فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية في مادة اللغة العربية

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي-

د.كريمة علاق
د.مسكين عبد الله*

الملخص باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، واعتمد الباحثان على عينة قوامها إحدى عشرة (11) تلميذا وتلميذة من مدرستي أحمد مسلم وأحمد طرمول ببلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم، تم اختيارها وفق المعاينة العشوائية المقصودة، واستخدما اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، تمّ التحقق من دلالات صدقه وثباته.

وبعد تحليل النتائج توصل الباحثان إلى ما يلي:

1 . عدم وجود فروق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية.

2 . هناك فروق في إجابات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية لصالح القياس البعدي؛ أي أن للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

الكلمات المفتاحية: المعالجة البيداغوجية، الخطأ، مادة اللغة العربية.

* - د.كريمة علاق، أستاذة محاضرة "أ" [الدراسة النظرية]، د.مسكين محاضر "ب" [الدراسة الميدانية]، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، البريد الالكتروني [meskine84@yahoo.fr].

ملخص باللغة الإنجليزية:

Abstract: The aim of the current study is to identify the effectiveness of pedagogical treatment in reducing the spelling and grammatical errors of the fourth year of primary school students. The researchers relied on a sample of eleven (11) students from Ahmad Muslim and Ahmad Tarmul's schools, in sidi Lakhdar's state of Mostaganem, was selected by means of random sampling and use of the achievement test in the Arabic language, the validity of its reliability and stability was verified. After analyzing the results, the researchers achieved the following:

1 - There are no differences between the students who are enrolled and not in the average achievement on the test spelling and grammatical errors.

2 There are differences in the responses of fourth year primary students in the average achievement of the spelling and grammatical error test before and after the pedagogical treatment for the benefit of telemetry; that is, the pedagogical treatment is effective in reducing spelling and grammatical errors.

Keywords: pedagogical mechanism, error, Arabic language.

مقدمة البحث:

خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها واللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا (المنشور الوزاري رقم 0.0.2/071 /08 الصادر بتاريخ03 جوان 2008).

تعتبر المعالجة البيداغوجية مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم والتعلم، إذ تشغل في سياق المناهج الدراسية؛ وظيفتها تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف والكفاءات المستهدفة على مستوى بعيد أو قريب المدى، وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن

النقص أو التعثر أو التأخر لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات العلاج وتنفيذها ثم فحص مردودها ومدى نجاعتها.

إن المعالجة البيداغوجية خطة أو تدخل بيداغوجي يتضمن تقنيات وإجراءات ووسائل، ترمي إلى سد الثغرات ومعالجة الصعوبات، وذلك من أجل الرفع من مردودية وجودة مخرجات العملية التعليمية ـ التعلمية، وتفادي الإقصاء والتهميش وتعزيز فرص النجاح ومحاربة الفشل الدراسي.

وتسطّر المعالجة البيداغوجية انطلاقا من الخطأ البيداغوجي الملاحظ أثناء الحصص التعليمية التعلمية العادية من أجل بناء معرفة صحيحة لدى المتعلم؛ كونه لا يعني عدم المعرفة وإنما يعبّر عن معرفة مضطربة؛ حيث أن بيداغوجيا الخطأ تقوم على اعتباره إستراتيجية للتعليم والتعلم، وتفترض وجود صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين، وترجع هذه الصعوبات إلى كون المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، يمكن أن تتخلله بعض الأخطاء؛ التي من الأصلح أن ينطلق المعلم منها فيحللها ويبني عليها المعرفة الصحيحة، بحيث لا يمكن تفسيرها بالجهل أو الصدفة أو الغباوة، بل يجب اعتبارها محاولة مقصدها الوصول إلى المعرفة الصحيحة.

من الأخطاء التي تهتم المعالجة البيداغوجية برصدها نجد ما يرتبط منها بالإملاء والنحو في مادة اللغة العربية؛ وهي ظاهرة منتشرة في معظم المستويات التعليمية؛ والسبب الرئيسي أنها لم تعالج في حينها ولم تكن هناك متابعة لها برصدها وإشعار المتعلمين بها، ولقد جاءت دراستنا الحالية لتسليط الضوء على مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

إشكالية البحث:

ظهرت المعالجة البيداغوجية بظهور التدريس المرتبط بالفروق الفردية من بينها نموذج كارول(1963) *Carroll* الذي يرى"أن إتقان التلاميذ للمهام التربوية يتوقف على عاملين هما: كمية الوقت المخصص للتعلم، وتنوع طرق التدريس لما يُلائم طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ" (الزيات، 2001: 11).

كما أن المعالجة البيداغوجية تتأسس على معطيات بيداغوجية تبرز أن هناك خللا في سيرورة التعلم، يستنتجها المعلم من خلال إنتاج المتعلم خاصة في بناء التعلمات الجديدة، وهي نشاط بعديٌّ يبنى على بيانات ومؤشرات تقويمية بغرض

التصدي للمشكلات المسجلة وإزالة ما يعيق عملية بناء التعلمات أو دمج الموارد، وما يطغى على هذه المشكلات، ارتكاب المتعلمين للأخطاء، التي تعتبر سلوكًا معرفيًا لديهم، يجعلهم يجهلون مخرجات الفعل التعليمي التعلي.

