّغة العربيّة والرّياضيّات،واللّغة الفرنسيّة ،والّتي تستدعي المعالجة الآنية لتجنّب تراكمها.

لذا فإني أطلب من السّيدات والسّادة مديري التّربية الحرص على تنظيم حصص المعالجة البيداغوجيّة على مستوى المتوسّطات، والسّهر على إدراجها في جداول توقيت الأساتذة وأدائها وفق المناشير المنظّمة لها[1].

-كما جاء في المنشور الوزاريّ رقم **880** المؤرّخ في **09 ماي 2016** الّذي يتعلّق بتنظيم الدّخول المدرسيّ **2016 /2017** في مجال تحسين التّعلّمات مايلي :

تهدف العمليات البيداغوجية المبرمجة للدّخول المدرسيّ **2016/2017** إلى تحسين التّعلّمات وهي: [2]

1-تفعيل التّقييم التّشخيصي بهدف استدراك المكتسبات القبلية للتّلاميذ، حتّى يتسنّى للأستاذ توجيه التّعليم والتعلّم انطلاقا من القدرات الحقيقية لتلاميذه، ووضع إستراتيجية بيداغوجية تتوافق مع حاجيات كل واحد منهم.

2- متابعة تطبيق التّرتيبات الجديدة الخاصّة بالتّقييم البيداغوجي في مرحلة التّعليم الابتدائي بإدراج التّقييم التّكويني، إلى جانب التنقيط العدديّ الذي يسمح بتدارك النّقائص والثّغرات ومعالجتها في حينها عن طريق حصص المعالجة البيداغوجية، كما يسمح بالتّعديل المستمر للتّعلّمات.

3- تفعيل عملية المعالجة البيداغوجيّة كمبدأ عملي للممارسة داخل القسم في كلّ المستويات.

2- إدراج حصّة المعالجة البيداغوجيّة في التّوقيت الدّراسيّ الأسبوعيّ :

تبقى هذه المعالجة البيداغوجية الأسبوعيّة تُخصّص لثلاث مواد رئيسية (اللّغة العربيّة - الرّياضيات - اللّغة الفرنسيّة) .

---

1 وزارة التّربية الوطنيّة ،النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة ،الدّخول المدرسيّ ،عدد خاص سبتمبر- أكتوبر،2013 مكتب النّشر:المديريّة الفرعيّة للتّوثيق التّربويّ ، ص 68 -69 .

2 وزارة التّربية الوطنيّة،النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة ،العدد 586 -ماي 2016 ،مكتب النّشر: المديريّة الفرعيّة للتّوثيق التّربويّ ، ص 08 -09 .

– يدمج التّوقيت المخصّص للمعالجة البيداغوجية في التّنظيم التّربوي للمؤسّسة وفي جدول استعمال الزّمن الخاص بالأستاذ كما ينبغي تدوينه في الوثائق والدّفاتر الرّسمية المعمول بها ، لأنّه جزء من النّصاب الرّسمي.

– " فهي حصص مقرّرة لجميع المستويات التّعليمية في مواد التّعلم الأساسية (اللّغة العربيّة ،الرّياضيات ، اللّغة الأجنبية)، موجّهة لفئة مشخّصة من تلاميذ القسم الواحد أو المستوى الدّراسي الواحد، ستهدف تدارك النّقائص في البناء المفاهيمي و تجاوز الصّعوبات التي تعيق التحكّم في أدوات التعلم، والزّمن الممنوح للحصّة الواحدة : 45 دقيقة، تدمج حصص المعالجة البيداغوجية وجوبا في التّنظيم التّربوي والتّوزيع الأسبوعيّ للمدرسين وتكون في نهاية الفترة الصباحيّة أو المسائية[1]."

تحدّد حصص المعالجة البيداغوجيّة على النّحو التالي:

السّنوات : الأولى،الثّانية،الثّالثة	**السّنوات:الرّابعة ،الخامسة**
- اللّغة العربيّة - الرّياضيّات	- اللّغة العربيّة - الرّياضيّات - اللّغة الأجنبيّة

الجدول رقم –1– : توزيع حصص المعالجة البيداغوجيّة حسب السّنوات

" إنّ إنجاز أنشطة المعالجة البيداغوجيّة ضرورة تُمليها حتميّة إنقاذ الفئة المعالجة،وهذا طبقاً للوثيقة الواردة من مديريّة التّعليم الأساسيّ لوزارة التّربيّة الوطنيّة المتضمّنة لموضوع (تطبيق

1 محمّد صالح الحثروبي،الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص 338 .

التّخفيفات المدخلة في محتويات مناهج التّعليم الابتدائيّ والمتوسّط)،حيثُ تعرّضت في الفقرة الخامسة لموضوع المعالجة التّربويّة الّذي نصّهُ:" لقد خصّصت المواقيت في مرحلة التّعليم الابتدائيّ في إطار التّعديل حيّزاً زمنيّاً وافيّاً لنشاط المعالجة التّربويّة في مواد اللّغات الأساسيّة من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة ابتدائي ،وهي اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسيّة والرّياضيّات"[1].

" تنظّم حصص المعالجة التّربويّة خلال الأسبُوع لفائدة التّلاميذ الّذين يُظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة ،وفي اكتساب تعلّمات ضروريّة لبناء تعلّمات جديدة لاحقة،حيث ينبغي أن تتمّ المعالجة التّربويّة بطرقٍ بيداغوجيّة وذلك بتكيّيف طرق التّدخّل وتشخيص مواطن الضّعف الفعليّة لاستدراكها،واللّجوء إلى تفريد التّعلّم عندما يكون ذلك ممكناً "[2]

يُعدّ هذا الأمر تأكيدا إيجابيًا على أهمية المعالجة البيداغوجيّة في دعم التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التّعلم،حيث يُشير النّص إلى تخصيص وقت كافٍ لأنشطة المعالجة التربوية في مرحلة التّعليم الابتدائي، ممّا يُتيح للمعلّمين فرصة كافية لمساعدة التّلاميذ،وركّز أيضا على المواد الثّلاث، وهي مواد أساسية في بناء مهارات التّلاميذ،كما وضّح أنّ حصص المعالجة تُنظّم خلال الأسبوع، ممّا يُتيح للتلاميذ تلقّي الدّعم بشكل منتظم.

المبحث الرّابع : كيفيّة تسيير وتنفيذ حصّة المعالجة البيداغوجيّة

1 –تحديد الفئة المعنيّة بالمعالجة:

تشهد جلّ الأقسام في المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة وجود مجموعات غير متجانسة وسط التّلاميذ ومن ثمّ يحدث تباين في تحصيلهم الدّراسيّ وهذا يستدعي التّميّيز بين التّلاميذ ومنه تحديد الفئات المعنيّة بالمعالجة البيداغوجيّة وذلك من خلال خصائص وسمات يمكن تبيانها فيما يلي:

---

1 قاسم قادة ،دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات،البيان للطّباعة والنّشر، 2009 ، ص 21 – 22.

2 المصدر نفسه .

1-1 المتأخّرون دراسيّاً:

المتأخّرون هم الذين يتميّزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وقد يرجع ذلك إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو بسبب أساليب التّدريس المجرّدة أو إلى الغيابات المتكرّرة واكتظاظ الأقسام[1].

1-2 المتعثّرون دراسيّاً:

المتعثّرون هم الّذين يقعُون في أخطاء أثناء عمليّة التّعلم عند مجابهتهم لمختلف وضعيات التّقويم وقد يكون ذلك راجعاً إلى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التّذكر، أو عدم امتلاك منهجيات و طرائق الحل للوضعيات المشكلة، وباختصار فإنّ " المعنيين بحصص المعالجة هم التّلاميذ الذين أظهر التّقويم بمختلف أشكاله أنّ أداءاهم وإنجازاتهم سواء كانت الشّفهية أو الكتابيّة لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التّحكّم في اللّغات الأساسية الثّلاث"[2].

ومنه نستنتجُ أنّ المعنيّين بالمعالجة البيداغوجيّة هم التّلاميذ ضعاف التّحصيل سواءً أكانُوا من فئة محدوديّ الفهم أم المتأخّرون د راسيّاً أو من فئة ذوي صعوبات التّعلم، حيثُ تنظّم حصص المعالجة البيداغوجيّة خلال الأسبوع لفائدة التّلاميذ الذين يُظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعلّمات جديدة لاحقاً.

1 محمّد صالح الحثروبي،الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي، ص338.

2 المصدر نفسه، ص 339.

الخصائص المميّزة للفئة المُعالجة :

إنّ تجربة التّعامل مع فئة المعالجين أثبتت اشتراكهم في بعض الخصائص،والّتي نورد منها على سبيل الذّكر مايلي : [1]

1- قصُوره في تعلّم اللّغة واضح جدّاً

2 - مدّة انتباهه قصيرة

3 - ضعيف في عمليّة التّميّيز و التّحليل العقليّة

4 - انتقال التّعلّم محدودٌ لديه

5 - ضعيف ضعفاً واضحاً في تقديره لنفسه ومعرفة قوّته وضعفه، والحكم على أعماله.

حقيقةً فمن خلال تعاملنا المباشر في ميدان التّعليم مع فئة المعالجين، واحتكاكنا بهم بغية إيجاد حلّ لنقائصهم وتعثّراتهم ،لاحظنا وجود بعض السّمات والقواسم المشتركة بين أفراد هذه الفئة، حيث نضيف على ماذكر ما يلي:

- تغلب عليهم صفة الخجل، وقد يكون هذا راجعا إلى عدم التّمكّن من استيعاب الدّروس والمفاهيم عامّة.

- غالبا ما يميلون إلى الانطواء وعدم مشاركة زملائهم في النّشاطات والمشاريع الّتي تقدّم لهم.

- افتقادهم لروح المبادرة والدّافعيّة وعدم فعاليّتهم بتاتا داخل القسم .

"يعتبرُ التّلميذ (المتعلّم) الّذي يعاني الصّعوبات فاشلاً مدرسيّاً ومعنيّاً بالمعالجة،عندما يتراكم لديه التّأخّر في كثير من المجالات والميادين الدّراسيّة مثل (القراءة ، الحساب ، التّعبير الكتابيّ ...) أو عندما يكون التّأخّر في مجال من هذه المجالات قد بلغ درجة تمنعه من إحراز أيّ نجاحٍ في المستوى الّذي يوجد فيه فقد سمعنا بعض المدرّسين في التّعليم المتوسّط والثّانويّ يقولون

1 قاسم قادة ، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص 36

أنّ تلاميذهم لا يعرفون القراءة أو لا يعرفون الكتابة ،ويبلغ النّقص درجةً تجعل إعادة توجيه التّلميذ مستحيلاً ،بل لا يمكن تصوّر أيّ مساعدة تمكّنه من ترقية مستواه".[1]

هذا يُشير إلى أنّ البعض يصنفون التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلّم كـ "فاشلين مدرسيا" في حال واجهوا تأخّرًا دراسيًا ملحوظًا في مجالات متعدّدة أو في مجال واحد يُعيق تقدّمهم بشكل كبير، فالتّلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليميّة يتطلّبون تدخلًا عاجلا وخاصًّا عندما تتراكم لديهم تأخّرات ملحوظة في مجالات وميادين متعدّدة،أو عندما يصبح التّأخّر في مجال واحد حادًّا لدرجة تعيق تقدّمهم في المستوى الحالي.

حيث يرى إسماعيل إلمان وآخرون أنّ إدراك التّلميذ الّذي يعاني من الصّعوبات يكون من خلال بعض الملاحظات والفحص الدّائم و المستمر نذكر منها: [2]

1 – يتعلّم ببطء أكثر من الآخرين

2 – ينجحُ في الكتابيّ، لكنّه لا يُشارك في القسم

3 – غالباً ما يكون غافلاً أو لاهيّاً

4 – يتغيّبُ كثيراً

5 – لا يسلّم للمعلّم واجباته المنزليّة

6 – لا يعرف القراءة

7 – يستغرقُ وقتاً طويلاً في القيام بعمله

8 – يتكلّم كثيراً في القسم ،وغير متحمّس

9 – لا يجيبُ إلاّ حين يُسأل

---

1 إسماعيل إلمان وعبد القادر أمير ،المعالجة البيداغوجيّة، ص 22

2 المرجع نفسه ، ص 19

" ومن هذا المنطلق وجب على معلّمينا الانتباه الجيّد إلى الوضع الفعليّ للمتعلّم وتقويمه تقويماً موضوعيّاً خاصّة في تعلّم اللّغة باعتبارها أساس كلّ التّعلّمات ،وفيما يتعلّق بمدّة انتباهه القصيرة يمكن معالجتها بانتقاء وضعيّات قصيرة ومتنوّعة،فكلّ هذا بغية أقلمتها بما يُناسب درجة التّركيز لدى متعلّم الابتدائيّ الّذي ينبغي أن يغلب على انفعالاته " طابع التّنوّع والانتقال "[1]

ومنه وصلناإلى تبيين أهميّة مراعاة معلّميّ المرحلة الابتدائية لخصوصيات تلاميذهم، خاصّةً فيما يتعلّق بقدرتهم على التّركيز وتعلّم اللّغة،فالملاحظ على تلاميذ المرحلة الابتدائية أنّهم يتميّزون بمدّة تركيز قصيرة، ممّا يتطلّب من المعلّم تنويع أساليب التّدريس واختلاف الأنشطة والانتقال بينها،فكلّ هذا يساعد على جذب انتباه التّلاميذ ومنع شعورهم بالملل، وكذلك استخدام أدوات تعليميّة جذّابة، فبناءً على ما سبق، يتوجّب على المعلّمين إيلاء اهتمام خاص ومتابعة دقيقة لحالة كلّ متعلّم، وتقييمه بشكل موضوعي، خاصةً في مجال تعلّم اللغة، باعتبارها حجر الأساس لباقي المواد الدّراسية،كما ينبغي مراعاة قصر مدّة تركيز المتعلم، وتكييف أساليب التّدريس وطرق التّقييم بما يتناسب مع ذلك،حيث يمكن التّغلّب على هذه المشكلة من خلال تنويع المواقف التّعليمية وتقسيمها إلى وحدات قصيرة، وذلك بهدف ملاءمتها لمدة تركيز التّلاميذ في المرحلة الابتدائية، والذين يجب أن يتميّز أسلوب تعليمهم بالتّجدّد والتّنوع.

أسباب إخفاق الفئة المعنيّة بالمعالجة :

" لقد أرجع بعض العلماء سرّ إخفاق فئة من المتعلّمين إلى نقطة بداية المشوار الدّراسيّ وهو ماحدّده " أندريه لوغال " في تأثير الأوساط الاجتماعيّة المدرسيّة الّذي يؤدّي عندهم منذ بداية الحياة الدّراسيّة إلى الإخفاق والشّعور بعدم الكفاية والضّيق تحت تأثير ضروب من التّأنيب وُجّهت

1 قاسم قادة ، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص 36

إليهم،وكان من نتيجة أوّل اضطراب في اكتساب المهارات الأوّليّة العجز عن متابعة التّقدّم الطّبيعيّ في الأعمال المدرسيّة[1]."

فمن الواضح أنّ الأثر السّلبي للأوساط الاجتماعية المدرسية منذ بداية المرحلة التّعليميّة هي السّبب الرّئيسيّ في إخفاق بعض المتعلّمين،وهذا ما قد يشكّل عائقا أمامهم في اكتساب تعلّماتهم.

وقد سرد عبد الرّحمن العيسوي جملة من مشاكل الأطفال الّتي تحول دون تحقيق

الكفاءات القاعديّة المرسومة نذكر البعض منها : [2]

1-ثورات الغضب وحدّة المزاج

2- زيادة الحركة والنّشاط والحيويّة

3- سعي الطّفل المتواصل للفت الانتباه إليه

4- التّوتر وكثرة الحديث والعدوانيّة

5- شدّة الانطواء والانعزال أو الانسحاب من المجتمع والخجل

6-الكسل والتّراخي والإهمال.

فإذا اجتمعت كلّ هذه السّلوكيّات عند الأطفال فحتما فإخفاقهم في اكتساب المفاهيم والمعارف آتٍ لا محالة من ذلك .

العوامل المتسبّبة في ظهور الصّعوبات لدى التّلاميذ :

" إنّ طريقة شرح الصّعوبات لها أثر على الأجوبة المقدّمة،سواءً نسبناها للتّلميذ أو المدرسة أو المحيط،وبذلك فإنّ الّذين يرون أنّ الأسباب تعود إلى التّلميذ يهملون العوامل الأخرى المكوّنة لجهاز المعالجة البيداغوجيّة،فهم يعتبرون التّلميذ مسؤولاً وحيداً عمّا يتلقّاه من صعوبات ينبغي استدراكها

1 قاسم قادة ، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات ،ص 37.
2 المصدر نفسه (ص 37- 38 – 39).

