المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 09 العدد 32 مارس 2026
ISSN 2569-930X

فعالية برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة طارل TaRL في تحسين الكفايات الأساس في اللغة العربية لدى تلاميذ إعداديات الريادة بالمغرب

د. أحمد أتزكي*

باحث في ديداكتيك اللغات وتحليل الخطاب، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين سوس ماسة– المغرب_

outizgui@gmail.com

https://orcid.org/0009-0006-5727-5621

تاريخ الاستلام: 2026/03/10 - تاريخ القبول: 2026/03/25 - تاريخ النشر: 2026/03/30

ملخص: تتناول هذه الورقة إشكالية ضعف التحكم في التعلمات الأساس في المدرسة المغربية، خاصة في مادة اللغة العربية بالسلك الإعدادي، وما يترتب عنه من تدنّي التحصيل الدراسي وارتفاع معدلات التكرار والهدر المدرسي. وهو الأمر الذي استدعى تجريب مقاربات بيداغوجية مكنت من معالجة تلك التعثرات والحد من تأثيرها قبل إرساء التعلمات الجديدة.

وترصد الدراسة تجربة برنامج المعالجة المكثفة بإعداديات الريادة، المستند إلى مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب(**TaRL**)، باعتبارها استراتيجيةً للدعم التربوي تقوم على إعادة تنظيم التعلم انطلاقًا من المستوى الفعلي للتلميذ بدل مستواه الدراسي الشكلي.

وقد اعتمدت الدراسة منهجا وصفيا تحليليا؛ واستندت إلى الإطار النظري لمقاربة **TaRL**، وإلى تحليل المعطيات الإحصائية المستخرجة من منصة لوحة القيادة الاستراتيجية **TBS** لنتائج الروائز القبلية والبعدية في اللغة العربية، مع التركيز على كفاياتها الأساس: الطلاقة، والفهم القرائي (المباشر والضمني).

وخلصت الدراسة إلى أن برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة **TaRL** يمثّل استراتيجية واعدة للدعم التربوي، يوفر نموذجًا عمليًا قابلاً للتعميم، شريطة تعزيز جودة تمرير الروائز، وتقوية التنسيق البيداغوجي بين المدرّسين، وتكييف الأنشطة الصفية مع مبادئ التعليم الصريح والتعلم النشط لضمان تعلّم فعّال وشامل.

الكلمات المفتاحية: المعالجة المكثفة، التدريس وفق المستوى المناسب TaRL، اللغة العربية، التعلمات الأساس، الهدر المدرسي..

*المؤلف المرسل

1. المقدمة

يعد ضعف مستوى التحكم في التعلمات الأساسية أحد التحديات الكبرى التي تواجه المنظومة التربوية المغربية؛ خاصة في المواد الأساسية مثل اللغة العربية، إذ يؤدي هذا الوضع إلى تدني التحصيل الدراسي وارتفاع معدلات التكرار والهدر المدرسي.

لذلك اختارت خارطة الطريق 2022-2026 لإصلاح منظومة التربية والتكوين اعتماد برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة التدريس بالمستوى المناسب المعروفة اختصارًا بـ **TARL** (Teaching at the Right Level)، من بين برامج مؤسسات الريادة، والذي يروم تعزيز اكتساب التلاميذ للمعارف والكفايات الأساسية، وكذا مضاعفة نسب المتحكمين منهم من التعلمات الأساس.

ويقوم هذا البرنامج على استحضار المستوى الفعلي للتلاميذ بدلًا من التركيز على مستواهم الدراسي الرسمي، خلال فترة المعالجة المكثفة في بداية السنة الدراسية في المواد الدراسية الأساسية، كالرياضيات والعلوم واللغة الفرنسية واللغة العربية في المدرسة الإعدادية، قبل الانتقال إلى إرساء التعلمات الجديدة، ثم فترات للدعم وتصفية الصعوبات.

وقد استطاع هذا البرنامج بعد العام الأول من تطبيقه بالسلك الإعدادي خلال الموسم الدراسي 2024-2025 الحصول على نتائج مشجعة، ففي اللغة العربية مثلا تطور معدل تمكن التلاميذ من الكفايات الأساس بعد فترة المعالجة المكثفة ب 1.6x مرة بالقياس إلى معدل ذلك التمكن في نتائج الرائز التشخيصي.

وتبعا لذلك تسعى هذه الورقة إلى تسليط الضوء على أهمية مقاربة TaRL استراتيجيةً للدعم التربوي، وتحليل أثر تطبيقها على تطوير التعلمات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي خلال الموسم الدراسي 2025-2025، بناء على النتائج التي حققها التلاميذ خلال فترة المعالجة المكثفة بإعداديات الريادة، بالتركيز على الفارق بين وضعية الرائز القبلي ووضعية الرائز البعدي، تأسيسا على المعطيات الإحصائية التي تقدمها منصة لوحة التحكم الاستراتيجية TBS.

وستركز الورقة بشكل خاص على تحليل ما بتعلق بنتائج التلاميذ في اللغة العربية، أي على مستوى نسب التحكم أو نسب الاتقان العامة، وكذا نسب التحكم أو الاتقان الدنيا، ثم نسب التقدم

التي حققها التلاميذ بين رائز الموضعة القبلي والرائز البعدي. قبل أن نخلص إلى تقديم اقتراحات لتفعيل أمثل لهذه المقاربة في الفصول الدراسية بما يضمن لجميع التلاميذ تعليما فعالا وشاملا.

2. إشكالية الدراسة وأهدافها ومنهجيتها ونتائجها

2.1. إشكالية الدراسية

كيف يتم توظيف مقاربة TaRL في برنامج المعالجة المكثفة لتعزيز التحصيل الدراسي ومضاعفة نسب المتحكمين من التعلمات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي؟ وما مدى فعالة هذه المقاربة في تحسين التعلمات والحد من الهدر المدرسي؟

2.2. أهداف الدراسة

- تسليط الضوء على أهمية مقاربة TaRL استراتيجيةً للدعم التربوي بشكل عام وخلال فترات المعالجة المكثفة بشكل خاص؛
- تحليل أثر تطبيق مقاربة TaRL على تطوير التعلمات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي؛
- تقديم توصيات لإدماج هذه المقاربة في البرامج الدراسية والممارسات الصفية لضمان تعلم فعال وشامل.

2.3. منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لرصد الإطار النظري لمقاربةTaRL، إضافة إلى دراسة تحليل نتائج تطبيق برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة TaRL في تحسين مستوى تحسين تعلم الكفايات الأساس في اللغة العربية بالسلك الإعدادي.

2.4. النتائج المتوقعة من الدراسة

- إبراز دور التعليم وفق المستوى المناسب في تقليص فجوات التعلم وتحقيق تكافؤ الفرص؛
- تحديد أثر برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة TaRL على تحسين الكفايات الأساس في اللغة العربية: الطلاقة والفهم القرائي.

- تقديم اقتراحات وتوصيات لضمان فعالية المعالجة المكثفة في بداية السنة الدراسية ضمن برنامج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

3. المقصود ببرنامج المعالجة المكثفة

يعد برنامج المعالجة المكثفة خطوة أولى ضمن التدخلات التربوية داخل إعداديات الريادة، التي تشكل بدورها إحدى الآليات الأساسية للأجرأة الميدانية لخارطة الطريق2022- 2026 الرامية إلى تحقيق تحول نوعي في أداء المؤسسات التعليمية العمومية، وإلى تقليص الهدر المدرسي، وإلى زيادة فرص نجاح التلاميذ، وتعزيز نموهم الذاتي من خلال توفير شروط مادية جيدة، ومحيط جذاب يُسهم في تحسين ظروف عمل الفاعلين بالمؤسسة التعليمية الرائدة. (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مارس 2024).

ويشكل بذلك برنامج المعالجة المكثفة أحد المرتكزات الأربعة الرئيسة لإعداديات الريادة، إلى جانب مواكبة الأساتذة وتمكينهم من الممارسات البيداغوجية الناجعة، ومواكبة إعداد مشروع المؤسسة المندمج وتنفيذه، إضافة إلى تعزيز تفتح التلاميذ ونموهم الذاتي من خلال الأنشطة الموازية؛ حيث تقوم المعالجة المكثفة على تدخلات علاجية دقيقة ومركزة تُنفَّذُ لفائدة التلاميذ الذين لم يتمكنوا من تحقيق الكفايات أو التعلمات الأساس الضرورية لمواصلة مسارهم الدراسي، وذلك بهدف استدراك الفاقد التعلمي بشكل سريع ومنظَّم، قبل الانتقال إلى إرساء التعلمات الجديدة، تبعا للنتائج التي يكشف عنها الرائز القبلي.

ويرتبط البرنامج بتخصيص إعداديات الريادة لفترة للمعالجة المكثفة في مستهل كل سنة دراسية للدعم وتثبيت المكتسبات الأساسية في مواد اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات والعلوم في تمتد من 05 إلى 07 أسابيع، وذلك اعتمادا على مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب TaRL.

ويتسم البرنامج بقدرته على التكيف مع حاجات التلاميذ ومستوياتهم الفعلية؛ حيث تتبع كل مجموعة من التلاميذ مسارا للمعالجة يتناسب مع مستواهم وحاجياتهم من المعالجة والمساعدة على استدراك التعثرات التعليمية المتراكمة خلال مسارهم الدراسي السابق.