تعدّ الأخطاء الإملائية والنحوية، مؤشرًا على وجود خلل في التعلم، والتي قد تتكرر في مستويات تعليمية لاحقة إن لم تتم معالجتها بالشكل المناسب؛ ومن خلال الدراسة الحالية سنسلط الضوء على مستوى السنة الرابعة ابتدائي الذي يندرج ضمن طور التعمق في التعلمات الأساسية؛ وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن ملاحظة الأخطاء الإملائية والنحوية في هذا المستوى مثلها مثل باقي المستويات، حيث نجد تلاميذ عاجزين تماما عن ضبط الجملة بالشكل الملائم أو لا يُميّزون بين الحركات القصيرة والطويلة مثل انتصر يكتبونها انتصار، أو بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية فكلمة (الناس) يكتبونها (ناس)، أو بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة مثل(حملت) يكتبونها (حملة) إلى غير ذلك من الأخطاء المتكررة، التي لا يمكن التخلص أو التقليل منها سوى عن طريق المعالجة البيداغوجية، والتي كانت تعرف في السابق بمفاهيم أخرى من مثل: الاستدراك أو حصص الدعم، وانبثقت انطلاقا من بيداغوجيا الخطأ كسيرورة تعليمية بنائية ترى أن الخطأ في مجال التربية والتعليم أداة مهمة لبناء المكتسبات والخبرات والتجارب وتزويد المتعلم بمجموعة من القدرات والمهارات، ولم يعد الخطأ حاجزا وعائقاً يواجه المتعلّم، منذ أن تغيرت النظرة للخطأ في ظل الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية، لتصبح المسئولية مشتركة بين أطراف العملية التعليمية التعلمية بعدما كانت تقع على التلميذ وحده، بل وأصبح يستغل في تحسين الأداء ورفع مستوى التعليم.

ولقد تعددت الدراسات في هذا الصدد؛ حيث اتجه الاهتمام بصورة كبيرة إلى معرفة أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة، حيث قام **مندنهال** (Mendenhall , 1930) بدراسة اعتمدت على تقديم 2300 كلمة عرضت على مائة 100 مدرسة ابتداء من الصف الأول إلى السادس بقصد التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية في اللغة الأجنبية، وجاءت نتائج الدراسة في أن: "أهم أشكال الأخطاء الشائعة هي إبدال الحروف بنسبة 48% من مجموع الأخطاء، وحذف الحروف بنسبة 37%" (شحاتة، 1999: 48).

وفي دراسة **تعوينات (1992)** حول صعوبات تعلم اللغة المكتوبة لدى تلاميذ الطور الثالث الأساسي (الصف السابع، والثامن، والتاسع) بالمدرسة الجزائرية، فقد

"كشفت عن الصعوبات اللغوية المكتوبة في النحو، والإملاء والصرف، وكذا الأسلوب، كما بيّن منحنى جوس *Gausse* أن النسبة العظمى من المتعلمين تعاني من تعلم القراءة والكتابة، وأن النسبة المتوسطة والجيدة كانت قليلة جدا" (جعفري، 2003: 119).

أما **مرداسي (2007)** فقد قامت بـ "دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر"، حيث اشتملت على عينة قوامها تسعين (90) مدرسًا موزعين على سبع وخمسين (57) مدرسة ابتدائية، واستخدمت فيها استمارة تكونت من ثلاثين (30) سؤالا موزعًا على خمسة أبعاد: (الجانب البيداغوجي، الجانب المادي، الجانب التنظيمي، الجانب النفسي للتلميذ، الجانب الاجتماعي)؛ توصلت الدراسة إلى أن غياب التأطير والتوجيه من طرف الهيئات التربوية يؤثر سلبًا على نشاط الاستدراك ممّا أدّى إلى اختلاف المدرسين في تطبيقه وتحديد الفئة الخاصة به وكذا تقويمه وتحديد مدّته، إضافة إلى عدم تحكمهم في أساليب التقويم الفعالة، وكذا عدم تطبيقهم للطرق الحديثة النشطة في الفعل التربوي أثناء حصص الاستدراك وإتباعهم للطرق التقليدية التي تتجاهل دور المتعلم، وخلصت الدراسة في الأخير إلى أن هذه الحصص ليست لها فاعلية في صورتها الحالية (مرداسي، 2007: 102 ـ 111).

في حين هدفت دراسة **متولي (2009)** إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة (الهمزة بأنواعها، المد بأنواعه، الحروف المتشابهة رسما وصوتا، (ال) المتصلة بباء الجر وكذلك المتصلة بالفاء) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة بالسنة الأولى من التعليم الأساسي؛ تم إجراء الدراسة على عينة قوامها ستين (60) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وذلك من خلال تطبيق محكات معينة، وقد بلغ متوسط أعمارهم 110 شهرا تقريبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة ـ تجريبية) حيث بلغ عدد كل منهم ثلاثين (30) تلميذا، تم تطبيق مجموعة من الأدوات لاختبار عينة الدراسة (التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة)، وهي اختبار ذكاء الأطفال من إعداد إجلال محمد سري، اختبار تشخيص صعوبات الكتابة من إعداد الباحثة، بطارية تشخيص صعوبات الإدراك البصري إعداد السيد عبد الحميد السيد سليمان، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما تحسنت مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة (متولي، 2009: 141).

غير أن نتائج الدراسة التي قامت بها **جعفري (2003: 15)** في بعض المدارس الكائنة بالجزائر العاصمة على عينة قوامها خمس مائة (500) تلميذا، اختيرت بطريقة عشوائية، افتقرت إلى عدم وجود تلميذ واحد له أداء إملائي صحيح في العينة المدروسة التي قامت بانجاز اختبار الكفاية أو الأداء الإملائي".

يتضح من خلال الدراسات السابقة الذكر كثرة الأخطاء الإملائية والنحوية وتواترها مع حِدَّة وزنها في مختلف المراحل التعليمية؛ وهذا ما توصلت إليه دراسة مندنهال (1930) ودراسة تعوينات (1992) ودراسة جعفري (2003)، وكشفت دراسة متولي (2009) أهمية البرامج التدريبية في تحسين مهارات الكتابة لدى ذوي صعوبات التعلم، على عكس دراسة مرداسي (2007) إلى توصلت أن حصص الاستدراك ليست لها فعالية في ظل غياب التأطير الكافي للأساتذة. لكن ماذا لو قمنا بمعالجة المشكلة باستخدام إستراتيجية علاجية تقلل من حدة الأخطاء الإملائية والنحوية لدى التلاميذ، وبناء على ما تم عرضه من دراسات سابقة تمحورت تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1 ـ هل توجد فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

2 ـ هل للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

فرضيات البحث:

بناء على عرضنا لمشكلة البحث وما انبثق عنها من تساؤلات، تمّت صياغة فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1 ـ توجد فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية لصالح التلاميذ غير المعيدين.