حتّى يلتحق بمستوى زملائه،وأنّ الوسيلة الوحيدة لذلك هي إعادة التّعلّمات الّتي لم ترسخ لديه،لكنّهم لم يتساءلوا عن دور الظّروف الّتي تمّت فيها هذه التّعلّمات،ولم يُعيدوا النّظر في الطّريقة البيداغوجيّة المستعملة،وبعبارة أخرى :لم يعيدوا النّظر في أنفسهم مع العلم أنّ المعالجة حتّى تكون ناجعة ينبغي أن تشمل وظيفة التّشخيص لكلّ العوامل الّتي لها علاقة بالمتعلّم والتّعلّم" .[1]

يُشير هذا القول إلى وجود اتّجاهين رئيسيين لتفسير صعوبات التّعلّم، اتجاه يُلقي اللّوم على المتعلّم،بحيث يرى أتباع هذا الاتجاه أن صعوبات التّعلّم ناتجة عن عجز أو نقص في قدرات المتعلّم، وأنّ مسؤولية التّغلّب على هذه الصّعوبات تقع على عاتقه بشكل أساسي،واتّجاه يُؤكّد على العوامل الخارجية حيث يرى أتباع هذا الاتّجاه أنّ صعوبات التّعلّم ناتجة عن عوامل خارجية مثل البيئة المدرسيّة أو الأسرية أو أساليب التّدريس غير المُناسبة، وأنّ مسؤولية معالجتها تقع على عاتق المعلّم والمدرسة والمجتمع.

" إنّ وضع جهاز للمعالجة سيعطي الامتياز لمقاربة نسقيّة وذات تفاعل داخليّ لجميع العوامل،فصعوبات التّعلّم تحلّل على أنّها محصلة التّفاعلات الدّاخليّة بين المميّزات الخاصّة بالتّلميذ،وبالوسط العائليّ والاجتماعيّ وكذا العمليّات المستعملة في المدرسة" .[2]

بمعنى آخر، بدلاً من التّركيز على سبب واحد محدّد لصعوبات التّعلّم،فلابدّ من الإشارة إلى الدّراسات الّتي تثبت أنّ هذه الصّعوبات تنشأ عن تفاعل بين الخصائص الفردية للتّلميذ والوسط العائلي والبيئة الاجتماعيّة والممارسات المدرسيّة.

إنّ وجود الصّعوبات في التّحصيل الدّراسيّ هو نتاج عوامل متعدّدة متداخلة تتفاوت في نوعها و تأثيرها من حالة إلى أخرى و بعض هذه العوامل وقتي،وبعضها دائم ومن أبرزها نذكر مايلي :

1إسماعيل إلمان وعبد القادر أمير،المعالجة البيداغوجيّة، ص 23

2 المرجع نفسه، ص 23

1 – عوامل عقلية :تتمثّل فيمايلي:

انخفاض نسبة الذكاء و ضعف الذاكرة .

حسيّة كضعف السّمع أو البصر و العاهات(مثل صعوبة النّطق أو عيوب الكلام).

2 – عوامل شخصيّة تتعلّق بالتّلميذ :

من العوامل الشّخصيّة نذكر مايلي :

الإهمال في أداء الواجبات.

عدم الانتباه داخل القسم .

انخفاض الدافعية للتعلم .

3 – عوامل مدرسيّة :

من العوامل المدرسيّة نجد ما يلي :

طريقة تدريس المعلّم.

عدم التّكيف مع الجوّ الاجتماعيّ المدرسيّ .

4 – عوامل أسريّة :

يمكن أن نجملها فيما يلي:

عدم توفير الجو المناسب للمراجعة في البيت .

الحرمان الثّقافي والاقتصادي .

كما فصّل إسماعيل إلمان في الصّعوبات بما يلي :[1]

تُحدّدُ أدبيّات الموضوع خمسة أسباب ممكنة للصّعوبة المدرسيّة،وهي أسباب تتعلّق بكفاءة مختلف المتدخّلين :

1 إسماعيل إلمان وعبد القادر أمير، المعالجة البيداغوجيّة، ص 24

1 –الأسباب الطّبيّة : وتتمثّل في الّتي تعيق التّلميذ عن متابعة دراسة منتظمة، وهي تتعلّق بكفاءة الطّبيب .

2 – الأسباب البيداغوجيّة : وهي الّتي تتعلّق بمسؤوليّة المدرّس والمدرسة.

3 – الأسباب الوجدانيّة : حيث تقع المسؤوليّة على عاتق الأولياء أوّلاً، ويمكن أن تكون للمدرّس أيضاً حصّته من المسؤوليّة،وقد تشتمل على مايلي :

التّعرّض للتّنمّر من طرف الزّملاء أو مشاكل نفسية أو عاطفية لدى المتعلّم

4 – الأسباب المتعلّقة بالمدرسة :التّنظيم المدرسيّ (البيداغوجيّ)

يمكن تلخيصها فيما يلي :

–عدم احترام وتيرة تعلّم التّلميذ الخاصّة (المدّة الزّمنيّة المفرطة للدّراسة اليوميّة) .

– سوء توزيع العطل والاستراحة عبر السّنة.

–كثافة التّلاميذ داخل القسم (الاكتظاظ) .

5 – الأسباب المتعلّقة بالمدرّس : وتتمثّل فيما يلي :

–افتقار البيداغوجيا المستعملة للفطنة والذّكاء ،كاستعمال نفس الطّرائق دون تنويع أو تغيّير .

– نمطيّة أشكال الوسائط

– عدم الاهتمام بالتّلاميذ الضّعفاء

– تعليم بجهل العمل التّعاوني أو التّعاضديّ.

وفقًا لما تمّ تقديمه، تُوجد خمسة أسباب رئيسية لصعوبات التّعلّم المدرسيّة، وتتعلّق بمسؤولية مختلف الجهات المعنية ،فمن المهمّ ملاحظة أنّ هذه الأسباب قد تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض، ممّا يُؤدي إلى تفاقم صعوبات التّعلّم لدى المتعلّم، بالإضافة إلى هذه الأسباب، قد تلعب

العوامل الوراثية دورًا في صعوبات التّعلّم ،من الضّروري تقييم كل حالة على حدة لتحديد الأسباب الكامنة وراء صعوبات التّعلّم لدى المتعلّم، وتوفير التّدخّلات المناسبة لمساعدته على التّغلّب عليها.

الوسائل المعتمدة في تحديد الصّعوبات :

يمكن للمعلّم حصر الصّعوبات و تحديد الفئة المستهدفة بالمعالجة من خلال : [1]

1- عملية إحصاء نسب الاكتساب وأسماء المتعلّمين من خلال الملاحظة الواعية داخل القسم ضمن كل مراحل الدّراسة.

2- نتائج الفروض والاختبارات وأنشطة الإدماج.

3- طريقة القراءة و الكتابة و الإملاء (الخط ، إملاء ، تعبير كتابي، تمارين كتابية...).

4- الإهمال الدّائم في عمل الواجبات.

5- الاتّكالية على الزملاء في حل الواجبات.

أماكن وأوقات إجراء المعالجة البيداغوجيّة :

تتمّ معالجة النّقائص في أماكن مختلفة نذكرها كالآتي : [2]

1- داخل القسم : تتمّ من قبل المعلّم و التّلاميذ .

2-خارج القسم : تتمّ من قبل المعلّم نفسه ،أو من معلّمين آخرين ،التّلميذ نفسه صديقه وأقرانه وزملائه ،أولياء الأمور ،وكذا المختصين في التربية و علم النفس ...أو أطراف أخرى مؤثّرة .

متى يتمّ العلاج ؟[3].

- بداية التّعلم (التّقويم التّشخيصي).
- خلال التّعلم (التّقويم التّكويني).

---

1 إسماعيل إلمان وعبد القادر أمير، المعالجة البيداغوجية، درس تكويني، ص 125

2 أحمد بن محمّد بونوة، المعالجة البيداغوجيّة بالجلفة، ص 20

3 المصدر نفسه، ص 17

➢ فترة مبرمجة (حصّة المعالجة التّربويّة)

التّقنيات العلاجيّة المتّبعة في حصّة المعالجة :

تتمّ المعالجة وفق ما تقتضيه الضّرورة فمثلا؛ عندما يرى المعلّم بعض الصّعوبات المشتركة لدى أغلبية التلاميذ فيلتجئ حتما إلى المعالجة الجماعيّة ،أمّا إذا كان بعض التّلاميذ فإنّ السّبيل لعلاج هؤلاء يكون ضمن أفواج صغيرة أو على مستوى كلّ تلميذ، وهذا وفق الآتي :

جماعيا :(القسم بأكمله) إذا لاحظ المعلّم بعض المشاكل والصّعوبات المشتركة لدى أغلبية التّلاميذ .

ضمن أفواج صغيرة : إذا لاحظ المعلّم أن بعض التّلاميذ يعانون من عوائق متشابهة تُصعّبُ عليهم الفهم.

على مستوى كل تلميذ : إذا استطاع المعلّم أن يجعل كل تلميذ يعمل فرديا.

كما تحدّث أحمد بن محمّد بونوّة عن كيفيّة العلاج حيث يرى أنّ معالجة الصّعوبات يتمّ بالمتابعة والملاحظة المستمرّة الدّائمة في كلّ مراحل البناء بواسطة التّقيّيم، فحين اكتشاف الخطأ وجب معالجته وذلك لمنع التّراكم السّلبيّ المؤدّي إلى الفشل ، فهو يرى أنّ العلاج يوجّه إلى :

1-1 **القسم بمجموعه كلّه :**

وهذا هو المعمول به عموما، بل إنّ أولياء التّلاميذ يطلبون من المعلّم ذلك، إذ يرون أنّ المعالجة ولو كان أبناؤهم ممتازين دعمٌ لهم ولمكتسباتهم القبليّة.

ومعالجة القسم كلّه لا تناسبُ القسم غير المتجانس في مستوى تلاميذه، فهل يمكن أن يوجد قسمٌ تلاميذه على مستوى واحد من القدرة على التّعلّم، ويعانون من نفس الصّعوبات، ويرتكبون نفس الأخطاء ؟

فالجواب حتماً سيكون كالتّالي: لا وجود لذلك القسم لوجود فوارق طبيعيّة وتمايز في التّعلّم،وتعدّد مستويات الذّكاء وتنوّعها.[1]

1-2 نوجّهُها إلى أفواج :

حين يعاني التّلاميذ أخطاء وصعوبات متقاربة متشابهة وهذه الطّريقة جيّدة تثير التّواصل والتّفاعل بين الأقران، ففي العمل الفوجي يصبح الأداء التّعلّمي نشطا متفاعلا ،لكن الإنتاج الفرديّ يكون قليلاً .

1-3 نوجّهُها إلى الأفراد وآحاد التّلاميذ :

حينها لا بدّ من التّمييز ومراعاة الفوارق البيداغوجيّة والتّمايز بين المتعلّمين[2]

-فإذا اختار المعلّم القيام بتعديل فارقي أو تفريقي فسيكون عليه اللّجوء إلى إحدى التّقنيات الثّلاث التّالية للحصول على أكبر قدر من الفعاليّة، وهذه التّقنيات هي:

1-<u>العمل بمجموعات المستوى</u>: يتمّ توزيع وتقسيم التّلاميذ إلى مجموعات صغيرة من ثلاثة أو أربعة أفراد على أساس النّقائص التي يعانون منها ثم توزّع عليهم بطاقات تتضّمن نفس المهمّة، يشتغل تلاميذ كل مجموعة في البداية بطريقة فردية ثم يقارنون نتائج عملهم فيما بعد بنتائج كلّ عناصر المجموعة.[3]

2-العمل بالمصاحبة (بالتّعاون) : يقوم تلميذ متفوّق ومتميّز بمساعدة تلميذ آخر ضعيف لم يمتلك بعد الكفاية اللّازمة لاستيعاب التّعلّمات ويساعده على تجاوز صعوباته،حيث يجلسُ التّلميذان

1 أحمد بن محمد بونوة،المعالجة البيداغوجية بالجلفة ، ص 17

2 المرجع نفسه، ص17

3 الصّفحة الرّسميّة للمركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في قطاع التّربيّة ،بدون صفحة

جنبا إلى جنب ويعملان معا، و يجب احترام قاعدتين أساسيتين لإنجاح العمل عن طريق المصاحبة وهما كالتّالي:[1]

– أن يتمّ تشكيل الأزواج على أساس الاختيار المتبادل بين التّلميذين المعنيين .

– على التّلميذ الذي يقوم بدور المصاحب أن يمتنع عن تقديم الأجوبة الجاهزة لزميله بل يكتفي فقط بتقديم التّفسيرات التي تمكّن هذا الأخير من إيجاد الأجوبة بنفسه.

3 –العمل بالتّعاقد : يحدّد كل تلميذ، بالاتفاق مع المدرّس، مجموعة من المهام يتعهّد بإنجازها في مدّة زمنيّة محدّدة، .وتشكّل هذه المهام، التي يتعهّد التّلميذ بإنجازها وتقديمها في وقت محدد، موضوع عقد موقّع بينه وبين المدرّس.

مراحل سير نشاط المعالجة التربوية:

–**التّحضير الجيّد للنّشاط التّعلمي التّعليمي:** بالحرص على تقديمه وفق مراحل ، وفي وضعيات متنوعة وبوسائل هادفة .

– **الفحص أو التّقويم:** ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والمرافقة والملاحظة بناء على الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلم .

– **التّشخيص** : فيه تصنف الإجابات، وتُردف أعمال التّلاميذ بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يُحدّد المعلّم مواطن الضّعف.

– **تحديد الفئة** : بعد عمليّة التّشخيص يحرص المعلّم على تحديد الفئة التي لم تستوعب المفاهيم ولم تصل إلى الكفاءة المقصودة .

1 الصّفحة الرّسميّة للمركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في قطاع التّربيّة، بدون صفحة

- **تشكيل الأفواج :** والمقصود بها ضبط حاجة التّلاميذ ، وتحديد الخلل المشترك بين عناصر الفوج [1]

5-1 : المجموعة المتجانسة :

وتتكوّن من عدد من المتعلّمين بينهم قواسم مشتركة من حيث الصّعوبات والأخطاء المشخّصة، أو لديهم ثغرات ونقائص متقاربة تستوجب تخصيصهم بأنشطة معيّنة بناءً على متطلّبات كلّ مجموعة.

5-2: المجموعة غير المتجانسة :

وتتكوّن من مجموعة مختلفة من حيث القدرات ومستويات التّحصيل، ويعانون من صعوبات تعليميّة متبايّنة وفي هذه الحالة يمكن الاعتماد على الأنشطة التّعليميّة التي تخدم الكفاءات المستعرضة من قبيل طرائق وتقنيات حلّ المسائل والوضعيات أو الاعتماد على الدّعم الفردي والذي يتّخذ شكل إرشادات شفهيّة أو مكتوبة يلتزم بها المتعلّم منفردا، أو تكليفه بإنجاز مهمّة بشكل مستقل وذلك انطلاقا من الحاجة المشخّصة سلفا لكلّ متعلّم وفي كلّ الأحوال يجب ألّا يتعدّى عدد أفراد المجموعة(08) مهما كان عدد القسم.[2]

06 وصف العلاج : ونقصد به حصّة المعالجة التي ينبغي أن تُحضّر بعناية بناءً على الحاجة الفعليّة لكلّ مجموعة .

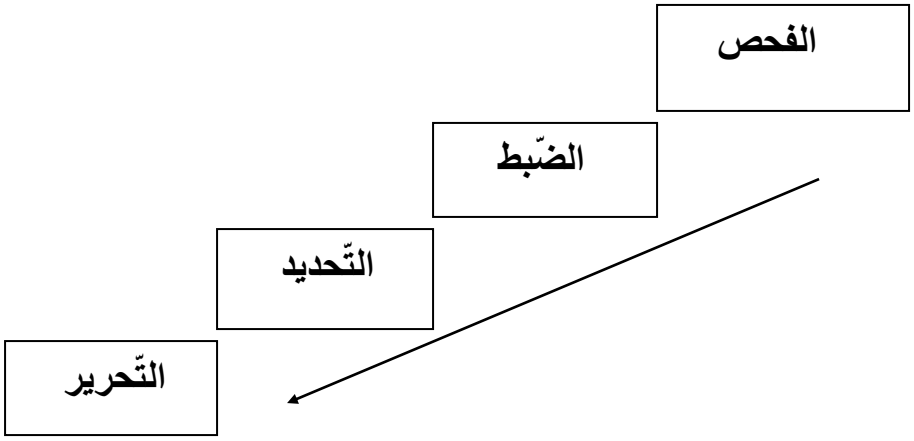
07 تقويم مكتسبات المعالَجين : من خلال الوضعيّات البنائية المقدّمة بناءً على حاجة الفوج المعالَج حيث يسعى المعلّم إلى تقويم مكتسباتهم للتّأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية .

1 أحمد بن محمد بونوة،المعالجة البيداغوجية بالجلفة، ص 21-22 .

2 محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 342

08- **تحديد الفئة المستوعبة :** وفي نهاية النّشاط يحرص المعلّم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقية تلاميذ القسم، وما تبقّى جدير به أن يخُصّهم بأنشطة علاجيّة.[1]

-كما يرى " **قاسم قادة** " أنّ المراحل والخطوات القبليّة لتشخيص نشاط المعالجة التّربويّة تمرّ عبر مايلي :



الشّكل رقم – 01- خطوات ومراحل ماقبل نشاط المعالجة البيداغوجيّة. [2]

فحسبه يرى أنّ من خلال رحلة التّقويم والملاحظة المتواصلة، والتي يجب أن تُبنى على أسس من الدّقة والموضوعية، قد يصادف المعلّم بعض الحالات التي لم تستوعب بشكل كافٍ،هنا يقوم المعلّم بتحديد هذه الحالات بناءً على احتياجات محددة، مستعينًا بفكرة كافية ومعرفة شاملة لبنية التّلاميذ الاجتماعية، ومنه يُنصح علماء التربية بضرورة امتلاك المعلّم لفهم عميق لبنية

1 أحمد بن محمد بونوة،المعالجة البيداغوجية بالجلفة، ص22.21

2 قاسم قادة ، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص 24-25.

التّلاميذ الاجتماعية، وذلك بهدف استغلاله في نشاط المعالجة بشكل فعّال. وتشمل بعض النّقاط الهامّة التي يجب مراعاتها ما يلي: [1]

–تفادي التّعيين الاعتباطيّ في تشكيل الفوج المعالج ،والتّركيز على الفئة الّتي تشكو نقصاً ما ،ولن يتمّ ذلك إلّا إذا اعتمدنا على أسلوب الفحص، والّذي تحدّد فيه كلّ الأعراض .

– ضرورة تدوين الخلل أو النّقص لكلّ فوج،وهو ما يعبّر عنه " بالضّبط " وهو عمليّة حصر جرديّ لمجموعة الأعراض الّتي بواسطتها يمكن تحديد نوع الإعاقة أو الحالة بصفة قطعيّة قاطعة،وتتطلّب هذه العمليّة مرجعاً علميّاً يبيّن مؤشّرات صنف من العوائق ويساعد على تحديد نوع الخلل أو الإصابة أو العائق أو الحالة بشكل دقيق.

– تحديد قائمة الفوج ينبغي أن تستخلص كنتيجة آنيّة مباشرة بعد انتهاء النّشاط، وتقويم أعمال التّلاميذ ،وهنا ينبغي أن نشير إلى مراعاة عدد التّلاميذ المقترحين لحضور نشاط المعالجة البيداغوجيّة ،حيث ينبغي أن لا تتجاوز نسبة 20 % من مجموع تلاميذ القسم وهو ما يعبّر عنها بمرحلة التّحديد.

من كلّ ماسبق ذكره،يجب على المعلّم ألّا يعيّن عشوائيّا الفئة المعنيّة بالمعالجة دون غيرها،فهذه الفئة تظهر للعيان بعد كلّ نشاط أو تقويم يقوم به المعلّم،لتصنّف فيما بعد في مجموعات أو أفواج منظّمة كي تُعالج في حصّة المعالجة البيداغوجيّة .

1 يُنظر: قاسم قادة ، دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص25.

كيفيّة سير نشاط المعالجة البيداغوجيّة:

إنّ القصد من عملية تسيير النّشاط هو الإنجاز الفعلي والملموس للحصّة، وحتّى يتمكّن المعلّم من بلوغ أهدافها نرى ضرورة تتبع المراحل والخطوات التّالية:

1-توزيع التّلاميذ المعنيين بالمعالجة حسب الحاجيات وبشكل يتماشى وعملية التّشخيص الفعلي (التّقويم التّشخيصي)، وفي تصنيفها للنّقائص قد نقف على حاجتين في المجموعة المعنية بالمعالجة فتشكّل بذلك فوجين:

الفوج الأوّل : وهو فوج حاجة عدد أفراده خمسة (05) مثلاً

الفوج الثّاني : وهو فوج حاجة عدد أفراده أربعة (04) مثلاً

إنّ التّجربة أكّدت أنّ العمل ضمن الأفواج يساعد على تثبيت المعارف وترسيخها كما يتدرّب التّلاميذ على التّعاون، ويكون ذلك بإتاحة الفرصة لهم للعمل في جماعات أثناء الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها كإشراكهم معا في البحوث أو المشروعات أو التّجارب مع جعل التّقدير النّهائي منسوبا للجماعة كلّها حتىّ يدعم الرّوح الجماعية ويحبّب إلى التّلاميذ الإيثاروالبذل .

فكثيراً من التّلاميذ الذين خضعوا للمعالجة التّربوية ضمن الأفواج ثبُت أنّهم استفادوا من بعضهم البعض، ليس في الجانب المعرفي المشخّص قبليّا فحسب و إنّما تعدّاه إلى أمور أخرى ذات صلة بالجانب النّفسي خاصّة إذا طعم المعلّم هذه الأفواج كلّ مرّة بتلميذ نجيب لإ زالة صفة الضّعف على الفئة المعنيّة بالمعالجة دون إهمال نشاط الفرد.

2-إعداد التّوثيق الخاص بالنّشاط كتحضير دفتر المعالجة وإعداد مذكّرات خاصّة بالأفواج

3- اعتماد وضعيّة إشكاليّة جامعة للأفواج قصد إثارة الاهتمام

4- تسجيل الأجوبة على السّبورة.

5- اعتماد أجوبة كلّ فوج كوضعيّة انطلاق للمعالجة.

6- الشّروع في تقديم أنشطة إنجازية للفوج الأوّل ثمّ الثّاني وهكذا...

7- الرّجوع إلى الفوج الأوّل للتّعقيب على المنجز، مع استهدافهم بوضعيّات تعليميّة .

8- تعزيز التّعليمات بوسائل تعليميّة هادفة .

9- تقديم وضعيّات جديدة لتعزيز الموقف التّعلميّ.

10- تقويم فيما تمّ تكوينهم فيه .

11- التّعقيب على أداءاتهم .

12- تصنيف أفراد الأفواج إلى معالج (ة) أوغير معالج (ة).

13- تشخيص الخلل وتسميّة النّقص الملاحظ .

- وبنفس الخطوات والمراحل ينتقل معهم إلى الوضعية الثّانية وهكذا...

- وعلى المعلّم ألاّ يضجر أو يسأم بدعوة محدودية فكر المستهدفين بالمعالجة وضعفهم وبهذا وفق هذه المرحلة تصبح المدرسة فضاء رحبا للنّجاح ولا مجال لتلك الادّعاءات القاسية في حق البراءة والحكم عليهم بالفشل،حيث أثبتت التّجارب أنّ: " الطّفل بطئ التّعلم هو طفل ذو قابليات محدودة في تعلّم الأمور العقلية وهو يأتي في تصنيف الذّكاء العام يمكن أن ينتظر منه أن يحرز بعض النّجاح في التّعلم المنهجي المدرسي العادي" [1]

ومنه يمكننا القول أنّ هناك تأكيد على أهميّة تغيير نظرة المجتمع تّجاه الأطفال بطيئي التّعلّم، ودور المعلّم في مساعدتهم على النّجاح،ولا يجب عليه أن يستهين بقدراتهم،ونجد هنا وجهة نظر إيجابيّة حول إمكانيات الأطفال بطيئي التّعلّم، فمن المهمّ التّأكيد على أنّ كلّ طفل فريد من نوعه، وأنّه لا ينبغي تعميم الأحكام على مجموعات كاملة من النّاس، يجب على المجتمع ككلّ أن يعمل معاً لخلق بيئة داعمة للجميع، بغضّ النّظر عن قدراتهم.

1 أحمد بن محمد بونوة،المعالجة البيداغوجيّة ،الجلفة، ص 22-23 .

تنفيذ حصّة المعالجة البيداغوجيّة :

تقوم الطّريقة البيداغوجية في هذا النّشاط على مبدأين أساسين هما :

1-1 مبدأ الحاجة :

النّقص الذي يجب أن يحسّه المتعلّم فيعمل على إشباعه، وعليه وجب إعلام المعنيين في بداية الحصّة عن طريق الحوار الهادف وإشعارهم بنقصهم في المجال المستهدف، وبيان الهدف من الأنشطة المقرّرة، وإعدادهم نفسيا لنشاط المعالجة .

2-1 مبدأ الاهتمام :

والذي يجعل المتعلّم راغباً في العمل الذي يقوم به، فيقبل عليه بشغف واهتمام قصد الوصول إلى تحقيق الهدف كسدّ النّقص، والتّغلب على الصّعوبة وعليه يتطلّب: [1]

- تنظيم جلوس المتعلّمين كمجموعات متقابلة أو كنصف دائرة بحيث يتوسّطهم المعلّم ويتقرّب منهم.
- تجنّب التّكرار، أو تكرار نفس سيناريو الحصّة العادية.
- توظيف الوسائل والسّندات المناسبة.
- مساعدة المتعلّمين على تجاوز تعثّراتهم، وتشجيعهم على المحاولة والتّعلم الذّاتي .
- إتاحة الفرصة للعمل الفردي، وتقديم التّوجيهات العمليّة المناسبة لكلّ متعلّم.

ممّا سبق ذكره يمكننا القول إنّه حتّى تؤتي حصّة المعالجة البيداغوجيّة أكلها وتعطي مفعولها المرجو منها ،لابدّ من أن تُبنى وفق هذين المبدأين الهامّين.

1 محمّد صالح الحثروبي،الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، ص 343 – 344 .

الأساليب المتّبعة لنجاح حصّة المعالجة البيداغوجيّة :

لنجاح حصّة المعالجة البيداغوجيّة يجدرُ بالمعلّم أن يضع خطّة العمل الّتي تكون قائمة على تخطيط مسبق من طرفه ،واتّباع جملة من النّصائح التي يُمكن أن ندرجها في شكل توجيهات وإرشادات وهي كالتّالي: [1]

1-يُطلب تشجيع المتعلّم على الحديث والتّعبير عن أفكاره

2- المرونة في استعمال اللّغة المزدوجة بين الفصحى والعامية والعمل على تصحيحها تدريجيا

3- التّسامح عند الوقوع في الخطأ، واستغلال ذلك في بناء مواقف تعليميّة تصحيحيّة

4- توفير جوّ من الأمن والثّقة، وتجنّب الصّرامة والتّعنيف.

5- استخدام الأمثلة والتّعابير المألوفة، والقريبة من مستوى تعلّمات المعنيين بالمعالجة

6- إعطاء الوقت الكافي للمتعلّم لإنجاز ما يُطلب منه

7- التّركيز على التّعلم الفرديّ داخل المجموعات

8- تحفيز المتعلّمين وتشجيعهم بالحوافز المناسبة عند ظهور أي تحسّن في مستوى تحصيلهم أو عند تجاوزهم أي صعوبة تعلميّة.

إعداد مذكّرات علاجيّة :

ونقصد بها حصّة المعالجة التي ينبغي أن تحضّر بعناية بناء على الحاجة الفعلية لكلّ مجموعة ,وذلك من خلال إعداد مذكّرات علاجية تتضمّن مجموعة من المكوّنات العلاجية أشار إليها الحثروبي: [2]

1-ضبط الأهداف والكفاءة المستهدفة بناء على صعوبات التّعلم المحدّدة وخصوصيات المتعلّمين .

1 محمّد صالح الحثروبي،الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ، ص 345.

2 المصدر نفسه، ص 343

2- تحديد الأنشطة والتّدخّلات البيداغوجيّة المناسبة وتقنيات التّنشيط .

3- اختيار الوسائل والسّندات الملائمة لخصوصيات المجموعة ذات الصّعوبات المستهدفة بالعلاج

(نصوص – وسائل –عينات – تقارير – رسومات ...).

4- توزيع الوقت الممنوح على مجمل الأنشطة المقررة 45 دقيقة .

5- تخصيص دفتر خاص بالمعالجة البيداغوجية لتدوّن عليه المذكّرة .

نموذج لبطاقة مخصّصة لحصّة المعالجة البيداغوجيّة :

المادّة : .....

المستوى : .....

التّاريخ : .../.../..... **التّوقيت : من** .....**إلى** .....

الأفواج : – أ – / – ب –

الكفاءة القاعديّة : .....

الرّقم	الاسم واللّقب	الفوج	الموضوع	نوع النّقائص المشخّصة	المعالجة	تمّت	لم تتم	الملاحظة
01	.....							
02	.....							
03	.....	–أ–						
04	.....							
05	.....							
06	.....							
07	.....	–ب–						
08	.....							
09	.....							

جدول رقم – 02 – يوضّح نموذج لبطاقة علاجيّة [1]

1 قاسم قادة ،دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص 35

" وقد تُنجزُ في بطاقات فعليّة منفردة من الورق المقوّى،كما يمكن ضبطُها في دفتر خاص يسمّى " **بدفتر المعالجة البيداغوجيّة** " وهذا هو الأفضلُ" [1].

فعندما يقوم المعلّم بحفظ ما يقوم به من معالجة الأخطاء والتّعثّرات في دفتر خاص، فهذا يسهّل عليه متابعة التّلاميذ ليبقى على دراية بما عدّله وصحّحه .

1 قاسم قادة ،دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات، ص35 .

المبحث الخامس: العمل ببطاقات المعالجة البيداغوجيّة لتحسين مستوى التّلاميذ

1 –تعريف بطاقات المعالجة البيداغوجيّة :

مشروع العمل ببطاقات المعالجة البيداغوجيّة هو مبادرة تربويّة تهدف إلى تدارك النّقص في البناء المفاهيمي لدى التّلاميذ في المواد الأساسية (اللّغة العربيّة، الرّياضيات، اللّغة الأجنبيّة) وتجاوز الصّعوبات التي تعيق التّحكّم في أدوات التّعلّم.

إنّ مشروع بطاقات المعالجة هو مشروع جديد أقرّته وزارة التّربية والتّعليم في مرحلة التّعليم الابتدائي وكذا في الطّور المتوسّط، وذلك من أجل تحسين مستوى المتعلّمين أكثر من خلال حصّة المعالجة البيداغوجية وبما أنّه مشروع جديد لا يزال استعماله غير معمّم في جميع المؤسّسات التّربوية ،وهذه البطاقات على ثلاثة أنواع : الزّرقاء، الخضراء، البرتقالية، ويتم الانتقال من بطاقة إلى أخرى حسب درجة الصّعوبة الموجودة لدى المتعلّمين.[1]

بطاقات المعالجة البيداغوجية تحمل أنشطة يقوم المعلّم بتطبيقها في حصّة المعالجة لتفادي تكرار الأخطاء الشّائعة الّتي يقع فيها التّلاميذ ،وتتدرّج هذه البطاقات من البرتقالية إلى الخضراء وصولاً إلى الزّرقاء،فالمعالجة البيداغوجيّة بالبطاقات تقوم على أنّها طويلة المدى أي أنّها تستغرق وقتا أطولاً،ولا تقوم على تصحيح الخطأ فحسب وإنّما معرفة سبب الخطأ، والأهمّ أنها تقوم بمعالجة الأخطاء المتجذّرة في المتعلّم .

فهذه البطاقات هي عبارة عن أوراق عمل قصيرة تُصمّم خصيصا لمعالجة صعوبات التّعلّم الفردية لدى التّلاميذ .تشتمل كلّ بطاقة على تعليمات واضحة المعالم ونشاطات متنوّعة تُساعد التّلاميذ على فهم المفاهيم الأساسية واكتساب مهارات التّعلّم اللّازمة.

---

1 تحت الإشراف التّربويّ،وبحضور النّدوات التّربويّة مع السّادة المفتّشين .