4. أهداف برنامج المعالجة المكثفة

يهدف برنامج المعالجة المكثفة، باعتباره جزءا من برنامج الدعم التربوي المندمج الذي تَعتَمده "إعداديات الريادة" في إطار تنزيل النموذج البيداغوجي الجديد للمدرسة المغربية، إلى الرفع من مستوى

تحكم التلاميذ في المكتسبات الأساسية الضرورية للنجاح في المواد الأداتية بالسلك الإعدادي، باعتماد مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب، وفق ما يأتي:

- **اللغة العربية**: الطلاقة والفهم المباشر والضمني؛
- **اللغة الفرنسية**: الطلاقة والفهم المباشر والضمني؛
- **الرياضيات**: الترتيب والعمليات الأساسية؛
- **علوم الحياة والأرض**: المتغيرات، والجداول، والرسوم البيانية؛
- **الفيزياء والكيمياء**: المفاهيم الأساسية، والتحويلات.

وذلك، من خلال:

- تحديد المستوى الفعلي للمتعلمين في بداية السنة الدراسية، باعتماد رائز تشخيصي لتفييء التلاميذ؛
- استدراك التعثرات التعلمية المراكمة خلال السنوات السابقة؛
- الاستعداد الجيد لاكتساب التعلمات الجديدة وتحقيق النجاح الدراسي.

5. دواعي اعتماد فترة للمعالجة المكثفة بإعداديات الريادة

لقد أظهرت الدراسات الدولية والوطنية المتعلقة بتحكم التلاميذ المغاربة في اللغة العربية مثلا نتائج غير مشجعة، خاصة ما تعلق منها بالمهارات القرائية، فقد احتل التلاميذ المغاربة المرتبة ما قبل الأخيرة بين57 دولة في تقييم الكفاءة القرائية، بحسب الدراسة الدولية PERLS 2021 (Sassi, 2022, para. 4)، كما أظهر البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات التلاميذ "PNEA" 2019 أن هناك ضعفا في مستوى التحكم في اللغة العربية، مما يؤكد وجود أزمة تعليمية تتطلب تبني مقاربات بيداغوجية جديدة وأكثر فعالية. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021).

وقد حصل تلاميذ الصف الرابع مثلا، على 372 نقطة فقط، في تقييم الكفاءات القرائية مقابل نظرائهم في دول أخرى؛ إذ إن 59% من التلاميذ المغاربة لا يتقنون الحد الأدنى من الكفاءات القرائية، كما لم يستطع 5 % من التلاميذ الإجابة عن أي بند من بنود الرائز، أي أنهم لم يحصلوا على أي مكتسب في التعليم الابتدائي ولا على المستلزمات اللغوية الضرورية للتمكن من متابعة برنامج اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية.

وإلى جانب ذلك نجد أن 30% فقط من تلاميذ المرحلة الإعدادية، استطاعوا التحكم في ثلثي 2/3 برنامج اللغة العربية، أي حوالي من 67% منه. ويتعلق الأمر تحديدا بمهارات:

- تعرف الشخصية الرئيسة في النص؛
- تحديد معنى كلمة في سياقها؛
- تعرف مكان الأحداث في السرد؛
- كتابة جملة تلخص المعنى.

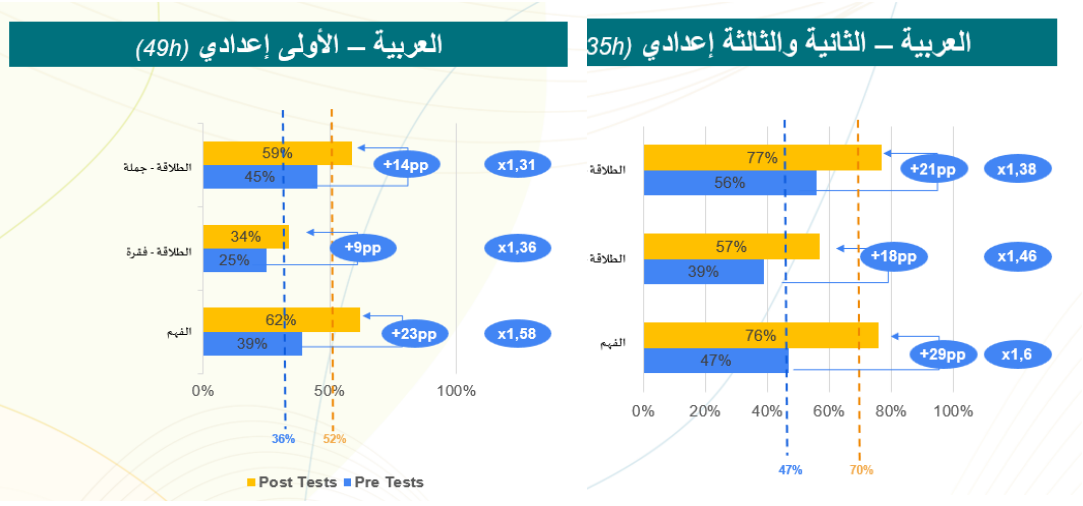
وقد أظهرت هذه التقييمات أيضا أن الفارق بين مكتسبات التلاميذ في كفايات اللغة العربية بين الثانويات الإعدادية العمومية والثانويات الإعدادية الخصوصية يصل إلى 51 نقطة في السنة الثالثة إعدادي لصالح المؤسسات الخاصة. ويكشف هذا التفاوت عن اختلالٍ واضح في جودة التعلمات وظروفها، كما يبرز عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين الفئتين. وهو ما يطرح تحديات حقيقية أمام السياسات التربوية العمومية الهادفة إلى تحقيق الإنصاف والرفع من مردودية التعليم العمومي.

أما نتائج رائز التشخيصي المنجز في الإعداديات العمومية خلال أبريل 2024، فقد أظهرت أن تلاميذ هذا السلك يبدؤون السنة الدراسية الجديدة وهم لا يتحكمون في المستلزمات أو المكتسبات الدراسية الأساس التي ستمكنهم من الاستمرارية والنجاح الدراسيين؛ فأكثر من 40% من هؤلاء التلاميذ لا يتمكنون من قراءة نص قصير بطلاقة وفهمه فهما مباشرا.

وأظهر الرائز نفسه أن مستوى تحكم تلاميذ السلك الإعدادي في مهارات القراءة في اللغة العربية يظل ضعيفا؛ إذ يعاني 20% مهم من ضعف القدرة على مستوى التهجئة أو فك التشفير، بينما يواجه 35% إلى 40% منهم ضعفا واضحا في الطلاقة، في الوقت الذي لا يتحكم 40% إلى 50% منهم في مهارة الفهم المباشر لنص قصير.

وقد استدعت كل هذه المعطيات تدخلا علاجيا لاستدراك المكتسبات الأساس قبل انطلاق فترة التعلمات الجديدة في جميع مستويات السلك الإعدادي، فأعطي بذلك الضوء الأخضر لاعتماد برنامج المعالجة المكثفة في بداية السنة الدراسية ضمن إعداديات الريادة بالمغرب[1].

وقد كشفت نتائج العام الأول من برنامج المعالجة المكثفة خلال الموسم الدراسي 2024-2025، ووفقا لمعطيات الرائز البعدي، عن تحسين ملحوظ في مستوى التلاميذ بلغ متوسط تطور ب 1.6 x من معدل التمكن من الكفايات الأساس بعد انتهاء فترة المعالجة المكثفة، أي ما يناهز [35-49] ساعة من الدعم والمعالجة.



تطور نسب التحكم في الكفايات الأساس للغة العربية خلال الموسم الدراسي 2024-2025

وقد تمت هيكلة فترة المعالجة المكثفة وفق ثلاث مراحل وست عمليات، هي:

[1]- يسعى برنامج" إعداديات الريادة" إلى تقليص الهدر المدرسي، وإلى زيادة فرص نجاح التلاميذ وتعزيز نموهم الذاتي، من خلال توفير شروط مادية جيدة، ومحيط جذاب يسهم في تحسين ظروف العمل لمجموع الفاعلين بالمؤسسات التعليمية المستهدفة. ويرتكز على أربعة محاور، وهي: - مواكبة وإعداد وتنفيذ مشروع المؤسسة المندمج؛ - توفير معالجة وقائية ودعم ومواكبة شخصية للتلاميذ؛ - مواكبة الأستاذة وتمكينهم من الممارسات البيداغوجية الناجحة؛ -تعزيز تفتح التلاميذ ونموهم الذاتي من خلال الأنشطة الموازية والرياضية. وقد انطلق البرنامج في مرحلته الأولى على مستوى 230 ثانوية إعدادية، ابتداء من الدخول المدرسي 2025/2024. (وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، مارس 2024).

