أي استراتيجية للدعم و المعالجة في المدرسة الابتدائية ؟

عبدالرزاق المجدوب

صرح (فليب برنو) في مقابلة له بأن النظام التربوي لا يتغير فقط بإعادة صياغة البرامج على شكل كفايات واقعية، وإنما أيضا بإزالة الحواجز بين المواد الدراسية، وبالتركيز على التعاون بين المدرسين ثم باعتماد منظور البيداغوجيا الفارقية ،وهو ما يتطلب من المدرسين تغيير تمثلاتهم وممارساتهم .[1] وهي تغييرات من جملة أخرى تحتاج إليها المنظومة التربوية المغربية لإرساء الخيار البيداغوجي الإصلاحي .

1- في وصف الحالة:

انطلاقا من وقائع الممارسات المهنية في التعليم الابتدائي، يمكن القول: إن فضاء القسم مازال غير مشرع أمام رياح الإصلاح التربوي الفعال، ومن ذلك الرتابة والسطحية وضعف الفعالية التي تمر فيها أسابيع الدعم في وحدة اللغة العربية في التعليم الابتدائي[2] .إلى درجة تسمح لنا بتوصيف الواقع – سواء من خلال الملاحظة المباشرة إبان الوضعيات المهنية مع الأساتذة المتدربين ،أو من خلال البحوث التدخلية ،ومن استقراء آراء العديد من الفاعلين – بما يلي:

- دعم ومعالجة لا يعملان « على تصحيح تعثرات العملية التعليمية التعلمية لتدارك النقص الحاصل في العمليتين »[3] إلا من الجانب السطحي في غياب تشخيص دقيق للتعثرات.
- دعم لا يقلص الفوارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية بل يعمقها.
- دعم لا يساعد على تجاوز الصعوبات الذاتية والموضوعية .
- الاكتفاء بما يقدمه الكتاب المدرسي من أنشطة داعمة في مكونات وحدة اللغة العربية.

ويمكن أن نشفع هذا التوصيف بأسئلة دالة من قبيل :

- هل تستثمر نتائج المراقبة المستمرة في المدرسة الابتدائية؟
- هل تستخلص منها البيانات والمعلومات الضرورية والخاصة بكل متعلم؟

• هل يتم تصنيف الصعوبات والتعثرات؟

• ما نصيب "التركيب" و"التوليف" في أنشطة الدعم؟

• هل يتم تهييئ المتعلمين وتقديم الدعم المناسب حسب الحاجة في إطار تعليم فردي وقائي ملائم؟

• هل يتم تقويم أثر الدعم والمعالجة حتى بالطريقة التي يجري بها حاليا؟

• هل يتم الانتباه إلى أهمية تقويم ودعم ومعالجة التعبير والتواصل الشفوي العربي بعد السنة الثالثة؟

• هل يتم تنويع تدخلات الدعم وإجراءاته في اللغة العربية؟

• هل يتم توظيف الأنشطة المندمجة لدعم القدرات اللغوية؟

• هل المدرس(ة) على وعي بالأسس النظرية والبيداغوجية لأنشطة الدعم؟

• تتحول ممارسة أنشطة الدعم إلى تمارين عادية وجماعية بعيدا عن التصور البيداغوجي المطلوب ،وعن أي تخطيط منهجي . ومن هنا الحاجة الماسة إلى عدة واضحة للدعم والمعالجة تهتم برصد التعثرات وبتصنيف الأخطاء والبحث في مصادرها واقتراح الأنشطة العلاجية المناسبة لكل فئة لتقليص الأخطاء التي تعترض اكتساب الموارد ونماء الكفايات. وتنوع أشكال الدعم التربوي في ارتباط بالحياة المدرسية داخل القسم وخارجه.

• في دلالة الحالة وأسبابها:

• إن الممارسات المهنية الحالية في المدرسة الابتدائية تكشف بوضوح عن :

• ضعف في اكتساب التعلمات، ومنطق الحاجة المستمرة لمفهوم» المراجعة»،

• الدعم التجزيئي للتعلمات وغياب الأنشطة التوليفية،

• غياب استراتيجيات للمعالجة تنطلق من منظور البيداغوجيا الفارقية،

• التشكي من وجود تعثرات كبيرة لدى المتعلمين، وتجاهل دور المعالجة في حل هذه التعثرات ،

• الأثر الباهت عموما لمبادئ المقاربة بالكفايات من خلال الممارسات المهنية.

ولاشك أن الممارسات السائدة حاليا تؤول في معظمها إلى أسباب موضوعية وأخرى ذاتية نبرزها فيما يلي :

• ضعف في إدراك الخلفيات النظرية والتربوية للعديد من الأنشطة التي تقترحها البيداغوجيات الحديثة

• رسوخ ممارسات وتصورات تربوية تقليدية تشكل عوائق حقيقية من قبيل :

• عدم الاعتراف بأهمية الخطأ وجدواه في التعلم، وغياب تصور تربوي واضح للاستفادة من الأخطاء والحد منها، واستمرار الازدراء بالأخطاء والمخطئين من المتعلمين ،

• تجاهل شخصية المتعلم، وزمنه في التعلم وإيقاعاته الخاصة، وحقيقة عدم تجانس المتعلمين .