2- أنواع بطاقات المعالجة البيداغوجيّة : ترتكز على ثلاث بطاقات وهي كالتّالي:[1]

2-1 البطاقة البرتقاليّة : أي مستوى الصّعوبة الثّالث، تتضّمن الأنشطة المرتبطة بالمستوى التّعليميّ للمتعلّم .

2-2 البطاقة الخضراء : تتضمّن أنشطة تعالج مستوى أعمق في الصعوبة والّذي قد تصادفه فئة من المتعلّمين، وهذه البطاقة تحمل نفس الخطأ الوارد في البطاقة البرتقالية ، لكن يكمن الاختلاف في الأنشطة والتّوجيهات المتعلّقة بها .

2-3 البطاقة الزرقاء : أنشطة تعالج مستوى أعمق في الصّعوبة يصل إلى مدى أبعد في المسار الدّراسيّ للمتعلّم ،وهذه البطاقة تحمل نفس الخطأ الوارد في كل من البطاقتين البرتقالية والخضراء،لكن يكمن الاختلاف في الأنشطة والتّوجيهات المتعلّقة بها.

3- مشروع استخدام بطاقات المعالجة من طرف الأستاذ :

- يبدأ المعلّم بمعالجة الخطأ وكذلك بإعداد مجموعة من التّمارين كالأنشطة، هنا تستعمل البطاقة البرتقاليّة ،وإذا تأكّد المعلّم من تجاوز المتعلّمين للصّعوبة،ويتّضح ذلك من خلال أنشطة التّطبيق ففي هذه الحالة يستغني المعلّم عن البطاقة الخضراء و الزّرقاء.
- وإذا لاحظ المعلّم أنّ فئة من المتعلّمين لم تتجاوز هذه الصّعوبة ينتقل بهم إلى البطاقة الخضراء.

1 أيّام تكوينيّة، تحت الإشراف التّربويّ البيداغوجيّ، مصنّفة المعالجة البيداغوجيّة في مادّة اللّغة العربيّة من إعداد أعضاء النّواة الجهويّة للمعالجة، ولاية ورقلة أيّام 11-12-13 فيفري 2019 م الصّادرة عن المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا .

– وإن وجدت فئة من المتعلّمين لم تتجاوز الصّعوبة رغم استعمال البطاقة الخضراء،هنا وجب على المعلم الانتقال إلى استعمال البطاقة الزّرقاء

وعليه فاستخدام البطاقات من طرف المعلّم تكون على هذا النّحو ،حيث تبدأ المعالجة بالبطاقة البرتقالية التي تكون أنشطتها حسب المستوى الدّراسي للمتعلّم ، وإذا لاحظ المعلّم أنّ المتعلّم يعاني من صعوبة ينتقل به إلى البطاقة الخضراء التي تكون أقل درجة من المستوى الدراسي الحالي للمتعلم ، وإذا استمرت الصّعوبة في عدم القدرة على الاستيعاب ينتقل إلى البطاقة الزّرقاء التي تعتبر أقلّ درجة من البرتقالية و الخضراء من أجل الوصول إلى الأخطاء المتجذرة والعمل على علاجها.

4 – أهميّة وأهداف بطاقات المعالجة :

مشروع العمل ببطاقات المعالجة البيداغوجية هو وسيلة قيّمة يمكن أن تُساعد المعلّمين على تحسين تحصيل التّلاميذ وتوفير فرص تعليميّة أفضل للجميع.

تُعدّ بطاقات المعالجة البيداغوجيّة أداةً فعّالةً لِمتابعة التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّمية أو تأخّر دراسي،حيث تُستخدم هذه البطاقات لتسجيل ملاحظات المُعلّم حول نقاط ضعف التّلميذ وتقدّمه الدّراسي، ممّا يُساعد على تصميم خطط تعليميّة مُخصّصة وتقديم الدّعم اللّازم لتحسين مستوى التّلميذ،فمن أهداف استخدامها يمكننا أن نذكر ما يلي :

–**تحديد احتياجات التّلاميذ الفردية** :تُساعد بطاقات المعالجة البيداغوجيّة المُعلّم على تحديد احتياجات التّلاميذ الفردية من خلال تسجيل ملاحظات حول نقاط ضعفهم وتقدّمهم الدّراسي في مختلف المواد.

– **تصميم خطط تعليمية مُخصّصة** :فبناءً على المعلومات المُسجّلة في بطاقات المعالجة البيداغوجيّة، يُمكن للمُعلّم تصميم خطط تعليميّة مُخصّصة تلبّي احتياجات كلّ تلميذ على حدة.

– **متابعة التّقدّم الدّراسي** :تُستخدم بطاقات المعالجة البيداغوجيّة لِمتابعة التّقدّم الدّراسي للتّلاميذ وتقييم فعاليّة خطط التّدريس المُستخدمة.

– **تقديم الدّعم اللّازم** :تُساعد بطاقات المعالجة البيداغوجيّة المُعلّم على تحديد نوع الدّعم اللازم للتّلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّمية، مثل دروس تقوية أو أنشطة تعليمية مُكثفة.

-**تطوير مهارات التّواصل** لدى التّلاميذ.

-**توفير فرص تعليمية** متساوية لجميع التّلاميذ، بغض النّظر عن قدراتهم.

5 – مميّزات بطاقات المعالجة البيداغوجيّة :

سهلة الاستخدام: حيث يمكن للمعلّمين تصميم بطاقات المعالجة البيداغوجية بسهولة، أو استخدام بطاقات جاهزة مُعدة من قبل خبراء التّربية.

الفاعليّة : لبطاقات المعالجة البيداغوجيّة دور فعّال في تحسين مستوى التّلاميذ،وهذا من خلال تفاعلهم الإيجابي معها.

التّنوع :حيث نجد بطاقات المعالجة البيداغوجيّة في مختلف المواد الدّراسية ومستويات التّعليم،بأشكال وأنماط مختلفة .

التّخصيص :يمكن تصميم بطاقات المعالجة البيداغوجية لتناسب احتياجات كلّ تلميذ على حدة.

6 – نماذج عن بطاقات المعالجة البيداغوجيّة :

وضّحنا نماذج عن بطاقات المعالجة البيداغوجيّة، كلّ من البطاقة البرتقالية والخضراء والزّرقاء في الملاحق، وهي عبارة عن مصنّفة المعالجة البيداغوجيّة في مادّة اللّغة العربيّة من إعداد أعضاء النّواة الجهويّة للمعالجة،ولاية ورقلة أيّام 11–12–13 فيفري 2019 م الصّادرة عن المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا .

الفصل الثاني:

الجانب التّطبيقيّ (الدّراسة الميدانيّة)

1 –مجالات الدّراسة : المجال المكانيّ والمجال الزّمانيّ والمجال البشريّ

2 – المنهج المستخدم في الدراسة

3 – عيّنة الدّراسة

4 – أدوات جمع البيانات (الاستبيان)

5 – الأساليب المتّبعة في المعالجة الإحصائيّة للبيانات

الفصل الثاني: الجانب التّطبيقيّ (الدّراسة الميدانيّة)

تمهيد :

سنتطرّق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدّراسة الميدانية، المتمثّلة في مجالات الدّراسة (الزّماني والمكاني والبشريّ)، ومنهج الدّراسة والعيّنة وميزاتها وأدوات جمع البيانات والاستبيانات والأساليب الإحصائية المتّبعة في تحليل النّتائج المتوصّل إليها.

1 –مجالات الدّراسة:

1 –1– المجال المكانيّ :

يقصد به المجال الجغرافي، أو النّطاق المكاني لإجراء البحث الميداني، حيث أجريت الدّراسة في عدّة متوسّطات يتوزّعن عبر عدّة بلديّات في ولاية البويرة، وقد قمنا بإجراء الدّراسة الميدانيّة في حدود ثلاث مقاطعات وهي كالتّالي :

المقاطعة الرّابعة :

تضمّ كلّ من متوسّطة الشّهيد العالي جمعة ،بولنوار مولود الكائنتين في بلديّة بوكرام التّابعة إداريّاً لدائرة الأخضريّة ،وكذا متوسّطة بوقري بوعلام ودرموش رابح ،لعريبي سعيد ،ومتوسّطة مصطفى أوكيل ببلديّة الأخضريّة.

المقاطعة الأولى :

وتضمّ متوسّطة مقراني رابح ،أمحمّد بوقرّة الكائنتين ببلديّة القادريّة .

المقاطعة السّادسة :

تضمّ متوسّطة عليوي أحمد ،جلّاوي أعماروش ،عيقون علي، آيت سعيد أعمر.

وقداخترنا هذه المتوسّطات لإجراء الدّراسة الميدانيّة نظرا لقرب المسافة من محلّ الإقامة سواءً بالنسبة لي ولزميلتي، وكذلك الاستقبال الجيد الذي حظينا به والتّسهيلات والمساعدات الّتي قدّمها لنا مدراء هذه المتوسّطات .

1-2- المجال الزّمانيّ:

المجال الزّمانيّ هو المدّة الزّمنية التي تستغرقها مجموعة البحث في إجراء الدّراسة الميدانية :

المرحلة الأولى: (المرحلة الاستطلاعيّة)

كانت عبارة عن د راسة استطلاعية استكشافيّة، وهي الخطوة الأساسية في البحث العلميّ وهي تهدف إلى استطلاع على الظّروف المحيطة بالظّاهرة المراد دراستها والتّعرف على أهمّ الأسئلة التي يمكن وضعها والإجابة عنها من طرف عيّنة الدّراسة

المرحلة الثّانية:

وفي هذه المرحلة قمنا بزيارة المتوسّطات محلّ الدراسة وذلك بتاريخ السّابع من شهر أفريل 2024 من أجل التّحدث مع المدير وأخذ الموافقة منه،وكذا لتسهيل إجراءات توزيع الاستمارات على الأساتذة المعنيين فيما بعد، وكذلك توضيح الغاية من البحث أو موضوع الدّراسة وأيضاً تحديد تاريخ الالتقاء بالأساتذة .

المرحلة الثّالثة :

وكانت بتاريخ 17 أفريل 2024 إلى غاية 25 أفريل 2024، حيث تمّ فيها توزيع استمارة الاستبيان، ثمّ العمل على جمعها واسترجاعها في أقرب الأجال (في ظرف أربعة أيام) وبعدها قمنا بتفريغ البيانات في جداول وحساب النّسب المئوية، ثمّ القيام بتحليل البيانات في جداول تساؤلات الدّراسة المطروحة، وقد تم هذا من 25 أفريل إلى غاية 7 ماي 2024 .

1-**3- المجال البشريّ** : ويتمثّل في الأساتذة الّذين تمّت عليهم الدّراسة وهم العيّنة الّتي اعتمدنا عليها .

2 – المنهج المستخدم في الدّراسة :

إن طبيعة الدّراسة هي التي تفرض على الباحث المنهج الواجب استخدامه في البحث، وفي دراستنا هذه لجأنا إلى استخدام المنهج الوصفي كونه الأنسب إلى موضوعنا المدروس الذي من خلاله يمكننا التّعرف على دور المعالجة البيداغوجيّة في تحسين مستوى التّلاميذ في الطّور المتوسّط ،حيث وقع اختيارنا على مستوى السّنة الأولى متوسّط.

يعدّ المنهج الوصفيّ أكثر استخداماً في ميدان العلوم الاجتماعية لما يتميّز به من خصوصيات تتلاءم مع طبيعة الظّاهرة الاجتماعية من هذا المنطق يعرف المنهج الوصفي بأنّه: جمع أوصاف ومعلومات دقيقة عن الظّاهرة المدروسة كما توجد فعلا في الواقع، ولا يكتفي المنهج الوصفي عند الكثير من العلماء بالوصف فقط، بل يتعمد إلى تحديد العلاقة أو محاولة اكتشاف الأسباب الكامنة وراء الظّاهرة عنها كيفيا وكميا ويوضّح خصائصها وارتباطها مع ظواهر أخرى [1]

ويعرّف أيضا بأنّه المنهج الذي يركّز على وضع وصف ظاهرة معيّنة موجودة في الموقف الرّاهن وجمع الحقائق والمعلومات ومقارنتها، ثم القيام بتحليل خصائص تلك الظّاهرة وتفسيرها والعوامل المؤثّرة فيها.[2]

ويعرّف أيضا بأنّه :" المنهج الذي يقوم برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معيّن بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدّة فترات من أجل التّعرف على الظّاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره."[3]

---

1 بوحوش عمار وآخرون، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، المركز الديموقراطي العربي للدّراسات الإستراتيجيّة والسّياسية والاقتصادية، برلين– ألمانيا، د ط،2019، ص216 .

2 يوسف لازم كماش، منهجية البحث العلمي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، القاهرة– مصر، ط1 ،2015، ص 178

3 ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه، وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، د ط – الأردن، ص 48 .

3- عيّنة الدّراسة :

تعتبر العيّنة في البحوث أساس عمل الباحث العلميّ، حيث تعرّف العينة بأنّها:"جزء من المجتمع الذي يجري عليها الدّراسة، ويتم اختيارها وفق قواعد خاصّة لكي تمثّل المجتمع تمثيلا صحيحا، فالعينة هي بعض مفردات المجتمع تؤخذ منه وتطبق عليها الدّراسة للحصول على معلومات صادقة بهدف الوصول إلى تقديرات تمثّل المجتمع الذي سحبت منه وإنّها الإجراء التي تستخدم في الحكم على الكل"[1]

واعتمدنا في هذه الدّراسة على العيّنة القصدية، وتُعرّف العيّنة القصديّة **sample ofintent** أنّها اختيار كيفيّ من قبل الباحث للمبحوثين، استنادا إلى أهداف بحثه، ولا يتم اختيار المبحوثين من خلال الجدول العشوائي أو عن طريق القرعة، فهي بهذه الحالة لا تعطي الفرص المتكافئة لكلّ وحدة اجتماعية لكن تكون ضمنها.[2]

فهذه العيّنة القصدية تمثّلت في اختيار أساتذة مادّة اللّغة العربيّة في الطور المتوسّط،وهم الّذين أُسندت لهم أقسام السّنة الأولى متوسّط ،والمتمركزين في عدّة بلديّات في ولاية–البويرة–، والذين بلغ عددهم خمسة وعشرين أستاذاً (25) حيث يتوزّعون عبر ثلاث مقاطعات تربويّة تابعة لنفس الولاية السّالف ذكرها، فالعيّنة محلّ الدّراسة موضّحة حسب الجدول الآتي :

1 علي معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب) ،دار الكتب الوطنية بنغازي– ليبيا، ط2008،1،ص 184

2 نادية سعيد عاشور، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع، الجزائر– د ط، 2017، ص89

مكان الدّراسة	العيّنة محلّ الدّراسة	نسبة تمثيل الدّراسة
متوسّطة العالي جمعة –بوكرام	01	%4
متوسّطة بولنوار مولود –بوكرام	02	%8
متوسّطة درموش رابح–الأخضريّة	03	%12
متوسّطة بوقري بوعلام–الأخضريّة	02	%8
متوسّطة لعريبي سعيد –الأخضريّة	02	%8
متوسّطة أوكيل مصطفى–الأخضريّة	04	%16
متوسّطة أمحمّد بوقرة –قادريّة	02	%8
متوسّطة مقراني رابح –قادريّة	02	%8
متوسّطة أيت سعيد أعمر –البويرة	04	%16
متوسّطة عيقون علي – حيزر	01	%4
متوسّطة جلاوي أعماروش –حيزر	01	%4
متوسّطة عليوي أحمد–حيزر	01	%4
المجموع	25	%100

جدول رقم – 03– توزيع العيّنة محلّ الدّراسة حسب المتوسّطات

4 – أدوات جمع البيانات والمعلومات :

تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة على أداة واحدة وفقا لطبيعة الدّراسة ، وتبعا للمنهج المستخدم وتتمثّل هذه الأداة في استمارة الاستبيان .

