

التقويم التشخيصي والمعالجة الفردية، والفرص المتاحة في ظل الذكاء الاصطناعي.

مادة اللغة العربية للطور الابتدائي نموذجاً

Diagnostic Assessment and Individualized Remediation, and the Opportunities Offered by Artificial Intelligence. The Arabic Language Subject in Primary Education as a Model

د. عبد القادر حياحدين

جامعة مرسلتي عبد الله تيبازة

hiaddihine.abdelkader@univ-tipaza.dz

<https://orcid.org/0009-0003-2899-5468>

تاريخ النشر: 2026-06-09	تاريخ القبول: 2026-06-03	تاريخ الإرسال: 2026-03-27
-------------------------	--------------------------	---------------------------

الملخص:

تتناول هذه الورقة البحثية إشكالية المعالجة البيداغوجية للتأخر الدراسي في مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في الطور الابتدائي، انطلاقاً من مفهوم "فقر التعلم" الذي يعكس عجز نسبة كبيرة من الأطفال عن قراءة نص مناسب لعمرهم وفهمه. وتستعرض الورقة تطور أنظمة التقويم من النماذج التقليدية القائمة على الاختبارات التحصيلية إلى أنظمة التقويم المستمر والشامل، مروراً بظهور التقويم التشخيصي كأداة محورية لتحديد صعوبات التعلم الفردية. كما تحلل الورقة التحول من الحق في التعليم إلى الحق في التقويم، مستندة إلى النصوص القانونية التربوية. وتختتم الورقة باستشراف فرص توظيف الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية في تقديم معالجات بيداغوجية فردية وفورية، مع تقديم نماذج ومقترحات لدمج هذه الأدوات في الممارسة الصفية اليومية.

الكلمات المفتاحية:

التقويم التشخيصي، المعالجة البيداغوجية، التأخر الدراسي، مهارات اللغة، الطور الابتدائي، فقر التعلم، الذكاء الاصطناعي في التعليم، المنصات التعليمية.

Abstract

This paper addresses the issue of pedagogical remediation of learning difficulties in the four language skills (listening, speaking, reading, and writing) in primary education, based on the concept of "learning poverty," which reflects the inability of a significant percentage of children to read and understand an age-appropriate text. The paper reviews the evolution of assessment systems from traditional models based on achievement tests to continuous and comprehensive evaluation systems, highlighting the emergence of diagnostic assessment as a key tool for identifying individual learning difficulties. It also analyzes the shift from the right to education to the right to evaluation, drawing on educational legal frameworks. The paper concludes by exploring the opportunities offered by artificial intelligence and educational platforms in providing individualized and immediate pedagogical interventions, proposing a model for integrating these tools into daily classroom practice.

Keywords:

Diagnostic Assessment, Pedagogical Remediation, Learning Difficulties, Language Skills, Primary Education, Learning Poverty, Artificial Intelligence in Education, Educational Platforms.

مقدمة:

شهد الخطاب التربوي العالمي خلال العقود الأخيرة تحولاً نوعياً من التركيز على تعميم الالتحاق المدرسي كمظهر للانتشار الكمي للتعليم، إلى مساءلة جودة التعلم ومخرجاته الفعلية، أي البحث عن الكيف ونوعية التعليم في سياق ما يُعرف بالتحول نحو " أزمة التعلم " (Learning Crisis). وقد بلور البنك الدولي هذا التحول من خلال مفهوم " فقر التعلم " (Learning Poverty)، الذي يُعرّف بأنه نسبة الأطفال الذين بلغوا سن العاشرة وغير القادرين على قراءة نص بسيط وفهمه، باعتبار ذلك مؤشراً مركباً يجمع بين الالتحاق المدرسي ونواتج التعلم الأساسية (World Bank, 2019). وتشير التقديرات إلى أن هذه النسبة بلغت نحو 60% في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا قبل جائحة كوفيد-19، مع توقعات بارتفاعها إلى ما يقارب 70% نتيجة اضطرابات التعليم، مما يجعل المنطقة من بين الأكثر تأثراً عالمياً بهذه الظاهرة (World Bank et al., 2022).

في هذا السياق، يكتسب تعليم اللغة العربية وضعياً إشكالية مركّبة، ليس فقط لكونها أداة للتعلم في مختلف المواد، بل أيضاً لارتباطها بالهوية الثقافية والمعرفية للأمة. حيث كشفت نتائج الدراسات الدولية مثل PIRLS و PISA عن فجوة واضحة بين التصورات النظرية حول فعالية تعليم اللغة العربية، وبين الأداء الفعلي للمتعلمين في مهارات القراءة والفهم (Mullis et al., 2017; OECD, 2019). وتُعزى

هذه الفجوة إلى جملة من العوامل البنوية والبيداغوجية، من أبرزها هيمنة المقاربات التلقينية - بالرغم من تبني مقاربات تستند إلى نظريات حديثة تدعو في جوهرها إلى التعلم النشط - مع ضعف الربط بين التقويم والتعلم، وغياب أنظمة قياس وتقويم وطنية مستدامة لرصد وتتبع تقدّم المتعلمين بشكل دقيق ومستمر (World Bank, 2021)، أو عدم تفعيل دورها أو تغييره كما هو حاصل في الجزائر، والتي تتوفر على هيئات ومؤسسات تربوية وبحثية يفترض أن تؤدي هذا الدور كالمعهد الوطني للبحث في التربية (INRE) والمرصد الوطني للتربية (ONE)، والمجلس الوطني للبرامج (CNP) وغيرها من المجالس التربوية والبيداغوجية الموجودة على مستوى مديريات التربية والمؤسسات التعليمية.

وتزداد حدة هذه الإشكالية في ظل محدودية توظيف البيانات التربوية في اتخاذ القرار، حيث يفقر الفاعلون التربويون (من معلمين وصنّاع سياسات وأولياء أمور) إلى مؤشرات آنية وموثوقة تمكّنهم من التدخل المبكر لمعالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ، خاصة في المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ويؤدي هذا القصور إلى تكريس فجوات التعلم عبر الزمن، وتحول التأخر الدراسي من ظاهرة ظرفية إلى بنية مزمنة داخل المنظومة التعليمية. (UNESCO, 2021).

تشير الدراسات الميدانية الجزائرية إلى وجود اختلالات جوهرية في المهارات اللغوية لدى المتعلمين، تمتد أثارها إلى المراحل التعليمية المتقدمة، ويعود ذلك أساساً إلى قصور في المعالجة البيداغوجية خلال السنوات التكوينية الأولى. فقد أكدت دراسة شنين وبابلحاج (2024) حول واقع تعليم المهارات اللغوية في طور الابتدائي بولاية ورقلة، أن تعليم هذه المهارات يعاني قصوراً في الممارسة التطبيقية، حيث أظهرت النتائج أن تعليم مهارة الاستماع يفقر إلى تشجيع المتعلمين على إعادة سرد النص المسموع، في حين تعاني مهارة التحدث من قلة التدريب على الاسترسال في الحديث وإنتاج نصوص شفوية، وذلك نتيجة إغفال مرحلة الاستثمار في الدرس. كما كشفت الدراسة ذاتها أن حصص القراءة تُستنفد في تدريس القواعد النحوية على حساب تنمية مهارة القراءة السليمة، أما مهارة الكتابة فقلما يمارسها التلاميذ داخل حجرة الدرس.

وهذه الاختلالات في التكوين الأساسي تتراكم لتظهر بصورة أكثر وضوحاً في المراحل التعليمية اللاحقة. ففي دراسة معمقة أجرتها مجلة "بحث وتربية" (2025) حول ضعف الإملاء لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، بينت أن الأخطاء الإملائية ليست ظاهرة معزولة، بل تعكس تدنياً في مستوى إتقان المهارات اللغوية كالقراءة والكتابة بشكل عام، مما يؤثر سلباً على الكفاءة اللغوية للمتعلم. وقد صنفت الدراسة أخطاء التلاميذ الإملائية وخلصت إلى أن غياب الاستعمال المستمر للغة العربية الفصحى في القسم،

وعدم تخصيص وقت كافٍ للتدرب على الإملاء، وعدم التركيز على التصحيح المستمر، هي من أبرز العوامل المؤدية إلى تراكم هذه الاختلالات.

