

دراسة الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي

د. بوسنه محمود - د. زاهي شهرزاد - أ. بن صافية عائشة - أ. محي الدين الطيب
مخبر التربية - التكوين - العمل ، جامعة الجزائر

الملخص

تناولنا في هذه الدراسة بالتحليل ظاهرة الإعادة المدرسية من عدة جوانب، حيث قدمنا بيانات تتصل بكل من خصائص التلاميذ المعيدين وأسباب الإعادة والطرق المستخدمة لمعالجة صعوبات التعلم. ولقد ركزنا في المناقشة على تبيان حدوديات الإعادة المدرسية كإجراء بيداغوجي وكبديل عن ذلك بينا أهمية الاتجاه نحو تكييف الوضعيات التعليمية للتلاميذ، وذلك بتفريد المساعدات البيداغوجية والاعتماد في التدريس على البيداغوجية الفارقية وهذا حتى نضمن نجاح أغلبية التلاميذ في مساراتهم الدراسية.

الكلمات الأساسية

الإعادة المدرسية - الفشل المدرسي - صعوبات التعلم - المعيدين - البيداغوجيا الفارقية - تفريد المساعدات

مقدمة

تعتبر الإعادة المدرسية ظاهرة قديمة قدم ظهور المدرسة كمؤسسة اجتماعية. ولقد أصبحت منذ النصف الثاني من القرن العشرين تُطرح من فترة لأخرى كموضوع للنقاش والدراسة في العديد من البلدان؛ وهذا كلما تم الانتباه إلى حدة تفشي مشكلة الفشل المدرسي. وتجدر الإشارة إلى أن الإعادة المدرسية تم تناولها في أغلب الأحيان كإحدى أعراض الفشل المدرسي، دون الاهتمام بدراسة أسبابها. ونتيجة لهذا الاتجاه نجد العديد من المنشورات و التقارير حول مؤشر الإعادة في مختلف البلدان لكن

- ولهذا سنعمل في هذه الدراسة على تحليل عدة نقاط يمكن حصرها فيما يلي:
- الإعادة المدرسية في العالم (دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين مناطق العالم المختلفة)
- الإعادة المدرسية في الجزائر (سير وتطور الإعادة منذ الاستقلال)
- الإعادة المدرسية بعد الإصلاح (طبيعة تأثير الإصلاح على نسب الإعادة)
- خصائص التلاميذ المعيدين من الناحية الاجتماعية والصحية والدراسية
- ماذا عن هذه الظاهرة وهل هي إجراء مقبول؟ وما هي أسبابها؟ وما هي الطرق المستخدمة في معالجة صعوبات التعلم؟

1- منهجية البحث

اعتمدنا في تصميم العمل الميداني لهذه الدراسة على المنهج الوصفي. وتجر الإشارة إلى أن هذا المنهج يعتبر مناسب لطبيعة هذا البحث حيث يسمح لنا بتحقيق الأهداف المحددة والتي ترمي أساسا إلى فحص وتدقيق ظاهرة الإعادة المدرسية. لقد اعتمدنا في جمع البيانات على التقنيات المولية:

1-1. تحليل المحتوى: عملنا على تحليل محتوى العدة التشرية والمعطيات الإحصائية المتوفرة حول الإعادة المدرسية في الجزائر والعالم، وذلك بهدف معرفة طبيعة التطور عبر الزمن والقيام ببعض المقارنات.

2-1. الاستبيان: عمدنا إلى تصميم وتطبيق ثلاثة استبيانات.

- الاستبيان الأول: لقد تم تطبيقه مع مجموع التلاميذ المعيدين (عددهم 254) المتمدرسين بـ 11 مدرسة تابعة لمديرية التربية للجزائر – غرب. لقد كان الهدف من هذا الاستبيان هو إعادة بناء المسار المدرسي لهؤلاء التلاميذ المعيدين وجمع بيانات حول أحوالهم الصحية والاجتماعية والدراسية.

- الاستبيان الثاني: يهدف هذا الاستبيان إلى إعادة بناء مسار الدفات الثمانية الأخيرة لعينة ممثلة لمدارس مديرية التربية للجزائر – غرب (من 2000/2001 إلى 2007/2008) من حيث عدد المعيدين والمعيدات. إن حجم هذه العينة هو 145 مدرسة. لقد تم جمع هذه البيانات من أجل دراسة مدى تأثير الإصلاح التربوي الأخير (الذي بدأ مع دفعة 2003/2004) على نسب الإعادة المدرسية.

- الاستبيان الثالث: لقد عملنا على تطبيقه على عينة كبيرة من المعلمين (500 معلم) العاملين بمديرية التربية للجزائر – غرب بهدف دراسة أسباب الإعادة المدرسية حسب تصوراتهم.

2- مناقشة النتائج

سنعمل فيما يلي على تقديم ومناقشة أهم النتائج التي توصلنا إليها بالنسبة إلى النقاط الأساسية المذكورة أعلاه، والتي كانت وراء إنجاز هذا البحث. ومن البداية يجب الإشارة إلى أن التساؤل التقليدي فيما يخص مع أو ضد الإعادة المدرسية يبدو لنا أنه تساؤل محدود وغير مبني، وذلك لأن موضوع الإعادة في الواقع يطرح في جوهره إشكالية الوقاية من مسار الفشل والبدائل الممكنة التي يمكن القيام بها من أجل السير في مسار النجاح. ولهذا سنعمل في ما يلي على تقديم خلاصة للنتائج وبعض الاقتراحات التي يمكن في إطارها إدخال تغييرات من أجل الوصول إلى تكفل مناسب ومتكيف مع حاجيات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. إن الهدف التربوي بطبيعة الحال من هذه الاقتراحات هو الابتعاد على الحلول المحدودة التي تقدمها الإعادة المدرسية.

2-1. ما مدى جدارة الإعادة المدرسية كإجراء بيداغوجي؟

من أجل الإجابة على التساؤل الذي طرحناه حول مدى جدارة الإعادة المدرسية كإجراء بيداغوجي، سنعمل على إبراز أهم النتائج التي توصلنا إليها وهذا سواء فيما يخص مراجعتنا للبحوث حول الإعادة في العالم أو نتائج هذا البحث.