4-1: تعريف الاستبيان لغة :

الاستبيان هو كلمة مشتقّة من الفعل استبان،يقال استبان الأمر بمعنى أوضحه وعرّفه[1]

4-2: تعريف استمارة الاستبيان اصطلاحاً:

تعتبر الاستمارة كأداة منهجية في البحث الاجتماعي ،حيث تعرّف على أنّها:

" أداة تتضمّن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخيرية تتطلّب الإجابة عنها بطريقة يحدّدها الباحث حسب أغراض البحث، فقد تكون الإجابة مفتوحة، أو يتمّ اختيار الإجابة أو تحديد موقع الإجابة على مقياس متدرّج"[2]

تعرّف أيضا أنّها :أداة لجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبطة بأسلوب منطقي مناسب يجري توزيعها على أشخاص معيّنين لتعبئتها.[3]

ويعرّف الاستبيان كذلك: بأنّه مجموعة من الأسئلة المرتّبة حول موضوع معيّن ويتمّ وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد،أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها.[4]

---

1 د/إسماعيل الحكيم،منهجيّة البحث العلميّ وأدواته،دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، 2014،ط 1،ص 45

2 جمال أحمد عباس، خالد شهاب، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار المجد للنشر والتوزيع، ط1 ، الأردن،2018،ص 117

3 رابحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم ، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ص 82

4 أحمد بن مرسلي،مناهج البحث العلمي في علوم الاتصال ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2005

4-3 نوع الاستبيان المعتمد في الدّراسة :

هناك أنواع عديدة للاستبيان نذكر منها : الاستبيان المقنّن والاستبيان المغلوق وكذا الاستبيان المفتوح مع الاستبيان المفتوح المغلق،وهذا الأخير هو الاستبيان الّذي اعتمدنا عليه في بحثنا الميدانيّ نظراً لأهمّيته.

فالاستبيانات المفتوحة المغلقة هي نوع من الاستبيانات الّتي تتكوّن من مجموعة من الأسئلة منها مغلقة تتطلّب من المفحوصين اختيار الإجابة المناسبة لها ،ومجموعة أخرى من الأسئلة المفتوحة وللمفحوصين حرية في الإجابة،ويستعمل هذا النّوع عندما يكون موضوع البحث صعبا وعلى درجة كبيرة من التّعقيد ممّا يعني حاجتنا للأسئلة واسعة وعميقة.[1]

وقد اعتمدنا على هذه الأداة نظراً لما لها من أهمية كبيرة في جمع المعلومات الميدانية، حيث كانت استمارة البحث عبارة عن ثمانية عشر (18) سؤالاً، و شملت أسئلة الاستمارة محورين وهما كالتّالي :

- **المحور الأول :** خاص بالبيانات العامة (المعلومات الشّخصيّة)
- **المحور الثّاني :** لحصّة المعالجة البيداغوجيّة دور في تحسين نتائج التّلميذ، وخصّصنا خمسة عشر سؤالاً متنوّعاً

5- الأساليب المتّبعة في المعالجة الإحصائيّة للبيانات :

-- تستخدم الطّرق الإحصائيّة لتفسير النّتائج والبيانات الكمّية، ولتحقيق أهداف الدّراسة وللإجابة على تساؤلاتها، تم الاستعانة بالأسلوب الإحصائي التّالي:

-- النّسب المئوية وفق المعادلة التّالية : **التكرارات × 100 / عدد أفراد العيّنة**

1 عمار بوحوش ومحمد محمود الذيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، 2001

س × 100 / ن =بالمئة %

س : يمثّل عدد التّكرارات

ن : يمثّل عدد أفراد العيّنة1

عرض النّتائج ومناقشتها :

1 تحليل البيانات العامّة (الشّخصيّة) :

السّؤال الأوّل:

بعد تفريغ الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التكرار	النّسبة %
ذكر	04	%16
أنثى	21	%84
المجموع	25	%100

جدول رقم 04 : توزيع العينة حسب متغير الجنس

يتّضح من خلال الجدول رقم –01 – أنّ نسبة الإناث بلغت 84% أي ما يعادل 21 من المجموع الكلي لأفراد العيّنة، بينما الذّكور تقدّر نسبتهم ب 16 % وهو ما يعادل 4 أفراد من المجموع الكليّ لأفراد العيّنة.

فالدّراسات تشيرُ إلى كثرة الإناث على الذّكور من حيث العدد في المؤسسات التّربوية والتّعليمية ويعود هذا الأمر إلى رغبة الفتيات في إثبات قدراتهن وكسر قيود التّقاليد، وحرصهن على التّعليم كوسيلة للارتقاء بأنفسهن وتحقيق طموحاتهن، بالإضافة إلى تميّزهن بمهارات التّعلم والقدرة

1 غريب سيد أحمد ،الإحصاء والقياس في البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية مصر، ط1 ، 2000، ص42

على التّركيز ،وتُشير بعض الدّراسات إلى أنّ الإناث يتمتعن بقدرات تعلمية أفضل من الذكور، خاصة في المراحل الدراسية الأولى، مما يُساهم في تفوقهن الأكاديمي ولذلك يلاحظ زيادة واضحة في نسبة الإناث في المؤسسات التّعليميّة مما يُعد مؤشراً إيجابياً على اهتمام المجتمع بتعليم الفتيات وتمكينهن.

فالجدول يظهر بوضوح هيمنة الإناث على القطاع ممّا ينذر باختفاء دور الذّكور تماماً، وهو ما قد يُلحق ضرراً كبيراً بالمجتمع، حيثُ يلعب كل من الرّجال والنّساء أدواراً هامة في مختلف المجالات ،وهنا إشارة إلى نقص حادّ في عدد الرّجال فهم أقليّة في قطاع التّعليم، ممّا قد يُؤدّي إلى عدم تمثيل الرّجال بشكل كافٍ في هذا المجال، وهو ما قد يُؤثّر سلباً على جودة التّعليم.

السّؤال الثّاني :

بعد قراءة الاستمارات تحصّلنا على النّتائج المبيّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
متربّص	0	%0
مرسّم	25	%100
متعاقد	0	%0
مستخلف	0	%0
المجموع	25	%100

جدول رقم 05 : توزيع العينة حسب الصّفة

يتبين من خلال الجدول –02– أن عدد الأساتذة المرسّمين بلغت نسبتهم 100% أي مايعادل كلّ أفراد العيّنة محلّ الدّراسة ،وهم خمسة وعشرون أستاذاً (25)، كما يوضح عدم وجود أي أستاذ متربص أومتعاقد أو مستخلف أي ما يعادل 0 % في كلّ الحالات الثلاث.

ومن هذه النتائج الّتي تحصّلنا عليها نستنتج أنّ أقسام السّنة الأولى متوسّط تُسند عموماً للأساتذة الّذين لديهم خبرة مهنيّة طويلة،لأنّهم على دراية كافية ومسبقة في كيفيّة التّعامل مع التّلاميذ الّذين انتقلوا من طور إلى آخر،فهؤلاء التّلاميذ يلزمهم رعاية خاصّة واهتمام كبير،فهم في الغالب لا يستطيعون التّأقلم مع الظّروف الجديدة في وقت وجيز،لذلك نجد الأساتذة يبذلون جهداً كبيرا معهم خصوصا في مرحلة البداية عند التقويم التّشخيصيّ أو ما يعرف بتقويم المكتسبات.

لكن هذا الكلام لا يمكننا أن نسقطه على جميع الفئات ممن لم تتح لهم الفرصة للضّفر بمنصب دائم ،سواءً كانوا من الأساتذة المتربّصين أو المتعاقدين أو المستخلفين ،فنحن كثيراً ما نرى ونلتقي بنماذج لهذه الفئات نشهدُ لها بالتمكّن من المادّة ولها من الزّاد العلميّ ما يكفيها ويؤهّلها لإفادة المتعلّمين ،وكذا نلمسُ فيهم حبّهم للعطاء .

السّؤال الثّالث :

بعد استقراء الاستمارات تحصّلنا على النّتائج الموضّحة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
5-0	02	% 8
10-5	08	% 32
10 فما فوق	15	%60
المجموع	25	%100

جدول رقم -06- : توزيع العينة حسب سنوات الخبرة

يتضح من الجدول رقم -3- أن النسبة الأكبر كانت للعيّنة الّتي خبرتها المهنيّة تفوق عشر سنوات فما فوق ،وهو ما مثلته بنسبة 60% وهو ما يعادل خمسة عشر فرداً (15) من المجموع الكلي لأفراد العينة وتليها نسبة الفئة التي خبرتها المهنية تتراوح مابين خمس سنوات وعشر سنوات

وهو ما مثلته بنسبة 32% ، وهو ما يعادل ثمانية (08) أفراد من المجموع الكلي لأفراد العينة، وتليها نسبة الفئة التي خبرتها المهنية تتراوح مابين سنة واحدة إلى خمس سنوات وهو ما مثلته بنسبة 8 %، وهو ما يعادل فردين من أفراد العينة الكليّة .

نستخلص من هذه النسب المتحصّل عليها أن أقسام السّنة الأولى متوسّط تُسندُ للأساتذة ذوي الخبرة المهنية الطويلة ،الّتي من شأنها أن تعطي نتائج مميّزة من خلال العمل التعليمي الطّويل والاحتكاك بالمتعلّمين ، فمن خلالها يستطيع الأستاذ أن يفهم احتياجات متعلّميه من جميع النّواحي، كذلك تساهم الخبرة في إيجاد حلول لجميع المواقف الّتي تشكّل صعوبة على المتعلم،نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :غالباً ما نجد المعلّم يقدّم النّصائح والتّعليمات للتّلاميذ حسب ما عاشه من تجارب فيما مضى ،حيث يُملي عليهم مجموعة من التّوجيهات والإرشادات الّتي اكتسبها بخبرته الطّويلة ، ويحاول أن يأخذ بيدهم لإيصالهم إلى برّ الأمان.

2- تحليل نتائج المحور الثّاني :

السّؤال الرّابع:هل تساعد حصص المعالجة البيداغوجيّة في تدعيم مكتسبات التّلميذ؟

بعد الاطّلاع على الاستمارات تحصّلنا على النّتائج المبيّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	23	% 92
لا	2	%8
المجموع	25	%100

جدول رقم-07-: مدى مساعدة حصص المعالجة البيداغوجيّة في تدعيم مكتسبات التّلميذ

من خلال الجدول رقم –04 – يتبين أن ثلاثة وعشرين (23) فرداً من أفراد العينة أجابوا ب"نعم" تساعد حصص المعالجة البيداغوجية في تدعيم مكتسبات التلميذ وهوما مثلته بنسبة 92%، في حين أجاب فردان اثنان من أفراد العيّنة ب " لا " أي بنسبة 8 %.

ومنه يمكننا الجزم أنّ حصص المعالجة البيداغوجية تساعد في تدعيم مكتسبات التلميذ بشكل كبير وذلك من خلال مراجعة جزء من المحتويات المعرفيّة لمادة معينة، حيث تهدف هذه المراجعة إلى ترسيخ المفاهيم الأساسية وتذكير التلاميذ بها وكذا إنجاز أعمال إضافيّة تعدّ مكمّلة للدّروس في المادة موضوع الصعوبة كالتمارين التطبيقية والوظائف الّتي تتمحور حول النّقائص والتعثّرات الّتي يقع فيها التّلاميذ ، دون أن ننسى مراجعة مكتسبات المتعلم القبليّة التي يمتلكها بعد إعادة تعلّم سابق، ليتم التأكد من استيعاب التلاميذ للمحتوى الذي تم تعلمه حسب المعالجة بواسطة نمطيّة التّغذية الرّاجعة.

بشكل عام، تساهم حصص المعالجة البيداغوجية في تحسين تحصيل التلاميذ وتعزيز مهاراتهم المعرفية بشكل فعال.

السّؤال الخامس: هل حصص المعالجة البيداغوجيّة تقوم بإتاحة الفرصة الكافية لجميع التّلاميذ لإبراز قدراتهم؟

بعد دراسة الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج المبيّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	10	%40
لا	14	% 56
إجابة أخرى	1	%4

المجموع	25	%100

جدول رقم–08–: حصص المعالجة البيداغوجيّة ومدى إتاحتها الفرصة الكافية لجميع التّلاميذ لإبراز قدراتهم

يتضح من خلال الجدول رقم –05 – أنّ عشرة أفراد من العينة محلّ الدّراسة أجابوا "نعم" حصص المعالجة البيداغوجية تقوم بإتاحة الفرصة الكافية للتلاميذ لإبراز قدراتهم وهذا ما مثلته بنسبة 40 % في حين أجاب أربعة عشر فرداً من أفراد العيّنة ب " لا " أي بنسبة56 % وهي النّسبة الأعلى في هذه الدّراسة ،كما وجدنا فرداً واحداً من أفراد العيّنة أجاب إجابة أخرى.

فحجّة العيّنة الّتي أجابت ب " لا " والّتي حازت على أكبر نسبة في هذه الدّراسة هي أنّ حصّة المعالجة البيداغوجيّة لا تتيح الفرصة الكافية لجميع التّلاميذ لإبراز قدراتهم وبرهنوا على كلامهم أنّ نفس العناصر المعنية بحصص المعالجة هي نفسها تعاد في الحصّة المقبلة ،أمّا أفراد العيّنة الّتي أجابت " بنعم " ترى أنّ للحصّة دور كبير في التّعرّف على قدرات المتعلّمين الّتي لا تظهر في الحصص العاديّة وكذا يرون أنّ حصّة المعالجة تقرّب التّلميذ من المعلّم أكثر،الأمر الّذي سيجعل العلاقة السيكولوجيّة بين المعلّم والمتعلّم علاقة حسنة ووطيدة،في حين من كانت له إجابة أخرى يرى أنّ هذا السؤال واسعٌ جدّاً وله عدّة أبواب،والولوج إليها يأخذ نصيباً كبيراً من الوقت،فهو لم يختر " نعم " أو " لا " ،واكتفى بهذه العبارة .

السّؤال السّادس: هل تعزّز حصص المعالجة البيداغوجيّة روح الانتباه و التّركيز لدى التّلاميذ ؟

بعد تمحيص الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج الموضّحة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	17	%68

لا	7	% 28
إجابة أخرى	1	% 4
المجموع	25	%100

جدول رقم 09 : تعزيّز حصص المعالجة البيداغوجيّة روح الانتباه والتّركيز لدى التّلاميذ

يتبيّن من خلال الجدول رقم –06– أنّ سبعة عشر (17) فرداً من أفراد العينة أجابوا " بنعم " حصص المعالجة البيداغوجية تعزز روح الانتباه والتّركيز لدى التلاميذ، وهذا ما مثلته بنسبة 68% ، في حين أجاب سبعة منهم ب " لا " أي بنسبة 28 % ، كما نجد فرداً واحداً كانت له إجابة أخرى عن هذا السؤال.

فبالنّسبة للعيّنة الّتي أجابت " بنعم " حصص المعالجة البيداغوجية تعزز روح الانتباه والتّركيز لدى التلميذ من خلال طريقة التّعامل التي يقدّمها المعلّم في تلك الحصّة مع العدد القليل من المعنيين بها وذلك يجعله يسيطر بنجاح على كلّ تلميذ بمفرده وجعله ينتبه لكلّ نقطة يقدّمها ويحاول المعلم لفت انتباه التّلميذ بأيّة طريقة أثناء تقديم الدّرس،وهذا ما يعزّز له روح الانتباه ويساعده على التّركيز ،وكذا الاهتمام البالغ الّذي يوليه المعلّم للفئة المعالجة حيث يجعلها تشارك معه في تسيير ذلك النّشاط،وهو الأمر الّذي يجعل المتعلّمين يهتمّون بحضور هذه الحصّة.

أمّا العيّنة الّتي كانت إجابتها " لا " تعزز حصص المعالجة البيداغوجيّة روح الانتباه والتّركيز لدى التّلميذ ترى أنّ بعض العناصر فقط نجدها تنتبه وتركّز على مايقوم به المعلّم أثناء الحصّة بحيث نجدها منشغلة بأشياء أخرى وتنتظر فقط انتهاء وقت الحصّة .

هناك من كان له رأي آخر ،فإجابته عبّرت عن دور المعلّم في لفت انتباه و تركيز المتعلّم من عدمه، حيث أرجع المسؤوليّة على عاتق المعلّم،فيرى أنّه إن استعمل أدوات للفت الانتباه أثناء

الشّرح في هذه الحصّة كالملصقات الكبيرة الملوّنة ، والخرائط الذّهنيّة فسينجح في ذلك والعكس صحيح .

السّؤال السّابع: هل يتقبّل التّلاميذ حصص المعالجة البيداغوجيّة،وإلى أيّ مدى ؟

بعد فحص الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	13	% 52
لا	8	%32
إجابة أخرى	4	%16
المجموع	25	%100

جدول رقم –10–:مدى تقبّل التّلاميذ حصص المعالجة البيداغوجيّة

من خلال الجدول رقم –07– يتبيّن أنّ ثلاثة عشر (13) فرداً من أفراد العينة الكليّة أجابوا " بنعم " يتقبّل التلاميذ حصص المعالجة البيداغوجيّة وهذا ما مُثل بنسبة 52 % ، في حين أجاب ثمانية (08) منهم ب " لا "،أي بنسبة 32% ، كما نجد أربعة أفرادٍ كانت لهم إجابات أخرى عن هذا السؤال.