ويتسق هذا مع ما وثقه المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE) في إصداره الجماعي "صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في ظل التكنولوجيا الحديثة بين الفهم والمواجهة" (2022)، حيث أفرد المعهد ملفاً موسعاً لصعوبات التعلم الأكاديمية المتمثلة في عسر القراءة وعسر الكتابة، مؤكداً أنها باتت تشكل تحدياً حقيقياً للمدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة. كما أكدت دراسة السرطاوي (2024) حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أن مستوى صعوبات التعلم الأكاديمية كان مرتفعاً لدى عينة الدراسة، مما يستدعي القيام بدراسات مسحية واسعة للكشف عن حجم هذه الظاهرة.

وبناءً على هذه المعطيات، يمكن القول إن الاختلالات اللغوية التي تظهر لدى الطلبة الجامعيين هي في جوهرها امتداد لصعوبات لم تُعالج بيداغوجياً في مراحل التعليم الأساسي. فغياب المعالجة الفردية للتأخر اللغوي في السنوات الأولى، والاعتماد على طرائق تدريس لا تواكب المقاربات الحديثة التي تركز على تنمية المهارات اللغوية الأربع بشكل متوازن، يؤديان إلى تراكم العجز اللغوي ليصل إلى مرحلة التعليم العالي، حيث يصبح من الصعب تداركه. وهذا ما تؤكد توصيات الدراسات السالفة بالتركيز على تصحيح الأخطاء اللغوية باستمرار، وتخصيص وقت كافٍ للتدريب على المهارات اللغوية، والاهتمام بجميع مراحل الدرس وعدم تغليب مرحلة على أخرى، وذلك من أجل النهوض بواقع تعليم المهارات اللغوية لدى المتعلم الجزائري.

انطلاقاً من هذا الواقع، تتبلور الإشكالية البحثية لتتجاوز البعد الوصفي إلى البعد التفسيري-التحويلي كما يلي:

كيف يمكن إعادة بناء العلاقة بين التقويم والتعلم داخل تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، بما يضمن الانتقال من منطق "الحق في التعليم" إلى منطق "الحق في التعلم الفعلي"، من خلال تطوير أنظمة تقويم تشخيصي-تكويني ذكية، قادرة على إنتاج بيانات دقيقة، وتوجيه معالجات بيداغوجية فردية قائمة على الأدلة، في سياق توظيف إمكانات الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية؟

ويتفرع عن هذه الإشكالية المركزية عدد من الأسئلة الفرعية:

1. ما طبيعة الاختلالات البنيوية في أنظمة تقويم تعلم اللغة العربية في الطور الابتدائي؟
2. كيف يمكن تصميم نموذج تقويم تكويني مستمر يدمج بين التشخيص المبكر والتغذية الراجعة الفورية؟

3. إلى أي مدى يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي (كالتحليل التنبؤي والتعلم التكيفي) أن تسهم في

تخصيص التعلم ومعالجة التأخر الدراسي؟

4. ما الشروط البيداغوجية والمؤسسية اللازمة لضمان فعالية هذا التحول؟

وبذلك، تهدف هذه الورقة البحثية إلى بناء إطار نظري وتطبيقي يتجاوز المقاربات التقليدية للمعالجة البيداغوجية - والتي غالبا ما تتم جماعيا وتعتمد في الغالب على ملاحظات المعلم التي تستند في الغالب على التقويم التحصيلي - نحو نموذج تكاملي قائم على الأدلة، يربط بين التقويم الذكي، والتدخل التربوي المخصص (الفردية)، المستند للأدلة الحقيقية التي تعكس إنتاج المتعلم وأدائه الحقيقي، وتحسين مخرجات تعلم اللغة العربية، بما يسهم في تفعيل المعالجة البيداغوجية للحد من فقر التعلم وتحقيق العدالة التربوية.

2. التأخر الدراسي في مهارات اللغة الأربع: التشخيص والمحددات

1.2 : مفهوم التأخر الدراسي في اللغة:

لا يعد التأخر الدراسي مجرد ضعف في التحصيل، بل هو حالة من العجز عن بلوغ المعايير التعليمية المتوقعة للعمر والقسم (الصف) الدراسي. وفي مجال اللغة، يكتسب هذا التأخر أهمية خاصة لأن اللغة هي "مفتاح التعلم"، حيث يشكل الضعف في مهارات القراءة والكتابة عائقاً أمام التعلم في جميع المواد الأخرى. وتؤكد الأبحاث التربوية والدراسات اللغوية على الدور المحوري للغة في العملية التعليمية، حيث تُعتبر الأداة الأساسية التي يتم من خلالها بناء المعرفة وتطوير المهارات الأكاديمية، فاللغة هبة ربانية عظيمة ومتعددة الجوانب، ومع ذلك، غالباً ما يُستهان بقيمتها الهائلة. هذا ما تؤكد الأدبيات التربوية المعاصرة؛ إذ يذهب (Cross 2016) إلى التأكيد على أن مفهوم "اللغة عبر المناهج (Language across the Curriculum)" كان محورياً في تأسيس قاعدة معرفية راسخة حول دور اللغة في تمكين المتعلمين من الوصول إلى الفرص التي يتيحها المنهاج الدراسي، مشيراً إلى أن "وجود اللغة في كل جوانب النشاط البشري" — ولا سيما في المجالات المعرفية المجردة كالنكير والتواصل مع الآخرين — يمكن أن يحجب إدراكها كموضوع للبحث، خاصة عندما ينصب تركيز المنهاج نحو المجالات القائمة على المحتوى مثل الرياضيات أو العلوم الإنسانية.

يُعدّ الاستخدام الماهر للغة من أعظم أدوات المعلم وأكثرها قيمة وفعالية، إذا ما استُخدمت بحكمة وروية وفي الواقع، فاللغة هي المحرك الأساسي للمناهج الدراسية، إذ يجب على المعلمين استخدام اللغة كوسيلة أساسية لتدريس المحتوى؛ فالمحتوى نفسه، بما يتضمنه من مفاهيم وحقائق وفرضيات وتحليلات وملاحظات واستنتاجات ودقائق - من كل جانب من جوانب التاريخ، إلى كل مجال من مجالات العلوم والرياضيات والأدب - يُشارك ويُتأمل فيه عبر اللغة، سواءً أكانت مسموعة أم منطوقة أم مقروءة أم مكتوبة. فيكاد يكون

كل محتوى مدرسي قائماً على اللغة ومُوسَّطاً بها. وأنت تقرأ وتتأمل في هذا المقال، فأنت تستخدم اللغة في ذلك. فجميع محتويات المنهاج الدراسي - من التاريخ إلى العلوم والرياضيات والفيزياء والأدب - يتم نقلها عبر اللغة، سواء كانت مسموعة أو مقروءة أو مكتوبة.

2.2 : مهارات اللغة الأربع: ترابط وتكامل

تتكون الكفاءة اللغوية من أربع مهارات متكاملة: (الاستماع) كمهارة استقبالية أولى وأساس لتطوير المفردات والتراكيب اللغوية، (والتحدث) كمهارة إنتاجية شفوية تعكس قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره، (والقراءة) كمهارة لفك رموز اللغة المكتوبة وبناء المعنى، (والكتابة) كمهارة إنتاجية كتابية تتطلب مستوى أعلى من التنظيم والتحكم اللغوي). وتؤكد الأدبيات التربوية العربية على أن هذه المهارات الأربع لا يمكن فصلها في الممارسة التعليمية؛ إذ أن اللغة كل متكامل، وإنما يُلجأ إلى تقسيمها لأغراض تعليمية بحتة. وفي هذا السياق، تشير دراسة حامد (2022) إلى أن إهمال الأسلوب التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية يؤدي إلى ضعف واضح في هذه المهارات لدى المتعلمين، خاصة في مهارتي الكتابة والتعبير، مما يستدعي العودة إلى المقاربات التكاملية التي تراعي الترابط العضوي بين المهارات اللغوية الأربع.