- ماذا عن الإعادة في العالم؟

إن أهم النتائج التي أبرزتها الدراسات حول الإعادة المدرسية في العالم يمكن اختصارها في النقاط التالية:

- يوجد هناك عدة نماذج مختلفة بالنسبة إلى تسيير المسارات الدراسية في التعليم الابتدائي (الجدول 1). حيث نجد العديد من البلدان من مختلف القارات وليس فقط من أوروبا كما يعتقد البعض تعتمد على الانتقال الآلي. و في المقابل نجد بلدان أخرى تعتمد في سياستها التربوية على الإعادة المدرسية كإجراء بيداغوجي للتكفل بصعوبات التعلم، ومجموعة ثالثة من البلدان تطبق سياسات تربوية تسمح ولا تسمح في نفس الوقت بالإعادة المدرسية وهذا حسب شروط محددة مسبقاً^{1,2,3}. إن هذا التنوع في نماذج التسيير البيداغوجي للمسارات التربوية للتلاميذ في التعليم الابتدائي يدل على وجود تصورات متعددة فيما يخص أحسن سبيل في التعامل مع ظاهرة الإعادة المدرسية وهذا بسبب تعقدها.
- إن المعلومات المتوفرة فيما يخص نسب الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي في مختلف مناطق العالم، تشير بوضوح إلى وجود تباينات واسعة فيما بينها (الجدول 2). إن هذه الاختلافات الواسعة من بلد إلى آخر يدل على أن الإعادة المدرسية في حد ذاتها ليست لديها معنى وذلك لأنها لا تترجم مستوى معارف التلاميذ. حيث أنه لو كانت الإعادة تؤدي إلى تحسين مستويات التلاميذ فيما يخص التحصيل المدرسي فإن مستوى أداء تلاميذ البلدان الذين يطبقون الإعادة المدرسية يكون أعلى من مستوى تلاميذ البلدان التي تبنت الانتقال الآلي. حيث إن هذا الاتجاه لم تؤكد نتائج الدراسات الدولية التي عملت على مقارنة مستوى التلاميذ في مختلف الميادين المعرفية وهذا بالنسبة لمختلف مناطق العالم، بل بينت هذه النتائج عكس هذا الاتجاه، مثلاً نتائج بحوث (PISA 2000 & 2003 & 2006).

- ماذا عن الإعادة في الجزائر؟

إن أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة فيما يخص الإعادة في الجزائر هي كما يلي:

- 1- إن تطور نسب الإعادة عرف منذ الاستقلال تدبداً كبيراً؛ إذ أن نسبها تميزت بالتغير في كل عشرية باتجاهها نحو الأعلى أو الأسفل. مع العلم بأن هذه النسب تدور في أغليبتها فيما بين 10 و15% (الشكل 1). إن السبب الذي يفسر لنا عدم التجانس في طبيعة الاتجاه في كل عشرية يرجع بالأساس إلى نوعية التشريع التربوي الذي تم اعتماده في كل مرحلة. بمعنى أن للسياسة التربوية فيما يخص الانتقال والتكرار الدور الرئيسي سواء في خفض أو رفع نسب الإعادة (الجدول 3).
- 2- تشير البيانات المسجلة فيما يخص الاختلاف بين الجنسين في نسب الإعادة بوضوح إلى أنها كانت جد متقاربة حتى نهاية السبعينات وبعد ذلك بدأ الفارق يتسع لصالح البنات إلى أن أصبح معتبراً في نهاية القرن السابق. إن تفوق الإناث على الذكور يمكن تفسيره بعاملين أثنين هما: العامل الأول ثقافي- اجتماعي حيث أن دافعية الفتيات في المجتمعات النامية مثل الجزائر فيما يخص التعليم هي أعلى من دافعية الذكور. والعامل الثاني يخص الزيادة المعتبرة في نسب الإناث مع الزمن في عدد المسجلين بالتعليم الابتدائي.
- 3- إن تطور نسب الإعادة عبر الزمن فيما يخص السنوات الخمس الأولى من التعليم الابتدائي (الطور الأول والثاني) متقاربة فيما بينها خاصة بعد الثمانينات (تتراوح فيما بين أقل من 5% و15%). أما فيما يخص السنة السادسة فإنها تتميز بارتفاع نوعاً ما مقارنة بسنوات التعليم الأخرى؛ حيث نجد نسب الإعادة بها تتراوح فيما بين أكثر من 10% و26%. إن سبب هذا الارتفاع يعود إلى كون هذه السنة تعبر على نهاية الطور الثاني (التعليم الابتدائي) وبداية طور جديد أي الطور الثالث (المتوسط).
- 4- إن نسب الإعادة بعد الإصلاح حافظت على طبيعته سيرها ومستوياتها وهذا بالمقارنة مع الوضعية التي كانت موجودة قبل بداية عمليات الإصلاح (الجدول 4). مما يعني أن عمليات الإصلاح التي تمت لم تمس الجوانب التنظيمية لعملية الانتقال والتكرار والجوانب التي تتصل بشكل مباشر مع عملية التعلم.

إن الخلاصة التي يمكن أن نستخلصها فيما يخص مدى جدارة الإعادة المدرسية هو أن الإعادة المدرسية سواء بالنسبة إلى نتائج الدراسات على المستوى العالمي أو دراستنا هذه على مستوى الجزائر تُعتبر:

أولاً: ظاهرة لا معنى لها في حد ذاتها، حيث أنها بالدرجة الأولى عبارة عن انعكاس لسياسات تربوية معينة ولا تعبر على تغيرات في مستويات التحصيل عند التلاميذ. وبالتالي يمكننا أن نقول بأن الإعادة هي عبارة عن مؤشر نسبي يدل قبل كل شيء على معالم ممارسة تربوية تؤمن بوجود محاسن بيداغوجية للإعادة.

ثانياً: ظاهرة مجحفة وضارة بالتلميذ المعيد⁴ وأن تأثيراتها غير فعالة وهذا سواء كان معيار التقييم للإعادة معرفي (التحصيل والنجاح في المسار المدرسي) أو انفعالي (صورة الذات والتعديلات الانفعالية أو الاجتماعية). ولهذا فإن الاتجاه العام حالياً بالنسبة لمختلف الأنظمة التربوية سائر نحو التفكير والعمل على تطبيق البدائل البيداغوجية الممكنة والمناسبة للابتعاد عن حدوديات الإعادة المدرسية، والاقتراب أكثر من حاجيات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وذلك من أجل ضمان مسار النجاح في التعليم الإلزامي لجميع الأطفال.