فبالنّسبة للعيّنة الّتي أجابت " بنعم " يتقبّل التلاميذ حصص المعالجة البيداغوجيّة لأنّهم يودّون بكلّ جدّ ومثابرة تحسين مستواهم ،حيث يلمسون فيهم روح الإقبال على التّعلّم وحبّ العمل.

أمّا العيّنة الّتي كانت إجابتها " لا " يتقبّل التّلاميذ حصص المعالجة إطلاقاً .

والعيّنة الّتي كانت لها آراء أخرى ترى أنّ التّلاميذ يتقبّلون هذه الحصّة إلى حدّ محدود جدّاً وغالبيّتهم يرفضون اختيارهم للمعالجة من طرف الأساتذة ،حيث نجدهم ينفرون ويهربون منها بشتّى

الطّرق، حيث ردّت هذه العيّنة أسباب عدم تقبّل بعض التّلاميذ للحصّة إلى برمجة توقيتها الّذي يحتاج إلى مراجعة لتحقيق التّقبّل .

السّؤال الثّامن: هل ترى أنّ حصص المعالجة البيداغوجيّة حصّة؟

بعد دراسة الاستمارات تحصّلنا على النّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
لإعادة الدّروس	**1**	**%4**
حصّة تعويضيّة للدّروس الضّائعة	**1**	**%4**
حصّة للقضاء على تباين المستوى بين التّلاميذ	**22**	**%88**
إجابة أخرى	**1**	**%4**
المجموع	**25**	**%100**

جدول رقم 11 : مدى اعتبار الأساتذة حصص المعالجة البيداغوجيّة حصّة عادية

يتّضح من خلال الجدول رقم –08 – أنّ هناك اثنان وعشرون فرداً من أفراد العينة الكليّة يرون أنّ حصّة المعالجة البيداغوجيّة حصّة للقضاء على تباين المستوى بين التّلاميذ وهذا ما مثلته بنسبة 88 % ، في حين ترى الأفراد المتبقّية من العيّنة أنّها حصّة لإعادة الدّروس وهذا ما مثّلته بنسبة 4 % ، وفرد واحد أجاب على أنّها حصّة تعويضيّة للدّروس الضّائعة، كما نجد فردا من أفراد العيّنة من كانت له إجابة أخرى عن هذا السؤال.

ومنه نستنتج أنّ غالبيّة أفراد العيّنة أجمعوا على أن حصص المعالجة البيداغوجية ليست بمثابة حصة تعويضيّة للدّروس الضّائعة أو إعادتها،وإنّما هي حصّة للقضاء على اختلاف المستوى بين التّلاميذ ومحاولة تخطّي النّقص الّذي يعاني منه التّلاميذ .

أمّا بالنّسبة لأفراد العيّنة الّتي كانت إجابتها على أنّها حصّة لتعويض وتدارك للدّروس الضّائعة فقد علّلوا جوابهم بأنّ هناك حالات ظرفيّة خاصّة يقع فيها بعض التّلاميذ مثل حالات الغياب بسبب المرض أو رخصة غياب استثنائيّة، فهؤلاء لا يمكن للمعلّم أن يعيد لهم الدرس الذي فاتهم في الحصة الدّراسيّة المبرمجة في التّوقيت العادي، بل يمكنه أن يعوّض له ما فاتهم في حصة المعالجة البيداغوجيّة.

أمّا العيّنة الّتي كانت لها آراء أخرى فترى أنّ تسيير وتنشيط حصّة المعالجة البيداغوجيّة يكون حسب الظّروف الّتي تحتّمُ على المعلّم استغلال هذه الحصّة للجوء إليها في ظلّ طول البرنامج المكثّف ،وذلك لاستدراك تأخّرهم في تنفيذ البرامج التعليميّة .

السّؤال التّاسع: هل لحصّة المعالجة البيداغوجيّة دورفي تحسين نتائج تلاميذ السّنة الأولى متوسّط ؟

بعد قراءة الاستمارات خرجنا بالنّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
يتحسّن	**20**	**%80**
لا يتحسّن	**2**	**%8**
لا يتأقلم مع النّشاط المقدّم	**2**	**%8**
يحال إلى حصص أخرى	**0**	**%0**
إجابة أخرى	**1**	**%4**
المجموع	**25**	**%100**

جدول رقم 12 : النتائج المتحصل عليها بعد عملية المعالجة البيداغوجيّة

من خلال الجدول رقم –09– يتّضح أنّ هناك عشرون فرداً من أفراد العينة الكليّة يرون أنّ التّلميذ يتحسّن بعد إجراء عمليّة المعالجة البيداغوجيّة وهذا ما مثلته بنسبة 80% ، في حين توزّعت

الأفراد المتبقّية من العيّنة كالتّالي: فردان اثنان يريان أنّ التّلميذ لا يتحسّن وهذا ما مثّلته بنسبة 8 % ، وفردان آخران أجابا على أنّه لا يتأقلم مع النّشاط المقدّم له،أي بنسبة 8 % كما نجد فردا من أفراد العيّنة كانت له إجابة أخرى عن هذا السؤال.

ومنه نستنتج أنّ غالبيّة أفراد العيّنة جزموا على أنّ التّلميذ يتحسّن بعد حصّة المعالجة البيداغوجيّة من خلال مساعدة المعلّم لهذه الفئة وحرصه على إيصالهم لمستوى زملائهم وتحسين النّتائج العامّة للقسم أو الفوج التّربوي التّعليميّ ،من خلال متابعة النّقائص والصّعوبات الّتي من شأنها عرقلة الفهم العام للدّروس.

أمّا بالنّسبة لأفراد العيّنة الّتي كانت إجابتها ب " لا " يتحسّن التّلميذ بعد عمليّة المعالجة ،علّلوا جوابهم بأنّ هناك حالات خاصّة مستعصيّة يصعب على المعلّم إيجاد حلّ لمعالجتها ،وذلك لأنّها متجذّرة في ذهنيّة التّلميذ، ولا يمكن أن تقوّم وتعدّل في ظرف سويعات حصّة المعالجة.

أمّا العيّنة الّتي أجابت أنّ التّلميذ لا يتأقلم مع النّشاط المقدّم رأت أنّ النّشاطات في بعض الأحيان تكون فوق طاقة استيعاب التّلميذ حتّى ولو كانت بسيطة جدّا وفي متناول جميع التّلاميذ.

أمّا العيّنة الّتي كانت لها آراء أخرى ترى أنّ الأمر نسبيّ لحدّ ما،فنسب التّحسّن متفاوتة .

السّؤال العاشر: هل تقليص حصص المعالجة البيداغوجيّة هوالسّبب في الفشل الذي يعاني منه التّلميذ؟

بعد دراسة الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	10	%40
لا	13	%52

إجابة أخرى	2	%8
المجموع	25	%100

جدول رقم 13 : توضيح إذا تقليص حصص المعالجة البيداغوجيّة هوالسّبب في الفشل الذي يعاني منه التّلميذ

يتبيّن من خلال الجدول رقم –10– أنّ هناك عشرة أفراد من العيّنة الكليّة يرون أنّ تقليص حصص المعالجة البيداغوجيّة هو السّبب في الفشل الّذي يعاني منه التّلميذ، وهذا ما مثلته بنسبة 40 %، في حين نجد ثلاثة عشر فرداً من أفراد العيّنة أجابوا ب " لا "،أي تقليص حصص المعالجة ليس هو السّبب في فشل التّلميذ ،وهو ما مثّلته بنسبة 52 % ،وكان هناك رأيٌ أخر لفردين اثنين من العيّنة الكليّة ،ممثّلة نسبة 8 %.

ومنه يمكننا القول إنّ فئة العيّنة الأولى الّتي رأت أنّ تقليص حصص المعالجة هو السّبب في الفشل أرجعت الأمر إلى عدم برمجة حصّة المعالجة البيداغوجيّة في توقيت التّلميذ أكثر من مرّة في الأسبوع،وهذا ما سيؤدّي إلى تراكم المفاهيم والدّروس وعدم استيعابها من طرف التّلميذ،بحيث يُصبح غير قادر على الانتقال من تعلّمات سابقة إلى تعلّمات جديدة .

أمّا بالنّسبة لأفراد العيّنة الّتي كانت إجابتها ب " لا ": تقليص حصص المعالجة ليس هو السّبب في الفشل الّذي يعتري التّلميذ ،وإنّما قد يكون راجعاً إلى عدم تفاعل التّلميذ مع التّعلّمات المقدّمة له وعدم ميله للنّشاط والحيويّة ،ممّا قد يؤدّي به إلى الكسل والخمول وبالتّالي الفشل الذّريع.

أمّا العيّنة الّتي كانت لها آراء أخرى ترى أنّ الفشل مسألة مركّبة ومعقّدة جدّاً ولا يُمكنُ تعليقها على عاملٍ واحد فقط ،فهي نتاجُ عدّة أسباب وعوامل .

السّؤال الحادي عشر: كم عدد التّلاميذ المعنيّين بحصّة المعالجة البيداغوجيّة ؟

بعد استقراء الاستمارات خرجنا بالنّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
06	1	%4
07	1	%4
08	2	%8
09	0	%0
10	8	%32
20	4	%16
إجابة أخرى	9	% 36
المجموع	25	%100

جدول رقم 14 : عدد التّلاميذ المعنيّين بحصّة المعالجة البيداغوجيّة

يتبيّن من خلال الجدول رقم –11– أنّ أعلى نسبة كانت للّذين أجابوا إجابة أخرى ولم يقدّموا عدداً معيّناً من التّلاميذ المعنيّين بحصّة المعالجة وهم تسعة أفراد(09) من العيّنة الكليّة، أي بنسبة 36 %، تليها العيّنة الّتي أجابت أنّ عدد التّلاميذ المعنيّين هو عشرة تلاميذ (10)،وهم ثمانية من أفراد العيّنة الكليّة،أي بنسبة 32 % ،في حين أجاب أربعة أفراد(04) من العيّنة الكليّة بأنّ عدد المعنيّين بالحصّة يتراوح مابين العشرين تلميذاً،وهذاما مثّلته بنسبة 16 % ،كما يرى فردان اثنان من العيّنة الكليّة أنّ عدد التّلاميذ المعنيّين هو ستة(06) أو سبعة (07) تلاميذ فقط،أي بنسبة 4% لكلّ منهما،وأخيرا أجاب أيضاً فردان من العيّنة بأنّ العدد في حصّة المعالجة يكون ثمانية (08) وهو ما مثّلته بنسبة 8%.

فبالنّسبة للعيّنة الّتي كانت لها إجابة أخرى رأت أنّ معظم التّلاميذ يحتاجون لمعالجة بعض مواطن الضّعف الّتي يعاني منها حتّى الممتازين منهم،وأقرّت أنّه من المسموح أن يكون هناك تنوّع أسبوعيّ في اختيار المعنيّين بحصّة المعالجة.

أمّا بالنّسبة لأفراد العيّنة الّتي كانت إجابتها بأنّ عدد التّلاميذ يجب أن يكون عشرة فقط لا أكثر ولا أقلّ،لأنّ هذا العدد يشكّل ربع عدد تلاميذ القسم، في حين نجد أن العيّنة الموالية من حيث النّسبة أقرّت بأنّ العلاج يكون بأخذ نصف عدد القسم الّذي هو في الغالب عشرين(20).

أمّا العيّنة الّتي أجابت بأن عدد التّلاميذ المعنيّين هو ستة أو سبعة أو ثمانية ترى أنّه العدد المناسب لمعالجة النّقائص، فكلّما كان العدد قليلاً كلّما كانت النّتائج جيّدة وحسنة،بحيث تكون المعالجة في جوّ خالٍ من الاكتظاظ والفوضى ويعمّه الهدوء ممّا يزيد من تركيز المتعلّم.

السّؤال الثّاني عشر: هل تغيّر المجموعة الّتي تمّ تعيّينها في حصّة المعالجة البيداغوجيّة أسبوعيّا حسب حاجة كلّ متعلّم؟

بعد تفريغ الاستمارات خرجنا بالنّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	24	%96
لا	1	%4
المجموع	25	%100

جدول رقم15: مدى تغيير المجموعة المعنيّة بحصّة المعالجة البيداغوجيّة حسب حاجة كلّ متعلّم

يتّضح من خلال الجدول –12– أنّ أعلى نسبة كانت للّذين أجابوا ب " نعم " تتغيّر المجموعة أسبوعيّاً حسب حاجة كلّ متعلّم وهم أربعة وعشرون فرداً من أفراد العيّنة الكليّة ، وهذا ما مثلته بنسبة 96 %، تليها العيّنة الّتي أجابت ب " لا "وهو فرد واحد من العيّنة الكليّة ،أي بنسبة 4%.

ومنه نستخلص أنّ المعلّم يقوم بتغيّير العناصر المختارة في كلّ أسبوع،وذلك من أجل إعطاء الفرصة لكلّ التّلاميذ الّذين يلمسُ فيهم نقصاً أو تعثّراً من خلال معاينته وملاحظاته اليوميّة ومتابعته لتعلّماتهم.

أمّا بالنّسبة للفئة الّتي ترى أنّ المجموعة لا تتغيّر فهي نسبة قليلة وضئيلة جدّاً،فهم يبقون على نفس المجموعة أملاً منهم في معالجة هفواتهم ونقائصهم تدريجيّاً دون تغيّير في العناصر.

السّؤال الثّالث عشر:ماهي المعايّيرالّتي يتمّ بها اختيار التّلاميذ المعنيّين بالمعالجة البيداغوجيّة ؟

بعد قراءة الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	25	% 100
لا	0	%0
المجموع	25	% 100

جدول رقم16 : مدى اختيار التّلاميذ المعنيّين بحصّة المعالجة البيداغوجيّة بمعايير محدّدة

نلاحظ من خلال الجدول رقم –13 – أنّ النسبة الإجماليّة كانت للّذين أجابوا ب " نعم " هناك معايير محدّدة يتمّ بها اختيار التّلاميذ المعنيّين بالمعالجة البيداغوجيّة، وهم خمسة وعشرون فرداً وهو المجموع الكليّ لأفراد العيّنة ، وهذا ما مثلته بنسبة 100 %.

وهذا يعني أن هناك معايير يحددها ويسيرُ وفقها المعلم في اختيار التلاميذ المعنيين بحصة المعالجة البيداغوجية من خلال عملية التّقويم والتّشخيص والمتابعة والمرافقة وكذا مراقبة أعمال

التلميذ، ويمكننا أن نفصّل في هذه المعايير الّتي بيّنها لنا الأساتذة الأفاضل وهم العيّنة محلّ الدّراسة:

المعيار الأوّل : ويخصّ المستوى المعرفي للمتعلّم كضعفه في أساسيّات اللّغة ومبادئها العامّة.

المعيار الثّاني: درجة استيعاب التّلميذ.

المعيار الثّالث: المشاكل النّفسيّة الّتي يعاني منها التّلميذ،وقد تكون هناك مشاكل أسرية حيث لابدّ أن يتمّ الأخذ بعين الاعتبار أي مشكلات أسرية قد تؤثّر على سلوك التّلاميذ وتحصيلهم الدّراسي.

بالإضافة إلى هذه المعايير ،يمكننا أن نضيف ما يلي :

المعايير السّلوكية: كقلّة المشاركة في الحصّة وعدم التّفاعل

المعايير الاجتماعيّة: كإظهار صعوبات في التّفاعل الاجتماعي،حيث يتمّ تقييم قدرة التّلاميذ على التّفاعل مع زملائهم ومعلّمهم، وتحديد أولئك الذين يُظهرون صعوبات في التّواصل أو التّعاون أو الانخراط في الأنشطة الجماعية.

السّؤال الرّابع عشر: حسب خبرتك المهنيّة ماهو الميدان الّذي يحتاج لدعمٍ أكثر ويشكّل صعوبة بالنّسبة للتّلميذ؟

بعد تفريغ الاستمارات خرجنا بالنّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
فهم المنطوق وإنتاجه	**4**	**%16**
فهم المكتوب(قراءة مشروحة +ظواهر لغويّة)	**5**	**%20**
إنتاج المكتوب	**8**	**%32**

إجابة أخرى	**8**	**%32**
المجموع	**25**	**%100**

جدول رقم 17 : الميادين الّتي يحتاج فيها التّلاميذ لدعمٍ أكثر

يظهر من خلال الجدول رقم –14 – أنّ أعلى نسبة كانت للعيّنة الّتي أجابت أنّ ميدان " إنتاج المكتوب "هو الميدان الّذي يحتاج لدعمٍ أكثر ويشكّل صعوبة بالنّسبة للتّلميذ، وهم ثمانية أفراد من العيّنة الكليّة، أي بنسبة 32%، واقتسمت معها نفس النّسبة العيّنة الّتي كانت لها إجابة أخرى ، تليها العيّنة الّتي رأت أنّ ميدان " فهم المكتوب (قراءة مشروحة +ظواهر لغويّة) " هو الميدان الّذي يحتاج للدّعم أكثر من غيره ،وهم خمسة أفراد من العيّنة الكليّة ،وهو ما مثّلته بنسبة 20 % ، وتليها في الأخير العيّنة الّتي أجابت بأنّ ميدان " فهم المنطوق وإنتاجه " هو الميدان الجدير بالدّعم والاهتمام ،وهم أربعة أفراد من العيّنة الكليّة ،أي ما يعادلُ نسبة 16%.