قبل:

- **اختبارات الموضعة:** قصد تحديد المستوى الحقيقي لكل تلميذ قبل انطلاق برنامج المعالجة المكثفة، باعتماد رائز قبلي للموضعة ورائز بعدي للتحقق[2]؛
- **تشكيل المجموعات:** بعد تحديد المستوى الحقيقي لكل تلميذ تبعا لنتائج رائز الموضعة، يتم تشكيل مجموعات التلاميذ ذات المستوى نفسه من مستويات الأداء المفترضة في التقويم، باعتماد منظومة مسار(MASSAR) ؛

أثناء:

- **تنفيذ برنامج المعالجة:** عبر استفادة مجموعات التلاميذ من عدد معين من حصص دعم مناسبة لكل مجموعة؛
- **تتبع منتظم لتقدم التلاميذ:** تخضع مجموعات التلاميذ لتحقق منتظم من مدى تمكنهم من التعلمات والتقدم المحقق في ذلك؛

بعد:

- **اختبارات بعدية:** تحديد المستوى الجديد لكل تلميذ، باعتماد الرائز البعدي؛
- **قياس الأثر:** قياس المستوى المحرز من طرف التلاميذ بين مرحلتي ما قبل الدعم وما بعده، عبر قياس المسافة بين نتيجة الرائز القبلي ونتيجة الرائز البعدي.

6. مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب TaRL في برنامج المعالجة المكثفة

تُعد مقاربة **التدريس وفق المستوى المناسب (TARL)**، من أنجع المقاربات التربوية الموجهة لمعالجة التعثرات الدراسية الأساس في القراءة والكتابة والحساب. وقد طوّرتها المنظمة الهندية (**Pratham**)بهدف الاستجابة للتفاوتات الكبيرة بين المستوى الدراسي الاسمي للمتعلمين ومستواهم الحقيقي في التعلمات الأساسية. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

[2]– **رائز الموضعة** هو أداة تقويمية تُستعمل في بداية مرحلة دراسية أو تكوينية، وتهدف إلى تحديد مستوى كل تلميذ بدقة، من خلال قياس مدى تحكمه في المعارف والكفايات الأساسية المرتبطة بمجال معين. ويسمح هذا الرائز بتحديد موضع التلميذ داخل مسار التعلم، وبناء خطة معالجة أو دعم مناسبة لحاجاته. كما يُسهم في توجيه الأستاذ(ة) أو أصحاب القرار التربوي نحو اتخاذ قرارات بيداغوجية تستند إلى معطيات موضوعية.

وترتكز هذه المقاربة على مبدإ جوهري يتمثل في الانطلاق من المستوى الفعلي للتلاميذ لا من المستوى المفترض أن يكونوا عليه تبعا للسلك الدراسي الذي ينتمون إليه؛ فيُقسَّمُون إثر ذلك إلى مجموعات وفق مستوياتهم الفعلية، سواء كانت مجموعات للمستوى أو مجموعات داخل الفصل نفسه. ووفقا لذلك يَتمُّ إعادة ترتيب التعلمات وفق حاجات التلاميذ، بما يمكنهم من تجاوز تعثراتهم عبر تدريس موجّه ومكثف يركز على المهارات الأساسية القرائية منها، والحسابية، والعلمية.

وتنطلق المقاربة بمرحلة أولية حاسمة تتمثل في التشخيص؛ حيث تُمرر روائز الموضعة للكشف عن المستوى الحقيقي لكل تلميذ في المهارات والمواد الدراسية المستهدفة. وبعد ذلك، يُعاد تفييئ التلاميذ وتنظيمهم في مجموعات متجانسة وفق أدائهم، بدل تنظيمهم التقليدي اعتمادًا على المستويات الدراسية فقط. وهو ما يسمح بتقديم أنشطة تعليمية مركزة تتلاءم مع قدرات كل مجموعة من مجموعة الدعم، ويمكن من تجاوز تعثرات التلاميذ عبر تدريس موجّه ومكثف يركز على المهارات الأساسية القرائية منها والحسابية، والعلمية. وتتضمن أداة التقييم أو رائز الموضعة عددا من المجالات والمستويات المهارية، الرامية إلى تحديد مستوى الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، مما يساعد المدرسين على العمل مع مجموعات متجانسة نسبيا، توازيها تقييمات منتظمة ومحدّدة زمنياً، تجمعُ معطياتها لتتبّع التقدّم المحرز. وبناءً على هذا التقدّم، يُعاد توزيع التلاميذ في مجموعات جديدة كلّما تقدموا أو ارتقوا إلى مستوى أعلى. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

كما تقوم هذه المقاربة على قطيعة بيداغوجية مع كل الممارسات المتصلة بالتلقين والإلقاء، معتمدة بدلا من ذلك أنشطة تعلّم لعبية أو حياتية يومية بسيطة، مع "الحرص على أن تكون [هذه الأنشطة] جذابة، وممتعة، وخلاقة، تُناسب كل مستوى أو مجموعة تعليمية". (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

وتُجسّد الأنشطةُ الموجهةُ جوهرَ مقاربة TARL؛ إذ تعتمد على أنشطة تفاعلية ووظيفية قصيرة المدى، ثَبت دوليًا أنها تُسهم بفعالية في تطوير مهارات التلاميذ كالطلاقة والفهم، وتنمية كفاياتهم الأساس، مثل: القراءة والكتابة والحساب. وتُقاس مراحل التقدم بشكل دوري، بحيث ينتقل التلميذ تدريجيًا من مستوى إلى آخر وفق تقدمه، لا وفق الزمن المدرسي وحده. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

أما التجربة المغربية في برنامج المعالجة المكثفة، فقد قامت على تكييف مقاربة TaRL وتطويرها، بما ينسجم مع السياق التربوي الوطني، باعتماد منهجيةCAMEL[3] التي تقوم على "الأنشطة التوليفية لتعزيز التعلّم"، والموجة أساسا إلى استدراك المفقود التعلمي بشكل سريع ومنظَّم؛ حيث تتكامل مجموعة متنوعة من الأنشطة والممارسات التعليمية داخل الحصة الواحدة بصورة متناسقة ومتكاملة، بما يتيح للمتعلمين اكتساب المهارات المستهدفة بفعالية أكبر. فبدل الاعتماد على نشاط واحد أو عدد من الأنشطة المتشظية وفق أسلوب تدريسي ثابت، تُدمج مثلا الأنشطة القرائية، والأنشطة الشفهية، والأنشطة الكتابية، ثم الأنشطة اللعبية والتعاونية في الحصة الواحدة بطريقة تُحفّز مشاركة التلاميذ وتزيد من تركيزهم.

ويُسهم هذا التنويع في الأنشطة خلال الحصة الواحدة في الاستجابة لاختلاف أنماط التعلّم، كما يَضمنُ انتقالًا سلسًا بين المهارات والقدرات، ويُعزّز التعلّم النشط القائم على منهجية التعليم الصريح: النمذجة – الممارسة الموجهة – الممارسة المستقلة. وذلك بالنظر إلى أنها في تعمل مجموعها على تعظيم الأثر التعليمي وتحقيق أفضل النتائج في وقت وجيز، مع خلق بيئة صفية ديناميّة ومشجّعة على التعلّم المستمر. (Gauthier & Bissonnette, 2024, pp. 73–78)

وحري بنا أيضا الإشارة إلى أن من خصوصيات التجربة المغربية في برنامج المعالجة المكثفة تضافر عدد من المواد الدراسية واشتغالها في أقطاب لدعم ومعالجة التعثرات ذات الصلة بالتعلمات الأساس أو المستلزمات الضرورية لكل متعلم في مواصلة مساره الدراسي بالسلك الإعدادي، ومثال ذلك تضافر مواد اللغة العربية والاجتماعيات والتربية الإسلامية في قطب اللغة العربية، ويرمي إلى تعزيز التعلمات الأساس في اللغة العربية: الطلاقة والفهم المباشر، مع اختلاف السياقات التعلمية ومضامين المعالجة تبغا لخصوصيات كل مادة على حدة. ويرجع ذلك بالأساس إلى أن كفايات القراءة والفهم تظل كفايات أساس في المواد الثلاثة، باعتبار اللغة العربية لغة مُدرسة ولغة تدريس لمواد التربية الإسلامية والاجتماعيات بالمرحلة الإعدادية.

7. مبادئ برنامج المعالجة المكثفة وفق مقاربة التدريس TaRL

[3]– Combined Activities for Maximized Learning : **الأنشطة المدمجة لتحقيق الحدّ الأقصى من التعلّم**، هو منهج مبتكر للتعليم والتعلّم طوّرته مؤسسة *براثام*، يهدف إلى تعزيز المهارات الأساسية، ويعتمد على أنشطة ممتعة ومنظّمة ومنخفضة التكلفة، بالإضافة إلى الألعاب والعمل الجماعي، لمساعدة الأطفال على الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم الأكثر تعقيدًا. (Pratham, s.d., "Teaching at the Right Level" section)

تقوم مقاربة التدريس وفق المستوى المناسب، باعتبارها خلفية نظرية ومنهجية لبرنامج المعالجة المكثفة في إعداديات الريادة، على ستة مبادئ، وهي:

1-**مقاربة علاجية:** تقوم على تنشيط واستدعاء المكتسبات القبلية الوظيفية، وذلك بهدف رصد ومعالجة التعثرات المتراكمة، ولا يتعلق الأمر بإرساء موارد جديدة، بل التركيز على المكتسبات القبلية الضرورية، وذات الأولوية لبناء التعلمات الجديدة كالقراءة بطلاقة والفهم المباشر في اللغة العربية على سبيل المثال.