القارة	البلد	تطبق سياسة تربوية لا تسمح بالإعادة المدرسية	تطبق سياسة تربوية تسمح بالإعادة المدرسية
أوروبا	النمسا		يسمح بالإعادة في كل سنة
أوروبا	بلجيكا		يسمح بالإعادة في كل سنة (مرة على الأكثر إلا عند الضرورة)
أوروبا	الدانمارك	الانتقال الآلي	
أوروبا	فنلندا	الانتقال الآلي	
أوروبا	اليونان		يسمح بالإعادة في الحالات خاصة
أوروبا	اسبانيا		يسمح بالإعادة في نهاية الطور
أوروبا	فرنسا		يسمح بالإعادة في نهاية الطور
أوروبا	ايرلندا		يسمح بالإعادة في الحالات خاصة
أوروبا	ايطاليا		يسمح بالإعادة في كل سنة
أوروبا	البرتغال		يسمح بالإعادة في الحالات خاصة
أوروبا	ألمانيا		يسمح بالإعادة في كل سنة (ما عدا في السنة الأولى)
أوروبا	المملكة المتحدة	الانتقال الآلي	
أوروبا	السويد	الانتقال الآلي	
إفريقيا	السودان	الانتقال الآلي	
إفريقيا	زيمبابوي	الانتقال الآلي	
إفريقيا	الجزائر		يسمح بالإعادة في كل سنة
إفريقيا	تونس		يسمح بالإعادة في كل سنة
إفريقيا	مصر		يسمح بالإعادة في كل سنة
إفريقيا	جنوب إفريقيا		يسمح بالإعادة في كل سنة
آسيا	اليابان	الانتقال الآلي	
آسيا	الهند		يسمح بالإعادة في كل سنة
آسيا	كمبوديا		يسمح بالإعادة في كل سنة
أمريكا	الولايات المتحدة		يسمح بالإعادة في كل سنة
أمريك	الأرجنتين		يسمح بالإعادة في كل سنة
أوقيانوسيا	زيلاندا الجديدة		يسمح بالإعادة في كل سنة
أوقيانوسيا	غويانا الجديدة	الانتقال الآلي	

الجدول (1) السياسات التربوية فيما يخص الإعادة المدرسية بمختلف البلدان

الجدول (2) نسبة المعيد في التعليم الابتدائي في عدد من البلدان (سنة 2000)

UNESCO Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003

النسب %	2- أمريكا الجنوبية
06	الأرجنتين
04	بوليفيا
25	البرازيل
02	الشيلي
03	الاكوادور
11	البيرو
23	السورينام
09	الارغواي
07	فنزويلا

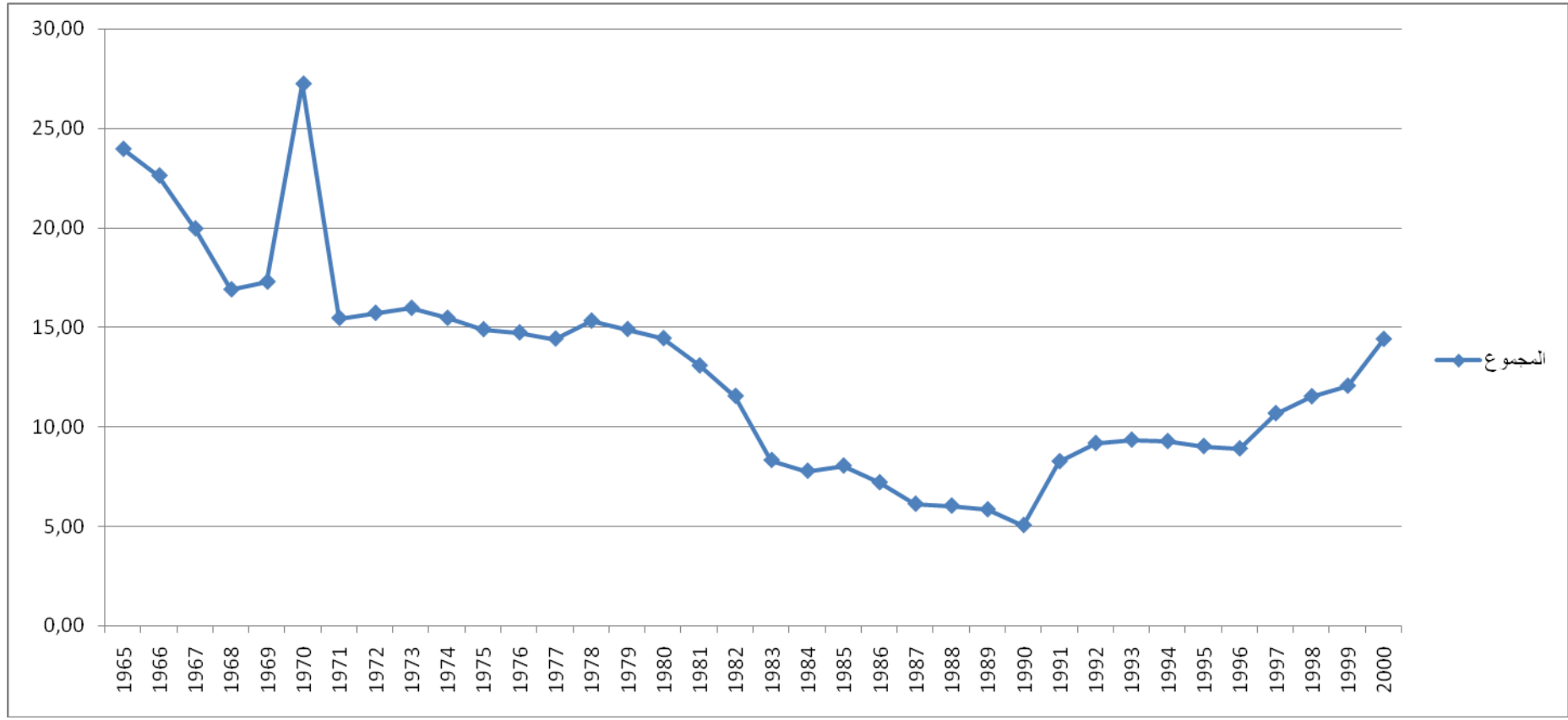
النسب %	1- قارة آسيا
01	الصين
16	كمبوديا
00	كوريا الجنوبية
04	الهند
12	العراق
00	اليابان
09	لبنان
20	اللاوس