فبالنّسبة للعيّنة الّتي أجابت بأنّ ميدان " إنتاج المكتوب " هو الميدان الّذي يحتاج الدّعم علّلت إجابتها بأنّ المتعلّم يوظّف كل تعلّماته في هذا الميدان في وضعيّات تواصليّة دالّة وبلغة سليمة ،فإذا كان لا يُحسن إنتاج نصوص كتابيّة منسجمة ومترابطة فيما بينها ،فيمكننا أن نحكم عليه بالعجز والنّقص الّذي يجب تداركه وإصلاحه .

أمّا بالنّسبة للعيّنة الّتي كانت لها إجابة أخرى جمعت بين ميدان " فهم المكتوب (قراءة مشروحة + ظواهر لغويّة) وميدان " إنتاج المكتوب " ،حيث رأت أن لهذين الميدانين علاقة وطيدة فكلّ واحد منهما يكمّل الآخر ،فحسب رأي العيّنة محلّ الدّراسة ،ميدان القراءة المشروحة ينمّي الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم الّذي يساعده على إنتاج النّصوص،وكذا يحبّبه في المطالعة والقراءة أكثر ،فكلّما أحسن المتعلّم في ميدان فهم المكتوب تمكّن وأبدع أكثر في ميدان إنتاج المكتوب .

كما رأى البعض من هذه العيّنة أنّ الدّعم و الاهتمام يكون لجميع ميادين اللّغة العربيّة دون الاهتمام بميدان على حساب الآخر،ولا يجب إهمال أيّ ميدان من هاته الميادين الأربعة.

والعيّنة الّتي أجابت أنّ ميدان فهم المكتوب بشقّيه هو الميدان الّذي وجب دعمه أكثر علّلت إجابتها بأنّ القراءة هي مفتاح كلّ التّعلّمات، وإن كان المتعلّم قادراً على هذا الميدان كان أقدر على غيره.

وفي الأخير نجد العيّنة الّتي رأت أنّ ميدان فهم المنطوق وإنتاجه هو الميدان الّذي يحتاج الدّعم،فعندما يستوعب المتعلّم المنطوق فسيتواصل مشافهة بوعيّ وبلسان طليق وبلغة منسجمة وينتج خطابات شفهيّة مسترسلة تفيده في الانتقال من ميدان لآخر.

السّؤال الخامس عشر: كيف تتمّ المعالجة البيداغوجيّة من طرفكم ؟

بعد تفحص الاستمارات توصّلنا إلى النّتائج المبيّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
بطريقة جماعيّة	**4**	**% 16**
عن طريق الأفواج	**11**	**% 44**
فرديّة	**4**	**%16**
إجابة أخرى	**6**	**% 24**
المجموع	**25**	**%100**

جدول رقم18 : كيفيّة إنجاز وتسيير حصّة المعالجة البيداغوجيّة من طرف الأساتذة

من خلال الجدول رقم –18– يتبيّن أنّ أعلى نسبة كانت للعيّنة الّتي أجابت أنّ إنجاز حصّة المعالجة البيداغوجيّة تكون عن طريق الأفواج ، وهم أحد عشر فرداً من أفراد العيّنة الكليّة، وبنسبة 44%، تليها العيّنة الّتي كان لها رأي آخر،وهم ستّة أفراد من العيّنة الكليّة ،وهو ما مثّلته بنسبة

24 % ، ثمّ العيّنة الّتي أجابت بأنّ حصّة المعالجة تتمّ بطريقة جماعيّة ،وهي أربعة أفراد من العيّنة الكليّة ،أي بنسبة 16%،واقتسمت معها النّسبة أفراد العيّنة الّتي ترى أنّ المعالجة تكون فرديّة.

فبالنّسبة للعيّنة الّتي أجابت بأنّ حصّة المعالجة تكون عن طريق الأفواج ترى أنّها الطّريقة الصّحيحة والسّليمة حيث تمكّن المعلّم من تسيير الحصّة كما ينبغي،بحيث يُفوّج ويُوزّع المتعلّمون في ثلاثة أو أربعة أفواج تضمّ ثلاثة متعلّمين على الأكثر ويقدّم لهذه الأفواج أنشطة متنوّعة تصبّ كلّها في موضوع واحد.

أمّا بالنّسبة للعيّنة الّتي كانت لها إجابة أخرى ترى أنّ المعالجة تكون أحياناً حسب الظّروف المواتيّة لإنجاز الحصّة،فالمعلّم لابدّ له من تغيير صيغة المعالجة من حين إلى آخر حتّى لا يملّ المتعلّم ويعتاد نفس الروتين.

وبالنّسبة للعيّنة الّتي رأت أنّ المعالجة تكون بطريقة جماعيّة لأنّ هذه الصّيغة تساعد وتشجّع على العمل التّشارُكيّ وتنمّي روح التّعاون حتّى يستفيد كلّ المتعلّمين المُعالجين،أمّا من رأت أنّ المعالجة تكون فرديّة فهي ترى أنّ بعض المتعلّمين يحتاجون إلى معالجة خاصّة ولا يمكنها الاستيعاب وهي ضمن الأفواج أو الجماعة،وبالتّالي يلجأ المتعلّم إلى معالجة هؤلاء على انفراد.

السّؤال السّادس عشر:إلى أيّ مدى تحرّر حصّة المعالجة البيداغوجيّة التّلميذ من المشاكل النّفسية الّتي تعيقه أثناء الدّرس ؟

بعد دراسة الاستمارات خرجنا بالنّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
نعم	17	%68

لا	08	%32
المجموع	25	%100

جدول رقم 19 :مدى تحرير حصّة المعالجة البيداغوجيّة التّلميذ من المشاكل النّفسية الّتي تعيقه أثناء الدّرس

من خلال الجدول رقم –19 – يتبيّن أنّ أعلى نسبة كانت للعيّنة الّتي أجابت ب " نعم " حصّة المعالجة تحرّر التّلميذ من المشاكل النّفسيّة الّتي تعيقه أثناء الدّرس، وهم سبعة عشر فرداً من أفراد من العيّنة الكليّة ،أي بنسبة 68%،تليها العيّنة الّتي أجابت ب " لا " ،وهم ثمانية أفراد من العيّنة الكليّة،أي بنسبة 32 % .

فالعيّنة الّتي رأت أنّ حصّة المعالجة تقوم بتحرير التّلميذ من المشاكل النّفسيّة الّتي تعيقه أثناء الدّرس وذلك من خلال تخلّصه من بعض العقد والسّلبيّات مثل: القلق الخجل التّوتر،و الخوف أثناء الإجابة أو المشاركة داخل القسم وتقوي لديه ثقته بنفسه .

أمّا بالنّسبة للعيّنة الّتي أجابت ب " لا " وترى أن حصّة المعالجة البيداغوجية لا تحرّر التّلميذ من المشاكل النّفسية التي تعيقه أثناء الدّرس، وذلك حسب نوع المشكل النّفسي الّذي يعاني منه التّلميذ، فقد نجد مشاكل وعقد نفسية عميقة يصعب معالجتها نظراً لتجذّرها، فهذه المشاكل قد تكون ناتجة عن المحيط الّذي يعيش فيه التّلميذ كالمشاكل الأسريّة والطّبقيّة والفقر والمجتمع أيضاً له يد في ظهور المشاكل النّفسيّة .

فالعيّنة الأولى رأت بأنّ حصّة المعالجة تحرّر التّلميذ من مشاكله إلى حدّ كبير،حيث تعدّ هذه الحصّة فضاءً حرّاً يحقّقُ فيه التلّميذ ذاتيّته دون قيود .

السؤال رقم 17: يظهر اقتراحات الأساتذة من أجل تحسين الوضع الحالي لحصص المعالجة البيداغوجيّة لتنميّة قواعد اللّغة العربيّة :

فكانت اقتراحاتهم كالتّالي:

1-جعل التّلميذ خاضعاً لدراسة مخبريّة ،يتعرّف فيها المعلّم على أهمّ العراقيل بمختلف أنواعها ،والّتي بدورها تعيق عمليّة الاستيعاب في مختلف الميادين،بحيث تصبح هذه التّجارب بملاحظاتها واستنتاجاتها مرجعاً ومنطلقاً لوضع الحلول الّتي تناسب كلّ تلميذ .

2- مراجعة توقيت حصّة المعالجة البيداغوجيّة أوّلاً ثمّ حجم البرامج المدرسيّة فهما الحلّين المناسبين لتحسين الوضعيّة الحاليّة لحصّة المعالجة .

3- عدم برمجة هذه الحصّة كآخر حصّة في الفترة المسائيّة،وتغيير توقيتها من الفترة المسائية إلى الفترة الصباحية ، لأنّ التّلميذ يكون مرهقاً غير قادر على التّركيز ممّا يفقده الرّغبة في حضورها و يجعله ينفر منها .

4- توسيع العمل بالأفواج والاعتماد على هذه الصّيغة

5- التّركيز على الفئة الّتي تعاني نقصاً في الاستيعاب

6- التّركيز على المعالجة الفرديّة.

7- حتّى تكون حصص المعالجة البيداغوجيّة فعّالة وذات جدوى، يجب أن يعطى لها قيمة. وذلك بزيادة حجمها السّاعي من خلال برمجة أكثر من حصّة في الأسبوع فحصّة واحدة غير كافية نظراً لتعدّد تعثّرات التّلاميذ وافتقادهم أحيانا لأدنى أساسيّات اللغة العربيّة .

8- تكثيف حصّة المعالجة وإدراجها كدعم تربويّ يوم الثّلاثاء مساءً.

9- ترك الحريّة للمعلّم في برمجة حصّة المعالجة البيداغوجيّة.

10- لابدّ من مراجعة دروس قواعد اللّغة بشكل دوريّ ،لأنّ الدّروس مرتبطة فيما بينها .

11- تقليص عدد التّلاميذ المعنيّين بالمعالجة في الفوج الواحد حتّى يتسنّى للمعلّم المعالجة.

12- توفير الوسائل التّعليميّة المساعدة على إنجاز الحصّة كطبع المواضيع أو الأنشطة ووثيقة العمل حتّى لا يضيّع المعلّم الوقت في الكتابة على السّبورة.

13- إعادة النّظر في اكتظاظ التّلاميذ داخل القسم وكثافة الدّروس المبالغ فيها.

14- تحبيب وترغيب التّلاميذ في حصّة المعالجة وكذا تحفيزهم عبرها.

السّؤال الثّامن عشر: هل حصّة المعالجة البيداغوجيّة مبرمجة في توقيتكم الأسبوعيّ أم أنّ الأستاذ هو من يخصّص الوقت لمعالجة النّقائص والتّعثرات الّتي يلاحظها في تلاميذه ؟

بعد تفريغ البيانات الموجودة في الاستمارات خرجنا بالنّتائج المدوّنة في الجدول التّالي :

المتغيّر	التّكرار	النّسبة %
مبرمجة	**18**	**%72**
غير مبرمجة	**7**	**%28**
المجموع	**25**	**%100**

جدول رقم 20 :برمجة حصّة المعالجة البيداغوجيّة في التوقيت الأسبوعيّ

من خلال الجدول رقم –20 – يتّضح لنا أنّ أعلى نسبة كانت للعيّنة الّتي أجابت بأنّ حصّة المعالجة مبرمجة في توقيتهم الأسبوعيّ ، وهم ثمانية عشر(18) فرداً من أفراد من العيّنة الكليّة ، وهذا ما مثلته بنسبة 72%، تليها العيّنة الّتي أجابت بأنّها غير مبرمجة في التّوقيت الأسبوعيّ وإنّما المعلّم هو من يخصّص الوقت الّذي يراه مناسباً لمعالجة النّقائص والتّعثّرات الّتي يعاني منها التّلاميذ وهم سبعة أفراد من العيّنة الكليّة ،وهو ما مثّلته بنسبة 28 % .

خاتمة

خاتمة :

نكُون مع خاتمة هذا البحث قد توصّلنا إلى عدّة نقاط هامّة، وعلى ضوء ما تمّ عرضه من خلال هذه الدّراسة العلميّة المتواضعة، والبحث في موضوع المعالجة البيداغوجية وأهمّيتها، يمكن الحكم على النّتائج المتحصّل عليها بأنّها تقدّمُ دليلاً قاطعا على أنّ للمعالجة البيداغوجيّة دوراً فعّالاً وهامّا في تحسين مستوى التّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة، كما أثبتت أنّ تطبيق وتفعيل نشاط المعالجة البيداغوجية له تأثير إيجابي على تقويّة وتعزيز مهارات التّلاميذ المعرفيّة والتّحصيلية، حيث أشارت الدّراسة إلى أنّها تساهم في تحسين دافعية التّلاميذ نحو التعلم، وأكّدت على دور المعلّم في تنشيط حصّة المعالجة البيداغوجية بشكل فعّال حتّى نجني من هذه الحصّة ثمارا حلوة المذاق .

من خلال دراستنا نستخلص أهمّ التّوصيّات الواجب تطبيقها لتحقيق أفضل النّتائج، وقد جمعناها فيما يلي :

1-الحرص على تنفيذ برامج وحصص المعالجة البيداغوجيّة على أوسع نطاق على مستوى مدارسنا وكلّ المؤسّسات التّربويّة التّعليميّة، والوقوف على حسن تسييرها، وذلك بغية تحسين مستوى ومردود التّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة،كما توصي الدّراسة بإجراء المزيد من الملتقيات حول فعاليّة حصص المعالجة البيداغوجيّة في مختلف المواد الدّراسيّة .

2-ضرورة توفير دورات تدريبيّة للمعلّمين حول طرق تطبيق المعالجة البيداغوجية في مختلف المواد الدّراسية.

3-تأليف الكتب والمواد التّعليمية الّتي تتناول موضوع المعالجة البيداغوجيّة.

4-إتاحة المزيد من الفرص للبحث العلمي في مجال المعالجة البيداغوجية.

5-تشجيع استخدام المعالجة البيداغوجية في المدارس والمعاهد التعليمية.

قد نجد آثارا مترتّبة عن دراستنا كتحسين ممارسات المعلّمين، حيث يمكنهم استخدام الأساليب والتّقنيّات المتّبعة في المعالجة، وذلك لتحديد النّقائص والتّعثّرات ومعالجتها في ظرف قياسيّ، وكذا الاطّلاع على أنماط المعالجة البيداغوجيّة وكيفيّة تنشيط وتسيير الحصّة بشكل فعّال.

ختامًا، يمكن القول إنّ المعالجة البيداغوجية تُعدّ أداةً فعّالةً لتحسين مستوى التلاميذ، ممّا يتطلب من جميع الجهات المعنية العمل على نشر الوعي بأهميتها وتوفير الإمكانيات اللازمة لتطبيقها بشكل جديّ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

المعاجم :

1-ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم) لسان العرب،ج10 ، بيروت-لبنان،2003 ،دط.

2-جبران مسعود ، الرائد، دار العلم للملايين ، بيروت -لبنان ، ط07 ،1992.

3- مجمع اللغة العربية بالقاهرة ، المعجم الوسيط، دار المعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 1961.

الكتب :

4-أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية بالجلفة – الجزائر ،أكتوبر ،2010

5- أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الاتصال ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ،2005

6- أمير إلمان وعبد القادر أمير ،المعالجة البيداغوجيّة،الجزائر ،الديوان الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد،2008

7- إسماعيل الحكيم،منهجيّة البحث العلميّ وأدواته،دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، 2014،ط 1 .

8- جمال أحمد عباس، خالد شهاب، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار المجد للنشر والتوزيع، ط 1، الأردن،2018.

9- حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة،2015

10- حياة شتوا ني، الدعم التربوي أداة فعالة لتجاوز أشكال التعثر الدراسي

11- رابحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم ، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان،2000

12- رابحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه ومناهجه وأساليبه، وإجراءاته، بيت الأفكار الدولية، د ط – الأردن.