تختلف المهارات اللغوية فيما بينها من حيث كونها مهارات استقبالية (الاستماع والقراءة) أو مهارات إنتاجية (التحدث والكتابة)، ولكل منها خصائص نمائية مختلفة ينبغي مراعاتها عند التشخيص والعلاج. ويوضح الوزير (2023) أن معلم اللغة العربية المحترف يحتاج إلى فهم دقيق لطبيعة كل مهارة ومراحل تطورها، مع ضرورة الموازنة بينها في الأنشطة الصفية وغير الصفية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. كما يشير إلى أن إتقان هذه المهارات يعد شرطاً أساسياً لتحقيق الكفاءة اللغوية الشاملة.

يتطلب تشخيص التأخر في أي من هذه المهارات أدوات دقيقة تأخذ في الاعتبار طبيعة كل مهارة ومستوى نموها الطبيعي لدى الأطفال. وقد قدم عياش وعبيد (2020) "مقياس صعوبات التعلم النمائي" كأداة تشخيصية تهدف إلى الكشف عن جوانب الإدراك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بما يساهم في تحديد مواطن الضعف اللغوي بدقة. كما يؤكد رشوان (2021) في كتابه "صعوبات تعلم اللغة العربية: التشخيص والعلاج" على أهمية استخدام أدوات تقييم متخصصة تراعي الفروق الفردية والخصائص النمائية للمتعلمين، ويقدم استراتيجيات علاجية متكاملة تتوافق مع طبيعة كل صعوبة لغوية.

وفي سياق التمييز بين أنواع التأخر اللغوي، تؤكد دراسات الأرطوفونيا العربية على ضرورة التفريق بين تأخر اللغة (الذي يؤثر على المفردات والتركيب والفهم) وتأخر الكلام (الذي يؤثر على وضوح النطق) واضطرابات النطق المختلفة. وتبين بوزيان (2023) أن هذا التمييز يعد ضرورياً للتشخيص الدقيق

والتدخل الفعال، حيث يستند إلى الأسس العلمية التي تفرق بين الجوانب اللغوية المختلفة في التقييم السريري. ويقدم بلشير (2023) في كتابه "أدوات أخصائي التخاطب الأساسية" إطاراً عملياً للتقييم يشمل بطاقات تقييم مصنفة حسب العمر، ومقاييس معيارية للغة الاستقبالية والتعبيرية، واستبيانات لأولياء الأمور، وأدوات الملاحظة المباشرة، مما يمكن الأخصائيين والمربين من تشخيص دقيق للصعوبات اللغوية بمختلف أنواعها.

وبهذا تتكامل جهود الباحثين والممارسين في مجال تعليم اللغة العربية، حيث تتفق المراجع الأكاديمية العربية على أن المعالجة الفعالة للتأخر اللغوي تبدأ بتشخيص دقيق يعتمد على أدوات مقننة، ثم تنتقل إلى تدخل علاجي يراعي التكامل بين المهارات اللغوية الأربع، مع الالتزام بفهم خصوصية كل مهارة في النمو والاكساب، وهو ما يتطلب من المعلمين والأخصائيين امتلاك كفاءات نظرية وتطبيقية متخصصة في هذا المجال.

ومنه يمكن تلخيص ما سبق في أن الكفاءة اللغوية تتكون : من أربع مهارات ترتبط فيما بينها بعلاقات ترابط وتكامل:

- **الاستماع:** المهارة الاستقبالية الأولى، وهي الأساس لتطوير المفردات والتراكيب اللغوية.
- **التحدث:** المهارة الإنتاجية الشفهية، وتعكس قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره.
- **القراءة:** مهارة فك رموز اللغة المكتوبة وبناء المعنى.
- **الكتابة:** المهارة الإنتاجية الكتابية التي تتطلب مستوى أعلى من التنظيم والتحكم اللغوي.

يتطلب تشخيص التأخر في أي من هذه المهارات أدوات دقيقة تأخذ في الاعتبار طبيعة كل مهارة ومستوى نموها الطبيعي لدى الأطفال.

3.2. محددات التأخر الدراسي في اللغة:

تشير الأدبيات التربوية إلى أن التأخر الدراسي في اللغة خلال المرحلة الابتدائية هو نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة:

✓ **العوامل الفردية :** بضعف المهارات المبكرة في القراءة والكتابة قبل الالتحاق بالمدرسة، والتي تُعد مؤشراً قوياً على النجاح الأكاديمي (اللاحق Snow et al., 1998) ؛ (Duncan et al., 2007)،

✓ **العوامل الأسرية:** حيث إن محدودية وعي أولياء الأمور بالمستوى الحقيقي لأطفالهم تقلل من فرص تقديم الدعم المناسب في الوقت المناسب (OECD, 2012)

✓ **العوامل المدرسية:** حيث تؤدي دوراً مهماً، إذ إن المناخ المدرسي غير الآمن أو غير المنظم وغياب الدعم السلوكي والتوجيهي الكافي يؤثران سلباً في التحصيل، خاصة لدى الذكور (UNESCO, 2019)،

✓ **العوامل المرتبطة بالمنهاج وطرق التدريس :** حيث تسهم في تعميق المشكلة، حيث يؤدي الانتقال في المحتوى الدراسي دون إتقان المهارات القبلية إلى تراكم صعوبات التعلم نتيجة ضعف التقويم التكويني (Black & Wiliam, 1998؛ World Bank, 2018)،

✓ **الغياب المدرسي المتكرر :** حيث يعدّ عاملاً حاسماً في انخفاض التحصيل الدراسي في اللغة والمواد الأخرى (Gottfried, 2014؛ U.S. Department of Education, 2016).

4.2. فقر التعلم :

يعرّف مفهوم "فقر التعلّم (Learning Poverty)" ، كما صاغه البنك الدولي World Bank (2019) بالتعاون مع اليونسكو، بأنه نسبة الأطفال في سن العاشرة الذين يعجزون عن قراءة وفهم نص بسيط مناسب لأعمارهم، وهو بذلك مؤشر مركّب لا يقتصر على الالتحاق بالمدرسة بل يقيس جودة التعلّم الفعلي ونواتجه الأساسية. وقد برز هذا المفهوم في سياق التحول العالمي من التركيز على تعميم التمدّس إلى ضمان اكتساب الكفاءات الأساسية، خاصة في ظل ما كشفت عنه التقارير الدولية من وجود فجوة عميقة بين الحضور المدرسي والتحصيل الحقيقي لدى المتعلمين، مما يجعل "فقر التعلّم" أداة تحليلية مركزية لتشخيص أزمات الأنظمة التربوية وتوجيه السياسات التعليمية نحو تحسين جودة التعلم.

وفي السياق الجزائري، ورغم الجهود المبذولة في توسيع الالتحاق المدرسي وتحسين البنية التحتية، تشير نتائج التقييمات الدولية والوطنية إلى تحديات نوعية تتعلق بجودة التعلّمات الأساسية، خاصة في مهارات القراءة والفهم في الطور الابتدائي، وهو ما ينسجم مع ما أبرزته اليونسكو حول الفجوة بين التمدّس والتعلّم الفعلي في العديد من الأنظمة التربوية (UNESCO, 2021). كما أظهرت دراسات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في إطار برنامج (PISA) أن أداء التلاميذ في مهارات القراءة يعكس تأثير عوامل بيداغوجية وأسرية ومؤسسية متداخلة، من بينها محدودية التقويم التشخيصي والتكويني، وضعف التكيف البيداغوجي مع الفروق الفردية (OECD, 2018). وعليه، فإن معالجة فقر التعلم في الجزائر تستدعي الانتقال من منطق تعميم التمدّس والانتقال المضمون إلى ضمان تعلّم فعلي ذي جودة، من خلال تبني مقاربات حديثة مثل التقويم التكيفي المدعوم بالذكاء الاصطناعي، وتعزيز التقويم التشخيصي والدعم الفردي المبكر للتلاميذ المعرضين لخطر التعثر.