4- أمريكا الوسطى		النسب %
البهاماس	04	
كوبا	01	
المكسيك	05	
نيكاراكو	05	

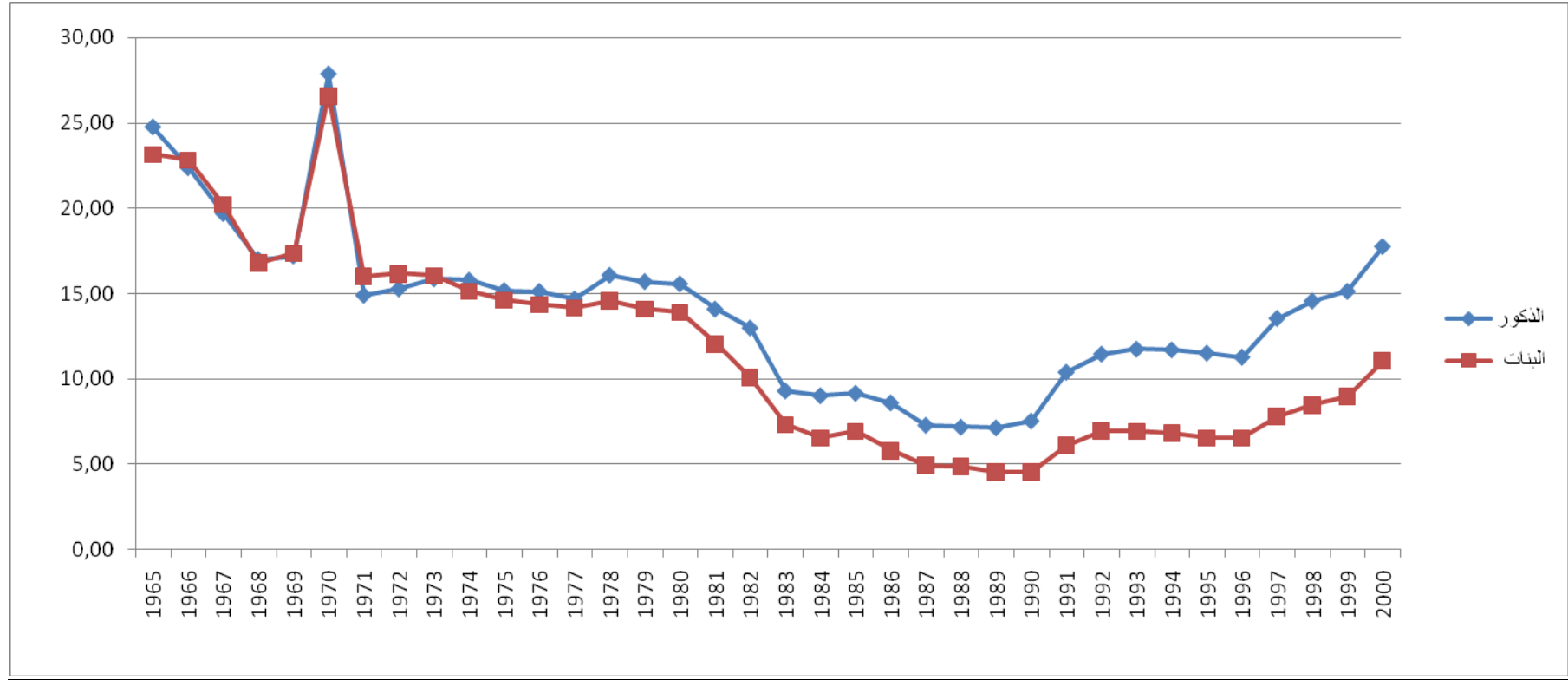
6 - إفريقيا		النسب %
إفريقيا الجنوبية	08	
أنغولا	33	
البنين	25	
الكونغو	25	
كوت ديفوار	22	
مصر	05	
أريتيريا	19	
الغابون	37	
مدغشقر	33	
النيجر	13	
رواندا	36	
السودان	11	
زامبيا	06	
زيمبابوي	00	

3- أوقيانوسيا		النسب %
كاليدونيا الجديدة	13	
زيلاندا الجديدة	03	
غويانا الجديدة	00	

4- أوروبا		النسب %
النمسا	02	
بلجيكا	16	
بلغاريا	03	
الدانمارك	00	
اسبانيا	03	
ألمانيا	02	
فلا ندة	0.6	
فرنسا	05	
المجر	02	
ايرلندا	02	
ايطاليا	0.5	
البرتغال	14	
المملكة المتحدة	00	
السويد	00	



الشكل (1) تطور نسب الإعادة المدرسية في التعليم الابتدائي عبر الزمن



الشكل (2) مقارنة بين تطور نسب الإعادة المدرسية عند الذكور و عند الإناث في التعليم الابتدائي

