

## نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الإدماج (دراسة ميدانية).

أ. أحمد فرحات/أ. عوين محمد الهادي

جامعة الوادي

### ملخص :

المعالجة التربوية في مواجهة ظاهرة صعوبات التعلم، هذا هو الإشكال الذي تنطلق منه هذه الدراسة التحليلية التي استندنا فيها على بعض الأدبيات التربوية وما تراكم لدينا من تجربة في العمل التربوي الميداني والاحتكاك بالظواهر التعليمية في الجزائر. والحقيقة أن هذا الموضوع يكتسي أهمية كبرى في الأنظمة التعليمية ويشكل أعظم هاجس يؤرق المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور والمسؤولين على السواء كما تكمن أهميته في كونه يمثل عائقا أمام تجويد التعليمات وبناء الكفاءات ومصدر لأسباب التأخر الدراسي والتسرب المدرسي.

إن كل الدراسات تشير إلى عالمية ظاهرة صعوبات التعلم وانتشارها في جميع الأنظمة التعليمية شرقا وغربا بدون استثناء وإلى خطورة ما تسببه من آثار سيئة، سواء على المستوى الفردي أو الاجتماعي ولقد أثبتت الإحصاءات أن نسبة وجود مشكلة ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية تفوق معظم النسب العالمية، وفي دراسة مصرية لمصطفى كامل أوضحت أن 28% لديهم صعوبات في الكتابة و 26% لديهم صعوبات في القراءة وفي دراسة أخرى في دولة قطر أجريت في أواسط التسعينيات أظهرت أن نسبة صعوبات تعلم القراءة والكتابة بلغت 40%.

### Résumé

La présente étude traite de la problématique du traitement pédagogique pour résoudre le problème de difficulté d'apprentissage. Pour bien mener cette étude analytique, nous nous sommes basé sur quelques fondements pédagogiques et sur tout ce qu'on a pu retenir de notre longue expérience personnelle dans le domaine éducatif en Algérie. A vrai dire, ce sujet est d'une importance primordiale pour les systèmes éducatifs et constitue un souci majeur inquiétant unanimement enseignants, enseignés, parents d'élèves et responsables. Son importance réside dans le fait qu'il constitue un handicap majeur face au perfectionnement des enseignements et à l'acquisition des aptitudes et une vraie source de l'échec et de la déperdition scolaires.

Toutes les études ultérieures reconnaissent unanimement l'universalité de la difficulté d'enseigner et sa propagation dans tous les systèmes éducatifs partout dans le monde ; elles soulignent le degré majeur de gravité qu'elle peut engendrer tant sur le plan individuel que sur le plan social. Les statistiques ont montré que le taux des apprenants arabes ayant des difficultés dépasse la plus part des taux mondiaux. En Egypte, l'étude de Mustapha Kamel a montré que 28 % éprouvent de difficulté en écriture, 26% ont en lecture. Une étude qatarie publiée à Doha en 1998 montre que le taux de la difficulté d'apprendre la lecture et l'écriture atteint 40 %.

### المقدمة :

لا جدال في أن ، عملية الإصلاح الشامل المنتهجة في المنظومة التربوية منذ ما يقارب العقد ما تزال بحاجة إلى مراجعات متأنية ومدرسة في مناهجها وكتبها المدرسية وفي نظامها التقويمي ،ذلك أن الكثير من الأهداف المرصودة لها إن على مستوى المخرجات أو على مستوى الممارسات البيداغوجية للمعلمين لم تكن في المستوى المنشود. الذي يعزز وجاهة الاختيارات البيداغوجية التي توطر المناهج ، فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تستند إلى مجموعة من المقاربات الأخرى تعتبرها من مكونات عمليتي التعليم والتعلم وأساس نجاحها ممثلة في البنائية والبنائية الاجتماعية والمعرفية يتم من خلالها التركيز على وجوب محورة الفعل البيداغوجي حول المتعلم في بناء المعرفة وتجديد موارده واستثمارها من خلال أنشطة ووضعيات مشكل تتيح للمتعلم فرصة تنمية قدراته ومواهبه ، فإن هذه المقاربة لم تجد طريقها إلى اليوم نحو التطبيق السليم ومرد ذلك ضعف التكوين لدى المعلمين إن كان تكويننا أوليا أو تكويننا مستمرا .ومن أبرز المشكلات التي تواجه المعلمين في هذه المقاربة ، الصعوبة التي يجدونها في تقويم أعمال المتعلمين والتعرف على مكانم الضعف ومعالجته .وهو أمر يحد بشكل كبير من جودة التعليمات .

وبناء على هذا التشخيص الأولي لهذه الوضعية تأتي هذه الدراسة لوضع نموذج يمكن من خلاله تصور لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية يقوم على إستراتيجية التطبيقات الإدماجية في اللغة العربية والرياضيات بالمرحلة الابتدائية اعتمادا على نتائج معطيات تجريبية ضمن الإطار النظري لعلم النفس المعرفي الذي يحاول أن يرصد مكانم الخلل على مستوى السيرورة الذهنية ، وليس على مستوى نتائج التعلم كما كان سائدا في الدراسات السيكلوجية قبل المعرفية..ونقصد بالنموذج في دراستنا هذه تمثيل مبسط لجزء

من الواقع يسمح بالاستنتاج وتحديد العلاقة بين سلسلة من المكونات التي تشكل صعوبات التعلم المدروسة . وبالتالي فإن هذا النموذج لا يشكل نظرية بقدر ما هو تلخيص لما توفر من معارف في ظل المقاربات الجديدة التي تعد إطارا منهجيا للمناهج الدراسية في علاقتها بواقع الممارسة البيداغوجية في الصف...