2-**بيئة حاضنة وداعمة:** يحرص الأستاذ على توفير بيئة داعمة وحاضنة للتلاميذ، وتُمَكِّنُ من حفزهم على التعلم، وعلى التعبير عن الصعوبات التي تواجههم والنجاح في تجاوزها. ويتعين على المدرس الالتزام في تدبير التفاعلات الصفية بخطاب إيجابي ومشجع على التعلم، وكذا تقديم تغذية راجعة لا تعالج الأخطاء فحسب، بل تكشف عن أسبابها، وذلك اعتمادا على جملة من الإجراءات والأنشطة:

أ- أنشطة تذويب الجليد في بداية الحصة؛

ب- أنشطة اعتيادية تعزز علاقات العطف والتعاطف مع التلاميذ؛

ت- قواعد خاصة بمرحلة المعالجة ناظمة للممارسة الصفية؛

ث- تقنية المناقشات التلقائية (غير الرسمية)؛

ج-مكافأة الأجوبة الصحيحة وتثمينها، وحسن تدبير مهارتي السؤال والجواب؛

ح-تحفيز التلاميذ الذين يواجهون صعوبات، وتشجيعهم على المبادرة والمحاولة، دون توجس من الخطإ؛

خ-تحليل أخطاء التلاميذ وبيان أسبابها، وعدم الاكتفاء بتصحيحها فقط.

3-**أنشطة جاذبة ومحفزة لانخراط التلميذ:** تتميز مقاربة TaRL باعتماد أنشطة ممتعة ومسلية، يمكنها أن تستقطب التلاميذ وتحفز انخراطهم في التعلم؛ عبر:

أ- أنشطة لعبية وأنشطة التحديات والتنافس الصفي؛

ب- تنويع لصيغ العمل الصفي: عمل فردي- عمل ثنائي- عمل المجموعات؛

ت- تنويع الدعامات الديدكتيكية: صور -رسوم متحركة -دعامات سمعية بصرية..؛

ث- تغيير تصميم الفصل الدراسي على شكل U أو شكل دائري أو شكل الجزر المتفرقة، بحسب طبيعة الأنشطة والهدف منها؛

ج-توفير فضاء تعلم نشيط وديناميي في إطار ما تتيحه الأمكنة الخاصة بالمؤسسة: القسم- الساحة – المكتبة...

4-**أهداف واضحة ومتدرجة**: إن أهداف برنامج المعالجة المكثفة ينبغي أن تكون واضحة ومحددة، وقابل للقياس، كما ينبغي أن تكون مفهومة لدى كل من المدرس والتلميذ على السواء، حينما يحرص المدرس على إعلانها والتعبير عنها بشكل صريح. لذلك فالهدف من مرحلة المعالجة المكثفة ليس هو تغطية البرنامج الدراسي فقط، بل الهدف منه إنما هو معالجة فعلية للتعثرات المرصودة لدى التلاميذ. لذلك فالشرط المعياري للانتقال إلى مرحلة ما بعد المعالجة المكثفة وإرساء التعلمات الجديدة، لا يتصل باستكمال برنامج المعالجة المكثفة وتغطية مفرداته فحسب، وإنما هو المعالجة الفعلية للتعثرات.

5- **التحقق والمراقبة المنتظمة**: التحقق المنتظم من مدى تحكم التلاميذ في الكفايات المستهدفة من خلال ملاحظة ممارساتهم الصفية وتتبع الأنشطة المنجزة خارج الفصل. وهو ما يسمح بتثمين جهود جميع التلاميذ، وعدم الاقتصار على المتحكمين منهم، بهدف فحص مستوى الفهم والتعلم المتحقق لديهم؛

6- **تبسيط الخطاب**: عبر توظيف لغة بسيطة لضمان الفهم وتوضيح التوجيهات أو التعليمات المقدمة للتلاميذ، لذلك يتعين ألا تكون اللغة الموظفة من قبل المدرسين حاجزا بين التلاميذ والمطلوب إنجازه. وهو ما يستدعي اعتماد التدرج من الملموس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب.

وحري بنا أن نشير إلى أن مبادئ مقاربة طارل (TaRL) تتوافق بشكل واضح مع أسس بيداغوجيا التعليم الصريح؛ إذ تقومان معًا على تقديم حمولة معرفية مخففة تناسب قدرات التلاميذ وتيسر استيعابهم، وعلى اعتماد تدخلات فارقية تستجيب لاختلاف مستوياتهم وتنوع ذكاءاتهم. كما تشددان على أهمية التغذية الراجعة المنتظمة والبناءة التي توجه التعلم وتدعم تقدمه بشكل مستمر.

8. تقويم أثر المعالجة المكثفة من رائز الموضعة إلى الرائز البعدي

يكتسي التقويم التشخيصي والتقويم البعدي أهمية كبرى ومكانة محورية في تقويم أثر المعالجة المكثفة وضمان نجاعة أجرأتها؛ إذ يُمكّنُ تمرير رائز الموضعة من الكشف عن المستوى الحقيقي لكل تلميذ، ثم وضعه ضمن مجموعة أو مسار محدد للدعم ومعالجة الصعوبات المحتملة لدى أفراد المجموعة؛ بما يسمح بتحقيق انسجام وتماسك كبيرين بين مسارات المعالجة وبين حاجات مجموعات التلاميذ، وكذا تحقيق درجة قصوى من التطابق بين مستويات رائز الموضعة وبين المهام والأنشطة المقترحة في البرنامج، سواء على مستوى حجم المقروء أم مستويات الفهم المستهدفة في حصص اللغة العربية مثلا.

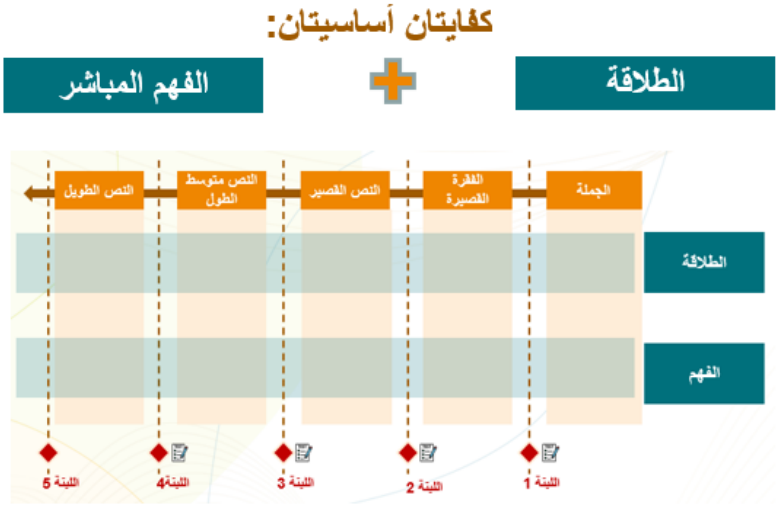
وينسجم هذا الإجراء مع مَنطق تحديد منطقة التطور القريب (ZDP) لكل تلميذ، أي "المسافة بين مستوى النمو الفعلي الذي يحدده حلّ المشكلات بشكل مستقل، ومستوى النمو الممكن الذي يحدده حلّ المشكلات تحت توجيه الراشد أو بالتعاون مع أقران أكثر كفاءة". (Vygotsky, 1978, p. 86)، حيث يتم الحرص على تحقيق الحد الأدنى من التعلمات الأساس في كل مادة من المواد المستهدفة بالبرنامج في المرحلة الإعدادية.

لذلك، فإن أي موضعة خاطئة للتلميذ ضمن سلم الأداء الخاص برائز الموضعة، وخاصة حين تكون الموضعة أعلى من مستواه الحقيقي، فإنها تحرمه من فرصة حقيقية لملاءمة الأنشطة المقترحة بما يتوافق مع حاجاته الفعلية. وقد يتسبب ذلك في اهتزاز ثقته بقدرته على تجاوز تعثراته، ويجعل البرنامج غير قادر على بلوغ النتائج المتوقعة منه.

وبالنظر إلى الدور المحوري الذي تنهض به عمليات تمرير روائز الموضعة، وكذا الروائز البعدية، فإنها تخضع لتوصيف دقيق للمجالات والمستويات المستهدفة؛ بما يُمَكِّنُ من تفيئي التلاميذ ضمن مجموعات متجانسة وفق لبنات ومسارات واضحة، بالرغم من صعوبة تحقيق ذلك التوفيق بين المواد الخمس المستهدفة بالبرنامج دفعة واحدة وفي الوقت ذاته. كما أن دلائل التمرير توضح التوجيهات التي يتعين على الأساتذة الممررين لهذه الروائز التقيد بها، ضمانًا لموضوعية نتائج الروائز وموثوقيتها.