• الاعتقاد الراسخ بأن العمل الرئيس

للمدرس ينتهي مع إلقاء الدرس، وتقويم الإنتاج وتصحيحه وقياسه وعلى المتعلم أن يتدبر أمره لاحقا، وعليه أن «يستفيد من أخطائه» أو «يلجأ إلى الدروس الخصوصية».

• هيمنة مفهوم التقويم بمعناه الجزائي على الوظيفة التكوينية، وضعف الاهتمام بأخطاء المتعلمين وتصحيحها، والبحث في أسبابها ومصادرها وتطوير أثر المعالجة.

• غموض في مفهوم المعالجة وأنواعها واستراتيجياتها والعزوف على إنجازها بشروطها العلمية، كل ذلك ترتب عنه ضعف في الكفايات اللغوية المتعلمين.

إن ما سبق يدعو إلى المساهمة في ترسيخ ممارسات فعالة للدعم التربوي، وإرساء مفهوم «المعالجة» والتحسيس بأهميته وجدواه في تجاوز الكثير من التعثرات ،وتملك الموارد وإنماء كفايات المتعلمين.

ونسعى، بعد توصيف جوانب النقص في ممارسة الدعم، الوقوف عند مفهوم «المعالجة» على وجه التخصيص، برصد حضوره في الوثائق الرسمية والمؤسساتية، وإلقاء الضوء على أسسه البيداغوجية، واقتراح أنشطة للمعالجة على مستويات عدة لإغناء المفهوم، على أمل ترسيخه في الممارسات المهنية،

وإرسائه ضمن التوجيهات الرسمية وفي دفاتر تحملات التأليف المدرسي.

3 ـ مفهوم المعالجة:

المعالجة اصطلاحا عدة مؤسساتية تفيد تقديم أنشطة جديدة للمتعلم (ة) ليتسنى لهذا الأخير تجاوز الصعوبات التي تم تشخيصها خلال التقويم التكويني .[4]

وتميز المعاجم التربوية بين المعالجة بالمعنى السابق، ومصطلح «البيداغوجيا العلاجية» الذي يعني استراتيجية تنطلق من التحليل النفسي، وتبنى على علاقة المساعدة التي تنشأ بين المدرس والتلميذ، كما تنشأ علاقة المريض بالمعالج النفسي.[5]

المعالجة إذا جهاز بيداغوجي يتم أساسا بطريقة بعدية، ويبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المتعلم ليقترح حلولا قصد تجاوز الخلل الذي يعيق نماء الكفاية لدى المتعلم أومجموعة من المتعلمين[6]

وبصيغة أخرى فإن المعالجة سيرورة تلبي عملية التقويم التكويني وتبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المتعلم، وتقترح حلولا قصد تجاوز الخلل الذي يعيق نماء الكفاية .[7]

4 ـ المعالجة في بعض الوثائق المؤسساتية:

من أوائل الوثائق الرسمية التي أشاعت مفهوم المعالجة وطنيا وأدخلته مجال التداول البيداغوجي «مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج (2010).

وتعد المعالجة وفق هذه المصوغة «كفاية مهنية» أساسية تمكن المدرس من معالجة نماء الكفاية لدى كل متعلم. وتضمنت المصوغة إسهاما نظريا تحت عنوان « المعالجة من أجل مساعدة المتعلم على الرفع من قيمة منتوجه »[8] وأنشطة تطبيقية . ثم أصدر المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب وثيقة أخرى تحت عنوان: «المعالجة في إطار بيداغوجيا الإدماج، مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي »[9] وهدفت إلى إنماء كفايتين مهنيتين إثنتين :

1 – القدرة على تشخيص إجمالي ودقيق لأخطاء التلاميذ من أجل تجاوز ما يعيق نماء الكفاية المستهدفة لدى كل متعلم(ة).

2– القدرة على تصور وتدبير عدة المعالجة من أجل تجاوز ما يعيق نماء الكفاية المستهدفة لدى كل متعلم (ة).

وقبل ذلك أصدرت الوزارة دليلا مختصرا بعنوان «**دليل بيداغوجيا الإدماج**»[10] خصص المحور السابع عشر منه لكيفية معالجة صعوبات المتعلمين وطرح ثلاث أفكار أساسية في الموضوع :

1– ينظم العلاج انطلاقا من تصحيح إنجازات المتعلمين، وتفحص جدول النتائج المحصل عليه بالنسبة لكل متعلم، ويتم تنظيم العلاج حسب كل معيار من معايير الحد الأدنى .

2– ليس المدرس ملزما بمعالجة جميع الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ،ويكفي أن يتعرف على صعوبة واحدة أو صعوبتين متواترتين داخل كل قسم، ويركز خطته العلاجية عليها .

3– طرق العلاج أو صيغه : عمل جماعي، عمل المجموعات، عمل فردي .

وخارج الوثائق السابقة، فإن بقية الأدبيات التربوية تعتمد مفهوم الدعم عنوانا مركزيا لها بالصيغة التي عرفتها المدرسة المغربية منذ عقود بما فيها الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض .[11]

وفي وثيقة «**البرامج والتوجيهات التربوية المنقحة لسلك التعليم الابتدائي**»[12] هناك اعتراف بأهمية ومكانة المعالجة في سيرورة التعلم إذ هي فرصة لترسيخ مواطن القوة ،وأداة للوقاية من تراكم التعثرات . وتقسم الوثيقة المعالجة إلى نوعين : فورية ومركزة، وتقترح بإجمال أربع صيغ لتنفيذها دون تفاصيل تذكر.