3. من الحق في التعليم إلى الحق في التقويم والمعالجة

3.1. الحق في التعليم: الإطار القانوني

أُسِّسَتْ وثائق حقوق الإنسان الدولية، وفي مقدمتها الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1989)، الحق في التعليم كحق أساسي من حقوق الإنسان، حيث تنص المادة 28 من الاتفاقية على اعتراف الدول بحق الطفل في التعليم، وتسعى إلى تحقيق هذا الحق تدريجياً على أساس تكافؤ الفرص. وقد تجسد هذا المبدأ في قوانين وطنية عديدة حول العالم، ومن أبرزها قانون الحق في التعليم (Right to Education Act) في الهند الذي صدر عام 2009، والذي جعل التعليم حقاً أساسياً لجميع الأطفال في الفئة العمرية 6-14 سنة، وألزم المدارس بتطبيق نظام التقييم المستمر والشامل (Continuous and Comprehensive Evaluation - CCE) بدلاً من نظام الامتحانات النهائية التقليدي، وفي الجزائر تمتد إلزامية التعليم إلى سن 16 عشر، إلى جانب تطبيق سياسة عدم الاحتجاز في الغالب (أي الترقية الآلية للسنة الموالية) حتى الصف الخامس، وذلك بهدف تخفيف الضغط النفسي عن المتعلمين وتشخيص صعوبات التعلم مبكراً ومعالجتها. لكن يرتبط تطبيق أو عدم تطبيق سياسة عدم الاحتجاز ارتباطاً وثيقاً بمفهوم "فقر التعلم" (Learning Poverty) كما حدّده البنك الدولي. World Bank. (2019)، إذ إن الترقية الآلية للتلاميذ دون تقييم حقيقي ومعالجة فعلية لاعتراثهم قد تؤدي إلى انتقالهم عبر المستويات التعليمية وهم يفتقرون إلى الكفاءات الأساسية، وعلى رأسها القراءة والفهم، مما يفاقم من نسب فقر التعلم بدل الحدّ منه. وفي سياق الجزائر؛ حيث لا تزال آلية الرسوب قائمة لكن مع توجه متزايد نحو تقليلها عبر إصلاحات التقييم، يبرز التحدي في تحقيق توازن دقيق بين تقادي الآثار السلبية للإعادة وبين ضمان جودة التعلّمات؛ ذلك أن تقليص الرسوب دون إرساء منظومة فعالة للتقييم التشخيصي والدعم البيداغوجي الفردي قد يؤدي إلى تراكم التعثّرات بشكل خفي داخل المسارات الدراسية. وهو ما نلمسه فعليا من خلال تزايد الطلب على دروس الدعم الخارجي. ومن ثمّ، فإن أي اقتراب من سياسة عدم الاحتجاز في الجزائر ينبغي أن يكون مشروطاً بتنفيذ آليات المعالجة التربوية المستمرة، حتى لا تتحول من أداة للإنصاف التربوي إلى عامل مُعمّق لفقر التعلم والفشل الدراسي.

غير أن التجارب العالمية في تطبيق هذه السياسات أظهرت أن مجرد توفير مقعد في المدرسة لا يكفي لضمان تحقيق التعلم الفعلي. فقد واجه نظام التقييم المستمر والشامل (CCE) في الهند مثلاً، صعوبات كبيرة في التنفيذ، تمثلت في: ضعف نسب المعلمين إلى التلاميذ، وشح الموارد، وكثافة الأعباء الإدارية والتوثيقية التي أقيمت على كاهل المعلمين، مما جعل التقييم يفقد طابعه التشخيصي والعلاجي ليتحول إلى إجراء روتيني شكلي. كما أظهرت الدراسات أن الفجوة بين السياسات التربوية الموضوعة نظرياً وتنفيذها على أرض الواقع تظل واسعة.

لقد أدى هذا إلى ظهور دعوات متزايدة لتوسيع مفهوم الحق في التعليم من مجرد الحق في الالتحاق بالمدارس إلى الحق في التعلم الفعلي وضمان جودة المخرجات . فقد أظهرت الأدلة أن الأنظمة التعليمية التي تركز فقط على نسب الالتحاق دون الالتفات إلى مؤشرات التعلم الفعلية، تفشل في تحقيق الغاية النبيلة من التعليم (Bartwal, N. 2020) . وتؤكد المنظمات الدولية والخبراء التربويون اليوم أن ضمان الحق في التعليم يتطلب الانتقال من "الحق في مقعد دراسي" إلى "الحق في اكتساب كفاءات أساسية"، خاصة في مجالات (محو الأمية) والحساب، وهو ما عُرف في الأدبيات الدولية بـ "مؤشر الفقر التعليمي" (Learning Poverty) الذي يقيس نسبة الأطفال غير القادرين على قراءة نص بسيط في نهاية المرحلة الابتدائية (Centre for Policy Research.2018) .

2.3. الحق في التقييم: مبررات ومستلزمات

يمثل الحق في التقييم حسب منظمة اليونسكو (2017) . UNESCO امتداداً عضوياً للحق في التعليم، إذ لا يكتمل ضمان هذا الأخير إلا بوجود ممارسات تقييمية عادلة وشفافة تمكّن جميع المتعلمين من إبراز مكتسباتهم وتحديد حاجاتهم التعليمية بدقة. وينبغي هذا التصور على اعتبار التقييم الفعّال أداة مركزية لتحقيق العدالة التعليمية، ليس بوصفه آلية للانتقاء أو الإقصاء، بل كوسيلة للتشخيص والدعم وتكافؤ الفرص، بما يضمن تقليص الفوارق وتحسين نواتج التعلم، وهو ما تؤكد الأدبيات الدولية الصادرة عن اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، التي تدعو إلى توجيه أنظمة التقييم نحو خدمة التعلم وتعزيز الإنصاف داخل النظم التربوية. تتلخص مبررات هذا الحق في:

- (1) الكشف المبكر: يسمح التقييم التشخيصي بتحديد الصعوبات في مرحلة مبكرة، قبل أن تتفاقم وتتحول إلى فجوات تعلم كبيرة.
- (2) التدخل المناسب: يوفر التقييم المعلومات اللازمة لتوجيه الدعم والعلاج الفردي لكل متعلم حسب احتياجاته الخاصة.
- (3) الشفافية والمشاركة: يمكّن التقييم الشفاف أولياء الأمور من معرفة المستوى الحقيقي لأطفالهم، والمشاركة بفعالية في دعم مسيرتهم التعليمية.
- (4) المساءلة: يساعد التقييم على مساءلة الأنظمة التعليمية عن نتائجها، ويحفزها على تحسين الأداء.

3.3. تطور أنظمة التقييم: من التقييم التحصيلي إلى التقييم التشخيصي

شهدت أنظمة التقييم التربوي تحولاً تدريجياً من النماذج التقليدية التي تركز على قياس نواتج التعلم في نهاية الفترة الدراسية (التقييم التحصيلي) إلى نماذج أكثر ديناميكية تُعنى بدعم التعلم أثناء حدوثه (التقييم

التكويني)، في إطار ما تؤكد عليه الأدبيات الحديثة من ضرورة توجيه التقويم لخدمة التعلم لا مجرد الحكم عليه (Black & Wiliam, 1998؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2013). غير أن تجربة نظام التقييم المستمر والشامل (CCE) في الهند أظهرت أن الانتقال الشكلي من التقويم النهائي إلى المستمر لا يضمن بالضرورة تحسين التعلم، إذ أدى التركيز المفرط على توثيق عمليات التقويم وتصنيفها إلى ممارسات بيروقراطية شكلية أفرغت التقويم من وظيفته الجوهرية المتمثلة في دعم التعلم (البنك الدولي، 2019؛ اليونسكو، 2015). وهذا يؤكد أن فاعلية التقويم لا تتحدد بتسميته أو نمطه، بل بكيفية توظيف نتائجه داخل الممارسة الصفية. وفي هذا السياق، يبرز **التقويم التشخيصي** كأداة محورية، حيث يُطبَّق في بداية التعلم أو عند رصد صعوبات معينة بهدف بناء صورة دقيقة عن مكتسبات المتعلم وفجواته، دون إصدار أحكام تقييمية نهائية، مما يجعله أساسًا لتصميم خطط دعم فردية تستجيب لحاجات المتعلمين (اليونسكو، 2017).