خصائص التطور نسب الإعادة	خصائص السياسات التربوية (التشريع بالنسبة إلى الانتقال والتكرار)
الستينات (1970 – 1965) - النسب كانت مرتفعة فيما بين 17% - 27%	- التشريع التربوي المعتمد حول الانتقال والتكرار هو التشريع الموروث. - إن التحدي الكبير الذي كان يدور في هذه المرحلة هو حول كيفية الوصول إلى تهيئة الشروط المادية (الهياكل) والتنظيمية (هيكله مختلف مستويات التعليم) والتشريعية (إصدار القوانين اللازمة) لتطوير منظومة تربوية تعبر على خصائص الدولة الجزائرية ، وبالتالي فإن مشكلة الإعادة لم يعتني بها. ولهذا لم نجد أي منشور تربوي صدر في هذه العشريه فيما يخص هذا موضوع الإعادة.
السبعينات (1980 - 1971) - انخفضت نوعا ما النسب ثم استقرت حول 15%	- الشروع في التحضير لقانون توجيهي فيما يخص التربية والتكوين - صدور الأمرية 1976 المحددة للسياسة التربوية التي طبعت الممارسات التربوية في النصف الثاني من السبعينات وفي الثمانينات. - صدور المنشور 16.1.78 المحدد لنسبة النجاح في السنة الأولى من التعليم المتوسط ب 60% (بداية الاعتماد على سياسة تربوية ترمي إلى تحديد نسب الإعادة المدرسية في ما يخص مختلف السنوات) .
الثمانينات (1990 - 1981) - انخفضت نسب الإعادة بصورة محسوسة حيث وصلت في سنة 1990 إلى 5%.	- تعميم المدرسة الأساسية - تحديد نسب الانتقال إلى السنة أولى متوسط - صدور المنشور 1983/20/1525 المؤرخ في 1983 الذي نص على عدم تجاوز الإعادة لنسبة 10% في كل فوج تربوي بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة. - صدور المنشور 1984/21/017 الذي ينص على عدم تجاوز نسبة الإعادة 10% فيما يخص تلاميذ السنة الخامسة والذين لا يمكنهم الانتقال إلى السنة السادسة. - صدور المرسوم 07/م ت أ / 1986 الذي ينظم انتقال التلاميذ من السادسة إلى السابعة أساسي والذي حدد عدم تجاوز النسبة لـ 15%. - صدور المنشور 09/م ت أ / 89-20 و الذي أعاد النظر في مصداقية النسب وأشار إلى أن الانتقال من طور إلى آخر يتم على أساس العمل المدرسي للتلميذ وليس النسب. ◀ ← اهتمام كبير بعمليتي الانتقال والتكرار في هذه المرحلة
التسعينات (2000 – 1991) - ارتفعت النسب في هذه العشريه من 5% إلى أن وصلت إلى أكثر من 14 %	- صدور المنشور 132/م ت أ / 1993 والذي أكد على أن الانتقال إلى السنة السابعة يكون على أساس مجهود التلميذ - صدور منشور 98/1011 حول التقويم والذي بين بأن الارتقاء من مستوى إلى آخر أو من طور إلى آخر يتم على أساس الحصول على معدل أكبر أو يساوي 10/05

الجدول (3) خصائص تطور نسب الإعادة المدرسية خلال العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين والسياسات التربوية المفسرة لطبيعة تغير هذه النسب

السنة	الذكور	الإناث	المجموع
2001	14,03	8,98	11,66
2002	13,98	8,99	11,49
2003	13,61	8,66	11,13
2004	13,89	8,63	11,26
2005	13,05	8,08	10,57
2006	13,72	8,80	11,26

الجدول (4) تطور نسب الإعادة في التعليم الابتدائي قبل و بعد الإصلاح (2000 – 2008)

2-2. من هم التلاميذ المعيدون ؟

- سنعمل فيما يلي على تقديم أهم النتائج التي توصلنا إليها فيما يخص السؤال المفتاح حول موضوع الإعادة أي من هم هؤلاء المعيدون من حيث حالتهم الاجتماعية والصحية والدراسية؟
- إن أغلبية التلاميذ المعيدون ينتمون إلى عائلات ذات الحجم الكبير (75% لديهم ثلاثة أخوة أو أكثر و 35% لديهم خمسة أخوة أو أكثر) وتعاني من ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية بسيطة في أحسن الحالات أو صعبة (أكثر من 80%).
 - إن نسبة التلاميذ المعيدون المصابين بإعاقات يقدر بحوالي 10%.
 - إن نسبة التلاميذ الذين يعانون من أمراض مزمنة تقدر بحوالي 7%.
 - إن نسبة التلاميذ المعيدون الذين ألزمهم المرض على الغياب عن المدرسة يقدر بحوالي 10%.
 - إن أغلبية الأعراض الصحية الأخرى التي يعاني منها التلاميذ المعيدون هي ذات طبيعة نفسية (70%) وتتطلب تدخل الأخصائي السيكولوجي (التردد في الكلام 35.9% - الاضطرابات اللغوية 14.47% - الخلط بين اليسار واليمين 15.1%).
 - إن سنة التعليم الأولى الابتدائي تأتي في المرتبة الأولى من حيث نسبة الإعادة، وهذا حسب نتائج الدراسة الميدانية على مستوى مدارس مديرية التربية الجزائر – غرب وتصورات المعلمين. ويمكن تفسير ذلك بكون أغلبية التلاميذ يلتحقون بالمدرسة بدون أي تحضير مسبق مناسب يؤهلهم للتكيف مع قواعد ونظام ومقتضيات العمل المدرسي، خاصة وأن عملية تعميم التعليم التحضيري مازالت في بدايتها.
 - إن حوالي ربع التلاميذ المعيدون هم من التلاميذ المكررين لتجربة الإعادة المدرسية مرتين على الأقل.
 - إن المؤشر العام للتحصيل المدرسي للتلاميذ المعيدون يشير إلى أن مستواهم في التحصيل يدور حول المتوسط القانوني أي 5 من 10 والذي يفصل بين الانتقال والإعادة.
 - إن مؤشر التحصيل ألبعدي للسنة (السنوات) المعادة للتلاميذ المعيدون يشير إلى تحسن في المستوى بعد التكرار. إلا أن هذا التحسن بقي ملتصقا بالمتوسط البيداغوجي القانوني، مما يعني أن الوقت الإضافي الذي وفرته الإعادة لم يؤدي إلى تحسين نوعي في المستوى.
 - إن السلوكات المميزة للتلاميذ المعيدون بالنسبة للعمل المدرسي والمدرسة نجدها ذات طبيعة معرفية (تشنت الانتباه بسهولة 52.2% والصعوبة في البدء أو الانتهاء من مهمة 57%) في المقام الأول من حيث الانتشار و في المقام الثاني نجدها تتصل بمنهجية وتنظيم العمل (عدم تأدية الواجبات المدرسية 64% و عدم الاعتناء بنظافة وتنظيم الكراريس 51.4%).