نسجل، بعد هذه القراءة السريعة للوثائق المؤسساتية، ملاحظتين:

1 – معظم الوثائق لا تقدم أمثلة شافية لأنشطة علاجية، وتكتفي بالملاحظات العامة ،ولا تؤطر مفهوم المعالجة نظريا بالقدر الذي يسهل استعابه، ويعمق فهم أهدافه وغاياته وأهميته الحاسمة في إنماء الكفايات، وإزالة مايعيق تحكم المتعلمين فيها.

2 – إن واقع ممارسات المدرسين ينبئ عن ضعف في استيعاب « فلسفة المعالجة»

وأهميتها في بناء الكفايات، وتحويلها بالمقابل إلى تمارين جماعية داعمة و مثبتة لبعض الموارد فحسب الشيء الذي أفقدها جوهرها، وأضاع أهدافها. ولهذا تستمر التعثرات، وتتجذر الأخطاء ،ويضعف التحكم في كفايات اللغة العربية.

5- الأسس والمنطلقات البيداغوجية :

5- 1 التقويم التكويني :

إن المعالجة لحظة دينامية تأتي بعد ممارسة تقويم تكويني. ويتطلب تقويم الكفايات تغيير المنظور التقليدي للتقويم الذي كان يستهدف التعلمات مجزأة ويبني عليها أحكاما وقرارات وجزاءات حاسمة في حياة المتعلمين، ليصبح تقويما ينطلق من وضعيات مركبة تتحول فيه التعلمات إلى مجرد موارد تحتاج إلى تعبئة وتجنيد من طرف المتعلم (ة) من أجل حل وضعيات مشاكل اعتمادا على معايير ومؤشرات واضحة ومستقلة لتحقيق الإنصاف ولضمان أكبر قدر من الموضوعية، وتشخيص دقيق للتعثرات بتحديد أسباب راجحة ومصادر للأخطاء محتملة واقتراح حلول علاجية لتصحيح التعثرات وتقليص الفارق بين الأهداف التعلمية والنتائج المحصل عليها.

5-2 بيداغوجيا الخطأ :

إذا كان التقويم التكويني يعد فرصة ثمينة للمتعلم لتدارك النقائص وتجاوز التعثرات لبناء الكفايات فإنه ينطلق من منظور خاص للأخطاء باعتبارها لحظة تعلمية أساسية . ولكن ما الخطأ ؟ الخطأ «حالة ذهنية أوفعل عقلي يعتبر صائبا ما هو خاطئ أو العكس» .[13] إنه عند منظري التربية أثر معرفة سابقة كانت ذات أهمية وناجحة،وأصبحت خاطئة أوغير ملائمة.[14]

إن المنهج الحديث في فهم الأخطاء والتعامل معها بالتصحيح الدقيق والمعالجة المركزة مازال يقاوم من طرف التصورات التقليدية الراسخة في عقول وممارسات المدرسين الذين عادة ما يسطرون تحت الأخطاء بسرعة فائقة، ويدعون التلاميذ إلى «تجنب الأخطاء المسطر تحتها»!!، وهذه نصيحة تبين بالملموس أنها لا تغير من الواقع شيئا، فمعظم التلاميذ يعودون لارتكاب الأخطاء نفسها، دون أن يتساءل المدرس عن السر في ذلك. وقد أتاح لنا التكوين المستمر للمدرسين الاستماع إلى انطباعاتهم وهم يقومون بعملية التصحيح لنماذج من إنتاجات التلاميذ دون معايير، فقد أجمعوا على أن طريقتهم المنتهجة في التصحيح حاليا تغيبُ عنها الموضوعية، وتتعدد معاييرها وتتضارب نتائجُها وأنهم يختلفون في تصنيف الخطأ الواحد، ناهيك عن الغياب المطلق لكل تفكير في مصادر الأخطاء، واقتراح الأنشطة العلاجية المناسبة لكل خطإ دون ذكر التباين الصارخ في نتائج التصحيح للورقة الواحدة .

إن تقويم الكفايات لابد أن يستحضر جدلية الخطأ والصواب ،وأن التحكم في منهجية تصحيح الخطإ ومعالجته يساعد على تصحيح التمثلات، والدخول إلى البنية المعرفية للتلميذ لاجتثات الخطإ ،والمساعدة على إنماء الكفاية . وهذا ما يسمح لنا بالقول بأن الانطلاق من أخطاء التلاميذ أصبح يعد اليوم : «كفاية ديداكتيكية تميز جودة العملية التدريسية »[15] لأن كل المنهجيات المستخدمة حاليا لدعم المتعلم، وتصحيح مساره التعليمي تتبني في أغلبها على مفهوم الخطإ باعتباره مؤشرا ودليلا على طريقة الاشتغال الذهني لدى المتعلم .[16]

5 ـ 3 بيداغوجيا الفروق:

يراعي تقويم الكفايات وتائر المتعلمين في التعلم ويهتم بتصحيح التعثرات ومعالجة كل مايعيق نماء الكفاية . ويمكن أن يعد التقويم التكويني شكلا من أشكال الدعم للتلاميذ المتعثرين حسب حاجياتهم ووتائرهم المختلفة وهو منطلق بيداغوجيا الفوارق أو الفارقية [17]