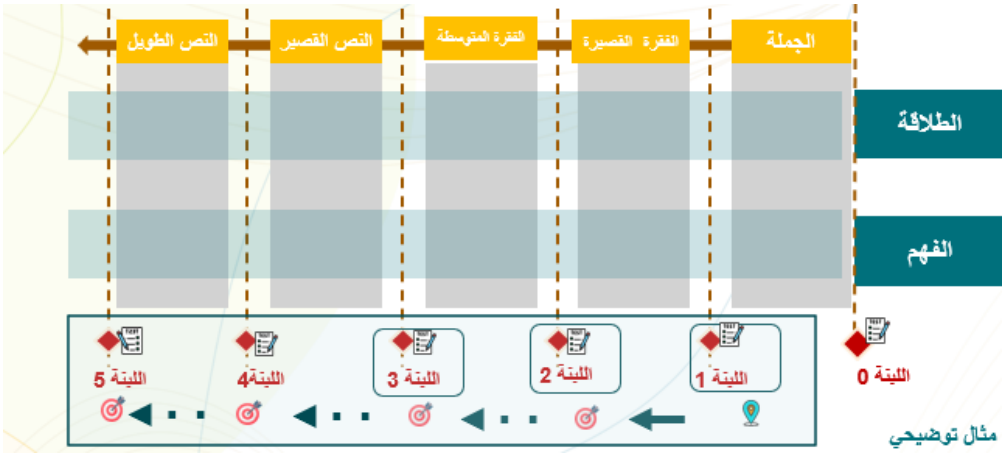
9. مرتكزات برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية وهندسته

يستهدف برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية إنماء كفايتين أساسيتين، بشكل نسقي على مدى فترة المعالجة المكثفة، انطلاقا من أسناد مختلفة تبدأ من مستوى الجملة ثم الفقرة القصيرة والنص القصير، وبعدها مستوى النص المتوسط الطول، وانتهاء بمستوى النص الطويل، تبعا للَبِنَةِ مَوْضَعَةِ كل تلميذ أو مجموعة صفية.



هندسة البرنامج المعالجة المكثفة في قطب اللغة العربية خلال الموسم الدراسي 2024-2025

وبعد توزيع التلاميذ إلى مجموعات للدعم أو المعالجة الوقائية بناء على رائز الموضعة الذي يحدد بدقة مستوى كل تلميذ ضمن مستويات الكفايات الأساس المستهدفة، تَخضعُ كل مجموعة لبرنامج للمعالجة يتوافق مع المسار الذي حدد لها اتباعه، ضمن لبنات ومسارات البرنامج. ويصبح الهدف الأدنى لكل مجموعة معالجة هو تمكينُ جميع تلاميذ المجموعة من بلوغ المستوى الموالي على الأقل لمستوى موضعتهم. ويصبح انتقال مجموعة التلاميذ من لبنة إلى أخرى مشروطا بمراقبة التحكم من أهداف اللبنة من قبل الأستاذ(ة)، وقياس مدى تحكم تلاميذ المجموعة في المعارف والكفايات الأساسية المرتبطة بالمسار المتبع من قبلها.



مثال توضيحي لمسارات الانتقال بين لبنات برنامج المعالجة المكثفة في قطب اللغة العربية خلال الموسم الدراسي 2025-2024

حينما تكون مجموعة تلاميذ معينة متحكمة في مستوى الجملة أي في اللبنة الأولى، فإن هدفها خلال برنامج المعالجة المكثفة هو جعل مجموع تلاميذ المجموعة يتحكمون في اللبنة الموالية أي التحكم في اللبنة الثانية: مستوى الفقرة القصيرة[4].

اللبنة الأولى	الجملة	الطلاقة + الفهم المباشر
اللبنة الثانية	الفقرة القصيرة	الطلاقة + الفهم المباشر
اللبنة الثالثة	النص القصير	الطلاقة + الفهم المباشر + الفهم الضمني
اللبنة الرابعة	النص المتوسط	الطلاقة + الفهم المباشر + الفهم الضمني
اللبنة الخامسة	النص الطويل	الطلاقة + الفهم المباشر + الفهم الضمني + الفهم النقدي

الهندسة البيداغوجية لبرنامج المعالجة المكثفة وتثبيت الكفايات الأساس في اللغة العربية

[4]- كما يمكن للتلاميذ المتقدمين في مجموعات المعالجة السعي إلى التحكم في اللبنة التي تأتي بعد اللبنة الثانية أي الفقرة المتوسطة بما يحقق تفريدا خلال حصص المعالجة .

تنتظم هذه اللبنات ضمن أربعة مسارات تَتَّبِعُها كل مجموعة تلاميذ، على أن كل مسار يتألف من لبنة دخول ولبنة خروج، ويقضي التلاميذ في كل منها عددا معينا من الأسابيع قبل الانتقال إلى اللبنة الموالية، وفق ما يأتي:

	لبنة الدخول	لبنة الخروج
المسار 1	اللبنة الأولى	اللبنة الثانية
المسار 2	اللبنة الثانية	اللبنة الثالثة
المسار 3	اللبنة الثالثة	اللبنة الرابعة
المسار 4	اللبنة الرابعة	اللبنة الخامسة

أما مجموع حصص المعالجة المكثفة، فيصل في برنامج اللغة العربية مثلا إلى ما مجموعه 42 ساعة، بمعدل 07 ساعات أسبوعيا، ولمدة 06 أسابيع، موزعة بين حصص للطلاقة والفهم، وحصص للفهم الاستماعي، ثم حصص توليفية، وأخرى لاختياز رائز اللبنة، بعد كل أسبوعين أو ثلاثة.

وتمثل كل حصة في برنامج اللغة العربية حلقة من حلقات التدرج بالتلميذ للتحكم في مهارة القراءة بطلاقة، وكذا التحكم في مستويات فهم المقروء، بمقاربة متدرجة ومتكاملة، تتنوع فيها أنماط النصوص وتتعدد صيغها التعبيرية، وتتشاكل مع مهارات الفهم القرائي واستراتيجياته[5].

وإذا كان برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية يتدرج من الجملة إلى النص الطويل على مستويي الطلاقة والفهم، فإنه يستهدف الكفايات النوعية ذاتها في كل مسار أو لبنة. وتتوزع هذه الكفايات النوعية على ثلاث محاور تتقاطع فيما بينها لتشكل الهندسة العامة للبرنامج، وهي على النحو الآتي:

[5]– اعتمد في توصيف مستويات الفهم القرائي في برنامج المعالجة المكثفة على الدراسات الدولية لتطوير المهارات القرائية،و بشكل خاص الدراسة الدولية PIRLS والإطار العالمي للكفايات الخاصة بالقراءة Global Proficiency Framework for Reading باعتبارهما مرجعين دوليين متكاملين في تقويم وتنمية الكفاءة القرائية؛ إذ يركّز الأول، على قياس أداء المتعلمين في نهاية المرحلة الابتدائية من خلال أربع عمليات للفهم (الاسترجاع، الاستنتاج، التفسير، التقييم)، بينما يقدّم الثاني، تصورًا تدرّجيًا لمستويات الكفاءة القرائية يمتد من التعرف الأولي على الحروف إلى الفهم العميق للنصوص المعقدة. ويتقاطع الإطاران في كونهما ينظران إلى القراءة بوصفها عملية بنائية نشطة تتطلب تشغيل استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، كما يشتركان في التأكيد على الانتقال من الفهم الحرفي إلى النقدي ثم الفهم التأويلي. غير أن PIRLS يركّز أساسًا على التقويم المقارن للأداء في سياق دولي، في حين يهدف GPF إلى توجيه السياسات التربوية وبناء مسارات تعلم واضحة تدعم اكتساب مهارات القراءة تدريجيًا. (UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2019) - (IEA, 2019)

محور مستويات الفهم	**الفهم المباشر– الفهم الضمني– الفهم النقدي**
محور حجم المقروء	**الجملة – الفقرة القصيرة– النص القصير– النص المتوسط –النص الطويل**
محور أنماط النصوص	**النمط السردي– النمط الوصفي– النمط التفسيري– النمط الحجاجي**

تقوم هذه الهندسة على بناء نسقي متكامل، تتفاعل داخله ثلاثة محاور كبرى هي: **مستويات الفهم، وحجم المقروء، ثم أنماط النصوص**. ولا يشتغل كل محور منها بمعزل عن الآخر، بل تنتظم ضمن شبكة من العلاقات الوظيفية التي تجعل من هذه الهندسة إطارًا منسجمًا لدعم التعلمات الأساس في برنامج المعالجة المكثفة للغة العربية بالسلك الإعدادي.

ويحدد محور مستويات الفهم طبيعة العمليات الذهنية التي يمارسها المتعلم أثناء القراءة؛ من الفهم المباشر إلى الفهم الضمني ثم الفهم النقدي، بما يعكس تدرجًا في بناء المعنى والارتقاء بمهارات المعالجة القرائية. أما محور حجم المقروء، الممتد من الجملة إلى الفقرة ثم إلى النص القصير فالمتوسط فالطويل، فلا يمثل مجرد تدرج كمي في المادة المقروءة، بل يجسد تدرجًا وظيفيًا في التدرب على القراءة بطلاقة والفهم في آن واحد؛ إذ يتيح للمتعلم أن ينمي تدريجيًا مهارات الدقة والسرعة، ثم الاسترسال، فالنبر والتنغيم، بالتوازي مع تنمية قدرته على التقاط المعنى وفهم وحدات النص وبنائه العام. ويأتي محور أنماط النصوص فيغني هذا البناء النسقي من خلال تنويع أنماط المقروء بين النصوص السردية والنصوص الوصفية، ثم التفسيرية والحجاجية، بما يتيح للمتعلم الاحتكاك ببنيات نصية متعددة، واكتسابه المرونة اللازمة للتعامل مع مختلف أشكال الخطاب.