2 ـ للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 ـ التعرف على الفروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

2 ـ التعرف على فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي.

أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث من خلال الموضوع الذي تتناوله ويبرز ذلك من خلال:

1- تزويد المعلمين والعاملين في الحقل التربوي بأهمية حصص المعالجة البيداغوجية، وحتمية اختلافها عن الحصص التعليمية الأخرى من خلال إتباع طرق تعليم تعتمد على مبدأ تفريد التعلم.

2- محاولة تنبيه المعلمين إلى أهمية رصد الخطأ في العملية التعليمية التعلمية، وإشعار المتعلم به، والانطلاق منه لبناء معارف صحيحة وأخرى لاحقة.

3- تسليط الضوء على فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

4- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات تتعلق بدور المعالجة البيداغوجية في مواد أخرى لتحسين فعالية مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالموضوع الذي يتناوله والمتمثل في "آليات معالجة الخطأ في مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي – المعالجة البيداغوجية أنموذجا-"، وبعينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وبالأداة المستخدمة والمتمثلة في اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، كما تتحدد أيضا بالزمان والمكان اللذان تم إجراءها فيهما وهما العام الدراسي (2016 . 2017) بإحدى دوائر مستغانم، وستناقش نتائج الدراسة وإمكانية تطبيقها في ضوء هذه الحدود.

التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث:

1. الفعّالية أو الفاعلية (Effectiveness) أو (Efficacité): هي المقدرة على تحصيل النتيجة المطلوبة والمبتغاة والمتوقعة (الموسوعة الحرة)،

ويعرف بارتولي (M.Bartoli) الفعالية على أنها تلك العلاقة بين النتائج المحققة فعلا والنتائج المقدرة وذلك من خلال قياس الانحراف. (أبو قحف، 2001: 222)

وتعرّف إجرائيا" بالفروق في إجابات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على الاختبار التحصيلي قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية، فهي إذن الدرجة التي تستطيع فيها برامج المعالجة البيداغوجية تحقيق أهدافها من خلال قياس مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه حصص المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2. **المعالجة البيداغوجية:** هي فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، ويتركز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات والتعثرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها وبالتالي فهي تكون دائما امتدادا لأنشطة تعلمية سابقة (السائحي، 2015: 2).

ويمكن **تعريفها إجرائيا** بأنها: " حصص تدعيمية استدراكية وحصص علاجية ترتكز على تشخيص واضح للصعوبات والأسباب التي أدت إلى ظهورها ، تقدم للتلاميذ الضعفاء تحصيليا في نهاية كل أسبوع يومي الأربعاء والخميس، يتم اختيارهم بعد حصولهم على نتائج ضعيفة على مقياس الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية القبلي ثم تدريبهم بواسطة أنشطة المعالجة البيداغوجية التي تكون بمثابة امتداد لنشاطات سابقة وتكون في مواد النحو والإملاء، ثم عرضهم على اختبار بعدي في نفس المواد للتأكد من فعالية المعالجة أم لا.

3. **التلاميذ المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:** هم التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب الإملاء (التاء المفتوحة والتاء المربوطة) والقواعد النحوية (الفاعل، المبتدأ والخبر). والتلاميذ المعنيون بحصة المعالجة البيداغوجية في الدراسة الحالية هم المتحصلون على معدل أقل من 10/5 على الاختبار التحصيلي للغة العربية المعدّ لقياس الأخطاء الإملائية والنحوية.

4. **الأخطاء الإملائية:** ما يعبّر عن عجز التلميذ على تطبيق قواعد الإملاء في الكتابة العربية، ويعبر عنه في الدراسة الحالية بما يشمل التاء المربوطة والتاء المفتوحة والمستوحى من برنامج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

5. **الأخطاء النحوية:** ما يعبّر عن عجز التلميذ على تطبيق القواعد النحوية في الكتابة العربية ويعبر عنه في الدراسة الحالية بما يشمل الفاعل والمبتدأ والخبر وهو موجود في برنامج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

الإطار النظري للبحث:

أولا: المعالجة البيداغوجية:

يشير المنشور الوزاري رقم 0.0.2/071 /08 الصادر بتاريخ03 جوان 2008 إلى أنه من أبرز المشكلات التي تواجه المعلم في تأدية رسالته التربوية وجود هوّة بين التلاميذ النجباء والتلاميذ الضعفاء، والتي ما فتئت تزداد اتساعا بل بلغت درجة أحدثت تباينات في المستويات يصعب تسييرها في القسم، وتعود أسباب وجود هذه الهوّة (التي لا يمكن استدراكها في بعض الأحيان) إلى عدم معالجة صعوبات التعلم في

حينها وبتراكمها عبر سنوات الدراسة يصعب حلها، وللتخفيف من حدة هذه الظاهرة فقد أدرجت في جدول توقيت القسم حصة المعالجة التربوية وصارت من مهام المعلم ليشكل أداة ضبط وتعديل ضروري لتحسين مردود التلاميذ وتقليص المشكل في مواد اللغات الأساسية وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات.

1. مفهوم المعالجة البيداغوجية :

يعرف **محمد بونوة (2010: 21)** المعالجة البيداغوجية بأنها " تعني تدارك النقص لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص، تنظم حصص المعالجة البيداغوجية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة".

كما يعرفها **حثروبي (2012: 333)** بأنها فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، وترتكز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات والتعثرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها وبالتالي فهي تكون دائما امتدادا لأنشطة تعلّمية سابقة .