انطلاقا من هذا التصور يجعل المدرس(ة) العملية التعليمية مواكبة للفروقات بين المتعلمين لأنهم مختلفون في الأصل في قدرات التلقي، ويشخص مكتسباتهم ليتعرف على هذه الفروق قبل انطلاق البرنامج، وهذا ينعكس على طرائق التدريس وعلى مستوى تدبير التعلمات وإرساء الموارد وباقي الممارسات الصفية في استحضار للتمثلات والتصورات القبلية التي يمكن أن تعيق نماء الكفاية. وتحول دون التمثل الإيجابي لما يشتغل عليه المدرس(ة) من أهداف تعلمية، مع مراعاة ما يمتلكونه من أساليب معرفية خاصة تتنوع بتنوع ذكاءاتهم، والتاريخ الشخصي لكل منهم، وهو تاريخ غير مفصول عن الوسط السوسيو اقتصادي للمتعلم وثقافته المحلية وخصوصياته الجهوية. .

6- استراتيجية التعامل مع الخطإ :

لقد تبينت أهمية الأخطاء في بناء المعرفة وفي نمو التعلمات، وجدوى العناية بأخطاء المتعلمين بتشخيصها وتصحيحها ومعالجتها، وتنويع الأنشطة للقضاء على مصادرها لإتاحة الفرصة لبناء الكفاية .

وفي هذا الصدد لابد من استحضار مبادئ وجملة أمور أثناء التعامل مع الأخطاء:

- الأخطاء متنوعة ومتعددة وأسبابها كذلك ،
- الإقرار بصعوبة التشخيص الدقيق لأخطاء المتعلمين ،
- ليست كل الأخطاء في مستوى الأهمية والخطورة ،
- لابد من بذل مجهود وعناية خاصة بمصادر الأخطاء ،
- إعطاء الأولوية لبعض الأخطاء دون غيرها وانتقاء ما له علاقة بالكفاية،

• لا يوجد تحديد يقيني لمصدر خطأ معين ويعول المدرس على حدسه وخبرته المهنية،

• إذا لم يُجْتث الخطأ من أصله فلن يتخلص منه المتعلم،

• معرفة المدرس بالمتعلم تساعد على التصدي لمصادر الأخطاء ،

• وجود أسباب موضوعية (خارجية وذاتية) لأخطاء المتعلمين،

• الخطأ ليس من مسؤولية التلميذ فحسب بل يتجاوزه إلى المدرس والطرق التربوية وغيرها،

• الحاجة إلى دعم المتعثرين الذين ينتقلون من مستوى إلى مستوى ،

• الدقة في تحديد الخطإ وعدم التسرع في إقصاء فرضيات وأعمال أخرى .

7ـ مصادر الأخطاء :

وفي سياق البحث عن مصادر الأخطاء، ذكر (بروسو) منها أربعة، عدها مصادر كبرى للخطإ وهي:[18]

• مصدر إبيستيمولوجي (صعوبة مفهوم ما)

• مصدرتعليمي (طريقة المدرس(ة))

• مصدر تعاقدي (كأن يصرح المدرس (ة) بما ينتظر المتعلم)

• مصدر نمائي (كأن تطالب المتعلم(ة) بما يتجاوز قدراته)

8 ـ كيف نحدد مصدر الخطإ ؟:

يحدد المدرس(ة) الخطأ عبر: [19]

• معرفته بالمتعلم(ة) ومساره الدراسي، وظروفه العامة والخاصة وصعوباته

• معرفته بطبيعة المادة المدرسية

• اعتماد أدوات بحث

• وضع فرضيات والتأني في ترجيح إحداها

• ترجيح الفرضيات اعتمادا على تردد الخطإ وبالمقارنة مع إنجازات التلاميذ الآخرين وحدس المدرس

9- استراتيجيات المعالجة :

يقترح الباحثان(Paquay و Deketel) استراتيجية للمعالجة تقوم على أربعة أصناف كبرى، ونقدم لكل صنف أمثلة لأنشطة علاجية تناسبه[20].

الاستراتيجية	أمثلة لأنشطة المعالجة
1. المعالجة بالتغذية الراجعة	– معالجة بتصحيح أخطاء التلاميذ وخاصة الأخطاء البسيطة المتعلقة بالموارد – المقارنة بين تصحيح ذاتي وتصحيح خارجي – التصحيح الذاتي بواسطة دليل للتصحيح أو مد التلميذ بقاموس مثلا (معجم لغوي مناسب) – مراجعة جزء من المادة المعنية
2. المعالجة باعتماد استراتيجيات تعليمية جديدة	– تغيير طريقة التدريس (طريقة تعلم جديدة لإيصال المكتسبات) – تقديم وضعية جديدة
3. المعالجة بالتكرار أو بأعمال تكميلية	– تمارين إضافية في الموارد المعنية (تمارين توليفية وتطبيقية) – مراجعة المكتسبات السابقة للتحكم فيها دون الاقتصار على الحفظ. أو إنجاز أعمال تكميلية.
4. معالجة تعتمد أطراف خارجية	– تصحيح اضطرابات في السلوك النطقي مثلا أطباء عيون، تقويم السمع أو النطق، طبيب نفسي .....الخ