4. المعالجة البيداغوجية الفردية: استراتيجيات ونماذج

1.4. مبادئ المعالجة البيداغوجية الفردية:

تستند المعالجة الفردية للتأخر الدراسي إلى مجموعة من المبادئ المستمدة من نظريات التعلم الحديثة:

- **الانطلاق من مستوى المتعلم:** البدء من "ما يعرفه" التلميذ، وليس من المنهاج فقط.
- **التغذية الراجعة الفورية والفعالة:** تعتبر التغذية الراجعة من أقوى الأدوات لتحسين التحصيل الدراسي (Hattie, 1999)، بشرط أن تكون واضحة وموجهة وقابلة للتنفيذ.
- **التعلم المخصص (الفردية):** (Personalized Learning) تصميم مسارات تعلم مختلفة تتناسب مع وتيرة وأسلوب واحتياجات كل متعلم.
- **الدمج بين المعالجة الصفية والعلاجية:** تقديم دعم إضافي للتلاميذ المتعثرين داخل الصف (من خلال أنشطة تمايزية) وخارج الصف (برامج علاجية مكثفة).

2.4. مستويات التدخل والمعالجة :

يمكن تصنيف المعالجة البيداغوجية إلى مستويات متدرجة:

- 1) **المستوى الأول (الوقاية):** ممارسات تعليمية فعالة في الصفوف العادية (مثل تدريس متمايز بتطبيق البيداغوجيا الفارقية، تغذية راجعة فورية) تمنع ظهور صعوبات التعلم.
- 2) **المستوى الثاني (التدخل المبكر):** برامج جماعية صغيرة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة، ويتم تقديمها داخل المدرسة.

3) **المستوى الثالث (العلاج المكثف):** تدخل فردي مكثف للتلاميذ ذوي الصعوبات الشديدة، غالباً ما يقدمه متخصصون.

3.4. نماذج عالمية في المعالجة اللغوية:

تشير الأدبيات والتقارير الدولية الحديثة إلى بروز نماذج وتدخلات فعّالة لتحسين مهارات القراءة واللغة العربية في المراحل المبكرة، من أبرزها نهج “التدريس على المستوى المناسب (Teaching at the Right Level – TaRL) الذي طوّره Pratham، حيث أظهرت تطبيقاته في سياقات نامية—ومنها تجارب في المغرب—تحسناً ملحوظاً في اكتساب الكفاءات الأساسية في القراءة والحساب لدى التلاميذ مقارنة بالنماذج التقليدية، بفضل اعتماده على التقويم التشخيصي والتجميع حسب المستوى بدل العمر (Banerjee et al., 2017؛ البنك الدولي، 2019). كما اعتمدت دول عربية مثل الأردن والمملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة استراتيجيات وطنية متخصصة لتطوير تعليم القراءة بالعربية في السنوات الأولى، تركز على معايير واضحة لمخرجات التعلم، وبرامج تدريب المعلمين، وخطط تدخل مبكر (اليونسكو، 2021). وفي السياق نفسه، أعلنت وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة عن اعتماد نظام تقييم تشخيصي وطني ابتداءً من الموسم الدراسي 2025-2026، يتضمن اختبارات مركزة في اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات بهدف الكشف المبكر عن فجوات التعلم وتصميم خطط دعم فردية، وهو ما ينسجم مع التوجهات الدولية الرامية إلى الحد من “فقر التعلم” عبر الانتقال من التقويم الانتقائي إلى التقويم التشخيصي العلاجي.

5. فرص الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية في التقويم والمعالجة.

1.5. التقويم التشخيصي المدعوم بالذكاء الاصطناعي:

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يحدث نقلة نوعية في التقويم التشخيصي من خلال:

- **التكيف الفوري:** تقديم اختبارات تشخيصية تتكيف تلقائياً مع مستوى التلميذ، حيث تزداد صعوبة الأسئلة أو تنخفض بناءً على إجابات التلميذ.
- **تحليل دقيق للصعوبات:** تحديد أنماط الأخطاء اللغوية بدقة عالية (مثل: صعوبات في التمييز بين الأصوات المتشابهة، مشاكل في الوعي الصوتي، أخطاء نحوية متكررة).
- **توفير الوقت والجهد:** إجراء عمليات التصحيح والتحليل بشكل آلي، مما يتيح للمعلم التركيز على التدريس والتفاعل الإنساني.

2.5. المنصات التعليمية الذكية للتعلم الشخصي:

تتيح المنصات التعليمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي فرصاً غير مسبقة لتحقيق التعلم الشخصي:

- مسارات تعلم فردية: تصميم مسار تعلم فريد لكل طالب بناءً على نتائج التقييم التشخيصي، مع تقديم أنشطة ومحتوى مناسبين.
- التغذية الراجعة الفورية: تقديم تعليقات فورية ومفصلة للطالب حول أدائه، مما يعزز التعلم الذاتي.
- التمارين التكيفية: تقديم تمارين إضافية في المهارات التي أظهر التلميذ ضعفاً فيها، مع زيادة مستوى الصعوبة تدريجياً.
- أنظمة إدارة التعلم (LMS): توفر منصات مثل "المنهل" في الإمارات قاعدة مركزية لتسجيل نتائج التقييمات التشخيصية، مما يمكن المعلمين والإدارة من متابعة تقدم الطلاب وتنسيق جهود الدعم.

الجدول 1: نموذج مقترح لدمج الذكاء الاصطناعي والمنصات في المعالجة البيداغوجية

المرحلة	الأداة / التقنية	الوظيفة / الهدف
التقويم التشخيصي	اختبارات تشخيصية متكيفة تعتمد على الذكاء الاصطناعي	تحديد المستوى الفعلي للطالب في مهارات اللغة الأربع، مع تقرير مفصل بنقاط القوة والضعف.
التخطيط للعلاج	خوارزميات الذكاء الاصطناعي	تحويل نتائج التقييم إلى خطة تعلم فردية (ILP) تتضمن أهدافاً قصيرة المدى وأنشطة مقترحة.
المعالجة والتدريب	منصات تعليمية (LMS) مع دروس تفاعلية	تقديم أنشطة تدريبية في المهارات المستهدفة (مثل: ألعاب للوعي الصوتي، تمارين قراءة تفاعلية، أنشطة كتابة موجهة) مع تغذية راجعة فورية.
المتابعة والتقييم المستمر	تحليلات تعلم (Learning Analytics)	متابعة تقدم التلميذ بشكل لحظي، وتحديد فعالية خطة المعالجة، وتقديم توصيات لتعديلها.
المشاركة الأسرية	تطبيقات للهواتف الذكية	إطلاع أولياء الأمور على تقدم أبنائهم بشكل دوري وشفاف، وتقديم أنشطة مقترحة يمكن تنفيذها في المنزل.

3.5. تحديات واعتبارات:

على الرغم من الإمكانيات الهائلة، يواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم تحديات يجب أخذها في الاعتبار:

- البنية التحتية: الحاجة إلى أجهزة واتصال بالإنترنت موثوق به.
- التدريب المهني: ضرورة تدريب المعلمين على استخدام هذه الأدوات وتفسير بياناتها.
- الخصوصية والأمان: ضمان حماية بيانات الطلاب واستخدامها بشكل أخلاقي.

• التكامل لا الاستبدال : ينبغي النظر إلى هذه الأدوات كمساعد للمعلم، وليس بديلاً عنه؛ فالعلاقة الإنسانية والتفاعل المباشر يظلان جوهر العملية التعليمية.