وعلى هذا الأساس، فإن الطابع النسقي لهذه الهندسة يتجلى في كون هذه المحاور لا تتجاور فقط، بل تتضافر وتتفاعل وتتكامل، بحيث يسند بعضها بعضًا في بناء جملة المهارات والقدرات القرائية. كما أن التدرج في مستويات الفهم، والتدرج في حجم المقروء، والتنوع في أنماط النصوص، يجعل منها مداخل متكاملة تُسهم في تشكيل الكفايتين الأساسيتين في البرنامج، وهما :القراءة بطلاقة والفهم المباشر، بوصفهما المدخل المركزي لمعالجة التعثرات القرائية وتمكين المتعلم من الاندماج السلس في إرساء التعلمات الجديدة.

10.تحليل نتائج برنامج المعالجة المكثفة في اللغة العربية خلال الموسم الدراسي 2025–2026

لقد شكل التتبع الفردي للتلاميذ عبر ملاحظة أدائهم في الفصل وتتبع الأنشطة المنجزة خارج الفصل، وكذا معايير التقويم الذاتي إضافة إلى روائز نهاية كل لبنة، أدوات للرصد المستمر لوتيرة تقدم التلاميذ نحو التحكم في هذه المهارات والكفايات، فسمح بتتبع تطور التلاميذ ورصد مدى تحكمهم في التعلمات المستهدفة. كما كان ذلك في الوقت ذاته وسيلة لملاءمة وتيرة التعلم لحاجات الفئات المستهدفة، من خلال ربط الانتقال من لبنة إلى أخرى مشروطا بتحكم 80% من تلاميذ مجموعة المعالجة المكثفة على الأقل في الكفايات المستهدفة.

وقد شكلت نتائج الرائز البعدي أداة لقياس درجة التحكم في المهارات والكفايات المستهدفة من البرنامج والحكم على فعاليته ونجاعته. وانطلقنا في ذلك مما توفره المعطيات الإحصائية للوحة القيادة الاستراتيجية TBS التي أحدثتها الوزارة الوصية ابتداء من شتنبر 2025، مركزين على تحليل نتائج التلاميذ في اللغة العربية، سواء على مستوى نسب التحكم أو الاتقان العامة، أو نسب التحكم أو الإتقان الدنيا، ثم نسب التقدم[6] بين الرائز القبلي والرائز البعدي، أي ما قبل TaRL وما بعدها.

1- المؤشرات العامة[7]

نسبة التحكم العامة	نسبة التحكم الدنيا	نسبة التقدم	نسبة مسك النتائج	نسبة التطابق الداخلي	نسبة مسك التحقق	نسبة التطابق الخارجي
%73.14	%84.01	1.25	%98.49	%89.71	%62.18	%90.41

وتأتي هذه المؤشرات في إطار قراءة نتائج الرائز البعدي لتُظهر أن نسبة التحكم الإجمالي في الكفايات الأساس للغة العربية قد بلغت **73.14%**، لدى تلاميذ إعداديات الريادة على المستوى

[6]- توضح لوحة القيادة الاستراتيجية TBS أن طريقة احتساب هذه المؤشرات تعتمد على ما يأتي:

- نسبة الإتقان العامة (المتوسط) :عدد التلاميذ الذين يتقنون المهارات الأساسية / العدد الإجمالي للتلاميذ الذين اجتازوا الاختبار.
- نسبة الإتقان الدنيا (المتوسط) :عدد التلاميذ الذين أبدَوا المهارات الدنيا الواجب اكتسابها / عدد التلاميذ الذين اجتازوا الاختبار.
- نسبة التقدّم :نسبة الإتقان بعد – TARL نسبة الإتقان قبل.TARL
- نسبة إدخال النتائج :عدد الإدخالات المستهدفة / عدد الإدخالات المنجزة.
- نسبة نقطة التحقق: مجموع النقاط التي تم التحقق منها من طرف المفش (أكثر من 0 تساوي نقطة للمفش) / مجموع النقاط.

[7]- تعرف لوحة القيادة الاستراتيجية TBS المؤشر بأنه:" معدل التلاميذ الذين يتقنون الكفايات الأساسية في مواد: العربية، الفرنسية، الرياضيات، علوم الحياة والأرض، والفيزياء-الكيمياء، وذلك بالاعتماد على نتائج الاختبار القبلي و/أو الاختبار البعدي، في السلك الإعدادي. تقيم الكفايات الأساسية وفق مستويين فقط :متحكم أو غير متحكم."

الوطني، وهو ما يوضح أن مستوى التمكن العام بعد مرحلة المعالجة المكثفة قد تحسّن بشكل ملموس مقارنة بالمعطيات القبلية. ويعكس ذلك الأثر الإيجابي للبرنامج على كفايات التلاميذ، بالرغم من الحاجة المستمرة لتعزيز بعض جوانبه المنهجية والإجرائية. ونوضح ذلك من خلال ما يأتي:

أ- تجانس التحسن بين التلاميذ

سجل معدل التحكم الأدنى نسبة مرتفعة بلغت **84.01%**، وهو معطى ذو دلالة تربوية قوية؛ إذ يكشف أن أدنى مستوى تحكم داخل المجموعة قد ارتفع بشكل ملحوظ، مما يشير إلى تقليص الفروق بين التلاميذ من حيث مكتسباتهم الأساس. ويعكس هذا الارتفاع في الحد الأدنى للتمكن نجاح المقاربة الوقائية في الوصول إلى الفئة الأقل تحكمًا، وهي الفئة المستهدفة أساسًا بالمعالجة.

ب- معدل التقدم(1.25)

يمثل معدل التقدم أحد أهم مؤشرات برنامج المعالجة المكثفة، ويعني أن التلاميذ قد حققوا **تقدمًا يعادل 1.25 مرة مقارنة بنتائجهم في الرائز القبلي**. وهذا يدل على أن البرنامج أدى إلى **تحسن نوعي في الكفايات الأساس للتلاميذ في اللغة العربية**، وأن برنامج المعالجة المكثفة كان فعالا بما يكفي لرفع المنحنى العام للتمكن. ورغم أن هذه القيمة لا تعبّر عن قفزة كبيرة، فإنها تُعد **مؤشرًا إيجابيًا على فعالية البرنامج** خصوصًا أن الأمر يتعلق بكفايات أساس يصعب تحسينها في وقت وجيز.

ت- جودة مسك النتائج ومصداقية التقويم

تُظهر نسبة مسك النتائج (**98.49%**) درجة عالية من الانضباط في التوثيق الرقمي، مما يعكس التزام الأطر التربوية من أساتذة ومفتشين بمتطلبات التتبع الدقيق. أما نسبة التطابق الداخلي (**89.71%**)والخارجي (**90.42%**) فتؤكد **انسجام نتائج الرائز البعدي مع باقي أشكال التقييم الداخلي والخارجي**، مما يعزز موثوقية القياس ودقة الأدوات المعتمدة في البرنامج.

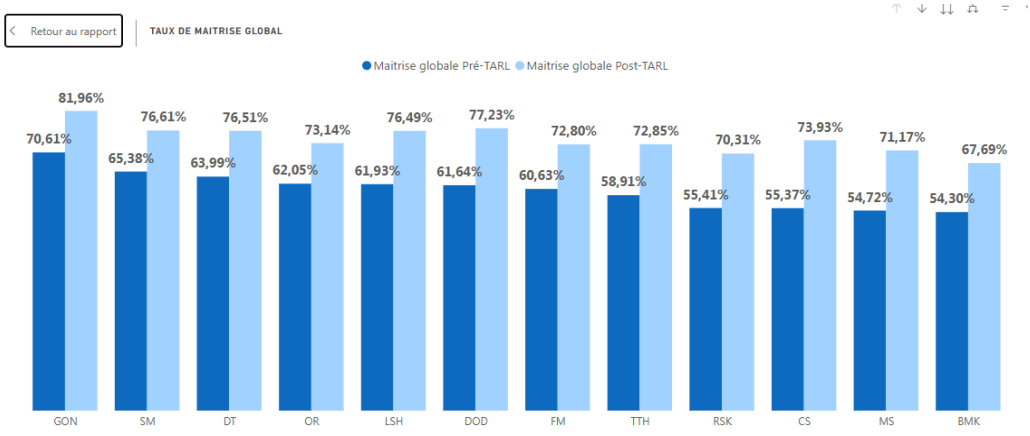
ث- التحقق الداخلي

رغم المؤشرات الإيجابية، يظل معدل مسك التحقق الداخلي (**62.18%**) نقطة تستدعي الانتباه؛ إذ يشير إلى أن عملية مراجعة البيانات وجودة التحقق لم تصل بعد إلى المستوى المرغوب. ويُنصح بتقوية آليات التحقق الجماعي، وتوحيد معايير المسك، وتحسين التنسيق بين المتدخلين لضمان جودة أعلى للمعطيات.

ج- استنتاج

وتكشف هذه النتائج البعدية للبرنامج أن هذا التدخل البيداغوجي أسهم في رفع مستوى تحكم التلاميذ من الكفايات الأساس في اللغة العربية وتقليص الفروق بين نتائج التلاميذ في الرائز القبلي ونتائجهم في الرائز البعدي، وتحقيق تقدم مميز في الكفايات الأساسية، مدعومًا بانسجام واضح بين التقييمات الداخلية والخارجية. ومع ذلك، يبقى يتعين تعزيز التحقق الداخلي من نتائجه وتحسين مساطر الإدماج البعدي للنتائج لضمان أرقى مستويات الجودة. وتؤكد هذه المؤشرات، مجتمعة، أن البرنامج يسير في الاتجاه الصحيح، وأن أثره التربوي يظهر بشكل واضح وملموس على مستوى مكتسبات التلاميذ.