10 - المعالجة الفورية والمعالجة المركزة :

10- 1 - المعالجـــة الفورية :

هي معالجة آنية لخطإ المتعلم (ة) بعد تشخيص عام وسريع لمنتوج التلميذ . وتكمن أهميتها في الاستدراك الفوري للأخطاء العابرة والناتجة عن سهو أو تسرع . وتفسح المجال لإزالة الأخطاء العابرة التي يرتكبها الكبار كذلك قبل الصغار. وهي أخطاء ليست جوهرية لأنها لا تؤثر على المعنى وعلى فهم المطلوب ويمكن أن نجدها في الإنتاجات الجيدة مثل بعض الأخطاء الإملائية السطحية أو الأخطاء الشائعة.

10 -2 المعالجـــة المركـــزة :

هي معالجة دقيقة تنطلق من تشخيص دقيق للأخطاء يقوم به المدرس (ة) بعد أن ينهي المتعلمون أعمالهم ويتسلم الإنتاجات الكتابية ليتمكن من إعداد حصة المعالجة المركزة. أما تعثرات التلاميذ الخاصة بالتواصل الشفوي فقد سجل المدرس(ة) ملاحظاته والأخطاء التي تستحق معالجة مركزة خلال استماعه لإنتاجات التلاميذ الشفوية.

إن الأخطاء التي تصلح أن تكون موضوع معالجة مركزة هي الأخطاء المرتبطة بالموارد والأخطاء التي تتردد بنسبة كبيرة وبقاؤها يمكن أن يعيق إرساء موارد لاحقـــة . و يحتاج هدا النوع من المعالجة إلى إعداد قبلي جدي لتحقيق الأهداف المتوخاة منها وعلى رأسها جودة التعلمات واكتساب الكفايات المستهدفة والإنصاف. وتجاوز هذه المحطة وتبخيسها هو إبقاء على العوائق التي تحول دون تحكم المتعلمين في الكفايات أما إنجازها ففرصة ثمينة لتجاوز الثغرات وكل خلل يعيق بناء الكفايـــة ، وتيسير التعلمات اللاحقة.

11 - الأنشطـة العلاجيـة :

سنقترح أنشطة علاجية تخص جانبين مهملين في الممارسة التدريسية والتقويمية وهما: التواصل الشفوي (في معظم مستويات الابتدائي)، وأنماط النصوص .

11-1 في مجال التواصل الشفوي:

- تكليف المتعلم (ة) بسرد حكاية باشتراط استعمال زمن الماضي وبعض النواسخ مثلا ،

- تكليف المتعلم (ة) بإعداد كلمة قصيرة بمناسبة وطنية أو عالمية وإلقائها أمام زملائه شفهيا،

. تكليف المتعلم(ة)بإعادة حكي وقائع أو أحداث باحترام التسلسل الزمني،

- يعبر المتعلم(ة)عن رأي شخصي أو موقف أو إحساس (إعجاب-قلق-حب- تفضيل.....) باستعمال أدوات لغوية مثل: الاستفهام والتعجب والتفضيل والنهي.....الخ

. استثمار بعض تقنيات التنشيط التربوي المقترحة ضمن «دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي»[21] من ذلك: لعب الأدوار والاستجواب والأخبار والقصص والعصف الذهني...

- تنمية مهارة التعبير الشفهي الحر عبر توظيف مجموعة من الصويرات تقدم شخوصا عديدة، وتصف أحداثا تقرأ الصور من طرف المتعلمين بالتعبير عنها شفويا صورة بعد صورة ثم تقرأ كاملة كنص شفوي.

- يشكل المدرس(ة) مجموعات صغيرة من المتعلمين للبحث في موضوعات تتعلق بالبيئة والمحيط مثل جمع معلومات عن الفلاحة والأمثال الشعبية المحلية والعادات بالمنطقة في ارتباط بمجالات النصوص القرائية. وكل متعلم يقدم جزءا من العمل كتابيا وشفويا .

- ولتقوية مهارة الاستماع والتعبير يحضر المدرس قصة مسجلة على شريط سمعي ويشغل المسجل ليستمع المتعلمون للقصة كاملة ثم يطلب إعادة مراحل الحكاية بأسلوبهم. ويعيد ترديد المسموع لتمكين الجميع من استيعاب تفاصيل القصة وإعادتها ويمكن للمدرس(ة)تحديد مقاطع من القصة تصلح للتشخيص والتعبير عن المواقف.

- ينطلق المدرس (ة) من أحد النصوص القرائية ويحوله إلى حوار ويقدمه إلى تلميذين أو ثلاثة لتشخيصه .

- يكلف المدرس(ة)مجموعة من التلاميذ بإنجاز حوارات مع أصحاب مهن (حسب موقع المؤسسة في وسط حضري أو قروي) وعلى كل تلميذين أن يشخصا الحوار، واحد يسأل والآخر يجيب شفهيا من خلال المعلومات التي جمعت وخصائص المهنة التي أجري مع صاحبها الحوار (تجري الحوارات باللسان الدارج ثم يعيد التلاميذ صياغتها باللغة العربية وتشخيصها). [22]

- إجراء مكالمة هاتفية بين تلميذين وكل منهما يؤدي دورا (أب - ابن - أخ....) أو يجري مكالمة مع صديق له مفترض بدولة أخرى. يحدد الأستاذ (ة) الموضوع وعناصره مع التلاميذ وفي كل مرة يتقدم تلميذان لإنجاز الحوار.