في حين يعرفها **بواجلابن (2013: 10)** بأنها جهاز بيداغوجي يتم بطريقة بعدية؛ ويبنى على بيانات يستخرجها المصحح من منتوج المعلمين، قصد وضع خطة للمعالجة.

وقد جاء في المنشور الوزاري رقم 071/ 08/0.0.2 الصادر بتاريخ 03جوان 2008 ما يلي:

لقد خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي. وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية،والرياضيات. وتنظم حصص المعالجة التربوية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة، وفي اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة.

ينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة، بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم، وذلك بتكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها واللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا.

وتضم المعالجة البيداغوجية جملة من الأنشطة البيداغوجية المندمجة والتي تهدف إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ أو معظمهم بشكل عادي إلى تقديم تعلم

فردي وقائي ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، حتى يتمكن التلاميذ جماعات وأفراد من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكاناتهم وحسب متطلبات المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه (زمرة، 2015: 29).

وتتضمن المعالجة البيداغوجية العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلمون قبل وصولهم إلى الإخفاق، وتعرف أيضا على أنها نشاطات تعليمية تقدم للتلاميذ بهدف استدراك النقائص التي أظهرها التقويم، وتتم المعالجة من خلال:

- تقييم الصعوبات والنقائص التعليمية، تحليل الأسباب، اعتماد وسائل تسهيلية جماعية (بيداغوجيا الجماعة) أو فردية (بيداغوجيا الفوارق) (بن يحي وبن صالح، 2016: 36).

2. أنماط المعالجة: ثمة أنماط من المعالجة تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة ومنها:

أ . معالجة تعتمد التّغذية الراجعة :

- تصحيح المتعلم في الحين .
- مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقدمه طرف آخر .

ب . معالجة تعتمد الإعادة والأعمال الإضافية :

- مراجعة مضامين معينة من التعلم .
- إنجاز تمارين إضافية لدعم المكتسبات و تركيزها .
- مراجعة المكتسبات القبلية.

ج . معالجة تعتمد استراتيجيات تعلم بديلة :

- اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء المكتسبات (بالعيد وصالحي، 2015: 4-5).

2. المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية: يصنف مفتش التربية الوطنية محمد الصالح حثروبي في كتابه الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي(2012: 339) أن المعنيين بحصص المعالجة هم التلاميذ الذين أظهر التقويم بمختلف أشكاله أن أداءاتهم وإنجازاتهم سواء كانت الشفهية أو المكتوبة لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التحكم في اللغات الأساسية (اللغة العربية-الرياضيات- اللغة الفرنسية).

3. مراحل سير حصص المعالجة البيداغوجية: يوجز بونوة (2012: 21) مراحل سير حصص المعالجة البيداغوجية فيما يلي:

أ- **التحضير الجيد للنشاط التعلمي التعليمي، والحرص على تقديمه وفق مراحل**، وفي وضعيات متنوعة وبوسائل هادفة.

ب- **الفحص أو التقويم**: ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والملاحظة بناءا على الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلم.

ج- **التشخيص**: فيه تصنف الإجابات، وتردف أعمال التلاميذ بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يحدد المعلم مواطن الضعف.

د- **تحديد الفئة**: بعد عملية التشخيص يحرص المعلم على تحديد الفئة التي لم تستوعب المفاهيم- لم تصل إلى الكفاءة المسماة والمقصودة -.

هـ- **تشكيل الأفواج**: والمقصود بها ضبط حاجة التلاميذ، وتحديد الخلل المشترك بين عناصر الفوج.

ويشير **حثروبي** (2012: 342) إلى أن تكوين الأفواج حسب أنواع الأخطاء والصعوبات يكون كما يلي:

***- المجموعة المتجانسة:** وتتكون من عدد من المتعلمين بينهم قواسم مشتركة من حيث الصعوبات والأخطاء المشخصة، أو لديهم ثغرات ونقائص متقاربة تستوجب تخصيصهم بأنشطة معينة بناءا على متطلبات كل مجموعة.

***- المجموعة غير المتجانسة:** وتتكون من مجموعة من المتعلمين مختلفة من حيث القدرات ومستويات التحصيل، ويعانون من صعوبات تعلّمية متباينة وفي هذه الحالة يمكن الاعتماد على الأنشطة التعلمية التي تخدم الكفاءات المستعرضة من قبيل طرائق وتقنيات حل المسائل والوضعيات؛ أو الاعتماد على الدعم الفردي والذي يتخذ شكل إرشادات شفهية أو مكتوبة يلتزم بها المتعلم منفرداً، أو تكليفه بإنجاز مهمة بشكل مستقل، وذلك انطلاقا من الحاجة المشخصة سلفا لكل متعلم، وفي كل الأحوال يجب ألا يتعدى عدد المنتمين إلى المجموعة ثمانية (08) أفراد مهما كان عدد تلاميذ القسم.

***- إعداد مذكرات علاجية:** ونقصد به حصة المعالجة التي ينبغي أن تُحضر بعناية بناء على الحاجة الفعلية لكل مجموعة، وذلك من خلال إعداد مذكرات علاجية تتضمن مجموعة من المكونات أشار إليها حثروبي (2012: 343) فيما يلي:

أ- ضبط الأهداف والكفاءة المستهدفة بناء على صعوبات التعلم المحددة وخصوصيات المتعلمين.

ب- تحديد الأنشطة والتدخلات البيداغوجية المناسبة، وتقنيات التنشيط.

ج- اختيار الوسائل والسندات الملائمة لخصوصيات المجموعة، ونوع الصعوبات المستهدفة بالعلاج (نصوص، وسائل، عينات، تقارير، رسومات...).

د- توزيع الوقت الممنوح على مجمل الأنشطة المقررة (45 دقيقة).

ز- تخصيص دفتر خاص بالمعالجة البيداغوجية لتدون عليه المذكرة.