2- نسب التحكم العامة في اللغة العربية بحسب الأكاديميات



نسب التحكم العامة بحسب الأكاديميات بين الرائز القبلي والرائز البعدي

تُظهر المعطيات العامة لنسب التحكم في الكفايات الأساسية للغة العربية بحسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين

بين الرائز القبلي والرائز البعدي وجود تحسن واضح في جميع الأكاديميات دون استثناء، حيث ارتفعت نسب التحكم العام من الرائز القبلي إلى الرائز البعدي بشكل يعكس الأثر الإيجابي للتدخل البيداغوجي المعتمد. وقد تراوح هذا التحسن تقريبًا بين 10و15 نقطة في معظم الأكاديميات، وهو فارق مهم في سياق كفايات أساس غالبًا ما تكون بطيئة التحسن. وتبعا لذلك نسجل الملاحظات الآتية:

- إن جميع الأكاديميات سجّلت تحسنًا بين الرائزين بنسبة تتراوح بين +11 و +19 نقطة. وهذا يؤكد فعالية برنامج المعالجة المكثفة في رفع مستوى التحكم من الكفايات الأساس للغة العربية.
- إن الأكاديميات ذات المستوى القبلي المتدنّي حققت أعلى مستويات التحسن، مثل: CS – MS – RSK - TTH، وهذا ينسجم مع منطق المعالجة الذي يستهدف التعثرات الأساس.
- إن الأكاديميات ذات الانطلاقة الجيدة خلال الموسم الدراسي 2024-2025 قد حققت بدورها تحسنًا معتبرًا، مثل: SM -DT -GON، وهو ما يشير إلى أن البرنامج ناجح بغض النظر عن مستوى الانطلاق.

وتبعا لما سبق نجد أن المعطيات تؤكد أن برنامج المعالجة الوقائية كان ذا **أثر واضح وفعال** في جميع الأكاديميات، حيث ارتفع مستوى التحكم العام في الكفايات الأساس للغة العربية بدرجات مهمة تُظهر تحسنًا حقيقيًا في أداء التلاميذ. وهذا النجاح يعكس، ما يأتي:

- ✧ فعالية المقاربة البيداغوجية المعتمدة؛
- ✧ انسجام التتبع والتنفيذ داخل المؤسسات؛
- ✧ قدرة البرنامج على تقليص الفروق بين التلاميذ بمختلف المستويات؛
- ✧ استجابة البرنامج لخصوصيات كل أكاديمية.

3- تحليل التقدم بحسب المستويات

تُظهر المؤشرات أن معدلات التحكم في الكفايات الأساس قد ارتفعت بشكل ملحوظ في جميع المستويات الثلاثة، وتم التعبير عن هذا الارتفاع بمعاملات المضاعفة (Facteurs de multiplication)، مما يكشف مقدار التحسن مقارنة بنتائج الرائز القبلي. ويظهر ذلك بشكل واضح من خلال:

أ- مستوى الأولى إعدادي — (1AC) مضاعفة التحكم بـ ×1.29

سجّل تلاميذ الأولى إعدادي أعلى معامل مضاعفة بين المستويات الثلاثة، حيث ارتفعت الكفايات الأساس للغة العربية لديهم بما يعادل 1.29 مرة مقارنة بنتائج الرائز القبلي. ويعكس هذا التحسن الملحوظ قدرة التلاميذ الأصغر سنًا على الاستفادة السريعة من الدعم، وفعالية المعالجة في بناء الكفايات الأساسيات: الطلاقة- الفهم المباشر على مستويي الفقرة والنص القصير، إضافة إلى تجاوبهم الكبير مع أنشطة البرنامج.

ب- مستوى الثانية إعدادي — (2AC) مضاعفة التحكم بـ ×1.23

حقق تلاميذ أقسام الثانية إعدادي معامل مضاعفة بلغ 1.23، وهو تقدم جيد يدل على تأثير واضح للتدخل البيداغوجي، رغم أن حاجيات هذا المستوى تبقى مرتبطة بتعزيز مستويات أعلى من مهارات الطلاقة والفهم بعد تجاوز مرحلة التأسيس الأولى.

ت- مستوى الثالثة إعدادي — (3AC) مضاعفة التحكم بـ ×1.23

يلاحظ أيضا أن تلاميذ الثالثة إعدادي قد سجلوا بدورهم معاملا مضاعفا مماثلاً ب: (1.23)، مما يكشف على قدرة مقاربة TARL على إحداث أثر إيجابي حتى في المستويات العليا، رغم طبيعة التعثرات المتجذرة عند تلاميذ هذا المستوى.

وتُبرز هذه النتائج، في مجموعها، فعالية برنامج المعالجة الوقائية في تحسين المهارات والكفايات الأساس للغة العربية لدى جميع التلاميذ، مع طفرة أكبر في مستوى الأولى إعدادي، مما يؤكد أهمية التدخل المبكر في ترسيخ التعلمات الأساس، واستمرار الأثر الإيجابي للبرنامج بشكل متوازن في المستويين الثاني والثالث.

4- تحليل نسب التقدم بحسب الكفايات الأساس والمستويات الدراسية

أظهرت المعطيات أن جميع المستويات الإعدادية حققت نسب تقدم مضاعفة في برنامج المعالجة الوقائية في الكفايات الأساسية للغة العربية، غير أن مستوى **الأولى إعدادي** سجّل أكبر طفرة، بينما حقّق مستويا **الثانية والثالثة إعدادي** تقدمًا مهمًا يعكس فاعلية المقاربة في معالجة التعثرات والصعوبات التي يشكو منها التلاميذ، سواء على مستوى الطلاقة أم الفهم. وتؤكد نسب التقدم، خصوصًا في كفايات **الطلاقة والفهم في النصوص القصيرة**، أن المقاربة المعتمدة قادرة على تحقيق أثر ملموس وممتد عبر مختلف الفئات العمرية.

الكفاية/ المستوى الدراسي	1AC	2AC	3AC	الملاحظة الأساسية
الطلاقة على مستوى الفقرة	1.22	1.14	1.19	1AC الأفضل أداءً
الفهم على مستوى الفقرة	1.18	1.19	1.27	3AC التطور يرتفع تدريجيًا
الفهم على مستوى النص القصير	1.30	1.27	1.36	3AC الأعلى تحسنًا
الطلاقة على مستوى النص القصير	1.49	1.50	1.55	أعلى نسب التقدم في جميع المستويات

أ- مستوى السنة الأولى إعدادي(1AC)

سجّل تلاميذ الأولى إعدادي أعلى نسب التقدّم في الكفايات الأساس للغة العربية، حيث حققت الطلاقة والفهم بمستوياتهما معاملات مضاعفة بلغت ×1.22 على مستوى الفقرة، و×1.30 في فهم النصوص القصيرة، بينما بلغت الطلاقة على مستوى النص القصير 1.49×، وهي من أعلى نسب التقدم المسجّلة. ويعكس هذا التحسن القوي قدرة التلاميذ الأصغر سنًا على الاستفادة السريعة من الدعم والمعالجة المكثفة، وكذا فعالية هذه المقاربة البيداغوجية في تحسين الكفايات القرائية الأساس. كما يؤكد ذلك أن التدخل المبكر يحدث أثرًا تربويًا كبيرًا في تنمية التعلمات الأساسية.

ب- مستوى السنة الثانية إعدادي(2AC)

عرف مستوى السنة الثانية إعدادي تقدّمًا متوازنًا في مختلف الكفايات الأساس للغة العربية، حيث تراوحت معاملات التطور بين ×1.14 في الطلاقة على مستوى الفقرة و×1.27 في فهم النص القصير، بينما بلغت الطلاقة على مستوى النص القصير 1.50×، وهو مؤشر مهم على فعالية التدخل في تحسين المهارات التأسيسية. ويعكس هذا المستوى انتقال التلميذ من بناء الأساسيات نحو تعزيز الفهم على مستوى النصوص القصيرة والمتوسطة.

ت- مستوى السنة الثالثة إعدادي(3AC)

لقد سجّل تلاميذ السنة الثالثة إعدادي تحسنًا ملحوظا، بالرغم من طبيعة الصعوبات المتجذرة في نهاية السلك؛ حيث بلغت معاملات مضاعفة التقدم ×1.19 في الطلاقة على مستوى الفقرة، و×1.27 في الفهم على مستوى الفقرة، و×1.36 في فهم النص القصير. كما حققت **الطلاقة على**

مستوى النص القصير أعلى نسبة تقدم عبر المستويات الثلاثة (×1.55). وتبرز هذه النتائج قدرة التدخل البيداغوجي على إحداث أثر واضح حتى في المستويات العليا.