- إن الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ المعيّدين تنوزع إلى ثلاثة مجموعات من حيث مدى انتشارها فيما بين التلاميذ المعيّدين؛ حيث نجد أولاً صعوبات تمس الأغلبية منهم (64%) وتتصل بمادتي الرياضيات والتعبير الشفهي ثم صعوبات تمس أكثر من النصف منهم وتتصل بصعوبات الكتابة والفهم وفي الدرجة الثالث هناك الصعوبات المتعلقة بالقراءة وتمس أكثر من الثلث.

بناء على ما سبق يتضح لنا أهمية تفعيل دور الأخصائيين النفسانيين بالدرجة الأولى و الأطباء المدرسين والمفتشين من أجل التشخيص المبكر حتى يمكن تحديد وتقديم التكفل المختص والمتكيف والمناسب لهؤلاء التلاميذ.

2-3. ما هي الأسباب المؤدية لإعادة المدرسية ؟

يوجد هناك اتفاق بين الباحثين^{5,6} في علوم التربية على وجود ثلاث مصادر أساسية مولدة للأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى إعادة المدرسية وهي التلميذ نفسه والمدرسة والعائلة. وبطبيعة الحال كل مصدر من هذه المصادر تتصل به مجموعة من العوامل والتي في مجموعها تكوّن خريطة الأسباب المؤدية لهذه الظاهرة. وفيما يلي نلخص أهم النتائج المتوصل إليها فيما يخص تريب هذه المصادر ودرجة مسؤولية العوامل المتصلة بكل مصدر في حدوث الإعادة وهذا حسب تصورات المعلمين: - إن المعلمين يعتبرون دور العائلة والمحيط الذي ترعرع فيه التلميذ في حدوث أو عدم حدوث الإعادة المدرسية كبيراً جداً. إذ أنهم رتبوا هذا المصدر في المرتبة الأولى، والعوامل المتصلة بالتلميذ نفسه في المرتبة الثانية، ثم العوامل المتصلة بالمدرسة في المرتبة الثالثة.

- إن الأسباب المتصلة بالتلميذ والتي تؤدي إلى الإعادة بدرجة كبيرة حسب تصورات المعلمين هي بالترتيب كما يلي أولاً: العوامل ذات الطبيعة المعرفية (الوظائف المعرفية التي تسمح باستقبال وفهم المعلومات) مثلاً مشاكل في الذاكرة أو مشاكل في التركيز وثانياً: العوامل المرتبطة باضطرابات المكتسبات المدرسية مثلاً ضعف في المعلومات القاعدية أو تراكم التخلف الدراسي وثالثاً: العوامل المرتبطة باضطرابات انفعالية للتلميذ والتي هي أقل أهمية مقارنة مع العاملين الأوليين وأبرز عامل هو رفض التلميذ للمدرسة ورابعاً: العوامل المرتبطة بالاضطرابات الفسيولوجية مثلاً وجود عاهة. - وبالنسبة إلى الأسباب المتصلة بالعائلة والتي يمكن أن تؤدي بدرجة كبيرة إلى وقوع التلميذ في مسار الإعادة ركز المعلمون على أولاً العوامل التي تدل على درجة اهتمام الأولياء بالمسار المدرسي لأبنائهم ثم على مدى تأثير أوضاعهم الاقتصادية. - إن تصورات المعلمين فيما يخص العوامل المتصلة بالمدرسة والتي يمكن أن تؤدي بدرجة كبيرة إلى الإعادة، تمحورت بالأساس حول عاملين هما: - نقص المساعدات البيداغوجية بالنسبة للتلاميذ اللذين يعانون من صعوبات التعلم والتفاوت الموجود فيما بين متطلبات البرامج وقدرات التلاميذ .

وبناء على هذه النتائج يمكننا أن نقول بأن المعلمين يتصورون بأن الإعادة المدرسية ترجع بالأساس إلى أسباب غير مدرسية خارجية أي إلى وسائط لا يتحكمون فيها ولا تخضع لتأثيرات نشاطاتهم. وبطبيعة الحال يمكن أن نفهم من الخلفية لمثل هذه التصورات بأن المعلمين لا يريدون التدقيق في مدى مسؤولية ممارساتهم وأفعالهم التربوية على الإعادة المدرسية والتي تعتبر من المؤشرات على الأداء السليم.

2-4. هل الإجراءات المستخدمة حالياً في معالجة صعوبات التعلم فعالة ؟

سنقدم في هذه النقطة النتائج المتصلة بالطرق المستخدمة حالياً في معالجة صعوبات التعلم ومدى فعاليتها، أي دروس الدعم والاستدراك و أقسام التعليم المكيف والأطراف التي يتناقش معها المعلمون في بحثهم عن حلول لصعوبات التعلم.

- دروس الدعم والاستدراك

إن هذه الدروس العلاجية مطبقة في أغلبية المدارس وهذا حسب ما ذهب إليه (70%) من المعلمين. إلا أن الجدير بالملاحظة هو أن الثلث فقط من المعلمين يرى بأنها فعالة بصورة كبيرة والثلث الثاني عبروا على أنها فعالة بصورة متوسطة والثلث الثالث أعلنوا بأن هذه الدروس قليلة الفعالية. إن هذه الدروس لم تحقق الغاية المقصودة منها بسبب عدم التشخيص والعلاج والمتابعة والتقييم الفردي. حيث يتم استدعاء بعض التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض إلى حصص الاستدراك ويعاد لهم الدرس بنفس طريقة العمل المتبعة في الدروس العادية، أي بدون معاملة تكون كفاءتها مختلفة من الناحية البيداغوجية والعلائقية. - إن الأسباب التي ذكرها المعلمين لتفسير عدم فعالية دروس الدعم والاستدراك يمكن حصرها في ثلاثة أصناف، الأولى هي عبارة عن عوامل تنظيمية (عدم مناسبة التوقيت الحالي - ضيق المدة المخصصة...) والثانية تخص عوامل ترتبط بالمحتوى (عدم تكيف البرامج مع الحاجيات الفردية لكل تلميذ - عدم التجانس الكبير لمجموعات هذه الدروس ...) والثالثة عوامل ذات طبيعة انفعالية تمس المعنيين (الصورة السلبية لهذه الدروس عند التلاميذ - عدم الاهتمام من طرف الأولياء...).