***- تقويم مكتسبات المعالجين:** من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناء على حاجة الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباتهم للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية (بونوة، 2010: 21).

***- الفئة المستوعبة:** وفي نهاية النشاط يحرص المعلم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقية تلاميذ القسم، وما تبقى جدير به أن يخصهم (أنشطة علاجية لاحقة) (بونوة، 2010: 21)

4. كيف وأين تتم المعالجة البيداغوجية؟ وما هي تقنيات العلاج؟ وتحدد بالعيد وصالحي (2015: 5 ـ 6) كيفية ومكان المعالجة البيداغوجية مع تقنيات العلاج فيما يلي:

أ- كيف تتم المعالجة البيداغوجية: يمكن أن تتم المعالجة البيداغوجية وفق الطرق التالية:

***- جماعيا:** إذا لاحظ المعلم بعض الصعوبات المشتركة لدى أغلبية التلاميذ.

***- ضمن أفواج صغيرة:** إذا لاحظ المعلم أن بعض التلاميذ يعانون صعوبات متشابهة.

***- على مستوى كل تلميذ:** إذا استطاع المعلم أن يجعل كل تلميذ يعمل فرديا.

ب- أين تتم المعالجة البيداغوجية: يمكن أن تتم المعالجة البيداغوجية داخل القسم أو خارجه:

***- في القسم:** تتم من قبل المعلم والتلاميذ.

***- خارج القسم:** تتم من قبل المعلم نفسه، ومن معلمين آخرين، التلميذ نفسه، صديقه، الأولياء، المختصين في التربية وعلم النفس.

ج- تقنيات العلاج: تختلف تقنيات العلاج باختلاف مستوى كل مجموعة أو العمل بالتعاون أو التعاقد:

***- حسب مستوى كل مجموعة:** يتم توزيع التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية حسب النقائص الملاحظة المشتركة ويدعى كل تلميذ إلى العمل الفردي، ثم مقارنة عمله بنتائج عناصر المجموعة.

*- **العمل بالتعاون:** يجلس تلميذ متميز مع تلميذ لم يمتلك بعد الكفاية اللازمة ويساعده على تجاوز صعوباته.

*- **العمل بالتعاقد:** كل تلميذ يعقد اتفاقا مع المعلم، فيحدد له هذا الأخير عددا من الوضعيات لإنجازها في وقت محدد.

ثانيا: الخطأ

1. **مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا:** جاء في التنزيل: "وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ" (سورة الأحزاب، الآية 05) .... والمخطىء من أراد الصواب فصار إلى غيره، والخاطىء من تعمد لما لا ينبغي(الرازي، 1995: 65)

أما **اصطلاحا:** فهو مخالفة قاعدة ما أو نظام معين كان من الواجب احترامه، ويتضمن اللفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه.(أيت مهدي، د.س: 60).

ويرى حمداوي (2015: 9) أنه يقال: "بالأضداد تعرف الأشياء"، فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين... والخطأ عائق ابستمولوجي يحول دون المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظن، والوهم، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد، والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة، أضف إلى ذلك، فإن الخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء.

ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعل فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس، وقد يكون الخطأ هوى وميلا ومنزعا فكريا غير سليم، إذ يعد الباطل حقا أو الحق باطلا، فهو بذلك إقرار كاذب، وفاسد، وزائف.

وغالبا ما يعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية، بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما (حمداوي، 2015: 10).

وأوضح كوردر (Kurder) الفرق بين زلة اللسان، والأغلاط والأخطاء؛ فزلة اللسان *Lapase* معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك، أما الأغلاط *Mistakes* فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما *Error* أي

الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة (أورد في: طعيمة، 2004: 306).

قد نتفق مع أحمد أوزي على أن هناك فرقا بين الخطإ والغلط، فالخطأ يتعلق بماهو معرفي وبيداغوجي، لكن الغلط يتعلق بماهو أخلاقي وقانوني وتشريعي .لكننا نختلف معه ومع عبد الكريم غريب في ترجمة المصطلحين، فكلمة (Erreur)هي التي تعني الغلط بالمعنى الأخلاقي والديني والتشريعي؛ في حين، تحيل كلمة (Faute) على الأخطاء المعرفية والتربوية والديداكتيكية (حمداوي،2015: 12).

2. أنواع الأخطاء: يمكن الحديث عن أنواع عدة من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المتعلم داخل الفصل الدراسي، وهو ما حدده حمداوي (2015: 60-62) فيما يلي:

أ - الأخطاء ذات المصدر العضوي: ثمة مجموعة من الأخطاء يرتكبها المتعلم لها علاقة بالأسباب العضوية، مثل: التلعثم، أو نطق أصوات خاطئة بسبب انحباس عضوي أو مرض أو آفة في جهاز التنفس أو جهاز النطق، أو بسبب فقدان المتعلم لأسنانه أو لسان فمه مثلا.

ب- الأخطاء ذات المصدر التقابلي: ثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتج عن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية لدى التلميذ، سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير، فهناك من يكتب تعابير عربية، وهو يكتب إنشاء بالفرنسية، أو يستعمل ألفاظا من لغته الأم، ويعتقد أنها من الفصحى.

ج- الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي: ترجع هذه الأخطاء إلى أسباب نفسية، مثل التلعثم، وصعوبة القراءة، والكتابة، ....

د- الأخطاء ذات المصدر المجتمعي: تعود إلى أسباب سوسيولوجية، كالإيمان بالخرافات والشائعات والسحر والمعتقدات الضالة والباطلة، وترويج مجموعة من الأفكار البيولوجية ذات الطابع الغيبي.

هـ- الأخطاء ذات المصدر الفيزيائي: تتمثل في صعوبة التواصل بسبب التشويش، وانقطاع خط الاتصال، مما يجعل المتعلم يحصل على معلومات خاطئة، قد تؤثر سلبا على أدائه التربوي.