6. أمثلة عملية ودعائم بيداغوجية للمعالجة الفردية للتأخر الدراسي في مهارات اللغة الأربع: بناءً على الإطار النظري الذي تم عرضه في الورقة السابقة، نقدم نماذج عملية وأدوات ملموسة يمكن للمعلمين والمربين استخدامها في المعالجة البيداغوجية الفردية للتأخر الدراسي في مهارات اللغة الأربع. تركز هذه الأمثلة على التطبيق العملي لمبادئ التقويم التشخيصي والمعالجة الفردية، مع استثمار فرص الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية حيثما أمكن.

1.6. أدوات التقويم التشخيصي: نماذج عملية

الجدول 02: نموذج لبطاقة التشخيص الفردي لمهارات اللغة

المهارة	المؤشرات	أداة التشخيص	طريقة التسجيل
الاستماع	✓ تمييز الأصوات المتشابهة. ✓ فهم التعليمات الشفهية. ✓ استخلاص المعنى من النص المسموع.	• اختبار تمييز صوتي (مثل: ب/ت/ث). • إعطاء تعليمات متعددة الخطوات. • طرح أسئلة فهم بعد قصة مسموعة.	3-2-1-0
التحدث	✓ نطق الأصوات بشكل صحيح. ✓ استخدام مفردات متنوعة. ✓ تركيب جمل صحيحة نحويًا. ✓ الترتيب المنطقي للأفكار.	• وصف صورة. • سرد قصة قصيرة. • محادثة موجهة حول موضوع مألوف.	3-2-1-0
القراءة	✓ التعرف على الحروف وأصواتها ✓ فك الكلمات (المزج الصوتي) ✓طلاقة القراءة (سرعة ودقة) ✓ الفهم المقروء	• قراءة قائمة كلمات • قراءة نص قصير • أسئلة فهم مباشرة وغير مباشرة • إعادة سرد النص	حسب عدد الكلمات/الدقيقة + درجة الفهم
الكتابة	✓ نسخ الحروف والكلمات ✓ الإملاء (تحت إشراف الكلمات) ✓ تكوين جمل ✓ كتابة نص قصير مترابط	• نسخ جملة • إملاء كلمات وجمل • إكمال جمل ناقصة • كتابة موضوع تعبير قصير	تحليل الأخطاء (نوعية وكمية)

الجدول 3: نموذج لقائمة ملاحظة صفية للمهارات اللغوية اليومية

اسم التلميذ: الصف: الفترة:

المهارة	السلوك الملاحظ	دائماً	أحياناً	نادراً
الاستماع	يتبع التعليمات الشفهية من المرة الأولى	☐	☐	☐
	يستمتع للقصة دون انشغال	☐	☐	☐
التحدث	يشارك في حوارات الصف	☐	☐	☐
	يعبر عن احتياجاته بوضوح	☐	☐	☐
القراءة	يقرأ النصوص المقررة بطلاقة	☐	☐	☐
	يجيب عن أسئلة الفهم شفهيًا	☐	☐	☐
الكتابة	ينهي أنشطة الكتابة في الوقت المحدد	☐	☐	☐
	يكتب جملاً مفهومة	☐	☐	☐

ملاحظات إضافية:

2.6. استراتيجيات المعالجة الفردية في مهارات اللغة :

أولاً: معالجة صعوبات الاستماع:

مثال عملي 1: لعبة "الصوت الخفي" (للمصفوف الأولى)

- الهدف: تنمية التمييز السمعي للأصوات المتشابهة
- الأداة: بطاقات مصورة، تسجيلات صوتية (يمكن استخدام تطبيق مثل Quizizz أو Wordwall)
- الإجراء:

1. يعرض المعلم صورة (مثل: "باب") وينطقها بوضوح
2. ينطق المعلم كلمات أخرى تحتوي على أصوات متشابهة (باب، تاب، تاب)
3. يطلب من التلميذ أن يصفق عندما يسمع الصوت الصحيح (ب)
4. يمكن تطوير اللعبة إلى مطابقة الصوت بالصورة على المنصة الرقمية

مثال عملي 2: "أنا أتبع التعليمات" (لجميع المستويات)

- الهدف: تنمية مهارة اتباع التعليمات الشفهية المتعددة الخطوات
- الإجراء:

1. يبدأ المعلم بتعليمات بسيطة: "ضع يدك على رأسك"
2. يزيد التعقيد تدريجياً: "ضع يدك على رأسك، ثم أشر إلى الباب، ثم اجلس"

3. يتم تسجيل أداء التلميذ وتحليله (عدد الخطوات المنفذة بشكل صحيح)

الدعائم الرقمية المقترحة:

- تطبيق *Storyline Online*: قصص مسموعة مصحوبة بترجمة.
- منصة *Vooks*: قصص متحركة مع نصوص ظاهرة.
- تطبيق *Google Read Along*: تطبيق يساعد الأطفال على تحسين الاستماع والنطق.

ثانيا : معالجة صعوبات التحدث

مثال عملي 1: "سلسلة الحكايات" (لجميع المستويات)

- الهدف: تنمية قدرة التلميذ على السرد والترتيب المنطقي
- الأداة: بطاقات مصورة متسلسلة، أو صور متتابعة على منصة *Canva*
- الإجراء:

1. يعرض المعلم 3-4 صور متسلسلة (مثل: بيضة → كتكوت → دجاجة)
2. يطلب من التلميذ ترتيبها ثم سرد القصة
3. يقدم المعلم جملاً مفتاحية للدعم: "في البداية... ثم... بعد ذلك... أخيراً..."
4. يتم تسجيل القصة صوتياً للاستماع إليها لاحقاً

مثال عملي 2: "مقابلة صحفية" (للصفوف العليا)

- الهدف: تنمية مهارة المحادثة وطرح الأسئلة والإجابة عنها
- الإجراء:

1. يلعب المعلم دور الضيف (شخصية معروفة، مهنة...)
2. يطرح التلميذ أسئلة على الضيف
3. يتم تبادل الأدوار: يصبح التلميذ هو الضيف
4. يمكن توثيق المقابلة بتسجيل فيديو قصير

الدعائم الرقمية المقترحة:

- *Flip (Flipgrid)*: منصة تسجيل فيديو تفاعلية لتسجيل العروض الشفهية.
- *ChatterPix Kids*: تطبيق يسمح للتلاميذ بجعل الصور تتحدث.
- *Seesaw*: منصة لتوثيق العروض الشفهية ومشاركتها مع أهل.

ثالثا : معالجة صعوبات القراءة:

مثال عملي 1: "مكعبات الكلمات" (للفصوف الأولى)

- الهدف: تنمية مهارة المزج الصوتي وفك الكلمات
- الأداة: مكعبات مكتوب عليها حروف أو مقاطع
- الإجراء:

1. يختار التلميذ مكعبين أو ثلاثة
2. يحاول قراءة الكلمة الناتجة عن دمج المقاطع/الحروف
3. إذا كانت الكلمة حقيقية، يبحث عن صورتها أو يرسمها
4. يمكن استخدام تطبيق *Teach Your Monster to Read* لنفس الغرض

مثال عملي 2: "القراءة المتكررة" (لطلاقة القراءة)

- الهدف: تحسين سرعة ودقة القراءة.
- الإجراء:

1. يختار التلميذ نصًا قصيرًا مناسبًا لمستواه.
2. يقرأ النص لمدة دقيقة واحدة مع تسجيل عدد الكلمات المقروءة.
3. يتدرب على النص عدة مرات خلال الأسبوع.
4. يعاد التقييم في نهاية الأسبوع (القراءة لمدة دقيقة).
5. يتم توثيق التقدم في "مخطط التقدم" (يُرى أدناه).