- التعليم المكيف

إن هذا النوع من التعليم يسجل حالياً نقصاً كبيراً بسبب قلة هذه الأقسام المتخصصة (12% فقط من المعلمين الذين عبروا بأنها موجودة في مقاطعتهم). إن هذا النقص أدى إلى توجيه كل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى دروس الدعم والاستدراك والتي هي غير متكيفة مع خصوصيات البعض منهم. مع العلم أن الحاجة إلى هذه الأقسام معتبرة خاصة وأن أغلبية المعلمين (60%) يعتبرون أن هذه الأقسام المتخصصة فعالة بدرجة كبيرة.

- البحث عن الحلول لصعوبات التعليم

إن أغلبية المعلمين (أكثر من 80%) بالنسبة لهم البحث عن الحلول لصعوبات التعليم التي يتعرضون لها أثناء أداء مهمتهم يكون من خلال تبادل الخبرات مع زملائهم ومع الأولياء. إن المدير هو الآخر لديه مكانة معتبرة بالنسبة للمعلمين (76%) فيما يخص هذا النوع من تبادل وجهات النظر. وبالمقابل نجد فقط الثلث من عبروا عن مناقشة مثل هذه القضايا مع المفتش. والجدير بالملاحظة هو أن التفاعل مع المختصين العاملين في مقاطعتهم يبدو أنه محدود، حيث نجد حوالي الثلث فقط من المعلمين الذين أعلنوا أنهم يبحثون عن حلول متكيفة لصعوبات التعليم مع السيكولوجيين وبنسبة أقل مع الطبيب المدرسي (28%). إن مثل هذه النتائج تجعلنا نؤكد على ضرورة تفعيل دور كل من المفتش والمختص السيكولوجي والطبيب المدرسي في تقديم المساعدات المختصة للتكفل المناسب بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم؛ خاصة وأن أغلبية الأعراض التي يعاني منها المعيدون تتطلب تدخل السيكولوجي أو تدخل الطبيب المدرسي.

وبعد الانتهاء من تقديم أهم النتائج التي توصلنا إليها نعود إلى السؤال الأساسي الذي طرحناه حول مدى جدارة الإعادة؟ هل عندما نتخلى عن الإعادة سنقضي بالضرورة على عدم المساواة بين التلميذ في فرص النجاح بسبب الأصل الاجتماعي؟ وهل الانتقال الآلي لا يؤدي بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم (والذين هم في أغليبيتهم من ذوي الأصول الاجتماعية البسيطة والمتوسطة) إلى الابتعاد أكثر من ثقافة المدرسة؟

إن الجميع يذهب إلى المدرسة لكي يتعلم، ولا يوجد أحد يذهب لكي يكرر نفس السنوات، لأن مثل ذلك هو عبارة عن هدر للوقت والمال والجهد. إلا أن عملية التعلم تتطلب تراكم في المعارف وفي أغلب الأحيان من الصعب حدوث تعلمات جديدة بدون أن تكون تعلمات سابقة قد تم اكتسابها. إن إشكالية الإعادة مطروحة في أصلها عند هذا المستوى.

إن نجاح بلدان الشمال (السويد، الدنمارك، فلنדה...) التي اعتمدت الانتقال الآلي في نظامها التربوي في المحافظة على مستويات عالية لتلامذتها لا يعود في رأينا فقط إلى نظام عدم الإعادة وإنما يرجع كذلك إلى مرافقة نظام الانتقال الآلي بـ:

أولاً: شروط النجاح من حيث المتابعة الفردية للتلاميذ والتشخيص المبكر لصعوبات التعلم وتقديم التصحيحات المتكيفة والمناسبة لكل حالة. وبالإضافة إلى ذلك توفير التكوين المستمر للمعلمين والوسائل البيداغوجية وعدم اكتظاظ الأقسام...

ثانياً: وجود ثقافة وقيم جمعية قادرة على احتضان نظام مبني على أسس المسؤولية الفردية. حيث أن نسق القيم في هذه المجتمعات والثقافة السائدة بها تدفع جميع الأفراد إلى الاجتهاد في العمل بدون حاجة إلى مراقبة فوقية من أجل تحقيق الأهداف المسطرة والنجاح. فأغلبية الأفراد ينشطون كل حسب ما هو مطلوب منه من أجل الفوز الفردي والجماعي. هل هذه القيم والثقافة متوفرة عندنا؟ إذ أنه من الصعب تصور نجاح نظام خال من المراقبة والجزاء والعقاب بدون ثقافة قادرة على تبني مثل هذا النظام.

3- الخاتمة والاقتراحات

يتطلب التكفل بالتلاميذ ذوي الصعوبات الدراسية في البداية التعرف على حقيقة هذه الصعوبات، مما يستدعي أن يصبح التشخيص عملية ضرورية من أجل وضع كلمات على ما يمنع التلميذ من التطور أو التحسن مثل باقي زملاءه. وبعد التعرف على طبيعة هذه الصعوبات يجب التفكير في الحل المناسب الذي يساعد التلميذ على اكتساب الكفاءات اللازمة. ولهذا يجب التركيز على تكييف الوضعيات التعليمية للتلاميذ وذلك بالعمل على تفريد Individualiser المساعدات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. إن هذا التكييف والتفريد يتطلب بالضرورة وضع بيداغوجية فارقية Pédagogie différenciée. مع العلم إن تطبيق هذه البيداغوجية وتسيير الفروق الموجودة بين التلاميذ لا يمكن أن يتم إلا باستبدال بعض الممارسات الحالية بممارسات أخرى قادرة على إدخال تغييرات حقيقية في وضعيات التعلم. وتجدر الإشارة إلى إن هدفنا من هذه الدراسة ليس تقديم حلول جاهزة أو سهلة كون دراسة صعوبات التعلم تتطلب تناول جوانب متعددة ومعقدة في نفس الوقت، وبالتالي يكون من الصعب على دراسة واحدة أن تلم بكل هذه الجوانب وتقدم لها الإجابات الشافية. وعليه فإننا سنعمل هنا على إبراز مجموعة من المحاور التي تستحق من وجهة نظرنا، وهذا بناء على النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث، أن نعمق التفكير حولها (عن طريق مواصلة الدراسات) من أجل إنجاز عملية إدخال التغييرات الآتية والتي هي ضرورية للتكفل بصورة أحسن بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. إن هذه المحاور يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- تكوين المعلمين

- إن الاهتمام بالبيداغوجية الفارقية يتطلب بالضرورة تزويد المعلمين بالأدوات اللازمة لتسيير الفروق بين التلاميذ؛ وفي هذا الإطار يكون المعلمين بحاجة إلى مفاهيم ومنهجيات جديدة تساعد على النظر إلى أخطاء وصعوبات التلاميذ بمنظار جديد. حيث يجب العمل على تحسيس المعلمين بشكل أكبر بتعدد البروفيلات الفردية للتعلم، وجعلهم أكثر وعي بأهمية الجانب المعرفي في ممارسة مهنتهم.