و- الأخطاء ذات المصدر التربوي: وهي الأخطاء التي لها علاقة وطيدة بما هو تربوي تعليمي، مثل: الأخطاء الصوتية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء الإملائية، والأخطاء المعرفية، وأخطاء التوثيق والاستثمار والإحالة، وأخطاء الفهم، وأخطاء التطبيق، وأخطاء التركيب، وأخطاء التقويم...

ز- الأخطاء ذات البعد الرقمي: يرتكب المتعلم مجموعة من الأخطاء الرقمية المأخوذة من الحاسوب، عبر شبكة الانترنيت الافتراضية، فتختلط عليه المعلومات والمعارف والأفكار، فيأخذ ما هو خاطئ، ويترك ما هو صحيح؛ وفي كثير من الأحيان، تكون تلك المعلومات المستقاة مشوشة وناقصة معيبة أو غير منسوبة إلى أصحابها الحقيقيين.

ح- الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي: قد يرتكب المتعلم كثيرا من الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي، مثل: الغش، والتغيب المتكرر، والاعتداء على زملائه في القسم، أو ضرب مدرسه، أو سب رجال الإدارة وشتمهم وإهانتهم، بمعنى أن المتعلم قد يجهل مجموعة من القوانين والمساطر أو يتغافل عنها، فيقوم بحماقات وتصرفات مشينة في حق أصدقائه أو في حق مدرسيه أو إدارته، على الرغم من وجود قوانين داخلية لكل مؤسسة تربوية.

ط- الأخطاء ذات المصدر الأخلاقي: هناك أخطاء يرتكبها المتعلم يكون مصدرها أخلاقي، بمعنى أن تلك الهفوات والأغلاط تتنافى مع القيم والأخلاق المرسومة

3. أهم مصادر الخطأ في اللغة: يوجزها (فرحات وعوين، 2014: 197) فيما يلي:

أ. محدودية التسرب اللغوي.

ب. مشكل في النطق، تداخل لغتين أو لهجتين.

ج. عدم ثراء الزاد اللغوي.

د. عدم ملاءمة المكتوب للمسموع.

هـ. أخطاء تتعلق بعدم فهم التعليمة.

و. أخطاء في النحو والصرف.

ثالثا. الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على الوصف والتحليل والمقارنة.

مجتمع الدراسة: بلغ حجم مجتمع الدراسة الأساسية من جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرستي أحمد مسلم وأحمد طرمول ببلدية سيدي لخضر والمقدر عددهم بثلاث وسبعين (73) تلميذا وتلميذة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من إحدى عشرة (11) تلميذا وتلميذة، بعدما تم استبعاد التلاميذ الذين تحصلوا على معدل يفوق 10/05 بناء على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لقياس الأخطاء الإملائية والنحوية التي تنتشر لديهم .

مواصفات عينة الدراسة: ويمثل الجدول التالي توزيع أفراد العينة:

الجدول رقم (01): يبين مواصفات عينة الدراسة الأساسية .

العينة	العدد	النسبة المئوية
معيد	09	% 81.81
غير معيد	02	% 18.18
المجموع	11	%100

يتضح من الجدول رقم (01) أن عدد التلاميذ المعيدين من عينة الدراسة الأساسية (9 تلاميذ بنسبة 1.81 %) جاء أكبر من عدد التلاميذ غير المعيدين (تلميذين بنسبة 18.18 %) بفارق (7 تلاميذ بنسبة 63.63 %) من مجموع عينة الدراسة الأساسية ككل، مما يدعو إلى إعادة النظر في مدى الاستثمار في أخطاء المتعلمين وتفعيل المعالجة البيداغوجية، من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

أداة الدراسة : للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبق الباحثان اختبار تحصيلي صمم لنشاط اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لقياس الأخطاء الإملائية والنحوية التي تنتشر لديهم، يتكون بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث تعليمات هي:

1- ضع التاء المناسبة في الكلمات التالية: يقوم التلاميذ بإتمام الكلمات بإضافة التاء المناسبة للكلمة (مفتوحة أو مربوطة) بمعدل 10 كلمات.

2- **ضع خطا تحت الفاعل في الجمل التالية:** الذي يركز فيه على تحديد الفاعل بوضع خط تحته بمعدل 5 جمل.

3- **ضع خطا تحت المبتدأ وخطين تحت الخبر في الجمل التالية:** والذي يعمل فيه المتعلم على تعيين المبتدأ والخبر بوضع خط تحت المبتدأ وخطين تحت الخبر بمعدل 5 جمل. ويتكون الاختبار التحصيلي في مجمله من20 سؤال موزعة على 3 أسئلة، إذ احتوى السؤال الأول على 10 أسئلة فرعية والسؤال الثاني يحتوي على 5أسئلة فرعية وأما السؤال الثالث يحتوي 5 أسئلة فرعية. والمطلوب من المعلم أن يحدد للتلاميذ طريقة ملء البيانات الشخصية وقراءة نص الاختبار.

***- طريقة التصحيح:** تم تصحيح الاختبار بإعطاء 05 نقاط للإجابة على السؤال الأول، و2.5 نقطة للإجابة عن السؤال الثاني؛ و2.5 نقطة للإجابة عن السؤال الثالث، والكل بمعدل 0.5 نقطة للإجابة الواحدة، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المتعلم 10 نقاط.

*- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة**:

أ- الصدق المحكي: باعتبار أن مستوى التحصيل الدراسي يصلح أن يكون محكا لحساب صدق اختبار تحصيلي آخر، تمّ الاعتماد على التقديرات التي وضعها الأساتذة لتلاميذهم في تحصيلهم لمادة اللغة العربية خلال الفصلين الأول والثاني بمثابة محك خارجي، بحيث تمّ حساب العلاقة بين نتائج الاختبار والمحك بأسلوب استخراج معامل الارتباط الخطي لبيرسون من الدرجات الخام؛ وبالتالي تم حساب الصدق المحكي بطريقتين؛ بحيث قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الفصل الأول باعتبارها كمحك خارجي مع نتائج الاختبار التحصيلي المعد في الدراسة الحالية فكانت النتائج كما يوضحها الجدولين 02، 03 على التوالي كالتالي:

الجدول رقم(02): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية والاختبار التحصيلي:

معامل الارتباط	قيمة الاحتمال *Sig*	مستوى الدلالة
0.52	0.000	0.01

الجدول رقم(03): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية والاختبار التحصيلي:

معامل الارتباط	قيمة الاحتمال *Sig*	مستوى الدلالة
0.53	0.000	0.01

يتضح من خلال الجدولين السابقين أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.52، 0.53 على التوالي، وهما قيمتين موجبتين ودالتين إحصائيا عند مستوى (0.01)؛ وعليه تعتبر هذه القيمة مؤشرا لصدق المقياس لاستخدامه في الدراسة الأساسية .

ب- الثبات: اعتمد الباحثان في حساب الثبات على طريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا لكرونباخ.

***- حساب الثبات عن طريق الإعادة:** قام الباحثان بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد انقضاء مدة أسبوع، أعادا تطبيق الاختبار مرة ثانية؛ ثم تم إيجاد معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم كالتالي:

الجدول رقم(04): يوضح نتائج الثبات عن طريق إعادة الاختبار:

مستوى الدلالة	قيمة الاحتمال *Sig*	معامل الارتباط
0.01	0.03	0.67

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بلغت قيمة 0.67 وهي قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، إذن فالاختبار يتمتع بمعامل ثبات يسمح بتطبيقه في الدراسة الأساسية.

***- الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ:**

كان معامل الثبات كما هو موضح في الجدول رقم (05):

الجدول رقم (05): يوضح نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ

معامل ألفا لكرونباخ	عدد البنود
0.699	20

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت 0.699 وهي قيمة مقبولة تعبّر عن مدى ثبات الاختبار بهذه الطريقة.

خامسا: عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضيات:

1. عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية: "توجد فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في التحصيل على الاختبار التحصيلي لصالح التلاميذ غير المعيدين".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ الاعتماد على نتائج اختبار مان _ ويتني؛ حيث تم تحديد متوسط الرتب للتلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين مصحوبة بالدرجة المعيارية *Z* وقيمة الاحتمال *P.Value*، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يبيّن نتائج اختبار مان _ ويتني *Mann _ Whitney*:

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
معيد	غير معيد	*(z)*	*Sig. (P.Value)*
05.94	06.25	- 0.119	0.905

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة الاحتمال *Sig. (P.Value)* تساوي 0.905 (90.5 %) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % ، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري بأن متوسط التحصيل لدى التلاميذ المعيدين على اختبار الأخطاء الإملائية

والنحوية يساوي متوسط التحصيل لدى التلاميذ غير المعيدين على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية ؛ أي أن الفروق بين المعيدين وغير المعيدين للسنة الدراسية في الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية غير معنوية.

إذ تتفق هذه النتيجة مع دراسات كل من **مندنهال (1930)** و**تعوينات (1992)** و**جعفري (2003)**؛ حيث أن الأخطاء الإملائية موجودة في جميع الصفوف الدراسية بدرجات متفاوتة، وقد أسباب وقوع التلاميذ في الإملائية كثيرة ومتعددة منها ما يتصل بالتلميذ ومنها ما يتصل باللغة وخصائصها ومنها ما يتصل بطريقة التدريس.

ومن خلال هذه النتيجة نستنج أن ما يتعلمه التلاميذ ضمن مستوى من المستويات الدراسية وفي فترة زمنية محددة، من المفترض أن يتضمن لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوب بتعليمات تبرزها، وتقدم مؤشرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلفوها بأنها الأحسن والأكثر دقة لتدريس تلك المحتويات؛ فالتلاميذ سواء كانوا معيدين أو غير معيدين يتلقون مجموعة من الخبرات التربوية بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك؛ ويرتكز دور المعلم في مساعدتهم على اكتشاف المعلومة، لأنهم يعتبرون المحور الرئيسي لعملية التعلم، بالإضافة إلى تعدد مصادر التعلم بتوظيف مختلف الوسائل ويهتم أيضا بتهيئة الظروف المناسبة لتعلم كل تلميذ حسب قدراته، ولأنهم يخضعون لنفس طريقة التدريس في الإملاء والنحو، والتي تعتبر من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التعليمية إذ تلعب دورا في تنظيم الحصة الدراسية وفي تناول المادة العلمية، ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها لأنه من دونها لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

فكما سبق الإشارة إليه فإن الظروف البيئية والمادية المتوفرة في المحيط المدرسي، تلغي الفروق بين المتعلمين المعيدين وغير المعيدين، في تلقي المادة العلمية في إطار مبدأ تكافؤ الفرص.

عرض وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

نص الفرضية: "للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ الاعتماد على نتائج اختبار مان _ ويتني؛ حيث تم تحديد متوسط الرتب للإشارات الموجبة والإشارات السالبة مصحوبة بالدرجة المعيارية *Z* وقيمة الاحتمال *P.Value*، وهذا ما يظهره الجدول رقم التالي:

الجدول رقم (12): يبيّن نتائج اختبار ولكوكسون *Wilcoxon*:

متوسط رتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
الإشارات (+)	الإشارات (-)	(z)	*Sig. (P.Value)*
06.50	01.00	- 2.848	0.004

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة الاحتمال *Sig. (P.Value)* تساوي 0.004 (0.4 %) وهي أقل من مستوى المعنوية 5 % ، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث بأن متوسط التحصيل على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية قبل المعالجة البيداغوجية يختلف معنويًا عن متوسط التحصيل على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية بعد إجراء المعالجة البيداغوجية.