13- عبد اللّطيف الفرابي،الدعم التربوي ،الوحدة المركزية لتكوين الأطر، د ط، نوفمبر ،2012

14- علي معمر عبد المؤمن، البحث في العلوم الاجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب) ، دار الكتب الوطنية بنغازي- ليبيا، ط1 ،2008

15- عمار بوحوش وآخرون، منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية، المركز الديموقراطي العربي للدراسات الإستراتيجيّة والسياسية والاقتصادية، برلين- ألمانيا، د ط،2019

16- عمار بوحوش ومحمد محمود الذيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، 2001

17- عوين محمّد الهادي وعواريب الأخضر،المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

18- غريب سيد أحمد،الإحصاء والقياس في البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية مصر، ط1 ، 2000

19- قاسم قادة ،دليل المعلّم في نشاط المعالجة التّربويّة دراسة نظريّة تطبيقيّة في ظلّ المقاربة بالكفاءات،البيان للطّباعة والنّشر، 2009

20- محمّد الصّالح حثروبي ،الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتّوزيع

21- نادية سعيد عاشور، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط ،2017 .

22- يوسف لازم كماش،منهجية البحث العلمي،دارالمسيرة للنشر والتوزيع ،القاهرة- مصر، ط1 ، 2015

المجلّات :

23- مجلّة أبعاد،المجلّد 10، العدد 01، 2023

24- مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ، العدد 33 مارس 2018

25- مجلة علوم التربية،العدد 61

الرّزنامات والمناشير الوزاريّة :

26- الصّفحة الرّسميّة للمركز الوطنيّ لتكوين المكوّنين في قطاع التّربيّة

27- القرار الوزاري رقم 915-14 المؤرخ في 29 سبتمبر 2014، المتعلق بتحديد مهام وواجبات مستشار التوجيه

28-المرسوم التنفيذي رقم 14-237 المؤرخ في 20 أغسطس 2014،المتعلق بتنظيم المدرسة الابتدائية

29- وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسيّ (2016) منهاج التّعليم الابتدائي- الجزائر : ديوان المطبوعات المدرسيّة .

30- وزارة التّربية الوطنيّة ، 2010

31- وزارة التّربية الوطنيّة ،النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة ،الدّخول المدرسيّ ،عدد خاص سبتمبر- أكتوبر ،2013 مكتب النّشر :المديريّة الفرعيّة للتّوثيق التّربويّ

32- وزارة التّربية الوطنيّة،النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة ،العدد 586 -ماي 2016 ،مكتب النّشر : المديريّة الفرعيّة للتّوثيق التّربويّ

المواقع الإلكترونيّة :

33- التقويم والدعم في المجال التربوي التعليمي،بتاريخ 2020 \ 2 \ 2 -

www.elbassain.com

الملاحق:

الملحق 01: استمارة الاستبيان

نرجو من سيادتكم ملء هذه الاستمارة بكلّ دقّة لغرض علميّ وذلك بوضع علامة (×) أمام الإجابة المناسبة :

المحور الأوّل: البيانات العامّة

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- الصّفة : متربّص ☐ مرسّم ☐ متعاقد ☐ مستخلف ☐

3- عدد سنوات الخبرة: 0-5 ☐ 5-10 ☐ 10 فما فوق ☐

المحور الثّاني : هل لحصّة المعالجة البيداغوجيّة دور في رفع مستوى تحصيل التّلاميذ

4- حسب رأيك هل تساعد حصص المعالجة البيداغوجيّة في تدعيم مكتسبات التّلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل حصص المعالجة البيداغوجيّة تقوم بإتاحة الفرصة الكافية لجميع التّلاميذ لإبراز قدراتهم؟

نعم ☐ لا ☐

6-هل تعزّز حصص المعالجة البيداغوجيّة روح الانتباه و التّركيز لدى التّلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

7-إلى أي مدى يتقبّل التّلاميذ حصص المعالجة البيداغوجيّة ؟

.....

.....

.....

8-هل ترى أنّ حصص المعالجة البيداغوجيّة حصّة؟

- إعادة الدّروس ☐
- حصّة تعويضيّة للدّروس الضّائعة ☐
- حصّة للقضاء على تباين المستوى بين التّلاميذ ☐

9 –هل لحصّة المعالجة البيداغوجيّة دور في تحسين نتائج تلاميذ السّنة الأولى متوسّط ؟

يتحسّن ☐ لا يتحسّن ☐ لا يتأقلم مع النّشاط المقدّم ☐ يحال إلى حصّة أخرى ☐

10– هل تقليص حصص المعالجة البيداغوجيّة هو السّبب في الفشل الذي يعاني منه التّلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

11 – كم عدد التّلاميذ المعنيّين بحصّة المعالجة البيداغوجيّة : ☐

12 –هل تغيّر المجموعة الّتي تمّ تعيّينها في حصّة المعالجة البيداغوجيّة أسبوعيّا حسب حاجة كلّ متعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

13 –**ما هي** المعايير الّتي يتمّ بها اختيار التّلاميذ المعنيّين بالمعالجة البيداغوجيّة ؟

- .....
- .....
- .....

14 –حسب خبرتك المهنيّة ما هو الميدان الّذي يحتاج لدعمٍ أكثر ويشكّل صعوبة بالنّسبة للتّلميذ؟

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه ☐ ميدان فهم المكتوب(ق م+ظ ل) ☐ إنتاج المكتوب ☐

علّل إجابتك

.....

15 – كيف تتمّ المعالجة البيداغوجيّة من طرفكم ؟

بطريقة جماعيّة ☐ عن طريق الأفواج ☐ فرديّة ☐

16-إلى أي مدى تحرّر حصّة المعالجة البيداغوجيّة التّلميذ من المشاكل النّفسية الّتي تعيقه أثناء الدّرس ؟

.....

.....

.....

.....

.....

17 -هات اقتراحاتك من أجل تحسين الوضع الحالي لحصص المعالجة البيداغوجيّة لتنميّة قواعد اللّغة العربيّة :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18-هل حصّة المعالجة البيداغوجيّة مبرمجة في توقيتكم الأسبوعيّ أم أنّ الأستاذ هو من يخصّص الوقت لمعالجة النّقائص والتّعثرات الّتي يلاحظها في تلاميذه ؟

- .....

.....

- .....

.....

الملحق رقم 1:

مذكرة المعالجة البيداغوجية

البطاقة الزّرقاء / المستوى .

الاسم: التّاريخ: / /	**الصّعوبات**
اللقب: القسم:	• عدم التمييز بين الأفعال المعتلة ,
التّمييز بين الأفعال المعتلّة	**الأخطاء المراد معالجتها:**
	• عدم التّمييز بين أحرف العلة و غيرها . • الخطأ في تجريد الفعل من حروفه الزائدة قبل تحديد نوعه • الخلط في تسميّة الأفعال المعتلة.
	الأهداف:
	• امتلاك المتعلمين القدرة على تحديد الأحرف الأصليّة في الفعل. • تدريبهم على تحديد حروف العلة في الفعل بعد تجريده. • تدريبهم على تصنيف الأفعال المعتلّة.

① ارسم دائرة حول كلّ حرف من حروف العلّة فيما يلي : س ـ ع ـ ك ـ و ـ ت ـ أ ـ ز ـ د ـ ص- ي – هـ- م – ى – ق – ل – ش – ا - ب	الهدف من هذا التّمرين التمييز بين حروف العلّة والحروف الصّحيحة.
② حدّد الحروف الأصلية في الأفعال الآتية : استنصر ـ أقبل ـ تناصح ـ اندثر ـ توقّف ـ اعتمر ـ كلّم ـ ارتبط ـ استيأس ـ تهاوى.	يستهدف هذا التّمرين امتلاك المتعلّم آلية تجريد الفعل من حروفه المزيدة (الإبقاء على الحروف الأصليّة فقط –الجذر اللغوي للفعل-)
③ صنّف الأفعال المعتلّة بعد تجريد المزيد منها في الجدول الآتي: وهب- استمال ـ وعى - يئس ـ اكتوى ـ قال ـ وعد ـ استهوى ـ طوى – تبايع – مشى الفعل المثال | الفعل الأجوف | الفعل النّاقص | اللفيف المقرون | اللفيف المفروق	• يستهدف هذا التّمرين تصنيف الأفعال المعتلّة.
4 - ألوّن بالأحمر الفعل المعتل، و بالأخضر الفعل الصّحيح . ثمّ أقارن مع زميلي : قدِم ـ استقال ـ ينضج ـ يسيل - يتقاضى ـ انتبَهَ ـ توافق ـ أسْلَمَ - تساءل – بعُدَ – انقاد- تكسّر .	• يستهدف هذا التّمرين التمييز بين الأفعال الصّحيحة والأفعال المعتلّة .

بطاقة المعالجة البيداغوجية
البطاقة البرتقاليّة/ المستوى .

الاسم: ..... التّاريخ: / /

اللقب: ..... القسم:

التّمييز بين الأفعال المعتلّة

الصّعوبات

- عدم القدرة على توظيف الأفعال المعتلة بالكيفية الصّحيحة.

الأخطاء المراد معالجتها:

- عدم التّمييز بين الأفعال المعتلة وغيرها
- صعوبة تحديد الأفعال المعتلّة في الجمل.
- عدم القدرة على توظيف الأفعال المعتلة بالشّكل السّليم.

الأهداف:

- امتلاك المتعلمين القدرة على تحديد الأحرف الأصليّة في الفعل.
- معرفة المتعلّم التّغيرات التي تطرأ على الفعل المعتل عند دخول حروف النّصب والجزم,
- تدريبهم على توظيف الأفعال المعتلّة في الجمل.

1- صنّف الأفعال الآتية حسب الجدول: دام – وعد – بنى – دنا – ينع – سار – رمى المثال | الأجوف | النّاقص	• يتعرّف المتعلّم على أنواع الفعل المعتل وحروف العلّة.
2- ضع الفعل المعتل المناسب في الفراغ : **(عاد – رمى – ينع - نال)** - ..... الحجاج من مكّة. - فرح الفلاح بعد أن ..... الزّرع. - ..... اللاعب الكرة. - ..... المتفوق الجائزة.	• - أن يتعرّف المتعلّم على التّغيرات التي تطرأ على الفعل المعتل عند تحويله إلى المضارع
3- استخرج الأفعال المعتلّة الواردة في السّند وصنّفها حسب الجدول : «من شروق الشّمس وصل الصّياد إلى البحر، يحمل شباكه ، وأمله كبير في صيد وافر ، رمى الصّياد الشبكة ومعها أودع أمنياته ، حاز سمكة كبيرة عاد بها إلى البيت مساء وقد نال ما تمنى.»	• القدرة على تحديد الأفعال المعتلّة داخل السند.

مذكرة المعالجة البيداغوجية

البطاقة الخضراء/ المستوى .

الاسم: ..... **التّاريخ:** / /

اللقب: ..... **القسم:**

التّمييز بين الأفعال المعتلّة

الصّعوبات

- عدم القدرة على توظيف الأفعال المعتلة بالكيفية الصّحيحة.

الأخطاء المراد معالجتها:

- عدم التّمييز بين الأفعال المعتلة وغيرها
- صعوبة تحديد الأفعال المعتلّة في الجمل.
- عدم القدرة على توظيف الأفعال المعتلة بالشّكل السّليم.

الأهداف:

- امتلاك المتعلمين القدرة على تحديد الأحرف الأصليّة في الفعل.
- معرفة المتعلّم التّغيرات التي تطرأ على الفعل المعتل عند دخول حروف النّصب والجزم,
- تدريبهم على توظيف الأفعال المعتلّة في الجمل.

1- حدّد الأفعال المعتلّة في الجمل التاليّة: - قام المؤمنون بواجبهم. - أدّى الحجاج مناسكهم. - « من أمسى كالا من عمل يده بات مغفورا له» - بات الزّوجان يدعوان ويصليان, - « لن تنالوا البرّ حتى تنفقوا ممّا تحبون»	• **يتعرّف المتعلّم على أنواع الفعل المعتل وحروف العلّة.**
2- حوّل الجمل التالية إلى المضارع وبيّن التّغيرات التي لحقت الأفعال المعتلّة فيها . - اقتفى الأعرابي أثر جملة . - إنّما الشّباب إذا سما بطموحه جعل النّجوم مواطئ الأقدام - وفى المؤمن بوعده.	• **- أن يتعرّف المتعلّم على التّغيرات التي تطرأ على الفعل المعتل عند تحويله إلى المضارع**
3- استخرج الأفعال المعتلّة ثمّ صنّفها حسب نوعها في الجدول. - يموت المرء ويفنى ويبقى عمله . - الإيمان ما وقر في القلب وصدّقه العمل. - ربى الرّسول (صلى الله عليه وسلّم) صحابته أحسن تربيّة. - تجري الرّياح بما لا تشتهي السّفن.	• **أن يعرف المتعلّم تصنيف الأفعال حسب نوعها**
4- بيّن الحركة الإعرابية للأفعال المعتلّة في الجمل الآتية: - لن تقوم السّاعة حتى تلد الأمة ربّتها. - ليس منّا من لم يوقر كبيرنا ويرحم صغيرنا, - « وأن تصوموا خيرا لكم» - لا تنس واجبك نحو وطنك	• **أن يتعرف المتعلّم على الفعل المعتل وعلى حركته الإعرابيّة.**

فهرس المحتويات

العنوان	الصّفحة
إهداء	
شكر وتقدير	
مقدّمة	2
الفصل الأوّل	
المبحث الأوّل : مفهوم المعالجة البيداغوجيّة	
1- مفهوم المعالجة البيداغوجيّة	3
2- أهميّة المعالجة البيداغوجيّة	8
3-أهداف المعالجة البيداغوجيّة	10
4- أنماط المعالجة البيداغوجيّة	10
المبحث الثّاني : المصطلحات المتداخلة مع المعالجة البيداغوجيّة	
1- الاستدراك	13
2- الدّعم	13
المبحث الثّالث : تنظيم حصّة المعالجة البيداغوجيّة حسب النّصوص التّشريعيّة الّتي أقرّتها وزارة التّربية الوطنيّة	
1- تنظيم حصص المعالجة البيداغوجيّة	14
2- إدراج حصّة المعالجة البيداغوجيّة في التّوقيت الدّراسيّ الأسبوعيّ	16
المبحث الرّابع : كيفيّة تسيّير وتنفيذ حصّة المعالجة البيداغوجيّة	

1- تحديد الفئة المعنيّة بحصّة المعالجة البيداغوجيّة	18
2- الخصائص المميّزة للفئة المُعالَجة	19
3- أسباب إخفاق الفئة المُعالَجة	21
4- العوامل المتسبّبة في ظهور الصّعوبات لدى الفئة المعنية بالمعالجة	22
5- الوسائل المعتمدة في تحديد الصّعوبات	25
6- أماكن وأوقات إجراء المعالجة البيداغوجيّة	25
7- التقنيات العلاجيّة المتّبعة في حصّة المعالجة	26
8- مراحل سير نشاط المعالجة التّربوية	28
9- كيفيّة سير نشاط المعالجة البيداغوجيّة	31
10- تنفيذ حصّة المعالجة البيداغوجيّة	33
11- الأساليب المتّبعة لنجاح حصّة المعالجة البيداغوجيّة	34
12- إعداد مذكّرات علاجيّة.	35
المبحث الخامس:العمل ببطاقات المعالجة البيداغوجيّة لتحسين مستوى التّلاميذ	
1-تعريف بطاقات المعالجة البيداغوجيّة .	38
2-أنواع بطاقات المعالجة البيداغوجيّة .	38
3-مشروع استخدام بطاقات المعالجة من طرف الأستاذ.	39
4- أهمّية بطاقات المعالجة البيداغوجيّة .	39
5- نماذج عن بطاقات المعالجة البيداغوجيّة.	40
الفصل الثّاني : الجانب التّطبيقيّ (الدّراسة الميدانيّة)	

تمهيد	42
1- مجالات الدّراسة : المجال المكانيّ والمجال الزّمانيّ والمجال البشريّ	42
2- المنهج المستخدم في الدراسة	44
3- عيّنة الدّراسة	45
4- أدوات جمع البيانات (الاستبيان)	47
5- الأساليب المتّبعة في المعالجة الإحصائيّة للبيانات	48
6- عرض النّتائج ومناقشتها :	49
- تحليل نتائج المحور الأول	49
- تحليل نتائج المحور الثّاني	52
الخاتمة	72
قائمة المصادر والمراجع	75
الملاحق	79
فهرس المحتويات	87