- إن إدخال التفكير التأملي حول الممارسات الخاصة في تكوين المعلمين، يمكن أن يكون عملية هامة لأن ذلك بإمكانه أن يشكل وسيلة أو أداة وجيهة تساعد على توعية المعلمين بنشاطاتهم الفعلية وسيرهم الحقيقي. إن مثل هذا الفعل الميتم معرفي الذي عن طريقه يعيد المعلم النظر في ممارساته ويضع كلمات على تجاربه يمكن أن يكون عامل تغيير هام في طريقة عمل المعلمين وبالتالي تحسين أدائهم، مما يؤدي إلى الرفع من مستويات التحصيل فيما يخص التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض.

ب- تقويم التلاميذ

- إن طرق التقويم الحالية يجب أن يشملها هي الأخرى التطور، حيث أنه من الأهمية بمكان إعطاء معنى آخر لتقويم التلاميذ. لقد أصبح من الضروري استبدال طرق التقويم العامة المعتادة والتي تعتمد على ترتيب التلاميذ ترتيباً آلياً من الأحسن إلى الأسوأ، بالتقويم التكويني، مما يسمح بفهم صعوبات التعلم لدى التلاميذ ومن ثم اتخاذ تدابير المعالجة المناسبة. وبالإضافة إلى تقويم المعارف حسب طريقة التقويم التكويني، يجب الاهتمام بتقويم الكفاءات لدى التلاميذ ومدى قدرتهم على توظيف المكتسبات في وضعيات حل مشكلة.

- وبالموازاة مع التقويم الداخلي الذي يقوم به المعلم داخل قسمه يجب الاهتمام بالتقويم الخارجي. إن هذا النوع الثاني من التقويم يسمح بإعطاء المعلمين مرجعيات تساعد على الفهم ومقارنة تقويماتهم لكفاءات التلاميذ بالتقويمات الخارجية المقننة والتي تشمل عدة أقسام على مستوى المقاطعة أو الولاية أو الوطن، بما يسمح من إعطاء موضوعية أكثر لتقويمات التلاميذ. وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الخارجي موجود في النظام التربوي الجزائري ومعمول به فقط في الامتحانات الرسمية الوطنية والتي على أساسها يتم الانتقال من مرحلة تعليم إلى مرحلة أخرى أعلى.

ج- النسق المرجعي للكفاءات

إن تقويم كفاءات التلاميذ يتطلب عمل مسبق، يتمثل في تحديد وحصر مختلف الكفاءات التي يجب اكتسابها من طرف التلاميذ والتي تشكل موضوع تقييم من طرف المعلم لتلميذاته بقسمه، أو في إطار تقييم خارجي يشمل مجموع التلاميذ على مستوى أوسع عن طريق اختبارات التحصيل المقننة. إن النسق المرجعي للكفاءات هو عبارة عن وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها في مختلف عمليات التقويم.

د- التعليم بالأطوار

إن إدخال نظام الأطوار للتعليم الابتدائي والذي يركز في جوهره على تحديد الكفاءات الأساسية التي يجب اكتسابها في كل طور من طرف التلاميذ، يعتبر من التغييرات الهامة التي تؤدي إلى خفض نسب التكرار، وهذا لأن التقويمات تكون بالنسبة للكفاءات وفي نهاية كل طور. وبالإضافة إلى ذلك فإن نظام الأطوار يشجع على المسارات الدراسية الفردية والتي تسمح للتلاميذ من التطور داخل الطور حسب قدراتهم وتيرتهم الخاصة في التقدم.

هـ- تغييرات تنظيمية

إن تفريد التعلم وتغيير أساليب التقويم وتنظيم التعليم بالأطوار ... الخ، هي أفعال تربوية تتطلب تغييرات تنظيمية هامة تستدعي تخفيف البرامج، بمعنى التركيز على الكفاءات الأساسية وتوفير الوسائل البيداغوجية للمعلمين وإعادة تنظيم تعليم المواد والتأسيس والحث على التعاون والشاركة ما بين المعلمين... مع العلم أن كل هذه التغييرات هدفها توفير الظروف اللازمة لتحسين عمل المعلم وعمل التلميذ وبالتالي تسهيل عملية التعليم والتعلم.

و- دور المختصين في علم النفس

إن مساهمة المختصين (الأخصائي النفسي والمدرسي والارطوفوني والطبيب المدرسي) في التكفل بصعوبات التعلم أساسية، مع العلم أنه يوجد وعي بأهميتها من طرف مختلف الأطراف وهذا رغم محدودية تدخلاتهم حالياً فيما يخص مساعدة التلاميذ الذين يعانون من هذه صعوبات. ولهذا من الضروري العمل على إعطاء مكانة أوسع لهؤلاء بشرط القيام بتحديد دقيق للمهام وأشكال التعاون التي يجب أن تتم بينهم وبين التلاميذ والمعلمين والأولياء.

- 1-EURYDICE (1994) La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne. CEE Bruxelles
- 2-UNESCO (2003) :Recueil de données mondiales sur l'éducation 2003
Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde
- 3- Paul J J et Troncin T (2004) Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. HCEE Rapport n°14
- 4- Paul J J (1999) Le redoublement à la lumière d'une approche comparative, Education n°20 p 40-47
- 5- Crahy M (2007) Peut-on lutter contre l'échec scolaire 3^e édition de boeck
- 6- Les dossiers DEPP (2007) Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants année 2005-2006
- 7-Leboulanger M (1995) le redoublement au collège des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologiques - Troyes CDDPA