- دفع المتعلمين إلى وصف المناسبات المحلية والعائلية والأحداث التي يتأثرون وينفعلون بها: حفل زفاف أحد الأقارب - ختان الأخ الصغير - عيد الأضحى....الخ

- يمكن للأستاذ(ة) استثمار بعض الألعاب التربوية لدفع التلميذ إلى توظيف جسده وتقاسيم وجهه وذلك مثلا عن طريق ذكر إسم شخصية يهمس بها المدرس(ة) في أذنه ويعمل على تشخيصها بالحركات والإيماءات (الميميزم) وعلى التلاميذ أن يكتشفوا الشخصية(عجوز – شخص في حالة غضب – حالة قلق – حالة فرح.....الخ) .

هذه عينة من الوضعيات المقترحة صالحة لدعم ومعالجة أخطاء كفاية التواصل الشفوي. وتكون الأنشطة والمهام ذات الخصوصيات الجهوية والمحلية فرصة لمعالجة اختلالات الكفاية الشفوية لتجاوب التلاميذ معها.

2-11 معالجة الأخطـاء المتعلقة بأنماط النصوص :

لا يتحكم عدد من المتعلمين في أنماط النصوص، فكثيرة هي المهام المتضمنة لعبارات « تصف له» أو «تحكي له » أو «تقنعه» أو « تخبره » أو « تذكره » أو « تحاوره» . وقد يخلط المتعلمون بين الوصف والسرد مثلا . وفي الحجاج يركز التلاميذ على النصائح بدل البحث عن حجج متنوعة . كما أن عدم فهم خصائص نمط النص يؤثر على الانسجام الداخلي والوفاء بالمطلوب.

وفيما يلي مجموعة من الأنشطة المقترحة لمعالجة التعثرات المتعلقة بأنماط النصوص :

نمط النص	الأنشطة العلاجية المقترحة
الوصفي	ـ تقديم صورة لحيوان أومنظر طبيعي للمتعلمين المعنيين ومطالبتهم بوصفها مستعينين بمعطيات الواقع والخيال ـ أن يصف المتعلمون انطلاقا من صور، أو يشخصون ملامح الوجوه في حالات الغضب والفرح والمفاجأة وغيرها، أو تشبيه تفاصيل الوجوه والملامح . ـ عرض حالة اجتماعية ومطالبة المتعلمين بوصف أحاسيسهم ومشاعرهم كتابة أو شفويا.
السردي	ـ يطلب المدرس من المتعلمين المعنيين جمع حكايات شعبية من أمهاتهم أو جداتهم أو أحد كبار السن بالأسرة أو القرية، وإعادة حكايتها شفويا ثم كتابيا بعد أن يتسلمها الأستاذ (ة)ويصححها إجماليا . ـ تقديم نهاية أوبداية حكاية وعلى المتعلمين المعنيين إتمام الحكاية اعتمادا على خيالهم . ـ تنظيم ورشة للحكاية بتقديم مجموعة من الصور للمتعلمين، وهي صور مختلفة ويطلب منهم تركيب حكاية، أو توجيههم نحو وصف شخصية محددة وربط علاقات بينها وبين أفعال معينة وأزمنة محددة ونواسخ بعينها . ـ تقديم عناصر حكاية غير منتظمة الأحداث في صيغة المضارع، ويطلب من المتعلمين المعنيين جمع عناصر الحكاية بصيغة الماضي.
الحواري	ـ أن يكلف المدرس(ة) مجموعة من التلاميذ بإنجاز حوارات مع فعاليات محلية (مستشارجماعي،رئيس جمعية ...إلخ) بعد إعداد جماعي للموضوع والأسئلة المناسبة وشخصية الحوار.يكتب المتعلمون الإجابات وينظموها في شكل سؤال وجواب بعد التعريف بالشخصية وأهداف المقابلة، وينقح الحوار بمساعدة الأستاذ(ة) ويقدم أمام التلاميذ. ـ لعب الأدوار : يؤدي أحد التلاميذ دور شخصية محددة ومتعلم آخر يقوم بطرح الأسئلة بعد التقديم للحوار وخاتمة، ويشرف الأستاذ(ة) على الإعداد للحوار مع تلميذين أو أكثر. ـ قراءة حوارات مقتبسة من قصص أو مسرحيات وتشخيصها إن أمكن . ـ عرض مسرحية تربوية بلغة عربية سليمة على الفيديو إن أمكن أو بوسيلة أخرى واستثمارها. ـ استثمار حصص الإنشاء باقتراح أنشطة تنمي القدرة على استيعاب النص الحواري وخصائصه.
الحجاجي	ـ يطلب من المتعلمين المعنيين تقديم ثلاث حجج من أجل إقناع زملائهم بالمطالعة الحرة في وقت الفراغ ـ لعب الأدوار : يقدم المدرس (ة) الموضوع « حكم أو قضية أو رأي» ويطلب من المتعلمين المعنيين بالرد عليها. ويستحب أن تكون قضايا تتعلق بقيم المواطنة مثل : محاربة الغش، سلامة البيئة، تخريب الممتلكات العامة، نظافة القسم والمدرسة، تشغيل الأطفال دون السن القانوني، الفتيات الخادمات ...إلخ ـ عرض نص حجاجي أمام المتعلمين المعنيين يتضمن قضية أو رؤية ويطلب منهم استخلاص الحجج أو استخراج حجة أو حجتين .