ولتحديد اتجاه العلاقة:

نقارن بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة، ويلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط التحصيل على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية بعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية أكبر من متوسط التحصيل قبل إجراء حصة المعالجة البيداغوجية، وذلك باحتمال =*P.Value*:2=0.002.

وبالتالي يمكن القول بأنه هناك فروق في إجابات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على الاختبار التحصيلي لنشاط اللغة العربية قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية لصالح القياس البعدي؛ أي أن للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **متولي (2009)**، ويفسّر الباحثان النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية أن للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الخطأ الإملائي والنحوي، يعزى ذلك إلى طريقة العلاج جماعية كانت أو فردية في اكتساب المهارات الإملائية والنحوية لدى التلاميذ المعالجين، إذ تتبع طرق علاجية باستخدام وسائل تكنولوجية أو تقليدية كاللوحة والسبورة واستخدام الألعاب التربوية لإتاحة الفرصة لكل متعلم الإجابة عن جميع التدريبات والتقويمات، وتعمل كذلك على تحفيز المتعلمين لتعلم مادة الإملاء والنحو مما يحسن تحصيلهم المعرفي في هذا الجانب؛ فضلا عن مناسبة المعالجة البيداغوجية للمرحلة العمرية للتلميذ وسهولة استفادته منها وتكييف المادة العلمية حسب مبدأ تفريد التعليم، بالإضافة إلى ذلك اعتماد البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم كبيداغوجيا الخطأ التي ترى أن الخطأ

فعل ايجابي وسلوك تربوي عادي وأساس التكوين وبناء التعلمات؛ إذ تستند معالجة الخطأ إلى مجموعة من الخطوات من خلال تحديده وتشخيصه وتحليله ووصفه وتصنيفه وتبيان مصدره ومن ثم معالجته، أما بيداغوجيا الفوارق التي تستدعي التفريق بين المتعلمين في الوسط المدرسي بحكم أن المتعلمين ليسوا بنفس الذكاء والمستوى المعرفي أو حتى نفس الحاجات؛ بحيث يوجد اختلافات في طرق التعلم تختلف من متعلم لآخر وحتى مدة التعلم تختلف، وكل هذه المؤشرات تبّين أن هناك اختلاف بين تسيير حصة المعالجة البيداغوجية وتسيير حصة تعلمية عادية، مما يؤكّد فعاليتها في تحسين مخرجات العملية التعليمية ـ التعلمية.

خلاصة الدراسة:

يعتبر الخطأ من المنظور البيداغوجي التربوي حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو نتيجة خلل في سيرورة التعليم والتعلم، أو هو قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التعلمات المعطاة له من طرف المدرس، يترجم سلوكيا إلى إعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة.

ومهما كانت تفسيرات الفوارق الفردية بين المتعلمين، فمن واجب المدرسة توفير نفس حظوظ النجاح لكل تلاميذها احتراما لمبدأ المساواة وتكافؤ الفرص؛ ومن هذا المنطلق تحتل المعالجة البيداغوجية مكانة هامة في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ هي فرصة لترسيخ مواطن القوة، وأداة للوقاية من تراكم التعثرات المؤدية إلى الفشل المدرسي، ووسيلة لفهم صعوبات التعلم التي تقتضي وضع أساليب تربوية هادفة لمعالجتها.

الاقتراحات:

انبثقت على ضوء نتائج البحث الاقتراحات التالية:

*- ضرورة تفعيل حصص المعالجة البيداغوجية من قبل المفتشين والأساتذة كنشاط بيداغوجي أساسي؛

*- ضرورة عقد دورات تدريبية لتوعية الأساتذة بأهمية المعالجة البيداغوجية وتقنيات تسييرها وتقييمها.

*- القيام بدراسات مشابهة حول مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في أنشطة أخرى تتعلق باللغة العربية أو مواد أخرى.

قائمة المراجع:

1- أبو قحف، عبد السلام (2001)، **اقتصاديات الأعمال والاستثمار الدولي** ،مصر: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

2- الزيات، فتحي مصطفى (2001)، **علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

3- آيت مهدي، عثمان.(د.س): **المعجم التربوي**، الجزائر، المركز الوطني للوثائق التربوية.

4- بالعيد، حدة وصالحي، دنيا (2015)، **المعالجة التربوية**، مفتشية التربية لولاية الوادي (الجزائر).

5- بن يحي، فرح وبن صالح، هداية (2016)، **حصص المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطء التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية "مدينة تلمسان نموذجا"**، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (1) (32-84).

6- بواجلابن، الحسن (2013)، **التقويم التربوي**، مراكش (المغرب)، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين.

7- بونوة، أحمد بن محمد (2010)، **المعالجة البيداغوجية**، شبكة الألوكة، عوين بتاريخ 2017/12/17، رابط الموضوع: http://www.alukah.net/library/0/100953

8- جعفري، نسيمة ربيعة (2003)، **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله**، دراسة نفسية لسانية تربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

9- حمداوي، جميل (2015 "أ")، **نحو نظرية تربوية جديدة(البيداغوجيا الإبداعية)**، مكتبة المثقف.

10- حثروبي، محمد الصالح (2012)، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي**، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

11- حمداوي، جميل (2015 "ب")، **بيداغوجيا الخطأ**، مكتبة المثقف.

12- زمره، نوره (2015)، **مستوى توظيف إستراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات**، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة (الجزائر).

13- سائحي، حسان (2015)، **المعالجة البيداغوجية**، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة (الجزائر).

14- شحاتة، حسن (1999)، **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

15- متولي، سامية عبد النبى عفيفي محمد (2009)، **أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

16- مرادسي، فاطمة لطيفة (2008)، **دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة متنوري، قسنطينة (الجزائر).

17- فرحات، أحمد وعوين، محمد (فيفري 2014)، **نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الإدماج**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي (الجزائر)، العدد الخامس.

18- فعالية: موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، عوين بتاريخ: 2017/12/17، رابط الموضوع: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%81%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%8A%D8%A9