11.خلاصات وتوصيات

11.1. خلاصات

كشف تحليل نتائج المعالجة المكثفة في اللغة العربية عن تحسن ملحوظ في مستوى تحكم المتعلمين في الكفايات الأساس؛ إذ بلغت النسبة العامة 73.14% بعد الرائز البعدي، وهو ما يؤكد فعالية التدخل البيداغوجي وقدرته على رفع المستوى العام رغم استمرار الحاجة إلى تعزيز بعض جوانبه. كما برز أثر البرنامج في تقليص الفروق بين التلاميذ، حيث وصلت نسبة التحكم الدنيا إلى 84.01%، وهو مؤشر قوي على نجاح المقاربة في دعم الفئة الأضعف ومعالجة التعثرات الجذرية لديها.

وقد أظهر معامل التقدم، الذي بلغ 1.25، حدوث تطور نوعي يعادل مرة وربع مقارنة بالوضع القبلي، مما يعكس أثرًا حقيقيًا للبرنامج رغم طبيعة الكفايات الأساس التي تحتاج عادة وقتًا أطول للتحسن. وأسهمت جودة التوثيق في تعزيز مصداقية النتائج؛ إذ بلغت نسبة مسك النتائج 98.49%، وتجاوز التطابق الداخلي والتطابق الخارجي 90%، وهو ما يعكس انسجام أدوات القياس ودقة عمليات التتبع. ومع ذلك، ظلّ التحقق الداخلي نقطة ضعف قائمة بنسبة 62.18%، وتستدعي التفكير في تحسين آليات المراجعة وضبط جودة البيانات.

كما سجّل البرنامج تحسنًا عامًا في كل الأكاديميات دون استثناء؛ إذ ارتفعت نسب التحكم بين 11 و19 نقطة، وكانت أكبر الطفرات لدى الأكاديميات ذات المستوى القبلي الأضعف، مما يدل على فعالية المعالجة في معالجة التعثرات الأساسية.

كما أظهرت المستويات الدراسية تفاوتًا إيجابيًا في التقدم؛ إذ حقق تلاميذ الأولى إعدادي أعلى مضاعفة في التحكم (×1.29)، يليهم تلاميذ الثانية والثالثة إعدادي (×1.23)، وهو ما يبرز أهمية التدخل المبكر ويؤكد في الوقت ذاته قدرة البرنامج على إحداث أثر حتى في المستويات العليا.

أما على مستوى الكفايات، فقد سجلت جميع المهارات الأساسية تقدمًا مضاعفًا، خصوصًا الطلاقة على مستوى النص القصير، التي حققت أعلى نسب تقدم (1.49–1.55)، إضافة إلى التحسن الواضح في الفهم على مستوى النص القصير خاصة لدى تلاميذ

الثالثة إعدادي. وتبرز هذه النتائج قوة مقاربة TaRL و CAMaLفي تحسين المهارات القرائية الجوهرية لدى مختلف الفئات العمرية.

11.2. توصيات

أولًا: توصيات بيداغوجية

استحضار تكامل المهارات اللغوية داخل برنامج المعالجة المكثفة

ينبغي ألا يقتصر التدخل على تنمية مهارات القراءة فحسب، بل يتعين دمج مهارات الاستماع والتحدث والكتابة باعتبارها مكونات مترابطة يعزز بعضها بعضًا. فتنويع المهارات اللغوية يرفع من جودة التعلمات، ويساعد التلاميذ على تثبيت الطلاقة والفهم بطريقة شمولية.

الارتقاء بمستويات الفهم نحو الفهم الضمني والنقدي والإبداعي

يتطلب تطوير الفهم القرائي الانتقال من الفهم المباشر إلى بناء مهارات الاستنتاج والتحليل والمساءلة النقدية، ثم تشجيع الفهم الإبداعي الذي يسمح بإعادة بناء المعنى وصياغة قراءات وتأويلات جديدة. ويُعد هذا المسار مدخلًا أساسيًا للارتقاء بجودة القراءة.

تعزيز الاشتغال على أنماط النصوص وبنياتها اللغوية والأسلوبية

تعزيز الاشتغال على الأنماط النصية الأساسية: السرد، الوصف، الإخبار، الحجاج، التفسير؛ مع تمكين التلاميذ من فهم وظائفها وتنظيمها الخطابي وخصائصها الأسلوبية، بما يسهم في تحسين قدراتهم على التحليل والتفسير والنقدي والتفاعل الواعي مع النصوص.

معالجة صعوبات الطلاقة بجميع مستوياتها

يظلّ تطوير الطلاقة (الدقة– السرعة والاسترسال– النبر والتنغيم) شرطًا أساسيًا لتحسين الفهم. لذا يتعين تثمين ذلك باعتماد أنشطة موجهة إلى تحسين مختلف مهارات الطلاقة القرائية في تدرجها وتبعا لمؤشراتها المعيارية، لما لها من أثر مباشر على جودة القراءة والفهم.

ضمان الاستدامة البيداغوجية للدعم أثناء بناء التعلمات الجديدة

يُستحسن تقديم دعم مستمر للتلاميذ ذوي الصعوبات العميقة خلال فترة إرساء التعلمات الجديدة، مع اعتماد فلسفة TaRL وخلفياتها البيداغوجية في تصميم الدروس اللاحقة، بحيث يصبح الدعم مدمجًا في الممارسات الصفية وليس تدخلاً ظرفيًا فقط.

ثانيًا: توصيات منهجية

تدقيق رائز الموضعة لضبط التدرج وتشكيل مجموعات متجانسة

تستلزم مرحلة التشخيص تحسين رائز الموضعة من حيث الدقة والقدرة على التمييز بين مستويات المتعلمين، مما يساعد في تكوين مجموعات علاجية متجانسة، وبالتالي ضمان تدخل أكثر فاعلية واستهدافًا لحاجات المتعلمين.

الرفع من المدة الزمنية المخصصة لفترة المعالجة الوقائية

نظرًا لفعالية التدخل المبكر، يُوصى بزيادة المدة الزمنية المخصصة لفترة المعالجة الوقائية في بداية السنة الدراسية، بما يسمح بتثبيت الكفايات الأساس قبل الشروع في بناء التعلمات الجديدة.

توجيه دعم إضافي للأكاديميات ذات المستويات القبلية المتدنية

تكييف الجهود البيداغوجية والميدانية مع خصوصيات بالأكاديميات التي تعاني من ضعف قبلي، مع تعزيز المواكبة الميدانية وتنظيم حملات علاجية إضافية، لضمان الحدّ من الفروق وتحقيق أثر أكبر في السياقات الهشة بيداغوجيًا.

تعزيز التنسيق المؤسساتي وضبط آليات التتبع

إرساء آليات عمل واضحة بين الإدارة والأساتذة والمفتشين، ووضع خطط تتبع أسبوعية موحدة، يضمنان انسجامًا في تنفيذ البرنامج ورصدًا دقيقًا لمواطن القوة والضعف.

ثالثًا: توصيات تنظيمية

تطوير أدوات التقييم والتتبع

يتعين إعطاء مساحة كبرى للتقييم الذاتي عبر إدراج معايير ومؤشرات التقييم الذاتي في مختلف أنشطة البرنامج، بالنظر إلى أن ذلك سيسهم في إنماء وعي التلاميذ بأهدافهم التعلمية ويحفزهم على تطوير استراتيجيات ذاتية في تحقيقها. ويتعين أيضا جعل روائز نهاية اللبنات أكثر قدرة على قياس الفروق الدقيقة في مستوى تقدم المتعلمين.

تعميق التكوين المستمر حول منهجية TaRL

يتعين تطوير برامج للتكوين المستمرة لفائدة الأساتذة حول منهجية المعالجة المكثفة، خاصة منها مساقات التكوين عن بعد، تشمل بناء الأنشطة المتدرجة، وإدارة مجموعات المستوى، واستراتيجيات تعليم الطلاقة والفهم، وتحليل النصوص وفق أنماطها المتعددة، مما سيعزز جودة التدريس ويزيد من أثر البرنامج.

تعزيز آليات التواصل وتبادل الممارسات الجيدة

تنظيم لقاءات دورية بين الأطر التربوية، وتفعيل منصات تشاركية لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة، يسهم في تطوير الأداء الجماعي وضمان استدامة أثر البرنامج داخل المؤسسات التعليمية.

References:

Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2024). Enseignement explicite et données probantes : 40 stratégies pédagogiques efficaces pour la classe et l'école. Chenelière Education.

Higher Council for Education, Training and Scientific Research, National Program for the Assessment of Acquisitions of Sixth Grade Primary and Third Year Lower Secondary Students (PNEA 2019): Analytical Report, Rabat, 2021.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2019). PIRLS 2021 assessment framework. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/

Lev Vygotsky (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press.

Ministry of National Education, Preschool and Sports, Memorandum No. 24-138 dated March 18, 2024, concerning the implementation of the "Pioneer Secondary Schools" Program for the 2024–2025 academic year.

National Center for Human Resources Development, Assessment Framework for the Progress in International Reading Literacy Study 2021 (PIRLS), Amman, 2023.

Pratham., (s.d.). Teaching at the Right Level (TaRL). Consulté sur : https://www.pratham.org/teaching-at-the-right-level/

Sassi, M. (2022). Education policy and curriculum in reading: Morocco. In K. A. Reynolds, E. Wry, I. V. S. Mullis, & M. von Davier (Eds.), PIRLS 2021 encyclopedia. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. https://pirls2021.org/morocco

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2019). Global Proficiency Framework for Reading and Mathematics. https://uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/08/Global-Proficiency-Framework-18Oct2019_KD%20%281%29.pdf