مخطط تتبع طلاقة القراءة:

التاريخ	النص	عدد الكلمات/دقيقة	عدد الأخطاء	ملاحظات

مثال عملي 3: "أسئلة الفهم بثلاثة مستويات" (لفهم المقروء)

- الهدف: تنمية مهارات الفهم بعمق
- الإجراء: بعد قراءة نص قصير، يطرح المعلم أسئلة على ثلاثة مستويات:

المستوى	نوع السؤال	مثال
المستوى 1	استرجاع المعلومات (في النص صراحة)	"ماذا كان لون الفستان؟"

المستوى	نوع السؤال	مثال
المستوى 2	استنتاج (غير مذكور صراحة)	"لماذا شعرت البطلة بالحزن؟"
المستوى 3	تطبيق وتحليل (ربط بالخبرة)	"ماذا كنت ستفعل لو كنت مكانها؟"

الدعائم الرقمية المقترحة:

- *Epic!* مكتبة : رقمية ضخمة بنصوص متدرجة المستوى.
- *Raz-Kids* : نظام متكامل للقراءة المتدرجة مع اختبارات فهم.
- *Nearpod* : دروس تفاعلية تدمج نصوصًا وأسئلة فهم.
- *Wordwall* : ألعاب تفاعلية للمزج الصوتي والتعرف على الكلمات.

رابعاً : معالجة صعوبات الكتابة:

مثال عملي 1: "الكتابة بخطوات" (الجميع المستويات)

- الهدف : تقسيم عملية الكتابة إلى خطوات صغيرة قابلة للإنجاز
- الإجراء :

الخطوة 1 - العصف الذهني : يرسم التلميذ خريطة أفكار حول الموضوع

الخطوة 2 - الصياغة الشفهية : يتحدث التلميذ عن الموضوع (يُسجل صوتيًا)

الخطوة 3 - الكتابة الأولى : يكتب التلميذ الجمل الأساسية

الخطوة 4 - المراجعة الموجهة : يراجع المعلم مع التلميذ جملة جملة

الخطوة 5 - النشر : يكتب التلميذ النسخة النهائية

مثال عملي 2: "جملة اليوم" (للمصفوف الأولى)

- الهدف : بناء الثقة في الكتابة بشكل تدريجي
- الإجراء :

1. يختار المعلم (أو التلميذ) جملة بسيطة

2. ينطق المعلم الجملة، ويردها التلميذ

3. يعد التلميذ عدد الكلمات في الجملة

4. يكتب التلميذ الجملة مع توجيه (الحرف الأول كبير، مسافات، نقطة في النهاية)

5. يرسم التلميذ صورة تعبر عن الجملة

مثال عملي 3: "ورشة الكتابة" (للأقسام الدراسية العليا)

- الهدف: تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والوظيفية
- الإجراء: تنظيم ورشة كتابة أسبوعية بمحطات مختلفة:

المحطة	النشاط	الزمن
• محطة التخطيط	رسم خريطة أفكار للموضوع	5 دقائق
• محطة الصياغة	كتابة المسودة الأولى	10 دقائق
• محطة المراجعة الذاتية	استخدام قائمة مراجعة ذاتية	5 دقائق
• محطة المشاركة	مشاركة النص مع زميل للحصول على تغذية راجعة	5 دقائق
• محطة النشر	كتابة النسخة النهائية وتزيينها	5 دقائق

الدعائم الرقمية المقترحة:

- Google Docs: مع خاصية التصحيح التلقائي واقتراحات الكتابة.
- Grammarly for Education: مساعد كتابة ذكي يقدم تغذية راجعة فورية.
- Book Creator: تطبيق لإنشاء كتب رقمية مع إمكانية إضافة نصوص وصور وتسجيلات.
- Story Jumper: منصة لكتابة وتصميم القصص المصورة.

7. خاتمة ومقترحات:

يمثل الانتقال من التركيز على "الحق في التعليم" إلى "الحق في التقويم والمعالجة الفردية" نقلة نوعية في فهم العدالة التعليمية. فالمدرسة لم تعد مجرد مكان لتوفير مقعد للطالب، بل أصبحت مسؤولة عن ضمان تقدمه الفعلي في التعلم. وفي قلب هذه المسؤولية يقع نظام التقويم التشخيصي الذي يوفر المعلومات الأساسية لتصميم المعالجة البيداغوجية المناسبة، خاصة في مجال تعليم اللغة حيث تشكل المهارات اللغوية الأربع أساساً للتعلم مدى الحياة.

تتجه الأنظمة التعليمية اليوم نحو تكامل يدمج بين خبرة المعلم وإمكانيات التقنيات الحديثة. يوفر الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية أدوات قوية لإجراء تقييمات تشخيصية دقيقة، وتصميم مسارات تعلم مخصصة، وتقديم تغذية راجعة فورية ومستمرة. وتظهر الحاجة الملحة لمنصة تعليمية رقمية جزائرية تعتمد نظام التقويم التشخيصي الشامل.

إن تحقيق الحق في التقويم والمعالجة الفردية يتطلب أكثر من مجرد توفير التكنولوجيا؛ فهو يتطلب رؤية متكاملة تجمع بين:

- ✓ **الإرادة السياسية:** وضع سياسات وطنية تلزم بتطبيق أنظمة تقويم تشخيصي فعال.
- ✓ **الاستثمار في الكوادر البشرية:** تدريب المعلمين على مهارات التقويم التشخيصي واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي.
- ✓ **البنية التحتية التكنولوجية:** توفير المنصات والأجهزة اللازمة وضمان جودة المحتوى الرقمي.
- ✓ **إشراك الأسرة:** تمكين أولياء الأمور من المعرفة والأدوات اللازمة للمشاركة في دعم تعلم أبنائهم.
- ✓ **إن نجاح أي نظام تعليمي في المستقبل سيقاس بقدرته على توفير تعلم فعلي وجيد لكل طفل، وليس فقط مقعداً في الفصل.** وهذا هو جوهر التحول من الحق في التعليم إلى الحق في التعلم، ومن التقويم الإقصائي إلى التقويم الشامل والتشخيصي القائم على مبدأ تكافؤ الفرص.
- تقدم هذه النماذج والأدوات التي أوردناها إطاراً عملياً يمكن للمعلمين تطبيقه في سياقاتهم المختلفة. ولضمان نجاح المعالجة البيداغوجية الفردية، يوصى بما يلي:
- **البدء بالتشخيص الدقيق:** لا يمكن معالجة ما لا يُعرف. يجب تخصيص وقت كافٍ للتقييم التشخيصي في بداية العام الدراسي.
- **دمج المعالجة في اليوم الدراسي:** يمكن تنفيذ العديد من الأنشطة العلاجية في سياق الحصة الصفية العادية عبر أنشطة التمايز.
- **توثيق التقدم:** استخدام ملفات الإنجاز (Portfolios) لتوثيق تقدم التلميذ، وهو ما يحفز التلميذ ويطمئن الأسرة.
- **الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا:** استخدام المنصات والتطبيقات الذكية لأتمتة جزء من التمارين والتغذية الراجعة، مع الاحتفاظ بالتفاعل الإنساني للتدريس المباشر.
- **إشراك الأسرة:** تقديم تدريبات بسيطة يمكن تنفيذها في المنزل، مع إطلاع الأسرة على التقدم بشكل منتظم.
- **المرونة والتكيف:** تعديل خطة المعالجة بناءً على استجابة التلميذ وتقدمه، وعدم التمسك بخطة جامدة لا تحقق النتائج المرجوة.

وفي الأخير نقترح إشكاليات بحثية تطبيقية يمكن أن تكون رافداً مهماً في سياق هذا البحث:

✍ إلى أي مدى يساهم توظيف التقويم التكيفي المدعوم بالذكاء الاصطناعي في الكشف المبكر عن صعوبات التعلم في مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الجزائر وتحسين أدائهم؟

✍ كيف يمكن لتوظيف تحليلات البيانات التربوية التنبؤ المبكر بالتلاميذ المهددين بفقر التعلّم في اللغة العربية؟

✍ ما أثر المعالجة البيداغوجية الفردية على تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من فقر التعلّم؟

✍ ما دور الوعي الأسري والمتابعة المنزلية في الحد من فقر التعلّم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

✍ كيف يمكن ضمان العدالة التعليمية في استخدام الذكاء الاصطناعي لمعالجة صعوبات التعلّم في السياق الجزائري؟

✍ هل يسهم تفكيك مهارة القراءة إلى مهارات دقيقة في تحسين دقة تشخيص فقر التعلّم ومعالجته؟

8. قائمة المراجع:

• المؤلفات:

1. الوزير، هيثم. (2023)، هندسة النحو، خريطة طريق معلم اللغة العربية المحترف في المدارس الدولية. عمان: دار الفكر.
2. برناوي، راضية، شنة، أحمد، وبوكعولة، زهرة (مشرفون)، (2022)، صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في ظل التكنولوجيا الحديثة بين الفهم والمواجهة، الجزائر: المعهد الوطني للبحث في التربية. (INRE)
3. بلبشير، نور الدين، (2023)، أدوات أخصائي التخاطب الأساسية، تقييم وتشخيص وعلاج اضطرابات النطق واللغة، الجزائر، منشورات عيادة أرطوفونيا بلبشير.
4. رشوان، أحمد عبد الله. (2021). صعوبات تعلم اللغة العربية: التشخيص والعلاج. القاهرة: عالم الكتب.