واعتبارا لكل ذلك فإن بلوغ هذا المسعى يقتضي الإجابة عن جملة من الأسئلة التالية:

- هل هناك مفهوم جديد لصعوبات التعلم الأكاديمية ينسجم مع الإطار النظري لعلم النفس المعرفي ويستجيب للمقاربات البيداغوجية المؤطرة للمناهج الدراسية الحالية؟
- ما هي استراتيجيات التقويم التشخيصي التي يمكن من خلالها تحديد مواطن الخلل لدى المتعلم في تعلماته ؟

- ما هي استراتيجيات العلاج الممكنة التي تساعد المتعلم على بناء المعارف وتنمية الموارد في إطار بيداغوجيا الإدماج؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة ستوفر لنا فرصة لتصوير نموذج متكامل ومشروع لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمي يقوم أساسا على اعتماد النشاط الإدماجي كاستراتيجية علاج فعالة بمقدور المعلم التحكم فيها وتوجيهها بالكيفية التي تتيح استغلال الوقت المخصص للمعالجة التربوية في إطار الزمن المخصص للدراسة .

## 1- مقارنة جديدة لفهم صعوبات التعلم:

الحاجة إلى وجود تعريف " لصعوبات التعلم " يكون أكثر قبولا يتماشى مع التطور الحاصل في بناء المناهج وفق الرؤية البنائية للتعلم ويستند إلى المرجعيات النظرية والمنطلقات الفكرية والبيداغوجية المتمثلة في مقارنة الكفاءات ، يعد أمرا أساسيا لهذا المجال. ولكي نحدد هذا التعريف لا بد من الإشارة إلى المحاولات الأولى لإيجاد توصيف لصعوبات التعلم التي جاءت مبكرة وذلك سنة 1963 ، عندما اقترح كيرك ( Samuel Kirk ) صيغة التعريف التالي : >> تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والتهجئة والكتابة والعمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية ، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي<sup>1</sup>

هذا التعريف أسس لمقاربة سببية تجمع بين العوامل الفزيولوجية والسلوكية مستثنيا بقية العوامل ، حيث سهل التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال محكات ذكرها في التعريف وهي :

- محك استبعاد الإعاقات الأخرى

- محك الحاجة لخدمات التربية الخاصة

يعد ما وصل إليه "كيرك" من تحديد لخصائص ذوي صعوبات التعلم سبقا ونواة مازالت أغلب التعاريف ترجع إليه وتأخذ منه بقدر ما تزيد عليه ولا تختلف عليه إلا قليلا ذلك أن كيرك " حدد الإطار العام لفهم صعوبات التعلم من خلال حديثه عن نقطتين هامتين وهما

- أن الصعوبة تكمن في تأخر أو اضطراب يشمل واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية.
- أن السبب يحتمل أن يرجع إلى وجود خلل في المخ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي مستثنيا بقية الأسباب.

وعلى الرغم من أهمية هذا التعريف إلا أنه لم يرق إلى مستوى التفسير الحقيقي المبني على معطيات تجريبية أنبريقية ، حيث لا يوجد دليل على وجود إصابة أو تلف في الجهاز العصبي .

في سنة 1965 أضافت "باتمان " Batman" ما أهمله كيرك في تعريفه ، حيث استخدمت مكون " التباعد" بين القدرة العقلية ، ونتائج التحصيل الدراسي حيث وصفت الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يظهرون تناقضا تعليميا بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الدراسي الفعلي . وتعد هذه الإضافة ، إضافة نوعية سهلت أكثر فهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وأصبح بالإمكان قياس ذلك بناءا على الاختبارات التربوية والنفسية.<sup>2</sup>

تواصلت بعد ذلك الجهود لفهم أعمق لصعوبات التعلم ، خاصة في إطار التقدم الحاصل في المجال التربوي من خلال أبحاث ودراسات المدرسة السلوكية حول التعلم وعلى ضوء تلك الأبحاث بادر مكتب التربية بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1976 إلى وضع تعريف إجرائي محدد لمفهوم صعوبات التعلم محاولا وضع صورة عملية له ، جاء فيه أن الصعوبات الخاصة في التعلم تشير إلى تباعد دال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو التعبير الكتابي أو فهم المسموع أو المهارات القرائية أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات 50% أو أقل في تحصيله المتوقع وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل.<sup>3</sup>

إن أهم ما يميز هذا التعريف أنه أضاف إمكانية قياس صعوبات التعلم من خلال وضع معيار علمي ومحدد. مع نهاية الثمانينيات من القرن الماضي بدأ مفهوم صعوبات التعلم يتضح أكثر ، استجابة للمستجدات الحاصلة في المجال التربوي خاصة الدراسات المتقدمة للسلوكية حول التعلم ، وتأتي أولى المحاولات من طرف لجنة الوكالة الأمريكية لصعوبات التعلم (1987) وهي لجنة حكومية تكونت من طرف الكونغرس الأميركي الذي

جاء فيه : >> مفهوم يشيرإلي مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب والاستماع والكلام أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو قدرات الحساب أو المهارات الاجتماعية وأن هذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي.<<<sup>4</sup>

وأهم ما جاء في هذا التعريف انه أضاف خاصية نقص المهارات الاجتماعية كأحد الخصائص المصاحبة لصعوبات التعلم ، كما لا يعتبر المؤثرات البيئية والثقافية مسئولة عن صعوبات التعلم.

ومن أشهر التعاريف التي أسهم بها المختصون العرب نجد تعريف إسماعيل محمد الأمين (1997) حيث يؤكد أن صعوبات التعلم تعني >> عدم القدرة التلميذ للوصول إلى مستوى التمكن والنجاح لكل مهارة من المهارات الأساسية التي تقاس بالاختبارات التشخيصية<<<sup>5</sup>

ويبدو أن هذا التعريف هو اقرب التعاريف التي تتسجم مع منطق التعلم وليس منطق التعليم ، باعتبار أن المتعلم مسؤولا عن تعلماته من خلال تفاعله مع المعرفة التي هي موضوع التعلم .  
باستعراض ما سبق من التعاريف وتحليلها يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

- 1- تؤكد كل التعاريف أن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام وشامل حيث أنه يتضمن أنواعا محددة من الاضطرابات غير المتجانسة .
  - 2- تشير كل التعاريف إلى صعوبات التعلم يجب أن تؤدي إلى قصور واضح في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم.
  - 3- صعوبات التعلم تختلف عن حالات الإعاقة وهي مست ثناه وبالتالي فإنها لا تحدث الصعوبة و لا تعد سببا لها.
  - 4- كل التعاريف تعتبر أن مصدر صعوبات التعلم داخل الفرد ولا تعتبر الصعوبة راجعة إلى أسباب خارجية الأصل مثل الحرمان الاقتصادي والضغط الاجتماعية والعوامل المدرسية المختلفة.
- على الرغم من أن جل التعاريف السابقة قد وفقت في وصف فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم وحددت بعض الأسباب المسؤولة عن ذلك ، إلا أنها في الوقت الحاضر أصبحت لا يمكن اعتبارها تعاريف دقيقة في ظل التطور الحاصل في مجال علم النفس المعرفي وفي ظل التقدم الحاصل في بناء المناهج الدراسية على أسس بيداغوجية تمثل النظرية البنائية مرجعية لها حيث أن مفهوم التعلم أصبح مختلفا والنظرة لعناصر العملية التعليمية التعلمية أصبحت مغايرة. فالاتجاه البنائي قدم تصورا جديدا لدور المتعلم ، والمعلم ، وطبيعة المعرفة وآليات اكتسابها ، ومن ثم أصبح مفهوم التعلم يعبر عن سيرورة لاكتساب المعارف وتحويلها ، وبناء

عليه يمكن صياغة التعريف التالي للتعلم : >> التعلم عملية اكتساب (Acquisition) لمعارف ومواقف ومهارات ويتم هذا الاكتساب في وضعية محددة ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلم والموضوع الخاص بالتعلم <<<sup>6</sup>

فالتعلم هو تغير في المعارف (savoirs) والمهارات (savoir-faire): والمواقف والاتجاهات (savoir être) وهو لا ينعكس في فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تنظيمها وتشكيلها في بنيات معرفية من خلال القدرة على توظيفها في سياقات مختلفة جديدة بتجنيده كافة الموارد لمواجهة بها مشكلات حقيقية .

انطلاقا من هذا التعريف يمكن استخلاص ثلاث مسائل رئيسية وهي كالتالي:

- أن التعلم لا يحدث دون وجود تفاعل ايجابي بين المتعلم والمحيط أو المعرفة وبالتالي فإن المتعلم يعتبر مسؤولا عن تعلماته فهو لا يتلقى المعرفة جاهزة ، بل يشارك في بناءها .
  - التعلم يرتبط بالاستعمال اليومي للمعارف بغية جعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات الحياة بنجاح.
  - لا يكتمل البناء المعرفي إلا من خلال عملية تسمى الإدماج تتيح للمتعلم بتنظيم وتشكيل بنيات معرفية وظيفية وتسمح بمواجهة متطلبات الواقع المدرسي والحياتي وتوفر له فرصة تجنيده موارده .
- انطلاقا من هذا التعريف للتعلم المؤسس على النموذج البنائي يمكن اقتراح التعريف التالي لصعوبات التعلم:
- تعني صعوبات التعلم ذلك الفرق السلبي المتمثل بين قدرة المتعلم على تجنيده بعض موارده وإدماج معارفه وتوظيفها بشكل مستمر لحل وضعيات مشكل حقيقية في الأنشطة الدراسية المختلفة كما تقيسه الاختبارات التحصيلية وبين أدائه المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء.
- يتمثل الفارق السلبي في تدني مستوى الأداء الفعلي عندما يواجه التلميذ وضعيات مشكل جديدة يطلب حلها توفر عنصرين هامين في الاشتغال المعرفي والذهني:

- - تجنيده بعض الموارد ويقصد به امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات، ... تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة. ولا يعتبر توفر التلميذ على كل الموارد الخاصة بكفاءة ما ضروريا، ومن ثم اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة.
- إدماج المعارف وتوظيفها بشكل مستمر: تمكن التلميذ من استثمار مكتسباته المعرفية والمهاراتية في حل وضعيات مشكل، و ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة متمفصلة بهدف تحقيق غاية معينة من خلالها يتم إعطاء دلالة للتعلمات ، وتمييز ما هو أهم وما هو أقل أهمية

بالتركيز على التعلّيمات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلّيمات لاحقة. وتعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية ما . وربط العلاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة . أما الاستمرارية فتعني توفر المتعلم على الكفاءة بشكل دائم، وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط. مما يجعل الكفاءة ملازمة له.

## 2- أسباب وعوامل صعوبات التعلم:

بشكل عام فإن مختلف التصنيفات التي تدرس أسباب صعوبات التعلم والتي من المفروض أن يطلع عليها المدرسون وكل من سينخرط في خطة المعالجة التربوية، عادة ما تصنفها إلى ثلاثة مجموعات أساسية: 1 - الأسباب الذاتية التي ترتبط بالتلميذ :وهي الأسباب المتعلقة ببنائه الجسمية والنفسية. 2- الأسباب الخارجية التي تعود لبيئة التلميذ : والتي تؤثر في أداء التلميذ من الخارج وتشكل محيطه الاجتماعي والثقافي.

3- الأسباب الخارجية التي تعود للمدرسة والنظام التعليمي والتي تشكل محيطه التربوي. وإذا اكتفينا بالحديث عن الأسباب المدرسية لصعوبات التعلم، لمقتضيات منهجية بحثية ولضيق المجال المحدد لهذه الدراسة ودون التقليل بطبيعة الحال من أهمية وخطورة العوامل الأخرى .

تتحدث "نايفة قطامي" عن أهمية المناخ الاجتماعي داخل الفصل ( حجرة الدرس) في عملية التعلم وتأثير بعض عناصره في أداء المتعلمين، خاصة تلك التي ينتبهون إليها ويتفاعلون معها، ومنها : . ما يسود بين التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية. ويعتبر المناخ العدواني داخل الصف، مناخا منفرا للتعلم

. نوع التنظيم داخل الصف والذي قد يحول دون حرية الحركة والتواصل بين التلاميذ . سيادة جو التنافس الشديد قد يسهم في زيادة حالات العدوان بين التلاميذ و الشعور بالتفوق والتفرد، مما يجعل جو الصف خاليا من التعاون والأمن . . التباين في أعمار التلاميذ وأجسامهم، مما قد يتيح لمجموعة من التلاميذ الفرصة لاستغلال قوتهم في السيطرة على الضعاف منهم.

- غياب التلاميذ المتواصل لأسباب مختلفة ومتنوعة وعدم استدراك ما فاتهم من دروس.

- عدم تحكم الكثير من المدرسين في طرائق التدريس وفق المقاربة البنائية للتعلم وتمسكهم بالطرائق الكلاسيكية السهلة القائمة على التلقين والشرح .

- صعوبة توظيف تقنيات التعليم من طرف المدرسين واكتفاءهم بالتعليم اللفظي.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ إثناء التدريس غياب كامل لتفريد التعليم .
- سيطرة التواصل العمودي ( معلم - تلميذ ) في المراحل المختلفة للدرس
- غياب لإستراتيجية التعلم التعاوني <sup>7</sup>.

وما يزيد من خطورة الأسباب المدرسية لصعوبات التعلم ، هو الطابع الهيكلي - التنظيمي للمدرسة والفصولي  
التتابعي والجمعي والاختباري

**1-طابع الهيكلي- التنظيمي للمدرسة.** ما أن يلج الطفل المدرسة إلا و تتغير الأمور و يتبدل العالم من حوله و تبدأ المشاكل و التعقيدات ، فيبدأ التلميذ في فقدان التلقائية و الحرية التي كانت تميز حياته السابقة ( أي حياته قبل التحاقه بالمدرسة ) ، فيدخل في دوامة من الإلزام و الخوف و ربما الهلع ، أمام هذا الطابع الهيكلي - التنظيمي و الجامد الذي يميز الحياة الدراسية : المقررات ، الأوامر و النواهي ، التوجيهات ، الانتظام في صفوف ، الجلوس بهدوء و الامتناع عن الكلام ( و ربما عن الحركة ) لفترات طويلة و الانتباه إلى ما يقوله المدرس و ما يفعله و الالتزام بالوقت و انتظار الجرس ، و إنجاز التمارين و الواجبات و الانخراط في منافسة شرسة مع الزملاء للحصول على النقاط العالية و المراتب الأولى ، و الإعداد لامتحانات و تجنب إهانة السقوط و البحث عن عزة النجاح ... فيدخل بالتالي في إطار يحدث له نوعا من الصدمة النفسية/الثقافية ، تجعله يتعلم بنوع من الضغط و الإكراه بدلا من الرغبة التلقائية و الإقبال العفوي على التحصيل و التنقيف الذاتي . فتصير المعادلة السائدة في إطار هذا الطابع الهيكلي للتعليم ، هي : في المدرسة لا يمكن لأي واحد أن يتعلم أي شيء مع أي كان و في أي وقت يشاء و بأية طريقة تحلو له .

فلا بد لمن يريد أن يتعلم، أن تتوفر فيه الشروط ( السن و مكان الازدياد و أن يتعلم محتويات مقررة في المنهاج الرسمي العام و المشترك بين جميع المؤسسات و أن يتعلم مع مجموعة من التلاميذ المصنفين بناء على اللوائح التنظيمية المعمول بها ، و في أوقات محددة في استعمالات الزمن و بالطرق التي تفرضها التقاليد التدريسية السائدة في مدرسته و بين مدرسيه .

فلا يمكن للفرد أن يتعلم إلا في إطار هذا النظام التعليمي المهيكل والصارم من طرف الراشدين ، و فقط عندما تكون الأهداف محددة و بحضور مدرس مهياً للقيام بالتعليم و في إطار مواد و حصص و توزيع زمن مبيت سلفاً.<sup>8</sup>

**2-طابع الفصولي - التتابعي:** الخاصية الثانية التي تميز الأنظمة المدرسية بشكل عام ، هي الخاصية

الفصولية و التعاقبية . و مؤداها أن المقررات تبنى في العادة على أساس التعاقب و التتالي ، أي على أساس أن المادة الواحدة من المقرر تقسم و تجزأ إلى مجموعة من الدروس و الوحدات و داخل كل درس أو كل وحدة دراسية هناك مواضيع تكون عبارة عن حلقات متسلسلة يؤدي الواحد منها إلى الآخر بالضرورة . فمثلا في الحساب لا يمكننا أن نتعلم القسمة قبل تعلم الضرب و لا يمكن أن نفهم و نتعلم الضرب قبل تعلم عمليات الجمع و الطرح ، كما لا يمكن اكتساب هذه العمليات دون اكتساب مفاهيم العدد و الزائد و الناقص ... و هذا المثال ينطبق مبدئيا على اللغة و على بقية المواد الأخرى العلمية منها أو التقنية أو الأدبية و نتيجة لهذه الطبيعة التعاقبية و المتمثلة في ارتباط المواضيع داخل الدرس الواحد و بنائها بشكل متسلسل ، لا يكون أمام التلميذ من خيار سوى النجاح ، فليس أمامه من حل آخر . ذلك أن فشله في اكتساب الوحدة الأولى ، ينتج عنه بالضرورة فشل في اكتساب الوحدة الثانية ، ما دامت هذه الوحدة مبنية على السابقة و لا يمكن فهمها و تحصيلها ما دمنا لم نحصل بشكل ملائم الوحدة الأولى و هكذا . فإذا لم يستوعب التلميذ في مثالنا السابق ، عمليات الجمع و الطرح فسيصعب عليه استيعاب الضرب و سيصعب عليه تعلم الوحدة التالية و هي القسمة .

و هكذا فان ما يحدث من تعثر بسبب الطبيعة الفصولية و التعاقبية للمواد الدراسية ، قد يؤدي إلى تأصل " ميكانيزم الفشل " لدى التلاميذ المتعثرين ، و القاعدة تقول : " إن الفشل يولد الفشل " ، كما بينت العديد من الدراسات أن " النجاح يولد النجاح " ، و لو كان النجاح كاذبا أو جزئيا و صغيرا فانه في حد ذاته محفز على التقدم و التفوق ، في حين أنه و بمجرد ما يبدأ الفشل في الظهور كسمة في سلوك الطفل ، إلا و تنتج عنه مشاعر الخوف و القلق الأمر الذي قد يؤدي إلى تسرب ميكانيزم الفشل و الشعور بالعجز و فقدان الثقة في النفس

3-3- **الطابع الجمعي للتدريس :** النظام التعليمي السائد حاليا في جميع الأقطار ، هو النظام الذي يغلب عليه أسلوب التعليم الجمعي . و الذي يقضي تجميع أعداد من التلاميذ في قسم واحد بناء على معايير معينة ، حيث يستفيدون بشكل جماعي و في نفس الوقت من نفس التعليم و من نفس المنهاج الدراسي . و لكن و أمام انتشار التعليم و ديمقراطيته و السعي نحو الاقتصاد ( اقتصاد في الوقت و الجهد و الإمكانيات ) و ازدياد الإلحاح على تعميم التعليم و الذي لم يبق حكرا على فئة اجتماعية دون أخرى و خاصة على فئة النخبة و التي كان بإمكانها توفير معلمين خصوصيين لأطفالها و توفير الظروف الملائمة لتعليمهم ... أمام كل ذلك تضاعفت أعداد التلاميذ الطالبين للتعليم ، فأصبح من المستحيل اليوم ، اللجوء إلى التعليم الفردي كما كان يمارس في الماضي

. لقد أصبح المدرس اليوم يجد نفسه و في إطار التعليم الجمعي ، أمام 30 وربما 40 تلميذا أو أكثر ، فكيف يواجههم و بأي أسلوب سيتعامل مع خصوصياتهم وفروقهم الفردية ، فكيف سيكون تعليمه في هذه الحالة ؟ إن المدرس في هذه الحالة يتعامل مع كل هؤلاء و يواجه خطابه إليهم في نفس الوقت و بشكل جماعي ، يفعل ذلك كما لو كان أمام تلميذ افتراضي واحد . على أننا نلاحظ أن أفضل المعلمين و أكثرهم التزاما ، يجاهد في أن يتموضع خطابه و نشاطه التعليمي بشكل عام ، في الوسط ، بحيث يسير بإيقاع و سرعة من يفترض أنهم متوسطون ، بناء على كون معظم التلاميذ و انطلاقا من التوزيع الطبيعي للبشر ( أي التوزيع الذي يتخذ شكل الجرس ) ، يوجدون في الوسط . و لكن هذا الموقف الشائع كثيرا ما يكون على حساب الطرفين أي على حساب الضعاف و الأقوياء على حد سواء.<sup>10</sup>

4-الطابع الاختباري : لعل من أهم الانتقادات التي توجه للأساليب القديمة في التقويم و بالتالي للطابع الاختباري للأنظمة التعليمية ، هو إبلاؤها الامتحانات أهمية كبيرة ، بحيث ينظر الجميع إلى الامتحان كغاية في حد ذاته و ليس كوسيلة للكشف و التشخيص و التطوير ... و هكذا ففي نظام التقويم المعتمد ، نجد سيادة أسلوب الاختبارات و الامتحانات . إن التقويم بشكل عام ، يلجأ إلى طريقة و حيدة و هي الامتحان ، كتابيا كان أم شفاهيا ، لمعرفة مدى ما حفظه التلاميذ .و"عند الامتحان يعز المرء أو يهان .و" لا يستعمل التقويم كأداة لإعادة النظر في العملية التعليمية و تصحيح مسارها . كذلك فإن الامتحانات و ما سيحصل عليه التلميذ من نتائج في نهاية السنة و ربما من مكافآت ، تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز أي في دفع و إثارة همة التلميذ و تحفيزه للتحصيل و الجد في طلب العلم . و الكل يعلم ما يترتب عن ذلك من ظواهر سلبية تزيد في تعميق مشاعر الفشل و الإحباط ، و في مقدمتها الخوف و الهلع من الامتحان و الاضطراب في الأداء في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات و بالتالي تعثر أعداد غير قليلة من التلاميذ ، بحيث لا يكشف الامتحان في نهاية المطاف ، عن مستوى تحصيلهم الحقيقي ، ذلك المستوى الذي كان سيكون مغايرا بكل تأكيد ، لو كانوا في وضعية مريحة لأداء الواجبات و التمارين ... و قد تنتشر بارتباط مع ذلك ، ظواهر لا تربوية مفسدة ، مثل لجوء التلاميذ إلى الخداع أثناء إنجاز الواجبات أو إلى بعض السلوكات المشينة و العدوانية تجاه المدرسة و المدرسين . و من الإفرازات الخطيرة لهذا الطابع الاختباري للتعليم انتشار ظاهرة الغش المتمثلة في لجوء العديد من التلاميذ إلى أساليب ملتوية و غير أخلاقية لمواجهة ضغوط الامتحانات .<sup>11</sup>

**2-التقويم وعملية تشخيص صعوبات التعلم :** بات من المسلم به تربويا أن الوسيلة الوحيدة في يد المعلم الآن في مدارسنا لفرز التلاميذ وتحديد الناجح والفاشل منهم ، هي أداة التقويم التي لامناس من تطبيقها شهريا وفصليا و الاعتماد عليها في عملية تشخيص أخطاء التعلم لدى المتعلمين والصعوبات التي تعد عائقا أمام تعلمهم.

**2-1-- تعريف التشخيص:** عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة. كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخل والتعثر في تعلمهم ، أو العوائق التي كانت عاملا مسببا لعدم تحقيق الأهداف المتوخاة ويستند هذا التشخيص إلى فرضيات ينطلق منها لتفسير نتائج التعلم وصعوباته مثل مؤهلات المتعلم أو وسطه الأسري أو طريقة التدريس أو نوعية الاختبارات كما أنه يعتمد على مجموعة من الخطوات المنهجية وهي : 1- تحديد المشكل والتعرف عليه ثم ضبطه وصياغته 2- تصميم خطة لبحث المشكل : تحديد الهدف من التشخيص وأسلوبه وأدواته 3- تنفيذ عملية التشخيص 4- تحليل نتائج التشخيص 5- اتخاذ قرارات تصحيح ثغرات التلاميذ.<sup>12</sup>

## **2-2- مراحل عملية التشخيص :**

مرحلة التعرف : وفيها يتم التعرف على التلاميذ الذين ينخفض مستوي تحصيلهم عن مستوى أقرانهم مرحلة ملاحظة ووصف السلوك : ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية .  
مرحلة التقييم: ويتم في هذه المرحلة قيام المعلم بإجراء تقييم لتحديد طبيعة المشكلة.  
مرحلة كتابة نتائج التشخيص: وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية ، من شأنها أن تفسر عدم قدرة المتعلم على التعلم.  
مرحلة تخطيط برنامج علاجي : ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي بناء على فروض التشخيص.

مرحلة التعرف : تتم هذه العملية من خلال التقويم المستمر (استجابات ، فروض فجائية، ملاحظات دائمة، متابعة مستمرة لأعمال التلاميذ و انجازاتهم ). الاختبارات الدورية حيث تقدم للتلميذ وضعية مركبة توافق الكفاءة الختامية التي ينبغي أن يتحكم فيها عوض تقييمه من خلال سلسلة من الأسئلة . و يعتبر التلميذ كفوا إذا حل هذه الوضعية .

إذا يمكن اللجوء إلى الوضعيات الإدماجية في عملية التشخيص: حيث يتم التعرف على الأخطاء ورصدها ومن ثم فإن عملية التشخيص تتمحور كلها حول المقاربة البيداغوجية المعرفة ببيداغوجيا الخطأ

### ما المقصود بالخطأ:

مفهوم الخطأ: يعتبر البعض أن الخطأ حالة غير طبيعية و أن الوضعية المثلى هي انعدام الخطأ ، و في الغالب يلصق بالمتعلم ، فيعاتب عليه و قد يعاقب و الأصلح أن ينطلق المعلم من أخطاء المتعلمين فيحللها و يبني عليها المعرفة الصحيحة .

و لا يمكن تفسير الخطأ بالجهل أو الصدفة أو الغباوة ، بل هو محاولة مقصدها الوصول إلى المعرفة الصحيحة.<sup>13</sup>

### أنواع الخطأ

- 1- خطأ عائد إلى طبيعة المعرفة ( ظاهرة التجديد في المعرفة )
- 2 - خطأ عائد إلى المدرس ( طرق التدريس . عدم تطبيق الطريقة النشطة )
- 3 - خطأ عائد إلى المتعلم ( المستوى الذهني . نظرة المتعلم للمعرفة )

### أهم مصادر الخطأ في اللغة :

❖ محدودية التسرب اللغوي .

❖ مشكل في النطق ، تداخل لغتين أو لهجتين .

❖ عدم ثراء الزاد اللغوي .

❖ عدم ملائمة المكتوب للمسموع .

❖ أخطاء تتعلق بعدم فهم التعليمات.

❖ أخطاء في النحو و الصرف

3- ما المقصود التطبيقات الإدماجية : مجموعة من المعلومات المعروضة ضمن سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة، من قبل المتعلم أو فوج من المتعلمين، من أجل إنجاز مهمة، لا يعلم حلها مسبقاً.<sup>14</sup>

### - خصائص الوضعية الإدماجية:

□ وجود رهان يبرّر حلّ الوضعية الإدماجية، كالتقليص من استهلاك الماء الصالح للشرب بإصلاح

الحنفية حدّا من التكاليف وحفاظا على الثروة المائية؛

□ عرض الوضعية الإدماجية بأسلوب سردي، قصصي ما يحفز المتعلم على تقمّص دور الشخص الذي

تُطرح عليه المشكلة؛

- ضرورة أن تتضمن الوضعية الإدماجية مجموعة من القيم، مثل مراعاة مقومات شخصية مجتمع المتعلم واحترام المحيط وسلامة الفرد...
- تعتمد الوضعية الإدماجية مستندات ووثائق حقيقية؛
- تتوفر الوضعية الإدماجية على مهمة أو أكثر تكون معقدة
- يستوجب حلّها تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد (المعارف؛ معارف الفعل، معارف الكينونة، الكفاءات المستعرضة
- تفضي الوضعية الإدماجية إلى إنتاج مركّب
- تستخرج من الإنتاج المركّب معلومات وبيانات للإقرار بدرجة تحقق الكفاءة الأساسية المستهدفة.
- عدم الإفصاح عن الموارد المقرّر توظيفها في حلّ الوضعية الإدماجية. فلا نقول، على سبيل المثال، إنّ الوضعية تعالج التناسب أو الجهاز الهضمي أو كتابة نصّ سردي؛
- إسناد أفعال نصّ الوضعية إلى صيغة المخاطب. مثل: "طلب منك فلان أن تساعد على كذا أو كذا..."
- إدراج معلومات مشوّشة لتكتسب الوضعية الإدماجية طابعاً واقعياً، كأن تُعرض على المتعلمين مستندات أو وثائق تتضمن معلومات وبيانات يحتاجها المتعلم في حلّ الوضعية وأخرى لا يحتاجها.
- تستعمل الوضعيات الإدماجية في إطار التقويم التشخيصي والتكويني والنهائي. وحتى يتم التقويم الموضوعي يتم اللجوء إلى إستراتيجية المعايير. و نعتد المعايير التي تمكنا من تحديد مدى تمكن المتعلم من حل الوضعية المشكلة ونحكم بالتالي على مدي تمكنه من الكفاءة واستجلاء الأخطاء والعوائق .
- وتعرف معايير التقويم (critères dévaluation) بأنها الصفات التي يجب أن تتوفر في منتج المتعلم وتصنف إلى نوعين : معايير الحد الأدنى ومعايير الإتقان <sup>15</sup>.
- معايير الحد الأدنى (critères minima) وهي المعايير الضرورية للحكم بالتمكن من الكفاءة أو عدمه.
- معايير الإتقان (critères de perfectionnement) وهي المعايير التي لا يمكن اعتبارها إلا إذا تم احترام المعايير الدنيا. فهي لا تدخل في إطار اتخاذ القرار، وإنما تستثمر في تحديد مستوى الإنجاز لكل تلميذ، ومقارنة التلاميذ فيما بينهم. وهي ليست ضرورية لكنها تميز بين منتج مرض و منتج ممتاز (معيار التقديم)

### معايير الحد الأدنى المستعملة في اللغة العربية:

المعيار 1: ملاءمة المنتج للمطلوب: يستعمل المتعلم العناصر الموجودة في السند ويحترم ضوابط الأساليب والتراكيب اللغوية المطلوب توظيفها

المعيار 2: انسجام النص تشكل الجمل وحدة ذات دلالة

المعيار 3 : التصحيح اللغوي ، كتابة الأساليب والتراكيب اللغوية المطلوبة بكيفية سليمة وبدون أخطاء.

المعيار 4: جودة المنتج

الوضعية الإدماجية :الكفاءة النهائية في اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي: قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط .

(رافقت أصدقائك في رحلة إلى مدينة من مدن وطنك لم ترها من قبل ، سألك أخوك عما أعجبك فيها . أكتب نصا لا يقل عن ( 12 سطرا ) تصف فيه ما أعجبك مبينا أهم الأعمال التي قمت به ، مستعملا أفعال الماضي والمضارع والصفة .)

ملاحظة: معيار الإتقان تحسب النقطة المخصصة له في حال نجاح التلميذ في معايير الحد الأدنى بنسبة الثلثين.

كيف نعالج صعوبات المتعلمين :

إن التقييم التكويني يكون دائما مصحوبا بالعلاج ، الشيء الذي يمكن من تصحيح التعثرات التي تم تشخيصها لدى المتعلم ، ويتم العلاج بصيغ مختلفة :

1- صيغة العمل الجماعي : إذا تبين للمدرس أن هناك أخطاء مشتركة لدى أغلبية المتعلمين داخل القسم.

2- صيغة العمل في مجموعات صغيرة : إذا تبين للمدرس أن بعض المتعلمين يواجهون الصعوبات نفسها

3- صيغة العمل الفردي : وهو موجه لكل متعلم على حده كلما أمكن للمدرس أن ينشط المتعلمين بطريقة فردية ، غما باستعمال بطاقات التقييم الذاتي أو تمارين جزئية ووضعية أكثر تعقيدا مختارة بعناية.

وقد يلجأ المعلم إلى دمج أنواع مختلفة من العلاج ، حيث يمكن مثلا إجراء علاج جماعي لمدة 30 دقيقة ، ثم تنظيم حصة للمعالجة التربوية في إطار التعلم التعاوني لمدة 45 دقيقة.

### كيف ننظم العلاج انطلاقا من تصحيح إنجازات المتعلمين :

نلاحظ من خلال إنجازات المتعلمين أن هناك إمكانية تنظيم ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: تتكون من المتعلمين ( 2،6،7 ) نظرا لعدم التمكن من المعيار رقم: 1

المجموعة الثانية : تتكون من المتعلمين ( 1،4،8 ) نظرا لعدم التمكن من المعيار رقم: 2

المجموعة الثالثة : تتكون من المتعلمين ( 3، 5، 9،10 ) نظرا لعدم التمكن من المعيار رقم: 3

ما هي الأنشطة العلاجية التي يمكن اقتراحها لكل مجموعة من المجموعات الثلاث :

- بالنسبة للمجموعة الأولى يمكن أن نقترح أنشطة تتعلق بالربط بين التعليم والسند كأن يشتغل التلاميذ على إعادة صياغة التعليم أو رصد العناصر التي يتم التركيز عليها في السند .
- بالنسبة للمجموعة الثانية : يمكن أن نقترح بعض التمارين من قبل إعادة تنظيم فقرة انطلاقا من جمل مبعثرة ، أو اضافة بعض الكلمات للربط بين الجمل المكونة للفقرة.
- بالنسبة للمجموعة الثالثة : يجب أن نتحقق من زمن التصريف الذي يشكل الصعوبة الأكبر لدى المتعلمين ( هل الماضي أم المضارع ؟ ) وفي ضوء ذلك نقترح على المجموعة المعنية تمارين إضافية.

### توصيات عامة:

- الانغماس: إحاطة المتعلم بالخبرات والوسائل ومصادر التعلم التي تكون في متناوله، البيئة والمناخ المواتيين للتعلم ...

معاينة الأمثلة: معاينة المتعلم لأمثلة وإنجازات ونماذج توضيحية تجسد ما يريد تعلمه ...

- المحاولات التقريبية: قيام المتعلم بمحاولات تقريبية تتحسن شيئا فشيئا وتلقى

استحسانا يقوي ثقته في نفسه ، فيتجدد نشاطه وتحسن محاولاته رويدا رويدا ...

- توقعات النجاح: إدراك المتعلم أن المربي يؤمن بقدرته على التعلم والإتقان يعزز ثقته بقدراته وينمي لديه توقعات إيجابية تفتح أبواب النجاح ..

التعزيز الإيجابي: تشجيع المتعلم وتقبل محاولاته وتعزيزها ينمي الثقة بالنفس

ويذلل الصعوبات ويقود إلى النجاح ...

- إعطاء الوقت اللازم للتعلم: يتطلب التعلم مدة ضرورية لحصوله على الوجه المطلوب بغض النظر عن تفاوت طول المدة تبعا لطبيعة التعلم وتتنوع الفروق الفردية ...

## الانخراط الفعال: ممارسة التعلم والانهماك في أنشطته والإقبال عليه والاندماج فيه من مقومات الانخراط الفعال الذي يعد شرطاً لازماً لتحقيق

### المراجع:

- 1- عبد الرحمان سيد سليمان (1993) سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة ( المفهوم والفئات ) الجزء الأول مكتبة زهراء الشرق القاهرة، ص154
- 2- فاروق الروسان (1998) سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، الطبعة الثانية ، دار الفكر العربي ، عمان، ص72
- 3- بشير معمري (2007): بحوث ودراسات في علم النفس منشورات الحبر بنى مسوس الجزائر، ص108
- 4- أنور الشراقوي (2002): دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت سيكولوجية التعلم أبحاث ودراسات ، الجزء الثاني مكتبة الأنجلو المصرية ن الطبعة الثانية، ص12.
- 5- إسماعيل محمد أمين (1997) ، فاعلية أسلوب تدريسي علاجي لصعوبات تعلم تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات ، المؤتمر العلمي الخامس الفترة من (29-30)أفريل المجلد الثاني، ص40.
- 6- عبد الكريم غريب ، عبد العزيز الغرضاف ، عبد الرحيم آيت دوصو، 1992 في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها ، الشركة المغربية للطباعة والنشر الرباط ، المغرب، ص51.
- 7- نايفة قطامي (1992): ص175.
- 8- خالد الأميري، إدريس قاسمي (1993): بيداغوجيا الدعم والأساليب المعرفية .دار الاعتصام. الدار البيضاء، ص48.
- 9- المرجع السابق، ص49.
- 10- المرجع نفسه، ص50
- 11- المرجع نفسه، ص50
- 12- الغرضاف وآخرون (1994): ص67.
- 13- وزارة التربية الوطنية (2004): الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: الجزائر، ص52.
- 14- وزارة التربية الوطنية (2011): منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر، ص18
- 15- وزارة التربية الوطنية ( 2010): دليل منهجي في التقويم التربوي ، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد الجزائر، ص129.
- 16- المرجع السابق، ص130.