12- **تقويم أثر المعالجة:**

نظرا لرسوخ كثير من الأخطاء، وتراكم عدد من التعثرات ومنها التعثرات اللغوية على الخصوص، ونظرا لضعف تملك التعلمات الأساس كما نلاحظه في المدرسة العمومية، وتفاقم هذا الضعف في الوسط القروي، لابد من الاهتمام بتطوير إنتاجات التلاميذ واستثمار نتائج المعالجة المركزة عبر صيغة اقتراح وضعيات تحدد لها أهداف خاصة حسب ما أسفرت عنه نتائج المعالجة المركزة، بالتركيز على معيار بعينه على الخصوص، وتدبر هذه الوضعية ثم تصحح في القسم جماعة أو على مستوى مجموعة من المتعلمين. أما الحالات الصعبة من المتعثرين، فتقترح لها أنشطة داعمة خارج القسم أو تناقش هذه الحالات بين الأساتذة، وتنظم لها أنشطة خاصة في ورشات أو بإحدى الصيغ المقترحة سابقا .

وتجدر الإشارة إلى أن المعالجة لا تفرض وسائل ضخمة أو إمكانيات كبيرة وظروف استثنائية ، وزمن أطول وهذا التهويل الذي يبديه بعض المدرسين لا مبرر له، كما أننا لا ننشد معالجة مثالية أو كاملة بل معالجة ممكنة، ولكن فعالة بمشاركة التلاميذ حتى لا يتحولوا إلى مستهلكين ، لأن أي علاج لا يكون فيه المريض شريكا قد لا يؤتي المرجو منه .

على سبيل الختم:

إن الاستثمار العلمي والعقلاني لحصص الدعم والمعالجة سيشكل، ولاشك، دفعة نوعية في بناء المنهاج عبر العناية بتشخيص التعلمات، وتفييء المتعلمين واقتراح عدة للعلاج مناسبة تساهم في تطوير إنتاجات المتعلمين بعيدا عن التصور الاختزالي لحصص الدعم في تمارين موحدة مشدودة للجاهز، ولا تستحضر حاجات المجموعات والأفراد، وهي الممارسات التي فاقمت التعثرات وراكمت الفشل اللغوي في المدرسة الابتدائية.

وفي سياق التخطيط لأنشطة المعالجة يجدر بالمدرس(ة) إيلاء الاهتمام للأنشطة التوليفية والتعويد على التعامل مع المركب، دون إغفال تقويم أثر المعالجة.

وسواء في إطار التكوين التأهيلي بالمراكز الجهوية،أو في إطار التكوين المستمر فإن الحاجة ماسة إلى إنماء « كفاية الدعم والمعالجة» باعتبارها كفاية أساسية إلى جانب كفايات التخطيط والتدبير والتقويم والبحث والمشروع، حتى لا تغطي عليها إجراءات التقويم التي تستنفذ الجهد والاهتمام سواء لدى المدرسين أو المتعلمين. ولا معنى، بالبداهة ،لأي تقويم تكويني بدون عدة للمعالجة.

هوامش :

(1) مقابلة مع (فيليب برنو) جامعة جنيف، تعريب محمد العمارتي والبشير اليعكوبي، مجلة علوم التربية ع 27، شتنبر2009 ص 5.

(2) يحتل الدعم حيزا مهما في منهاج اللغة العربية، إذ تم تخصيص أسبوعين بعد كل وحدتين (ستة أسابيع) للتقويم والدعمين العام والخاص .وتختص وحدة اللغة العربية باسبوع للتقويم والدعم بعد كل اسبوعين(الأسبوع الثالث من كل وحدة) وهذا زمن ليس بالهين لانجاز تقويم تكويني فعال، ودعم التعلمات والتحكم في الموارد وتحقيق الكفايات اذا توافرت استراتيجية محكمة للتقويم والدعم والمعالجة .

(3) دليل إعداد وتدبير أنشطة الدعم البيداغوجي، السلك الابتدائي، وزارة التربية الوطنية (المشروع 5) 2011.ص16 .

(4) المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبدالكريم غريب منشورات علوم التربية . ط1 2006 . ج2. ص826 .

(5) نفسه ج2 . ص 735 .

(6) مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج،وزارة التربية الوطنية والمركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (cnipe) الرباط 2010 . عرض نظري . الوثيقة .406

(7) المعالجة في إطار بيداغوجيا الإدماج. مصوغةتكوينأساتذةالتعليمالابتدائي،المركزالوطني للتجديد التربوي والتجريب (cnipe) 2010 .ص7 .

(8) مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج (م ـ س) الوثيقة رقم 406.

(9) المعالجة في إطار بيداغوجيا الإدماج (مـ س).

(10) بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية، مكتبة المدارس، البيضاء . ط1. دجنبر 2009.

(11) يحث الميثاق الوطني في المادة 92 (الدعامة الخامسة) على العناية بالحالات التي تستلزم دعما تربويا خاصا . ويقترح الكتاب الأبيض « العمل بالدعم البيداغوجي المنتظم الكفيل بترسيخ المكتسبات والضامن للرفع من نسبة التدفق ».

(12) البرامج والتوجيهات التربوية المنقحة لسلك التعليم الابتدائي»، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج يونيو 2011 . ص 15.

(13) معجم علوم التربية، عبداللطيف الفاربي وآخرون ، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط1. 2009 . مادة « خطأ ».

(14) نفسه مادة « خطأ ».

(15) ديداكتيك الكفايات والإدماج. عمر بيشو . منشورات مجلة علوم التربية ع22، مطبعة النجاح الجديدة .البيضاء.ط1. 2010 ص 82.

(16)) إدماج وتقييم الكفايات الأساسية. عبداللطيف الجابري . منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح . البيضاء .ط1. 2009 . ص 82 .

(17) في لسان العرب. «الفرق خلاف الجمع.وفارق الشيء مفارقة : باينه ».اللسان مادة فرق (م .س).

(18) مجزوءة تدبيرالتعلمات في مادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية (دليل المكون) وزارة التربية الوطنية .الوحدة المركزية لتكوين الأطر .نونبر 2008 ص 71 .

(19) مجزوءة بناء وتدبير وضعيات تقويم ودعم التعلمات .وزارة التربية الوطنية .الوحدة المركزية لتكوين الأطر (منهاج التكوين الأساس بمركز تكوين المعلمين والمعلمات).

(20) www.langues.superforum.fr(la remediation).

(21) دليل التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي «وزارة التربية الوطنية» السنة الأولى من التعليم الابتدائي. غشت 2009.

(22) للمزيد من هذه الأنشطة التعبيرية يمكن الرجوع الى (وثيقة دعم تحسين تعلم اللغة العربية بالتعليم الابتدائي) إعداد الدكتور ميلود أحبدو . مشروع تربية الفتيات بالمغرب والوكالة الأمريكية للتنمية.شتنبر 2000.

لائحة المصادر والمراجع:

◆إدماج وتقييم الكفايات الأساسية . عبداللطيف الجابري . منشورات عالم التربية . مطبعة النجاح . البيضاء .ط1. 2009 .

◆بيداغوجيا الإدماج، الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة، إعداد وترجمة : لحسن بوتكلاي. منشورات مجلة علوم التربية رقم 4 ط1 .2005

◆بيداغوجيا الإدماج، دليل التقويم، وزارة التربية الوطنية. يوليوز 2010.

◆البرامج والتوجيهات التربوية المنقحة لسلك التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج يونيو 2011 .

◆التقييم التكويني بالقسم المتعدد المستويات (جيل بيلوتي) و (مارجريت دولان) ترجمة وتكييف أحمد سكاكي، وزارة التربية الوطنية.ط 1 .1996

◆تقييم الكفايات. محمد فاتحي، منشورات عالم التربية .مطبعة النجاح الجديد. البيضاء. ط1. 2004 .

◆دليل الدعم النفسي الاجتماعي والمعرفي المنهجي، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، غشت 2009 .

◆دليل بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية، مكتبة المدارس، البيضاء. ط1. دجنبر 2009

◆الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مطبعة المعارف الجديدة، ط 2 . الرباط 2009

◆التواصل البيداغوجي وتقنيات التنشيط التربوي، وزارة التربية الوطنية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي .غشت 2009.

◆كتاب مرجعي في الدعم التربوي، إعداد اللجنة المركزية للدعم التربوي. وزارة التربية الوطنية، مديرية الدعم التربوي، قسم أنشطة التعويض والدعم (1998. 1999)

◆لسان العرب، ابن منظور الإفريقي، ضبط وتعليق خالد رشيد القاضي، دارالأبحاث الجزائر، ط1 . 2008

◆معجم علوم التربية، عبداللطيف الفاربي وآخرون، سلسلة علوم التربية ع 9. 10 مطبعة النجاح الجديدة . البيضاء ط1 .1994.

◆المعالجة في إطار بيداغوجيا الإدماج. مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (cnipe) 2010.

◆مجلة علوم التربية ع 27، شتنبر2009.

◆المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عبدالكريم غريب منشورات علوم التربية . ط1 2006 .

◆مصوغة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي في بيداغوجيا الإدماج، وزارة التربية الوطنية والمركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب. الرباط 2010.

◆الميثاق الوطني للتربية والتكوين، اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الرباط 1999 .

◆ماالإيبستمولوجيا؟ محمد وقيدي. مكتبة المعارف، الرباط ط2 . 1987 .

◆مجزوءة تدبير التعلمات في مادة الرياضيات بالمدرسة الابتدائية (دليل المكون) وزارة التربية الوطنية، الوحدة المركزية لتكوين الأطر. نونبر 2008 .

◆وثيقة دعم تحسين تعلم اللغة العربية بالتعليم الابتدائي إعداد ميلود أحبدو . مشروع تربية الفتيات بالمغرب والوكالة الأمريكية للتنمية. شتنبر 2000

◆Le petit Rrobert ، dictionnaire le Robert – paris ، 1993 –

◆www.langues.superforum.fr(la remediation) –