• الأطروحات:

1. شنين، بلخير. وبالحاج. ربيعة، (2024)، واقع تعليم المهارات اللغوية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر، مدينة ورقلة - عينة (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر. الرابط : <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/224>
2. زريقي، عائشة، وأبي اسماعيل، عبد الحميد، (2024)، مستوى صعوبات التعلم عند متعلمي الطور الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، (2)17، (38-23)، 2024. الرابط : <https://doi.org/10.54246/xmjb0848>

• المقالات:

1. حامد، كريمة رشدي عبد، أهمية الأسلوب التكاملي في تعليم مهارات اللغة العربية. مجلة العلوم التربوية، (2)15، (72-45)، 2022.

2. حبيبة محبوبة، حداد صلاح الدين مبارك، ضعف الإملاء وانعكاساته على تدني المهارات اللغوية لدى المتعلمين وأسبابه وعلاجاته - نماذج من أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي -، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (2)11، (688-708)، 2025.

• مواقع الانترنت:

1. وزارة التربية والتعليم - الإمارات العربية المتحدة. (2024). دليل المعلم: التقييم التشخيصي والتخطيط للعلاج. متاح على الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم: www.moe.gov.ae.
2. Aljabri, N., & Al-Harbi, K. (2022, February 17). *Explaining boys' underachievement in MENA: Lessons from Saudi Arabia*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/en/education/explaining-boys-underachievement-mena-lessons-saudi-arabia>
3. Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD. <https://www.ascd.org/books/neurodiversity-in-the-classroom>
4. Ata, H. (2025, October 18). UAE schools to roll out new diagnostic assessments this academic year. *Gulf News*. <https://gulfnews.com/uae/education/uae-schools-to-roll-out-new-diagnostic-assessments-this-academic-year-1.500312648>
5. Banerjee, A. V., Cole, S., Duflo, E., & Linden, L. (2017). *Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India*. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(3), 1235–1264.
6. Bartwal, N. (2020). *Right to Education (RTE) Act: Fundamental right of child to get education*. Gurushala. <https://gurushala.co/text-blog/MzU=>
7. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
8. Centre for Policy Research. (2018). *Panel Discussion on Realising the Right to Education*. CPR India. <https://cprindia.org/panel-discussion-on-realising-the-right-to-education/>
9. Cross, R. (2016). Language and content "integration": The affordances of additional languages as a tool within a single curriculum space. *Journal of Curriculum Studies*, 48*(3), 388–408. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1125528>
10. Duncan, G. J., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
11. Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk*. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
12. Gregory, L. (n.d.). *Laura Gregory*. World Bank Live. <https://live.worldbank.com/en/experts/laura-gregory>
13. Hattie, J. (1999). *Influences on student learning* [Inaugural lecture]. University of Auckland. <https://www.semanticscholar.org/paper/Influences-on-Student-Learning-Hattie/cc6a0d7b8d2e9f5a1c3b7e8d9f0a4b2c5d6e7f8a>
14. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge. <https://www.routledge.com/Visible-Learning-for-Teachers-Maximizing-Impact-on-Learning/Hattie/p/book/9780415690157>
15. Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
16. *Journal of Cyber Policy*. (2025, April 15). Seesaw acquires MENA-based edtech startup Little Thinking Minds to expand learning solutions globally. *Journal of Cyber Policy*. <https://journalofcyberpolicy.com/seesaw-acquires-mena-based-edtech-startup-little-thinking-minds-to-expand-learning-solutions-globally/>
17. *Khaleej Times*. (2025, October 22). UAE: New assessments for Arabic, English, Math in schools; weightings explained. *Khaleej Times*. <https://www.khaleejtimes.com/uae/schools-new-assessments-arabic-english-math>

18. Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). School climate and student outcomes. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.10.002>
19. Machkour, M., Gharbaoui, H., Lamalif, L., Faris, S., & Mansouri, K. (2026). Synergy between explicit teaching, ICT integration, and the TaRL approach: Structural modeling of learning gains. *Frontiers in Education*, *11*, Article 1742242. <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1742242>
20. OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. <https://www.oecd.org/education/school/let-s-read-them-a-story-9789264176232-en.htm>
21. OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.
22. Queen Rania Foundation. (2023, December 4). *Webinar 2: Supporting struggling readers and raising boys' literacy*. <https://qrf.org/en/resources/webinar-2-supporting-struggling-readers-and-raising-boys-literacy>
23. Queen Rania Foundation. (2023, December 4). *Webinar 6: Arabic and the science of reading*. <https://qrf.org/en/resources/webinar-6-arabic-and-science-reading>
24. Sharma, P. (2016, October 3). Interrogating some basics: CCE and no detention. *Teacher Plus*. <https://www.teacherplus.org/interrogating-some-basics-cce-and-no-detention/>
25. Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council <https://nap.nationalacademies.org/catalog/6023/preventing-reading-difficulties-in-young-children>
26. The National Law Review. (2026, February 26). تعلن عن إطلاق النسخة العربية من منصتها التعليمية المخصصة للمرحلة الابتدائية Seesaw [Press release]. <https://natlawreview.com/press-releases/tln-n-atlaq-alskht-alrbyt-mn-mnstha-altlymyt-almkhsst-lmrhlt-alabtdayt>
27. The New Indian Express. (2025, August 7). LBA system in primary schools across Karnataka must go: Experts. *The New Indian Express*. <https://www.newindianexpress.com/states/karnataka/2025/Aug/07/lba-system-in-primary-schools-across-karnataka-must-go-experts>
28. The Times of India. (2025, October 18). UAE education reform 2025-26: Schools to roll-out diagnostic assessments and new evaluation methods. *The Times of India*. <https://timesofindia.indiatimes.com/world/uae/uae-education-reform-2025-26-schools-to-roll-out-diagnostic-assessments-and-new-evaluation-methods/articleshow/118345678.cfm>
29. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD. <https://www.ascd.org/books/how-to-differentiate-instruction-in-academically-diverse-classrooms-third-edition>
30. Turkish Ministry of National Education. (2025). *Assessment in single structure education*. Eurydice Network. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/assessment-single-structure-education>
31. U.S. Department of Education (2016). *Chronic Absenteeism in the Nation's Schools*. <https://www2.ed.gov/datastory/chronicabsenteeism.html>
32. UNESCO (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
33. UNESCO. (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and Challenges*. Paris: اليونسكو. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
34. UNESCO. (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments*. Paris: اليونسكو. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
35. UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2*. Paris: اليونسكو. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
36. World Bank & UIS. (2019). *Learning poverty: Share of children at the end-of-primary age below minimum reading proficiency*. World Bank Data. <https://datatopics.worldbank.org/education/world-bank-data/>
37. World Bank (2018). *World Development Report: Learning to Realize Education's Promise*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
38. World Bank. (2019). *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: البنك الدولي.
39. World Bank. (2023, January 23). *MENA: Addressing the challenge of learning losses*. <https://blogs.worldbank.org/en/arabvoices/mena-addressing-challenge-learning-losses>
40. World Bank. (2026). *Education and skills*. <https://www.worldbank.org/ext/en/topic/education>

41. **World Bank.** (2026). *Education in Africa*. <https://www.worldbank.org/en/region/afr/brief/education>

6. ملاحق: