

السنة الجامعيّة: 2021-2022

كلمة شكر:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين
نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

نتقدم أولاً بوافر الشكر لله سبحانه تعالى الذي أعاننا على إنجاز مذكرتنا
هذه، كما نتوجه بالشكر إلى كل من أفادنا بالعلم والمعرفة، كما نشكر كل
من قصدهنا فأعاننا واستصحبنا فنصحبنا جزاكم الله خير جزاءً.

ما كان لمذكرتنا أن تخرج إلى النور لولا التوجيه السديد والرعاية الفائقة التي
شملتنا بها الأستاذة المشرفة " كهيئة زموش " التي كان لنا الشرف أن نبحت
تحت إشرافها، كما كان لملاحظاتنا القيمة ونصائحها المنيرة الأثر الكبير
في إظهار هذا البحث القيم .

فلها منا جزيل الشكر والامتنان اعترافاً بجهودها العظيمة والجبارة، وسيظل
فضلها قائماً

فألف شكر لكرمها وجزاها الله خير جزاء، ونسأل الله التوفيق والسداد.



الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله ونشكره على النعمة التي أنعمها علينا وسهل لنا أمرنا في إنهاء هذا البحث،

الذي هو ثمرة جهد ومثابرة خلال فترة دراستنا.

أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى من حملتني وريتي، وملئت قلبي حبًا وحنانًا إلى نور وملكة حياتي "أمي الغالية"،

التي شاركتني فرحي وحزني ودعت لي بالتوفيق والنجاح أطال الله في عمرها.

إلى من زرع في قلبي حبّ العلم والصبر "أبي الغالي".

إلى كل من ساندني في هذه الحياة، فحبهم يملئ قلبي فرحًا وسرورًا، "أخواتي الأفاضل

وأعز انسان عليا محمد " وخاصة الأختان " ميليسا وإيمان " اللتان مدّتا لي يد العون في إتمام

هذه المذكرة

إلى زوجة خالي "يمينة" الكريمة والحنونة التي شجعتني على الاستمرار والصبر.

إلى خالتي الغالية "سيليا" التي قدمت لي النصائح والمساعدة لإتمام هذه المذكرة.

هـ "ليديا"



الإهداء:

لكل بداية نهاية ولكل جهد ثمرة، فأنا هنا أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من قال سبحانه

تعالى في حقهما ﴿وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا﴾ (الإسراء: ٢٣)

إلى أعز وأغلى إنسانة في حياتي، إلى التي ضحت من أجل سعادتي وتألمت لحزني
وسهرت الليالي الطويلة من أجلي، إلى التي أنارت دربي بضياء البدر وشموع الفرح.

إليك أُمي الحنونة والغالية حفظك الله وأطال عمرك.

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، إلى الذي أفنى نفسه من أجلنا، إلى الذي أردته دائماً أن
يكون بجانبني يوم تخرجني لكن القدر لم يشأ، إلى روح أبي الزكية الطاهرة رحمه الله
وأسكنه فسيح جناته.

إلى من شاركوني الحياة الصعبة وقاسمونني فيها الحلو والمر وكانوا لي سنداً، إلى من أكن
لهم حباً لا يقدر بثمن.

إلى أخواتي: جهيدة وزوجها نور الدين، رشيدة وزوجها عز الدين، جميلة وزوجها مصطفى.

إلى إخوتي: تكفاريناس، محمود، نسيم وزوجته صونية.

إلى براعم اليوم وزهور الغد « مريم، إيمان، ياسمين، سلين، إكرام، داسين، مايلاس، يستان،
أكسيل، أليس، سيلاس. »

إلى أختي الحبيبة والعزيزة جهيدة التي مدت لي يدّ العون وكانت لي سنداً في حياتي.

إلى صديقتي وزميلتي في الدراسة ليديّة.

إلى كلّ من نسيهم قلّمي ولم ينسأهم قلبي.

كهينة

مقدمة

يعتبر موضوع الصّعوبات اللّغوية من المواضيع الحديثة نسبياً في ميدان التّربية، وهي من المشاكل التي تواجه الفرد في اكتساب المعرفة والمهارات لتصل إلى المستوى الطبيعي المتوقع ومع تطور الدّراسات والنّظام التّعليمي بدأ الاهتمام بالتّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية، ونظراً لخطورة هذه المشكلة يتطلب التّدخل السريع والكشف المبكر لتشخيص الصّعوبات اللّغوية وعلاجها وإيجاد حل مناسب لها والهدف من هذا تحديد نقاط الضعف الخاصة لكل صعوبة والعمل على السيطرة عليها.

ونظراً للأهمية التي اكتسبها موضوع "الصّعوبات اللّغوية" كونها من المشكلات التي انتشرت بشكل رهيب في الوسط التّعليمي التّربوي، حيث أظهرت الدّراسات أن التّلاميذ ذوي صعوبات اللّغة يتمتعون بقدرات عقلية وجسدية وحسية تقع ضمن المتوسط العادي، ومع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لهم حتى مع توافر فرص تعليمية تربوية متساوية بينهم وبين أقرانهم في ذات البيئة التّعليمية.

كما تهدف دراستنا إلى التعريف بالصّعوبات اللّغوية وتحديد أسبابها وتشخيصها، وعلاجها بالإضافة إلى تعيين العوامل المؤثرة على التّحصيل الدّراسي.

ومن الأسباب الموضوعية التي جعلتنا نتطرق إلى موضوع الصّعوبات اللّغوية وأثرها على التّحصيل الدّراسي، نظراً لأهميته البالغة في مجال التّربية والتّعليم، وبالإضافة إلى كون هذا الموضوع يرتبط ارتباط وثيقاً بالوسط المهني الذي سنتوجه إليه، فالبحت في هذا الموضوع يساعدنا مستقبلاً في تمييز ذوي صعوبات التّعلم، وعليه سنتمكن من مساعدتهم على تخطي مشاكلهم اللّغوية، أما السبب الذاتي الذي جعلنا نبحت في هذا الموضوع فهو ميولنا ورغبتنا الكبيرة في البحت في مجال "تعليمية اللّغات".

ولقد اعتمدنا في دراستنا الميدانية على استبيانات موجهة للأساتذة والتّلاميذ، فبنيت على اثنين وعشرين (22) سؤالاً بالنّسبة للأساتذة وأربعة وعشرين (24) سؤالاً بالنّسبة للتّلاميذ،

وهدفنا من توزيع هذه الاستبيانات هو معرفة الصّعوبات اللّغوية التي يعاني منها التّلاميذ عامةً.

وجاء هذا البحث الموسوم بـ "الصّعوبات اللّغوية وأثرها على التّحصيل الدّراسي-إكمالية مولود فرعون أنموذجاً"- لي طرح الإشكالية التالية:

- فيم تتمثل الصّعوبات اللّغوية لدى التّلاميذ؟
 - ما هي أسباب الصّعوبات اللّغوية؟ وفيم تتمثل أنواعها؟
 - ما هي العوامل المؤثرة على التّحصيل الدّراسي؟
- أما المنهج الذي اتبعناه في دراستنا فهو المنهج الوصفي التحليلي، كونه من أهم مناهج البحث العلمي، مع الاستعانة ببعض آليات وتقنيات وأدوات المنهج الإحصائي الذي يبرز في الجانب التطبيقي.
- ومن خلال الإشكاليات المطروحة نحاول الإجابة عنها بمجموعة من الفرضيات، منها :
- توجد عدة صعوبات عند تلاميذ المستوى المتوسط خاصة في القراءة والكتابة.
 - توجد أسباب مختلفة تؤدي إلى ظهور هذه الصّعوبات اللّغوية عند التّلميذ أسباب عضوية، وراثية، وبيئية.
 - توجد عدة عوامل تؤثر على التّحصيل الدّراسي لدى التّلميذ منها عوامل عقلية، نفسية، أسرية، مدرسية، وصحية.

ولقد قمنا بتقسيم هذا البحث الموسوم بالصّعوبات اللّغوية وأثرها على التّحصيل الدّراسي- إكمالية مولود فرعون أنموذجاً- إلى مدخل وفصلين الفصل الأول الصّعوبات اللّغوية وأثرها على التّحصيل الدّراسي، والذي يعتمد على الجانب النظري وينقسم إلى مبحثين أساسيين، فالمبحث الأول كان حول الصّعوبات اللّغوية، وأوردنا فيه مفهوم الصّعوبات اللّغوية وأثرها على التّحصيل الدّراسي، وذكرنا المفاهيم القريبة منه، كذلك ذكرنا أسباب وأنواع الصّعوبات اللّغوية، وفي الأخير تطرقنا إلى تشخيص الصّعوبات وعلاج ذوي

الصّعوبات اللّغوية. أما المبحث الثاني فيتمحور حول التّحصيل الدّراسي فتطرقنا فيه إلى مفهوم التّحصيل الدّراسي وأهميته والعوامل المؤثرة فيه مع ذكر شروط وأنواع التّحصيل الدّراسي، وإضافة إلى هذا ذكرنا أهم اختبارات التّحصيل الدّراسي في المؤسسات التّربوية، كما ختمنا هذا الفصل بخلاصة شاملة.

ثم انتقلنا إلى الفصل الثاني الذي خصصناه للدراسة الميدانية، فاعتمدنا في ذلك على استبيان استنبطنا من خلاله نظرة كل من الأساتذة والتّلاميذ حول موضوع الصّعوبات اللّغوية. وختمنا بحثنا بخاتمة وضعنا فيها أهم النّاتج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا النّظرية والتّطبيقية، بالإضافة إلى مجموعة من التّوصيات، وفي الأخير تطرقنا إلى فهرست الموضوعات وبعدها الملاحق.

ولإنجاز هذا الموضوع اعتمدنا على قائمة من المصادر والمراجع نذكر منها :

- صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات لمحمد النوبي محمد علي.
- صعوبات التّعلّم لسامي محمد ملحم.
- صعوبات التّعلّم الأكاديمية والنمائية لعبد العزيز السرطاوي.

وقد واجهتنا مجموعة من الصّعوبات خاصّة أثناء توزيعنا استبيانات الأساتذة، فلم تسلم لنا من قبل الجميع، خاصّة بالنسبة لجنس الذكور (الأساتذة)، وعليه فإن الفئة المتعامل معها في هذا البحث هي فقط من جنس الإناث (الاستاذات)، وذلك بحجة إنهم سلموها للإدارة ورغم إصرارنا بالبحث عن تلك الاستبيانات فلم نجد ولا واحدة منها. أما بالنسبة لاستبيانات التّلاميذ فقد سجلنا إجابات عشوائية للبعض أثناء إجاباتهم على أسئلة الاستبيان، حيث إنهم لم يجدوا الرّاحة التّامة للإجابة، وهناك البعض لم يصّرحوا بمعاناتهم من إحدى الصّعوبات اللّغوية، لذلك يوجد العديد من الأسئلة لم تؤخذ بعين الاعتبار.

وفي الختام نشكر الله عزّ وجلّ الذي وفقنا في إنجاز مذكرتنا، ونتوجه بالشكر والامتنان للأستاذة المشرفة " كهيئة زموش " على توجيهاتها الثمينة، كما نشكر لجنة المناقشة على قبولها مناقشة مذكرتنا.

الفصل الأول:

الصّعوبات اللّغوية وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي

المبحث الأول: الصّعوبات اللّغوية.

- 1- مفهوم الصّعوبات اللّغوية.
- 2- المفاهيم القريبة منها.
- 3- أسباب الصّعوبات اللّغوية.
- 4- أنواع الصّعوبات اللّغوية.
- 5- خصائص ذوي الصعوبات اللغوية.
- 6- تشخيص الصعوبات اللغوية وأساليب علاجه.

المبحث الثاني: التحصيل الدّراسي.

- 1- تعريف التحصيل الدراسي.
- 2- أهمية التحصيل الدراسي.
- 3- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.
- 4- شروط التحصيل الدراسي.
- 5- اختبارات التحصيل الدراسي.
- 6- أنواع التحصيل الدراسي.

المبحث الأول : الصّعوبات اللّغوية:

يعد مجال الصّعوبات اللّغوية من المجالات التي شغلت بال المربين، وحظيت باهتمام الباحثين في مجال التّربية، فقد تزايدت البحوث والدّراسات للوصول إلى فهم أعمق، وأكثر دقّة لموضوع صعوبات تعلّم اللّغة، وذلك من أجل تقديم أفضل الخدمات للفئة التي تعاني من هذه الصّعوبات. كما لفت هذا المجال اهتمام الهيئات الرّسمية على المستوى الدّولي، إذ وضعت التّشريحات التي تنص على ضرورة تقديم الدّعم، والعناية لهذه الفئة في مختلف المؤسسات التّربوية، من خلال التّربية الخاصة والعامة.

فنتطرق في هذا المبحث إلى تحديد مفهوم الصّعوبات اللّغوية والمفاهيم القريبة منها وأسبابها وأنواعها وتحديد خصائص ذوي صعوبات اللّغوية وتشخيص الصّعوبات علاجها.

1- مفهوم الصّعوبات اللّغوية:

لقد تعددت التعريفات والآراء التي تناولت مفهوم الصّعوبات اللّغوية من حيث المعنى، وذلك لتنوع المجالات التي تناولتها، فننطلق من أول تعريف للعالم الأمريكي "صمويل كيرك" الذي قدمه عام 1962، حيث يرى أنّ « صعوبات تعلم اللّغة تشير إلى تأخر واضطراب أو تعطيل النّمو في واحدة أو أكثر من عمليات التّحدث والتّخاطب، اللّغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج إعاقة نفسية تنشأ عن كل واحدة على الأقل من هذين العاملين وهما اختلال الأداء الوظيفي للمخ والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية للتلميذ ولا تنتج صعوبات تعلّم اللّغة في الواقع عن التّخلف العقلي أو الإعاقة العصبية أو العوامل الثقافية والتّعليمية أو التّدريسية. »¹

يعتبر التّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية عاديّين وأذكّاء في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم مختلفين عن الآخرين، إلا أنّهم يعانون من صعوبات جمة في تعلّم بعض المهارات في المدرسة، فبعضهم لا يستطيع تعلم القراءة، وبعضهم عاجز على تعلم الكتابة،

¹ - دانيال هالا لاهان وآخرون: صعوبات التعلم، ترجمة عبد الله، دار الفكر، ط1، عمان، 2007، ص 51

وبعضهم يرتكب أخطاء متكررة، فنلاحظ أنّ هؤلاء التّلاميذ ينجحون في تعلّم المهارات ويخفقون في تعلّم مهارات أخرى فإنّ لديهم تبايناً في القدرات التّعليمية وهذا التّباين يوجد بين التّحصيل والذكاء.

« ولقد حددت جمعية الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم أنّ الطفل الذي يعاني من الصّعوبات اللّغوية يملك قدرة عقلية مناسبة واستقراراً انفعالياً لأنّه لديه عدداً محدداً من الصّعوبات الخاصة بالإدراك وصعوبات خاصة بالعمليات التّعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التّعلّم والاكتساب، ويتضمن هذا التعريف التّلاميذ الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي والذي يؤثّر تأثيراً أساسياً على كفاءة المتعلّم»¹

ومن هنا نستنتج أنّ صعوبات التّعلّم مرتبطة بكيفية تعامل التّلميذ مع المعلومات والمعارف وكيفية التّعبير عنها ومعالجتها أثناء تلقيهم إياها.

2- الصّعوبات اللّغوية والمفاهيم القريبة منها:

قد لا يستطيع بعض المعلّمين من ذوي الخبرة البسيطة، وبعض أولياء أمور التّلاميذ التّمييز بين حالات صعوبات التّعلّم، وبعض الحالات الأخرى كالتأخر الدّراسي، بطء التّعلّم، الضعف العقلي ومشكلات التّعلّم، وربما يعود ذلك إلى ارتباط جميع هذه المصطلحات بضعف التّحصيل الذي يعتبر القاسم المشترك بينها، مما يؤدي إلى صعوبة في تحديد ذوي صعوبات التّعلّم وتمييزهم عن غيرهم، وعليه صعوبة إيجاد العلاج المناسب لهم.

1-2 - التّأخر الدّراسي:

التّأخر الدّراسي هو عبارة عن حالة من التّأخر أو التّخلف أو النّقص نتيجة عدم اكتمال ما يسمى بالنّمو التّحصيلي، والذي تتسبب به عوامل عقلية عند التّلميذ أو عوامل تتعلّق بجسمه أو عوامل اجتماعية تحيط به وتؤثر عليه بشكل مباشر، ممّا يؤدي إلى تأخر المستوى الدّراسي.

¹ - سامي محمد ملحم : صعوبات التعلّم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2002، ص42

« فهو انخفاض في مستوى التّحصيل الدّراسي عن المستوى المتوقّع في اختبارات التّحصيل أو عن مستوى سابق من التّحصيل، أو أنّ هؤلاء الأطفال الذين يكون مستوى تحصيلهم الدّراسي أقل من مستوى أقرانهم الاعتياديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى صفوفهم الدراسية.¹ » وقد يكون هذا التّأخر الدّراسي في جميع المواد أو مادة واحدة إما دائماً أو مؤقتاً، ويعود ذلك لعوامل عقلية غير ظاهرة أو عقلية ظاهرة، كما يمكن التّعرف على الطلبة الذين يعانون من التّأخر الدّراسي من خلال ملاحظة سلوكيات غير مرغوبة أو خلال معاناتهم من الإحباط الدائم نتيجة للفشل المتكرّر، ويمكن مساعدة هذه الفئة من خلال دراسة حالتها من قبل المختصين.

2-2- بطء التّعلم:

هو أن يجد الطفل صعوبة في تكيف نفسه مع المناهج الأكاديمية المدرسية وذلك بسبب قصور قدرته على التّعلم أو قصور في مستوى الذكاء. فلقد عرّف أبو القاسم الأحرش ومحمد شكر الزبيدي بطء التّعلم أنّ « سببه نقص القدرات العقلية للتّلميذ فلا يستطيع أن يستوعب المعارف المقدمة إليه مما يؤدي إلى انخفاض في جميع المواد بشكل عام، ويمكن تمييز التّلاميذ الذين يعانون من بطء التّعلم من خلال ملاحظة سلوكياتهم كالبطء الشديد في الفهم والاستيعاب والاستذكار نتيجة لضعف القدرات العقلية كما يصاحب ذلك مشاكل في السلوك التّكفي من خلال التّعامل مع الأقران في الحياة اليومية، ولمساعدة هذه الفئة لابدّ من إحداث تعديلات في المنهج، واستعمال الأشياء المحسوسة لتدريبهم على الاستذكار وتحفيزهم على التّعلم.² »

¹ - يوسف أبو القاسم الأحرش ومحمد شكر الزبيدي: صعوبات التّعلم منشورات جامعة 7 أكتوبر، دار الكتب الوطنية، ط1،

2006، ص12

² - ينظر: جميلة جحيش: صعوبات التّعلم، سلسلة موعذك التربوي، العدد 16، الجزائر، 2018، ص05

وأهم شيء هو وجود التعاون بين المدرسة والأسرة وذلك لدعم التّلاميذ وتحفيزهم للتّغلب على المشكلة التي لديه وهذا لإنجاح العملية التّعليمية التّعلّمية، وذلك بإرشادهم ودعمهم ومساعدتهم على تجاوز وتخطي المشكلة اللّغوية التي يعانون منها.

2-3- الضعف العقلي:

يمكن تعريفه بالتّخلف العقلي أو ما يعرف أيضاً بالإعاقة العقلية أو الإعاقة الدّهنية يعرف بأنّه عدم نمو الدّماغ بالشّكل الصّحيح، حيث لا يقوم الدّماغ بالوظائف بشكله الطّبيعي مقارنة بالوظائف الدّهنية والتّكيفية للآخرين من غير المصابين.

« يعتبر أيضاً من المفاهيم التي يخلط بينها وبين مفهوم صعوبة التّعلّم ويعرف بأنّه حالة من نقص أو تأخير أو توقف عن عدم اكتمال النّمو العقلي والمعرفي، يولد بها الطفل أو تحدث له في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية فتأثّر على الجهاز العصبي للفرد مما يؤدي إلى نقص الذّكاء وتتضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنّضج والتّعليم والتّوافق النّفسي.»¹

ف نجد أنّ الضعف العقلي يمكن أن يكون فطرياً وهذا راجع إلى عامل الوراثة، كما يمكن أن تأثر العوامل البيئية على الجهاز العصبي للفرد.

2-4- مشكلات التّعلم :

تختلف مشكلات التّعلم عن الصّعوبات اللّغوية في أنّها قد ترجع إلى قصور السمع أو البصر أو المعوقات الحركية أو التخلف العقلي. « فإنّ التّلاميذ الذين يعانون من مشكلات التّعلم تظهر عندهم اضطرابات سلوكية أكثر، ولديهم قابلية للابتعاد عن الأنشطة المدرسية، وربما يرجع ذلك إلى الفشل في الدّراسة، في حين أنّ صعوبات التّعلم مصطلح يشير إلى فئة

¹ - يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي: صعوبات التّعلم، ص13

لديها صعوبة في استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة أو الحساب ولا ترجع الصّعوبة إلى إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية¹.

يتضح لنا أنّ الفرق بين صعوبات التّعلم والمفاهيم الأخرى هو القدرة العقلية العامة، حيث إنّ ذوي صعوبات التّعلم يتمتعون بذكاء يقع ضمن المتوسط والأعلى، بينما التّلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي أو بطيء التّعلم أو الضعف العقلي أو لديهم مشكلات في التّعلم فهم يتميزون بقصور في نسبة الذكاء.

3-أسباب الصّعوبات اللّغوية:

انطلاقاً من دراستنا لمفهوم الصّعوبات اللّغوية وتعريفاتها سنتطرق إلى تحديد الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التّعلم، ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى أسباب مباشرة وأسباب غير مباشرة.

3-1-الأسباب المباشرة: تتمثل فيما يأتي:

أ- أسباب متعلقة بالدماغ:

إنّ الأسباب المتعلّقة بالدماغ تحدث خلال مراحل نمو الجنين، فقد تحدث فيه بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتّصال الخلايا العصبية ببعضها البعض، وهذا ما يؤدي إلى ظهور صعوبات التّعلم عند الأطفال. «من المحتمل أن تكون صعوبات التّعلم التي يعاني منها الفرد، والتي تظهر لديه هذه الصعوبة في التّركيز لما يتعلمه بسبب تشتت الانتباه، وهذا عائد إلى تلف في الدماغ، أو ما يصيب الدورة الدّموية من مشاكل أو بسبب بعض العمليات الكيميائية التي تحدث في الجسم بشكل غير طبيعي، وهذا الأمر الذي يؤثر على الجهاز العصبي عند الجنين خلال فترة الحمل»². ويكون ذلك قبل أو خلال أو بعد الولادة، «فأسباب

¹ - غسان أبو فخر: صعوبات التّعلم وعلاجها، منشورات جامعة دمشق كلية التربية، 2006/2007، ص42

² - تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التّعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003،

حدوث التّلف الدّماغي ما قبل الولادة يكون نتيجة تعرض الأم لحوادث أو أمراض أو تناولها عقاقير أو مخدرات، مما يؤثر سلّبا على الجنين أما بالنسبة لفترة أثناء الولادة فقد تتعرض هذه العملية لعدة حوادث، أما بعد الولادة فقد يتعرض الطفل لأمراض تؤثر على جهازه العصبي المركزي وبالتالي حدوث صعوبات تعليمية فيما بعد.¹

تشير الدّراسات القبلية إلى أنّ الصّعوبات اللّغوية اضطراب عصبي يعود إلى تلف في الدّماغ ويظهر ذلك في مجال التّعلم، وقد يحدث في أي مرحلة من عمر الفرد، كما يمكن أن تكون هذه الصّعوبات ناشئة ما قبل الولادة وأثناءها وما بعدها. والسبب يعود إلى مشاكل وظيفية فزيولوجية، وقد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدّماغ، ويؤثر هذا الاضطراب على قدرات الفرد العقلية، بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة وغيرها.

ب-أسباب فزيولوجية (وراثية):

يلاحظ في كثير من الأحيان انتشار صعوبات التّعلم في أسر معينة، ويعتقد أنّ هذا الأمر يعود إلى عامل الوراثة.

« إنّ معظم الدّراسات ومنها دراسة (أون 1971 Own) تشير إلى أنّ انتشار صعوبات التّعلم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدّراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أنّ العامل المهم في حصول الصّعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأنّ نسبة 25% إلى 40% من الأطفال اليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة، فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم.»²

¹- عصام جدوع : صعوبات التّعلم، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007، ص17.

²- محمد عبد الرحمان عدس: صعوبات التّعلم، دار الفكر، عمان، 1998، ص42.

« وقد أجرى (هالجرت) دراسة شاملة لعدد من الأسر حيث قام بدراسة 276 فرد لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلاً كافياً على أنّ مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر ويظهر بأنّها تخضع لقانون الوراثة. ¹»

يتّضح لنا من خلال هذه الدّراسات أنّ عامل الوراثة له دور مهم في حدوث المشاكل الناتجة عن الصّعوبات اللّغوية التي تنتقل وراثياً، على سبيل المثال إذا كان عند الوالدين صعوبة في تعلّم القراءة فإنّ مسألة وجود صعوبات تعليميّة لدى الأطفال سيكون أمراً وارداً.

2-3- الأسباب غير المباشرة:

وتتمثل في العوامل البيئية بشتى أنواعها حيث تؤدي دوراً كبيراً في إبراز الصّعوبات اللّغوية نذكر منها:

أ- الأسرة:

- وهي الوسط الأول الذي ينشأ فيه الفرد والذي يؤثر في نمو الطفل من خلال عدة جوانب:
- « حجم الأسرة فإذا كان كبيراً غالباً ما يؤثر سلباً على نمو الطفل وتحصيله الدراسي.
- تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المسيرات التربوية الكافية.
- مستوى الأسرة يؤدي دوراً هاماً في أساليب التّربية التي قد تعتمد على العنف واستخدام العقاب البدني أو الإقناع والاستعانة بالعقاب المعنوي. ²»
- « الاتجاهات الوالدية غير السّوية مثل استعمال القسوة في التّربية، الحماية الزائدة والإهمال، أسلوب التذبذب، التفرقة، حوادث الطلاق، الخلافات الأسرية. ³»

¹- مصطفى نور القمش و خليل الرحمان المعاينة: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص180.

²- ينظر: نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مكتبة جمراء الشرق، ص10

³- يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الزبيدي: صعوبات التعلم، ص19.

فكل هذه العوامل تساهم في إعاقة النّموّ النّفسي للطفّل وتؤثر سلّبا على تعلّمه، ومن المؤكّد أنّ ذلك يتوقف على مدى إدراك الطّفّل لمثل هذه الاتجاهات.

ب-المدرسة:

للمدرسة تأثير كبير على مسار التّلميز إيجابا أو سلّبا ذلك من خلال:

- «سوء معاملة المدرس للتّلميذ، عدم تشجيعه ومراعاته للفروق الفردية بين التّلاميذ.
- استخدامه لطرق تدريس غير مناسبة إضافة إلى صعوبة المادة وعدم جاذبيتها لاهتمام التّلميذ أو طول المنهج.
- وجود خلل في نظام التقويمات والاختبارات.
- اختلاف طرق التدريس وعدم جاهزية غرفة الصّفّ لحاجات التّلميذ التّعلّميّة.
- نقص مهارة المعلمين التّدريسيّة.
- سوء علاقة التّلميذ بالتّلاميذ الآخرين وعدم قدرته على التّحاور معهم.
- عدم رغبته في تكوين الصّداقات مع زملائه ورفضه للعمل الجماعي»¹

وبعدما قمنا بتلخيص الصّعوبات اللّغوية التي تختلف باختلاف الاتجاهات المعرفية لها سواء كانت تربويّة، نفسية، بيئية أو وراثية ويتّضح لنا مما سبق لنا ذكره أنّ من خلال السيطرة على هذه الأسباب وعلاجها والوقاية منها يستطيع التّلميذ أن يتغلّب على ظاهرة الصّعوبات اللّغوية وهذا يتطلب المجهودات والالتزامات التي تتمثّل في توفير الرّعاية الطّبيّة للتّلميذ وكذلك التّغذية السليمة، كما يجب توفير بيئة ملائمة له يتخللها الأمن والأمان، ويسودها الجو العاطفي عند أفراد الأسرة، كل هذا يعزز قدرة التّلميذ على التّعلم، وينمّي إمكانياته ويزيد الدّافعية لديه في التّعلم.

¹ -ريما خصر، سعاد محمد خاله : صعوبات التّعلم، دار البداية، ط1، عمان، 2007، ص23-33.

4- أنواع الصّعوبات اللّغوية:

إنّ أنواع الصّعوبات اللّغوية كثيرة، وتختلف بالنّوع ودرجة الشّدة من فرد إلى آخر، وسنذكر هنا الأنواع ذات الانتشار الواسع بين الأفراد والأكثر تأثيراً عليهم، والتي تقف عائقاً أمامهم. لهذا أدرك علماء التّربية أنّ هناك العديد من التّلاميذ لا يمكنهم التّعلّم ليس لأنّهم معاقون سمعياً أو بصرياً أو جسدياً، بل لأنّهم غير قادرين على تطوير مهارات القراءة أو الكتابة، أو استخدام اللّغة حسب قدراتهم الحقيقية، ولذلك قاموا بإجراء عدة دراسات تربوية نفسية، وعصبية تمكنوا من خلالها تصنيف الصّعوبات اللّغوية إلى نوعين هما:

4-1- صعوبات التّعلّم النّمائية:

هي من الصّعوبات التي يعاني منها التّلميذ، والتي أصبحت منتشرة بشكل كبير بين الأوساط التّربوية في الآونة الأخيرة، ومع ازدياد الوعي أصبح الاهتمام بهذه الصّعوبات ومعالجتها متزايداً. « فتتمثل صعوبات التّعلّم النّمائية في وجود مشكلات تتعلق في نمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدّراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي وتشمل صعوبات الإدراك، التفكير، التّذكر، الانتباه.¹ فإذا واجه التّلميذ هذه الصعوبات فإنه يؤدي إلى تدهور العملية التّعليميّة التّعلّميّة.

وتشتمل كذا صعوبات التّعلّم النّمائية « مظاهر القصور في المهارات الأساسية التي تعتبر متطلبات مسبقة، مثل الانتباه والإدراك والتّذكر، وهي وظائف عقلية أولية، أما التفكير واللّغة فهي وظائف ثانوية تتدخل مع بعضها البعض. ويحتاج التّلميذ إلى تلك المهارات كي يتعلّم المواد الأكاديمية، وبالتالي تظهر ملامح الصّعوبة لديهم في القراءة أو الكتابة أو النّطق.² فمن هنا نجد أنّ صعوبات التّعلّم النّمائية يمكن أن تؤثر تأثيراً واضحاً على التّعلّم الأكاديمي

¹ - محمد النوبي محمد علي: صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان،

2011، ص 57

² - لميس دبوب: صعوبات التّعلّم النّمائية وعلاجها، <https://almarja3.com>، تاريخ الإطلاع 05\08\2022 14:45

للتّلميذ، لأنّ هناك علاقة وطيدة بين الصّعوبات النّمائية والأكاديمية، فلكي يتعلّم التّلميذ مثلاً كتابة اسمه لابدّ أولاً أن يطور المهارات الضرورية من إدراك حسي وتنافس حركي وتسلسل ذاكرة.

وتشمل هذه الصّعوبات ما يأتي:

4-2- صعوبة الانتباه:

يعتبر الانتباه أحد المهمات الرئيسة لجميع المهارات التّعليميّة، وحتى يتعلّم التّلميذ فإنّه يجب أن يركز على المتطلبات الملائمة للمهّمة التّعليميّة المقدمة إليه من قبل المعلّم وأي اضطراب في هذه العملية يؤدّي إلى حدوث صعوبات تعليميّة.

فتتمثل هذه الصّعوبة في ما يأتي:

- « فشل في الانتباه للتفاصيل وارتكاب أخطاء في الأعمال المقدمة من قبل المعلم، وذلك ناتج عن عدم الحرص.

- عدم الاستماع في الكثير من الأحيان لما يقال له.

- عدم متابعة العمل والمواظبة عليه في المدرسة والمنزل.

- تجنب وتحاشي الأعمال التي تتطلب الانتباه المستمر.

- فقدان الأشياء بشكل مستمر ونسيانها.

- قطع المحادثات التي يقومون بها والتحدث بدون توقف.¹

فنلاحظ بشكل عام أنّ التّلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الانتباه، وقلة التّركيز على المعلومات والمعارف المقدمة إليهم من قبل المعلّم، ويرجع السبب في ذلك إلى لا مبالاتهم ونشاطهم الزائد داخل القسم. ومن هنا يمكننا القول إنّ الانتباه له أهمية بالغة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويمثّل محور عمليّة التّعلّم بالنّسبة للتّلميذ، فلا بدّ عليه أن يركّز جيّداً على تركيزه داخل حجرة الدّراسة لتحقيق نتائج مرضية في مشواره الدّراسي.

¹ - جون لويد وآخرون: صعوبات التّعلّم، مفهومها، طبيعتها، التّعليم العلاجي، ص200

أ- أساليب لتحسين الانتباه:

مع تطور الدّراسات توصّل الباحثون إلى أساليب تربوية لعلاج التّلاميذ المصابين باضطرابات نقص الانتباه والتركيز داخل القسم، فتمثّل فيما يأتي :

- «التعاون بين الأسرة والمدرسة ويكون الحوار الصريح والتواصل بين الآباء والمدرسين للوصول إلى أفضل الوسائل لكيفية التعامل مع هذه المشكلة.
- على الآباء تحديد موعد مع مدرس التّلميذ في أقرب وقت لتبادل المعلومات عن حالته ومحاولة الوقوف على أسباب المشكلة وإيجاد الحلول له وتحسين وضعه إلى الأفضل.»¹
- كما يمكن لفت نظر التّلميذ للتركيز على المواضيع المهمة، ومحاولة صرف نظره عن تلك المواضيع العابرة غير المفيدة، ويمكن تسجيل هذه المواضيع على السبورة، والبدء بشرحها له ليركز عليها بشكل أكبر.
- «محاولة تبسيط المواضيع المقدمة للتّلميذ مع تقليل عددها، وإبعادها عن التعقيدات لكي يتمكن من استيعابها.
- تكرار التّمارين والمفاهيم التّعليمية للتّلميذ حتى تصله المعلومة، وتترسخ في ذهنه ليتعود وينتبه جيداً للمعلومات التي يقدمها معلمه أثناء الدرس.»²
- إذن يعتبر الانتباه من أصعب العمليات التي تعوق التّعليم الصّحيح للتّلميذ، ونظرًا لأهميته البالغة في العملية التّعليمية يتطلب التّدخل السريع من قبل الأولياء ومختلف المختصين التربويين، وذلك قصد الوقوف على أسبابه وتشخيصها لإيجاد حلول والوصول إلى تحقيق نتائج تعليمية جيّدة.

¹- سامي محمد ملحم: صعوبات التّعلم، ص215

²- شهيرة ددوع: صعوبات الانتباه، <https://mawdo3.com>، تاريخ الاطلاع 2022\08\03 الساعة: 10:00

4-3- صعوبة الإدراك:

يعتبر الإدراك كما يرى علماء النفس الجزء العلوي للعمليات العقلية التي تبدأ بالشعور ثم الانتباه ثم التفكير ثم الإدراك، وتساعد عملية التذكر في استرجاع التجارب السابقة من أجل الإدراك الجيد لمعنى الشيء أو التمييز بين شيئين، وللإدراك مظاهر كثيرة فنذكر منه الإدراك البصري والإدراك السّمي.

أ- صعوبة في الإدراك البصري:

الإدراك البصري هو القدرة على تفسير البيئة المحيطة، من خلال تفسير المعلومات ضمن الضوء المرئي، والإدراك الناتج يعرف أيضاً بـ "الرؤية". « فيعاني بعض التلاميذ من مشكلات في الإدراك البصري مما يصعب عليهم ترجمة ما يرون، ولا يميزون العلاقة بين الأشياء وعلاقتها بأنفسهم بطريقة ثابتة، فالتلميذ هنا لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لقطع المسار بطريقة آمنة. كما يعاني هؤلاء التلاميذ من ضعف الذاكرة البصرية، فهم لا يستطيعون أن يتذكروا الكلمات التي سبق وأن شاهدوها»¹. فالإدراك البصري يقف عائقاً أمام التلميذ في استيعاب المعلومات

ب- صعوبة في الإدراك السّمي:

الإدراك السّمي هو القدرة على فهم واستيعاب ما يُسمع، فالتلميذ الذي لديه صعوبات في الإدراك السّمي يعاني من صعوبة إدراك ما يسمعه من أصوات، وفي قدرته على تمييزها مثلاً حين يسمع الحروف المتشابهة لفظاً مثل (س، ص) و(ق، ك) وهكذا مثل (سار، صار)، (قال، كال) وما شابهها، فإنّه تشوش عليه الأمور ولا يدرك معنى الصّوت وبالتالي معنى الكلمة، وما تدل عليه فيقع نتيجة لذلك في الالتباس والخطأ ممّا يؤثر على فهمه وإدراكه وقدرته على الاتّصال بالآخرين. « وفي هذا المجال يعاني التلاميذ من مشكلات في فهم واستيعاب ما يسمعون، وبالتالي فإنّ استجاباتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب

¹ - محمد النوبي محمد علي: صعوبات التّعلم، ص 86

مع موضوع الحديث أو السؤال، وقد يخلط التّلاميذ بين الكلمات التي لها نفس الأصوات، وصعوبة التّعرف على أصداد الكلمات، ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات ويعاني من مشكلة التّذكر السمعي وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها.¹

إنّ حقيقة ضعف القدرة على الإدراك يعد عائقًا كبيرًا أمام العملية التّعليميّة وحتى في الحياة الاجتماعية لهذا وجب إيجاد حلول وسبل لمعالجة هذا العائق.

4-4- صعوبات في عملية التفكير:

يرتبط مفهوم صعوبات التفكير بمفهوم صعوبات التّعلم، بحيث إنّ التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التفكير والتّحليل فتفتقر أذهانهم إلى تنظيم الأفكار، وعدم القدرة على تحليل المعلومات التي يتلقاها وبالتالي التعامل مع الأمور بشكلها الكلي دون تفاصيلها. « فهؤلاء التّلاميذ أيضا يواجهون مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة، حل المشاكل التّعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة، حل المسائل وفهم المقروء، وكذلك عند الحديث والتعبير الكتابي وكذلك يعود جزء كبير من تلك الصّعوبات إلى افتقار عمليات التنظيم.»² يمكن القول إنّ التّلميذ في مثل هذه الحالة أفكاره مشوشة وغير منتظمة وبالتالي يصعب عليه ترجمة ما فهمه. « ولكي يتمكن التّلميذ أو الإنسان بصفة عامة من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم الخبرات بطريقة ناجحة تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة. ولكن التّلاميذ الذين يعانون من هذه الصّعوبات التّعليمية يستصعبون بشكل ملحوظ هذه المهمة، إذ يستغرقون الكثير من الوقت بالبدء من الواجبات وإخراج الكراريس من الحقيبة و ترتيب جملهم أثناء الحديث و الكتابة.»³

¹ - محمد النوبي محمد علي: صعوبات التّعلم، ص86.

² - المرجع نفسه ص79

³ - المرجع نفسه، صفحة 79.

نستنتج أن التفكير مهم جدًا في عملية التعلم لأن التلميذ الذي يفكر فإنه ينمي قدراته العقلية وبالتالي يستعمل مكتسباته القبلية ويتحسن مستواه الدراسي.

أ- مظاهر صعوبات التفكير:

حدد الشّريف عبد الفتّاح عبد المجيد مجموعة من السلوكيات التي تصدر عن التّلميذ الذي يعاني من صعوبة التفكير منها:

- « صعوبة التّوصل إلى حلول المشكلات.
 - عدم القدرة على ترتيب الأفكار، وبالتالي يصعب على التّلميذ حل المشكلات، وتحليل المسائل التّعليميّة المعروضة له في القسم.
 - صعوبة في القيام بتنويع الأداء، فنجد التّلميذ في مثل هذه الحالة في أسلوب واحد أي غير متطور لأداء الأشياء.
 - لا يتمكن من وضع خطوات لحل المشكلات.
 - عدم القدرة على التّأكد من سلامة حل المشكلة.
 - عدم القدرة على فهم الكلمات مما يؤدي إلى صعوبة في القراءة والكتابة.
 - عدم القدرة على استخدام أساليب لغوية سليمة بسبب الاستخدام غير الصحيح للكلمات وصعوبة التّفريق بينها.
 - صعوبة ترتيب الأفكار عند إنشاء موضوع كتابي.¹
- نستنتج أن التّلميذ الذي يعاني من صعوبة التفكير لا يستطيع أن يستوعب الكثير من المواضيع الدراسية.

¹-فيروز هماش: <https://mawdoo3.com>، تاريخ الإطلاع: 2022\08\05 الساعة: 11:00

ب-أساليب لتحسين مستوى التفكير لدى التلميذ:

ومن بين هذه الأساليب نذكر بعضها:

- «استخدام المعلم أسلوب الحوار والمناقشة في التدريس بدلاً من التلقين، وإتاحة الفرصة للخيال والتفكير التأملي، وكذلك السماح للتلميذ بطرح أفكاره دون مقاطعته بسبب خطأ عابر ومراعاة عدم انتقاد التلميذ.
- تقبل كل الأفكار التي يطرحها التلميذ، ثم على المعلم مساعدته على ترتيبها وتطويرها.
- كذلك السماح للتلاميذ الآخرين بطرح الأسئلة أو الإجابة على بعض الأسئلة مع مراعاة الاحترام المتبادل بين الجميع.»¹
- نستنتج في الأخير أنّ صعوبة التفكير من الصّعوبات التي تعيق التّلميز وتؤثر بشكل كبير على تحصيله الأكاديمي فعلى المعلم العمل على تحسين وضعه إلى الأفضل قبل فوات الأوان.

4-5- صعوبة اللّغة:

إنّ الصّعوبات اللّغوية من أكثر المشاكل انتشاراً في الآونة الأخيرة، وأصبحت المؤسسات التّربويّة تسعى إلى إيجاد حلول لهذه المشكلة التي تعيق التّلميز عن فهم واستخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة.

أ- أنواع صعوبات اللّغة:

إنّ التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم قد يواجهون صعوبات لغوية خاصّة الشّفهيّة منها التي يمكن أن نصنّفها إلى صعوبات اللّغة الاستقباليّة وصعوبات اللّغة التّعبيريّة (اللفظيّة) والتّكامليّة.

¹ - الشريف عبد الفتاح عبد المجيد: التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، مكتبة مصر، 2011 ص50

أولاً: صعوبات اللّغة الاستقباليّة:

إنّ الأعراض والعلامات الفريدة لاضطراب اللّغة الاستقبالية تشمل معاناة في فهم معاني الكلمات والجمل، ومشقة في ترتيب الكلمات ترتيباً صحيحاً وعدم القدرة على اتّباع التّعليمات اللفظية. « فتظهر صعوبات اللّغة الاستقباليّة كاضطراب اللّغة عند التّلاميذ فيتمثّل هذا النّوع من الاضطراب في عجزهم في فهم المعاني اللّغويّة ممّا يؤدّي إلى ضعفهم في ربط الكلمات المنطوقة ومعالجة المعلومات السّميّة، والمهارات الأساسيّة للنّجاح في هذه العمليّة هي الاستماع، ويتطلّب تلقّي الرّسالة التي تنقل إلينا وفهمها على نحو صحيح.»¹ فتتمثّل هذه الصّعوبات فيما يأتي:

- « التّلميذ الذي يعاني من هذه الصّعوبة غير منتبه ولا يسمع رغم سلامة حاسة السّمع.
- صعوبة في فهم الكلمات المجرّدة ويستخدم الطّروف استخداماً غير صحيحاً.
- عدم قدرة التّلميذ على توصيل الأفكار والمعلومات إلى ذهنه واستخدامها عند الحاجة (أي استخدامها في خبراته القبليّة).
- صعوبة الرّبط بين الكلمات والظروف (أي عدم استطاعته في تكوين جملة كاملة).
- عدم القدرة على فهم ما يقال أو تمييز ما يسمع؛ ما يسمّى بالحبسة الاستقباليّة والصّمم اللفظي.
- صعوبة التّمييز بين بعض الألفاظ التي يسمعونها.
- صعوبة إدراكهم للكثير من الأمور؛ ممّا يؤدّي إلى صعوبة الاستجابة والرّد عندما يسمع اسم ما، أو مثل التّلميذ الذي لا يستطيع معرفة الاتّجاهات (الشّمال - الجنوب).»²

¹ - محمد النوبي محمد علي: صعوبات التّعلم، ص170

² - المرجع نفسه، ص170

ثانياً: صعوبات اللّغة التّعبيريّة:

اللّغة التّعبيرية هي الإيضاح عمّا يجول في نفس التّلميذ من مشاعر وأفكار، وعواطف في تواصله مع الآخرين، مستخدماً في ذلك اللّغة المنطوقة بصورة سالمة وواضحة من قبل الآخرين. « تعرف اللّغة التّعبيريّة في ضعف قدرة التّلميذ على التّواصل والتّعبير عن الأفكار فهو يعاني من اضطراب لغوي في التّعبير والتّلفّظ وخلل في النّمو اللّغوي الطّبيعي للتّلميذ، ممّا يؤدّي إلى ضعف القدرة الإنتاجيّة للّغة العاملة المتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة وقصور في تركيب الجمل واختيار الكلمة المناسبة في مكانها المناسب، وضعف قدرة التّلميذ على التّعبير عن نفسه أثناء الكلام حيث يسمّى الأشياء بأسماء خافتة ويأخذ ذلك عدّة صور مختلفة.¹ »

ومن صعوبات اللّغة التّعبيريّة:

- « ضعف قدرة التّلميذ على استخدام جمل طويلة.
- عدم قدرة التّلميذ على التّعبير عن نفسه من خلال النّطق والكلام الصّحيح.
- صعوبة استخدام العبارات والكلمات والقواعد النّحويّة الصّحيحة.
- ضعف الاستخدام اللفظي السّليم لكافة مكوّنات اللّغة (أفعال؛ أسماء، صفات؛ ظروف؛ ضمائر)
- ضعف إدراك السّياق الاجتماعي للّغة.
- ضعف مناقشة المفاهيم والمصطلحات والتّعبير عن الخبرات والصّيغة اللّغويّة السّليمة للأفكار والمعاني.² »

نستنتج من سلبات صعوبة اللغة التعبيرية عدم قدرة التّلميذ على التّواصل اللّغوي ممّا يعيق تواصله اللّغوي داخل القسم وتدني المستوى التعليمي.

¹ - محمد النوبي محمد علي: صعوبات التعلم، ص 171

² - أحمد فرحات، عمار عون: صعوبات التواصل اللغوي عند المدرسين في مرحلة التّعليم الابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر، 2016، ص 281

ثالثاً: صعوبات اللّغة التّكاملية:

ويقصد بها اللّغة الدّاخلية وهي تفكير التّلميذ وتنظيم وتكامل خبراته اليومية أثناء ممارسته للنشاطات قبل أن يبدأ الكلام، ويتركّز ذات معنى وبدون استخدام اللّغة، إضافة إلى اللّغة المنطوقة، وهي كلام الطفل وتواصله مع نفسه بعد أن يتعلم المعاني الخاصة بالألفاظ من خلال الإثارة اللّغوية الاستقبالية.

وتتمثّل صعوبة اللّغة التّكاملية في « عدم قدرة التّلميذ على فهم العلاقات بين الأشياء وغير قادر على أداء السلوك المطلوب منه رمزياً وغير قادر على أدائه شفويًا ولفظياً. »¹

ب- أساليب لتحسين اللّغة الشّفوية:

- للمعلم دور كبير في تحسين اللّغة الشّفوية للتّلميذ وتحسين الرصيد اللّغوي لديه بكل الوسائل التي تمكنه من ذلك فاللّغة الشّفوية أهمية بالغة للعملية التّعليميّة التّعلّمية وكذلك لها تأثير على التّحصيل الدّراسي. ومن بين الأساليب التي يجب على المعلم مراعاتها هي:
- « ضرورة حسن معاملة المعلم للتّلميذ، مما يشجعه على التّواصل اللّغوي وتهيئته نفسياً.
- تخصيص حصص خاصة للتّلاميذ للتعبير عن آرائهم.
- على المعلم أن يملك أسلوباً يفهمه التّلاميذ.
- ضرورة التّواصل بين الآباء والأبناء في المنزل.
- تعوّد التّلميذ على حب المطالعة والقراءة مما يكسبه الإثراء اللّغوي مما يؤدي إلى التّواصل اللّغوي والتّكيف مع المعلم.
- تعليم اللّغة في سياقات غرضيّة. »²

¹ - أسامة محمد البطانية، الجراح عبد الناصر ذياب، غواتمة مأمون محمود: علم نفس الطفل الغير العادي، دار المسيرة،

ط1، عمان، 2007، ص145

² - جون لويد وآخرون : صعوبات التّعلم، ص500

من هنا نجد أنّ اللّغة الشّفويّة نقطة انطلاق للمتعلم من أجل اكتساب وتعلّم اللّغة، ولذلك على المعلم الحرص عليها والعمل على تحسينها، وتقديم الحلول للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التواصل اللّغوي.

5- صعوبات التّعلّم الأكاديمية:

هي الصّعوبات التي ترتبط بقدرة التّلميذ على فهم المهارات الأكاديمية، المتمثلة في صعوبات القراءة، الكتابة، الحساب وهي نتيجة ومحصلة لصّعوبات التّعلّم النّمائيّة أو أن عدم قدرة التّلميذ على تعلّم تلك الموادّ يؤدّي إلى ضعف التّحصيل واكتساب اللّغة، وتعلمها في المراحل التّعليميّة.

وتتمثل هذه الصّعوبات فيما يلي:

5-1- صعوبات في التّحصيل الدّراسي :

صعوبات التّعلّم تعني وجود مشكلة في التّحصيل الدّراسي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب، وغالبًا يسبق ذلك مؤشرات مثل صعوبات تعلّم اللّغة الشّفهية، فيُظهر التّلميذ تأخرًا في اللّغة وغالبًا يكون متصاحبًا بمشاكل نطقية، وينتج ذلك عن صعوبات في التّعامل مع الرّموز. «فالتخلف الدّراسي هو السّمة الرّئيسية للتّلميذ الذي يعاني من صعوبات في التّعلّم، فلا وجود لصعوبات التّعلّم بغير وجود مشكلة دراسية، بعض التّلاميذ قد يعانون من قصور في جميع مواضيع الدّراسة، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو في موضوعين.»¹ ويمكن الإشارة إلى أبرز جوانب القصور في المواضيع الدّراسية فيما يلي :

أ- صعوبات خاصة بالقراءة :

قبل الخوض في صعوبات تعلّم القراءة يجب الوقوف على طبيعة عملية القراءة فهي «تعتبر فنًا لغويًا ينهل منها الإنسان ثروته اللّغوية، فترتبط بالجانب الشّفوي للّغة، كونها ذات علاقة

¹ -جون لويد وآخرون : صعوبات التّعلّم، ص83

بالعين واللسان (القراءة الجهرية) وترتبط أيضاً بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة والربط بين اللغة والحقائق، وتتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى المقصود واستخلاصه أو إعادة تنظيّمه.¹ فالقراءة من النشاطات التي يمارسها التلميذ يومياً لما لها أهمية بالغة في عملية التعلم.

أولاً: تعريف صعوبات القراءة:

تتمثل صعوبة القراءة في القصور في فهم المقروء أو إدراك ما اشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنه وبطء القراءة والتلفظ أو النطق المعيب.

ثانياً: مظاهر صعوبات القراءة:

تختلف سمات ومظاهر عسر القراءة من تلميذ إلى آخر، كما أنّها تختلف من لغة إلى لغة أخرى، وذلك لاختلاف اللغات فيما بينها من حيث أنظمة الكتابة والنظام الصوتي والمعرفي والنحوي الموجود بين اللغات، وقد تظهر صعوبات وخصائص معينة في مرحلة دراسية معينة ولكن تختلف في مرحلة دراسية أخرى، « وفي اللغة العربية تعد صعوبة القراءة من أكثر الموضوعات انتشاراً بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، فتتمثل هذه الصّعوبات فيما يأتي :

- « حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً (سافرت بالطائرة) قد يقرأه (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعضاً من معناها فمثلاً قد يقرأ كلمة (العالية) بدلاً من (المرتفعة)².

¹ - حسين قورة : تحليل موضوعات، كتب اللغة العربية المرحلة المتوسطة في مهارات اللغة العربية، دار المعارف للنشر

القاهرة 1986، ص 68

² المرجع نفسه، ص 68

- قلب الأحرف وتبديلها وهي من أهم الأخطاء الشائعة في صعوبات القراءة بحيث يقرأ الطالب الكلمات أو المقاطع معكوسة.
- ضعف التّمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل (ع، غ)
- ضعف التّمييز بين الأحرف المتشابهة لفظاً، والمختلفة رسماً مثل: (ك وق) وهكذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف فهو قد يقرأ (توت) فنقول (دود).
- البطء الواضح في تطور واكتساب مهارة القراءة.
- ضعف في التّمييز بين أحرف العلة يقرأ كلمة (فول) فنقول (فيل).
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة¹. « وكما أيضاً لا يفهم التلميذ ما يقرأه لأنه لا يركز جيداً.

ب- صعوبات خاصة بالكتابة:

تعتبر الكتابة مهارة عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرّموز الصّوتية (المسموعة) إلى رموز مكتوبة، وتشمل كذلك القدرة على التعبير كتابياً مما يجول في الذّهن من أفكار وخواطر أو التعبير عن الذات باستعمال قواعد التعبير وقواعد الإملاء المتعارف عليها بين أصحاب اللّغة بالإضافة إلى الخط اليدوي. « وتتمثل صعوبات الكتابة في الأخطاء الإملائية الكثيرة مع كتابة الكلمات كتابة خاطئة من حيث البنية الصحيحة، مع عدم وضوح الخط، وعدم التّمكن من استخدام القواعد النّحوية والصّرفية، استخداماً صحيحاً، بالإضافة إلى عدم استخدام المفردات وتوظيفها توظيفاً مناسباً، وكذلك تتّصف الجمل المركبة بالصّعوبة من حيث المعنى والمبنى، فالقارئ لا يفهم محتواها إلا نادراً²». فالكتابة من المهارات الاساسية التي يجب على التلميذ أن يتقنها.

¹ - حسين قورة : تحليل موضوعات، كتب اللّغة العربية المرحلة المتوسطة في مهارات اللغة العربية، ص68

² - علي تعوينات: صعوبات تعلم اللّغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التّعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجزائرية،

أولاً: من مظاهر صعوبات الكتابة:

تتمثل مظاهر صعوبات الكتابة فيما يأتي:

- « الكتابة بخط غير واضح كأن يكون الخط صغيراً أو مائلاً إلى جهة محددة، كتابة الحروف بأحجام مختلفة أو كتابة بعض الكلمات فوق السطر وبعضها تحت السطر.
- إضافة أو حذف بعض الحروف في الكلمة.
- صعوبة تصريف وتحويل الفعل واستعماله حسب المواقف والوضعيّات المختلفة في الكتابة.
- الخلط في أشكال الكثير من الحروف المنقّطة والغير المنقّطة، كتابة الألف المقصورة التاء المربوطة والهاء.
- قلب مكان الحروف في الكلمة: لقب- قلب.
- الخلط بين حروف المد الطويلة وبين الفتحة والضمّة والكسرة.
- التّمكن من كتابة الحروف في مواقع محدّدة من الكلمة، كبداية الكلمة وعدم القدرة على كتابتها في مواقع أخرى.
- كتابة حروف الكلمة الواحدة بشكل متشابك من الحروف التي تكتب بشكل متصل مع الحروف السّابقة أو اللاحقة.
- يصعب عليه نقل المادة المكتوبة من السبورة بينما يسهل عليه ذلك حينما توضع أمامه.¹

6- خصائص الأفراد ذوي الصّعوبات اللّغوية:

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية، والتي يظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الفرد في المدرسة ويمكن تصنيف تلك الخصائص إلى خصائص سلوكية، خصائص عقلية معرفية، خصائص نفسية، خصائص اجتماعية، خصائص لغوية.

¹ - عبد العزيز السّرطاوي وآخرون: صعوبات التّعلّم الأكاديمية والنّمائية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، د ط،

6-1- خصائص سلوكية:

« يتميز المتعلمون ذوو صعوبات التّعلّم بالكثير من الخصائص السلوكية، والتي تمثّل انحرافاً عن السلوك السوي لزملائهم في الصّف، ويظهر تأثير هذه الخصائص في تقدّم المتعلّم في المدرسة.»¹ ومن بين هذه الخصائص السلوكية نذكر ما يلي:

- « العدوانية المرتفعة، والقلق، والاندفاعية.

- العجز عن مسايرة الأقران.

- الاعتماد على الآخرين والاتكالية.

- النّشاط الحركي الزائد دون مبرر. »²

ومن الخصائص السلوكية التي قدمها محمد النوبي محمد علي نجد:

- « عدم الثّبات الانفعالي ويعتبر تغيير متكرّر في حالة مزاجيّة مع عدم ثبات الانفعال، وهذا من مظاهر عدم الثّبات أو الاستقرار الانفعالي بسبب خلل الأداء الوظيفي للجهاز العصبي، ولقد لوحظ أنّ كثيراً من هذه الأعراض السلوكية السابقة تميل إلى الاختفاء في مرحلة ما قبل المراهقة أو في فترة المراهقة، ومن الضّروري البدء في برنامج علاجي فردي ويتم ذلك من خلال تعاون فريق الأخصائيين بتقديم الإرشاد والتّوجه للأهالي.»³

فمن خلال الخصائص السلوكية التي ذكرناها اتّضح أنّ التّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية يتميزون بعدم الثّبات والاستقرار الانفعالي، كما تظهر عليه العدوانية والقلق.

¹- العرفاوي ذهبيّة: صعوبات التعلّم، مفهوماً، أسبابها، تشخيصها، علاجها، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة

الجديدة تيزي وزو، 2019، ص 23

²- المرجع نفسه، ص 23

³- محمد النوبي محمد علي: صعوبات التعلّم، ص 90

2-6- خصائص عقلية معرفية:

وتشمل هذه الخصائص فما يأتي:

- «قصور الانتباه.
- اضطرابات واضحة في العمليّات العقلية المعرفية، مثل الإدراك والانتباه والذاكرة.
- عجز واضح في القدرة على تحويل وتشفير وتخزين المعلومات.¹
- فمن هنا نجد أنّ التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم يعانون بشدة في عدم التّركيز والانتباه خاصة أثناء الدّراسة.
- ومن الخصائص المعرفية التي وردت في كتاب سعيد حسيني العزة لخصناها فيما يلي:
- « الاندفاع المسؤول عن تدني التّحصيل.
- خلل في الإدراك البصري والسّمع.
- عدم القدرة على تحليل الكلمة إلى مكوناتها الأصلية بشكل عفوي وسريع.
- صعوبة في فهم معاني الكلمات وال فقرات.
- سوء التهجيّة.²

يتبين من خلال هذه الخصائص المعرفية العقلية التي ذكرناها أنّ التّلاميذ ذوي الصّعوبات اللّغوية يعانون من صعوبة الفهم والاستيعاب وصعوبة التّركيز والانتباه، فهذا ما يؤدي إلى تدني التّحصيل الدّراسي.

3-6- خصائص اجتماعية:

يُظهر التّلميذ ذو صعوبات التّعلم مشكلات اجتماعية وسلوكية تميّزهم عن غيرهم ومن بين أهم هذه المشاكل:

¹ - العرفاوي ذهبية: صعوبات التّعلم، ص24

² - سعيد حسيني العزة: صعوبات التّعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة

للتوزيع والنشر، ط1، عمان، 2006 ص52-54

- « معاناة التّلميذ ذي صعوبات التّعلّم من مشاعر الإحباط والتوتر والاكتئاب والغضب لذلك يتدنّى تحصيلهم الدراسي نتيجة عدم قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية مفيدة مع الآخرين.
 - يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية.
 - سلوكيات فوضوية ومشغبة في الصف.
 - ضعف الثقة بالنفس.¹
- اتّضح لنا من خلال هذه الخصائص الاجتماعية التي ذكرناها أنّ التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم يعانون من التوتر والاكتئاب وسلوكيات فوضوية غير لائقة وهذا ما ينعكس سلبيًا على التّحصيل الدّراسي.

4-6 - خصائص لغوية:

ومن بين هذه الخصائص اللّغوية نذكر:

- « صعوبة في اللّغة الاستقباليّة واللّغة التّعبيرية.
 - عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف، أو إبدال، أو تشويه، أو إضافة، أو تكرار لبعض أصوات الحروف.
 - أخطاء تركيبية ونحوية.
 - صعوبة في بناء جملة مفيدة.
 - التلعثم والبطء في الكلام الشّفهي.²
- نلاحظ من خلال هذه الخصائص اللّغوية لذوي صعوبات التّعلّم تتمثل في اضطرابات النّطق والكلام لدى التّلاميذ فهم يعانون من صعوبة في اللّغة الاستقبالية والتّعبيرية، لذلك يقعون في أخطاء لغوية ونحوية وتركيبية.

¹- سعيد حسيني العزة: صعوبات التعلّم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ص54

²- المرجع نفسه، ص51

6-5-خصائص حركية:

- ومن بين أهم المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن نلاحظ لدى هؤلاء التّلاميذ هي:
 - « صعوبة في المهارات الدّقيقة والكبيرة والإدراكية الحركية.
 - تدنّي مهارات الرّسم والكتابة.
 - عدم وجود مهارات التّناسق بين اليد والعين (التآزر الحركي والبصري).»¹
- يظهر لدى التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم مشكلات في الجانب الحركي في كل الحركات الكبيرة والحركات الدّقيقة وفي مهارات الإدراك الحركي، وتظهر هذه الحركات على شكل ضعف في الرّسم والكتابة واستخدام المقص.

7-تشخيص الصّعوبات اللّغوية

- لقد حظي مجال الصّعوبات اللّغوية بوسائل وتقنيات لتقدير درجة الصّعوبة وتحتاج عملية التّعرف على حالات الصّعوبات في التّعلم إلى تجميع بيانات إضافية واسعة المدى عن التّلميذ قبل تشخيصها إذ كان يعاني حقيقة من إحدى هذه الصّعوبات اللّغوية.
- تتميز عملية التشخيص بمجموعة من الخطوات المتباينة التي تتمثل في:
- التعرف على التّلاميذ ذوي التّحصيل الدّراسي المنخفض، ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي من خلال مستوى تنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة أو درجات الاختبارات.
- « ملاحظة سلوك التّلميذ في المدرسة سواء كان هذا داخل الفصل(مثلا نوع الأخطاء التعبيرية) أو خارجه (كيف يتعامل ويتفاعل مع زملائه وسلوكه ونشاطه).
 - التّقويم غير الرّسمي لسلوك التّلميذ ويقوم به المعلّم الذي يلاحظ سلوكه ويسأل معلميه عن مستواه في المواد الأخرى ويراجع السجلات المدرسية، ويتصل بأسرته ويسعى للبحث في مشكلته للوصول إلى أنسب حل للمشكلة التي لديه.»²
- ومن أجل الحصول على هذه المعلومات نستخدم وسائل لجمع هذه البيانات التي تتمثل في:

¹- سعيد حسيني العزة: صعوبات التّعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ص51

²- محمد علي كامل: صعوبات التّعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب الإزاريطة، 2003 ص50.

• « الاختبارات المسحية السريعة: تشمل اختبار القراءة المسحي، بهدف التعرف على مهارات القراءة عند التّلميذ، وأنواع الأخطاء القرائيّة، وكيف يمكن حلها. واختبار التّمييز القرائي الذي يهدف إلى معرفة قدرة الطفل على التّمييز بين الألفاظ والكلمات والمعاني والمفاهيم.

• اختبارات القدرة العقلية: تهدف إلى معرفة درجة ذكاء الطفل.

اختبار إلينواي: يهدف إلى تشخيص صعوبات التّعلّم ويشمل اختبار السّمي والبصري والترابط السّمي البصري والتعبير اللفظي والإرشادي. أما بالنسبة للملاحظة الإكلينيكية فتهدف إلى تشخيص وقياس مظاهر الإدراك السّمي، مثل إيقاع التّعليمات اللفظية والقدرة على الانتباه والتّذكر السّمي وفهم المعاني ومعرفة مظاهر اللّغة المنطوقة مثل القدرة على التّعبير اللفظي وتذكر الكلمات وربط الخبرات ببعضها البعض وتكوين الأفكار.¹

إنّ التشخيص يساعد الباحثين على الفهم الدّقيق والعميق لمشكلة صعوبات التّعلّم. فالتّشخيص يكشف عن أشكال أخرى لهذه الصّعوبات ويساعد على جمع المعلومات الخاصة عن المستوى التّعليمي للتّلميذ.

إضافة إلى تشخيص هذه الصّعوبات اقترح العلماء والمختصون مجموعة من الأساليب العلاجية والمبادئ النّسبية التي تساعد التّلميذ على تخطي مشكلته، ومن بين هذه الأساليب:

***أولاً: الاتجاه الطبي:** الذي يشمل أساليب متعددة أهمها (العلاج بالعقاقير الطبية، العلاج بضبط البرنامج الغذائي، العلاج عن طريق الفيتامينات).

* **ثانياً: الاتجاه النفسي التربوي:** « يقوم هذا الاتجاه على توظيف المعرفة النّفسية والتّربوية وتطبيقاتها في مجال تعليم التّلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلّم. ومن بين أساليب هذا الاتجاه ما يلي:

¹ - سعيد حسني العزة: صعوبات التّعلّم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ص 60

- أ- **تحليل المهمات:** ويعني ذلك التّدريب المباشر على مهارات محددة وضرورية لأداء مهمة معطاة للتّلميذ.¹ « ويكون ذلك من خلال:
- « مراقبة الأخطاء التي يقع فيها التّلميذ وتحديد ما مع وضع وتحديد الأهداف الخاصة بكل خطأ.
 - تجزئة المهمة التعليمية إلى مهارات صغيرة فرعية.
 - بدء التّدريب بالتسلسل حسب التّرتيب الهرمي أي من السّهل إلى الصّعب (وذلك البدء بالدّروس السهلة التي يستوعبها التّلميذ بسلاسة وبعدها الدّروس المعقدة والصّعبة التي يجب شرحها بدقة).
 - تشجيع الطّلاب الذين يعانون من بطء في أداء مهمّاتهم إضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار دوافعهم ورغباتهم.
 - التأكيد على مبدأ التكرار والتّسلسل والتّقارب.
 - توفير المناخ المناسب لأداء المهمات أمام التّلميذ وهذا يعني العمل على توفير أفضل بيئة تعليمية أمام التّلميذ.²»
- ب- **تصنيف قواعد أنواع السلوك غير المقبول:** « يجب أن تكون قواعد النّظام وأأسسه واضحة ومفهومة وأن يكون المعلّم في تعامله مع التّلاميذ مربياً ومعلّماً، وأن يكون مصدر تشجيع للتّلميذ.
- ج- **رفع المعنويات وتقدير الذات:** من واجبات المعلّم أن يكافئ التّلميذ على تقدمه وإنجازاته ولكن بشكل معتدل ليس مبالغاً فيه، وأن يعمل على تعزيز ثقة التّلميذ بنفسه وبقدراته مهما كانت بسيطة في نظر الآخرين، وكل هذا يتم بالتنسيق مع الإدارة.

¹ - تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التّعلم والخطة العلاجية المقترحة، ص144

² - ربيع محمود وطارق عبد الرؤوف عامر: الإدراك البصري وصعوبات التّعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2008،

د- تدريب قدرات الطفل الحركية: وذلك من خلال تحديد مجالات القصور التي يعاني منها التّلميذ، والتي على فهمه للمواد الدّراسية، وقد طور العالم كيفارت برنامجاً للتّعلم الحسي والإدراكي بحيث يشمل هذا البرنامج أربع نقاط :

- التّدريب على اللّوح بهدف اكتساب الطفل للمهارات الحركية اللّازمة للكتابة.
- تدريب الإحساس الحركي بهدف المحافظة على توازن الجسم.
- التّحكم بحركة العين من خلال التّدريب عن طريق تمرينات محدّدة لعين واحدة أو كلتيهما.
- إدراك الشكل من خلال أنشطة متنوعة مثل تجميع الصورة المقصوفة، والتّعرف على الأشكال الكلّية بدلاً من الجزئية. ¹ «

المبحث الثاني: التّحصيل الدّراسي

يعتبر التّحصيل الدّراسي من المواضيع المّهمة في مجال التّربية، حيث حظي باهتمام أغلبية الأطراف الفاعلين في العملية التّربويّة سواء الأسرة، المدرسة، المجتمع، وذلك لتكوين أفراد ناجحين، وكفاءات تساهم في التّنمية المستدامة للدّولة المعنية، ولهذا سوف نتطّرق في المبحث إلى تعريف التّحصيل الدّراسي، وأهميّته والعوامل المؤثّرة عليه وأهمّ شروطه.

1- تعريف التّحصيل الدّراسي

يتفرع هذا المصطلح إلى معنى لغوي ومفهوم اصطلاحي

1-1 لغة: ورد الفعل حصل في معجم "أحمد مختار عمر" « من الفعل حصل، يحصل، تحصيلًا، فنقول حصل الشّيء أي ثبت ورسخ والحاصل هو ما تَبَقَّى وثبت من سواه، فنقول حصل على شيءٍ معيّنٍ والعلم أي تحصيل عليه. ² « فالتّحصيل هو الحصول على شيءٍ معيّنٍ وامتلاكه ويتطلب مجهودًا عضليًا فكريًا ذهنيًا حركيًا فمثلاً تحصّل فلان على جائزة بفضل جهده ومثابرتة في العمل.

¹ - أبو القاسم الأحرش ومحمد شكر الزبيدي: صعوبات التّعلم ص43

² - أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1429م 2008م، ص286

1-2 اصطلاحاً: يعرف التّحصيل الدّراسي اصطلاحاً: «بأنه مدى استيعاب الطّالّاب لما تعلّموا من خبرات معيّنة من خلال دراسة الموضوعات المقرّرة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطّالّاب في الاختبارات التّحصيليّة المعدّة لهذا الغرض».¹

ويعرف أيضاً بأنّه مدى استيعاب التّلاميذ لما اكتسبوه من خبرات تعليميّة من خلال مقرّرات دراسيّة، كما يقاس بنفس الدرجة التي يحصل عليها التّلاميذ في الاختبارات التّحصيليّة.

كما يشير التّحصيل الدّراسي أيضاً بالمعنى الاصطلاحيّ «إلى المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطّالّاب في مادّة دراسيّة معيّنة أو مجموعة مواد بعد تطبيق الاختبار عليه والهدف من الاختبار التّحصيلي في هذه الحالة هو قياس مدى استيعاب الطّالّاب للمعرفة وفهم والمهارات المتعلّقة بالمادّة الدّراسيّة في وقت معيّن».²

ويعرف "إبراهيم حسن" أن التّحصيل الدّراسي «هو كل أداء يقوم به طّالّاب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجة الاختبار وتقديرات المدرّسين أو كليهما.

أما " صلاح الدّين علّام "فيرى أن التّحصيل الدّراسي هو عبارة عن مدى استيعاب التّلميذ لما تعلم من خبرات معينة في مادة دراسية مقرّرة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التّلميذ لما تعلمه في مادة دراسية في نهاية العام أو في الاختبارات».³

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن التّحصيل الدّراسي دليل على اكتساب التّلميذ ما قدّم إليه من معلومات أو ممارسة، كما أنه مرتبط بالتّدريب، وذلك في مجال التّعليم والتّعلم. كما ركّزت بعض التعاريف على الأداء والتّقييم في الأداء والكفاءة التي يقدمها التّلميذ ويقدرها المعلم.

¹ - إبراهيم، مجدة عزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم، القاهرة، ط2، 2009 م، ص237

² - المرجع نفسه، ص237

³ - شيخي رشيد: عوامل وعوائق التحصيل الدراسي، جامعة سعد دحلب، البليدة، ط1، 2013م ص119

2- أهمية التّحصيل الدّراسي

يعتبر التّحصيل الدّراسي من المواضيع التي حظيت باهتمام كبير في مختلف الأنظمة التّربوية، كونه يمثل العنصر الأساسي في عملية التّعلم وكما يؤدي دوراً مهماً في صنع الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمعات.

« فتكمن أهمية التّحصيل الدّراسي في إحداث تغيّر سلوكي وإدراكي وعاطفي واجتماعي لدى التّلاميذ مما نسميه بالتّعلم، وهي عملية باطنية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للمتعلم ونتعرف عليه بواسطة الاختبارات التّحصيليّة، فالّتحصيل هو نتاج العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وتبرز أهميته من خلال ما يحققه من أهداف تعليميّة لدى المتّعلم.»¹

كذلك يعدّ التّحصيل الدّراسي من أهمّ النّشاطات العقليّة التي يقوم بها الطّالب، «من خلاله يُظهر الطّالب تفوّقه الدّراسي ومدى استيعابه للمعلومات الدّراسية، ويقيس التّحصيل الدّراسي بمدى الاستفادة التي تحصل عليها التّلميذ في مشواره الدّراسي، وبالتالي معرفة مستواه وكذلك نقاط القوّة والضعف لديه.»² فالّتحصيل الدّراسي إذن هو العامل الأساسي الذي من خلاله يمكن معرفة التّلميذ المتفوق أو الضّعيف.

للتّحصيل الدّراسي أهمية كبيرة في التّعليم والتّعلم «حيث يشير في مفهومه العام إلى كم المعلومات التي يتحصّل عليها التّلميذ من خلال دراستهم، ولا يؤتي بثماره إلّا إذا كان ناتجا عن دراسة لقدرات واستعدادات التلاميذ من قبل المسؤولين عن عمليّة توجيه التّلميذ.»³ نستنتج أنّ التّحصيل الدّراسي هو المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التّعرف على مشكلات الفشل للتّلميذ في المدرّسة.

¹ - إسماعيلي، عبد القادر يامنة: أنماط التفكير ومستويات التّحصيل الدّراسي، عمان، دط، 2011، ص 63

² - مر أحمد: التّحصيل الدّراسي، أهميته وأنواعه، على الموقع: <https://www.maktabatk.com>، تم اطلاع عليه في

2022/08/29 على الساعة 11:10

³ - المرجع نفسه.

3- العوامل المؤثرة على التّحصيل الدراسي

هناك عدة عوامل تؤثر على التّحصيل الدّراسي للمتعلّم والتي تشكل عائقاً أمامه، فنتمنّى

فيما يلي:

3-1- العوامل العقلية:

تعتبر العوامل العقلية من أهم العوامل التي تؤثر في تحصيل التّلميذ للمعلومات الدّراسية « فترتبط هذه العوامل بمستوى القدرات العقلية التي يتمتّع بها التّلاميذ، من حيث مستوى الذّكاء وقدرة الذاكرة على الحفظ والاستدكار، وكذلك الحالة المزاجية وطريقة تفكير التّلميذ وقدرته على الانتباه والإدراك، فإذا كانت هذه القدرات مواتية ساعدت على الرّفع من المستوى التّحصيلي للتّلميذ والعكس صحيح، بحيث يثبت "محمد مصطفى زيدان" علمياً أنّ المتأخّرين دراسياً يعانون من ضعف الذّكاء ولا يستطيعون استيعاب الدّروس التي تقدّم لهم، ويحدث العكس عند الأذكياء الذين هم في تفوّق دائم ونجاح مستمر. »¹

كما نجد ضمن هذا التعريف أصحاب الاتجاه السيكلوجي، حيث يرى "حامد عبد العزيز الفقي" « أنّ التّلاميذ المتأخّرين دراسياً هم جماعة العاديين والأغبياء أو مجموعة الحدّ الفاصل بين العاديين وضعفاء العقول، فالذّكاء لا يمنح للطفّل لحظة ميلاده بل ينشأ ويتكوّن مع مختلف مراحل النّمو، ومن السّمات الفعلية التي يمتاز بها المتأخّرون دراسياً هو ضعف الذاكرة وعدم القدرة على التّركيز وتشتّت الانتباه، فنجد هؤلاء التّلاميذ أكثر ميلاً للأمور اليدوية، فلا يستطيع حل المشكلات العقلية أو المسائل التي تتطلّب تفكيراً مجرداً وهو ما يتميّز ببطء التّعلّم وضعف القدرة على التّحصيل. »²

¹ - محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكلوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1 1900م،

² - حامد عبد العزيز الفقي: التأخر الدراسي، تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1983م، ص15

نستنتج أنّ القدرات العقليّة هي أحد العناصر الرّئيسية في عمليّة التّعليم، والذكاء أهمّ القدرات العقليّة المؤثّرة في عمليّة التّحصيل كونه مرتبط بالنّشاط العقلي للتّلميذ بدونه لا يستطيع التّلميذ استيعاب المعارف.

2-3- العوامل المدرسية

حدّد الأستاذ "محمد برو" مجموعة من التّغيرات مرتبطة بالجوّ المدرسيّ تتدخّل في تحديد مستوى التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، ومن بينها نجد ما يلي:

- «طبيعة علاقة المعلّم بالتّلميذ.
- الجوّ المدرسيّ الملائم.
- البرنامج المدرسيّ.
- الدّور التّربوي للمعلّم.
- استقرار النّظام التّربوي من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام، والمستويات التّعليميّة المختلفة.

- عدم التنقل من قسم لآخر ومن مستوى لآخر أو من مؤسّسة لأخرى للحفاظ على سير الدروس.¹

نستنتج أنّ المعلّم يمثّل المحور الأساسيّ، والعمود الفقري في المنظومة التّربوية ويؤدي دورًا أساسيًا في تحسين مستوى التّلاميذ وتحصيلهم الدّراسي إمّا سلبيًا أو إيجابيًا، وذلك من خلال قدرته على التّنوع في أساليب التّدريس، ومدى مراعاته للفروق الفرديّة بين التّلاميذ وحالته المزاجيّة العامّة، ونمط الشّخصيّة، ومدى قدرته على تصميم الاختبارات التّحصيليّة بطريقة جيّدة وموضوعيّة، وعدم التّساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقّه تلاميذه.

¹- محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، دار الأمل للطباعة، الجزائر، دط، 2010م، ص227

3-3-العوامل الأسرية:

تعتبر العوامل الأسريّة من بين العوامل المؤثّرة في التّحصيل الدّراسي، « فالجوّ العائلي بما فيه من استقرار أو عدم الاستقرار، له تأثير على التّحصيل الدّراسي للتّلميذ، وفي تكوين شخصيّته، ويمكن أيضاً أن يكون السبّب في كره التّلميذ للمدرسة وذلك عندما لا توفر الأسرة الإمكانيات التي تلائم الابن على التّعلم.»¹ فمن بين الأسباب الأخرى التي تتسبّب في كره التّلميذ للمدرسة هو عندما لا تهيئ الأسرة الجوّ المناسب للمذاكرة بسبب كثرة نزاع الوالدين، وقساوة زوجة الأب، أو الخلاف، أو موت أحد الوالدين، أو كليهما، وكذلك أساليب التّربية الخاطئة، كالنبذ والحرمان العاطفي، والتّفرقة بين الأبناء، والتّدليل الزائد أو الإهمال، فكّلها تؤدّي إلى خلق مشاكل نفسيّة تؤثّر في التّحصيل الدّراسي للتّلميذ.

أ . المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة:

أكدت الدّراسات بوجود علاقة بين المستوى الاقتصادي للأسرة والتّحصيل الدّراسي لدى التّلميذ، فكما ارتفع المستوى الاقتصادي للعائلة ارتفع مستوى التّحصيل الدّراسي للأبناء «فالأوضاع الاقتصادية السيئة والمتمثلة في المدخل الضّعيف والسكن الضيق، وغيره يسبّب للأبناء اضطرابات نفسيّة وسلوكيّة نظراً لعدم توفيرها للمتطلّبات الدّراسية، ممّا يؤدي إلى التّأخر الدّراسي والعكس صحيح.»² في حين أنّ المستوى الثقافي أيضاً يؤدي دوراً في تشجيع التّلميذ نحو التّقدم إلى الأمام. « فالتّلميذ الذي يعيش في بيئة يسودها جوّ ثقافيّ وتعليميّ مناسب يكون في الغالب متفوقاً دراسياً، وذلك من خلال توفير الأسرة الجوّ الثقافي الذي يساعده على زيادة معلوماته، كتوفير الوسائل، وغرف المطالعة، ووضع مكتبة صغيرة في المنزل إذا أمكن وتشجيعه ومساعدته في المذاكرة، والعكس صحيح.»³

¹ - محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، بيروت، ط2، 2014، ص108

² - منيرة زلوف: أثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، الجزائر، دار هومة للنشر، ط2، 2014، ص56، 57

³ - محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، ص231

نستنتج أنّ العوامل الأسريّة تؤدي دورًا هامًا في حياة التلميذ ونمو شخصيّته وخبراته لأنّ الأسرة هي البيئة التي يتلقّى فيها الفرد النشأة الاجتماعية. كما أيضا تؤثر على العملية التعليميّة التعلّميّة. كما تؤدي التغذية الجيدة دورًا هامًا لكونها مصدرًا للطاقة والنشاط الجسدي ثم الفكري، فهي عنوان الصّحة الجيدة، فإذا كانت التغذية سيّئة، فإنها تؤدي إلى الانحطاط في المستوى العام للحويّة والنشاط بالنسبة للتلميذ.

3-4 - العوامل الصحية والجسمية

يقصد بهذه العوامل الجانب الصّحي للتلميذ، فالصّحة الجسمية لها تأثير على التفكير السليم، فمتى سلم الجسم من الآفات سلم العقل، « فضعف بنية التلميذ وتدهور صحّته يؤدي إلى ضعف قدرته على الانتباه والتركيز والمتابعة، فيصبح التلميذ أكثر قابليّة للتعب، وكذلك التعرّض للإصابة بأمراض مختلفة بدورها تعطلّه على الدّراسة كما أنّ ضعف البصر وضعف السّمع والنطق كلها تؤثر على التحصيل الدّراسي، فهذه الإعاقة تحدث أثرا نفسيًا للتلميذ، ويقارن نفسه بزملائه فيشعر بالاختلاف عنهم، فيتعرّض للضعف ويضطرّ إلى إهمال واجباته ودروسه، مما يدفعه إلى التّغيب أو الهروب من المدرسة، ويصبح تحصيله الدّراسي صعبًا، عكس التلميذ الذي يكون في صحة جيدة ويشعر بالسّعادة ويكون تحصيله أحسن.»¹

3-5 - العوامل النفسية

ترتبط هذه العوامل بشخصيّة التلميذ من الناحية النفسيّة، ومن بينها نجد ما يلي:

- «الثقة بالنفس فهي من العوامل المهمّة، لأنّها تعطي للتلميذ الشّعور الكافي بالقدرات والكفاءة على مواجهة كلّ المشكلات الصحيّة النفسيّة، فتدهور الحالة النفسيّة للتلميذ يؤدي إلى ضعف التحصيل الدّراسي لديه، فمثلا حالة القلق التي تحول دون قدرة التلميذ على الانتباه والتركيز والمتابعة للدّروس ممّا يؤثر سلبيًا على تحصيله الدّراسي.

- الدافعيّة للتعلّم

¹ - شيخي رشيد: عوامل وعوائق التحصيل الدراسي، ص130.

-تقدير الذات الإيجابي ويرتبط هذا الأخير بالاتجاهات التي يتبنّاها التلميذ نحو ذاته والتي تؤدي دوراً فعالاً في تحصيله الدّراسي.

-الميل نحو عملية التّعلم.¹

نستنتج أن العوامل النفسيّة لها دور هام في تكوين شخصية التلميذ، ونجاحه فمتى كانت نفسيّته مستقرة زادت رغبته واهتمامه بالتّعليم ما ينعكس إيجابياً على استيعابه وتحصيله الدّراسي.

4-شروط التحصيل الدّراسي

نلخص أهم الشروط التي تسهم في تحصيل التلاميذ، فتمثل فيما يلي:

4-1- النضج:

يعتبر النّضج من أهمّ الشّروط التي يجب أن تتوفر في عمليّة التّعلم، «ويعرف بأنّه مجموع التّغيّرات الفيزيولوجية والعقليّة اللاّزمة لاكتساب أيّ خبرة أو تعلّم معيناً فالنّضج إذن شرط أساسيّ لحدوث عمليّة التّعلم.

4-2- الممارسة والتكرار:

إنّ تكرار عمل معيّن يسهل تعديله وتنظيمه عند المتعلّم فتكرار وظيفة معيّنة عدّة مرّات يكسبها نوعاً من الثّبوت والنّمو والممارسة تيسّر نوعاً من الآليّة، وبالتالي تساعد على أداء الأعمال بطريقة سريعة ودقيقة، فالّتكرار والممارسة عاملان من العوامل المهمّة التي تساعد على تحسين عمليّة التّعلم.²

¹ - منيرة زلوف: أثر العنف الأسري على التحصيل الدّراسي، ص50

² - إسماعيلي، عبد القادر يامنة: أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدّراسي، عمان، دار المسيرة للنشر، ط3، 2011، ص 75

4-3- النشاط الذاتي:

يُعرّف النشاط الذاتي أنه اكتساب التّلميذ للمعلومات والمهارات والخبرات بصورة ذاتية ومستقلة، أي يعتمد المتّعلم على نفسه في تحليل النشاطات التّعليمية.

«بالرغم من أنّ للأستاذ دورًا هامًا في تعليم تلاميذه وتوجيههم إلا أنّ ذلك لا يعني قيامه بالتّعليم نيابة عنهم، فالنشاط الذاتي هو السّبيل الأمثل لاكتساب المهارات، والخبرات، والمعلومات المختلفة، فالنّتعلم الجيّد هو الذي يقوم على النّشاط الذاتي للطّالب، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي تكون أكثر ثبوتًا ورسوخًا، أمّا التّعليم القائم على التلقين والسرد فهو أكثر عرضة للنسيان.»¹

نستنتج أنّ للنشاط الذاتي أهمية بالغة من خلاله ينمي المتّعلم مهاراته وقدراته وتطويرها وإتاحة الفرصة له لاكتشاف مواهبه والمجالات التي يبدع فيها.

4-4- الدافع:

أكدت الدّراسات والأبحاث العلاقة الوطيدة بين الدّافعية والتحصيل الدّراسي « فوجود الدّافع يدفع التّلميذ إلى القيام باستجابات معيّنة أو نشاط معيّن لتحقيق عملية التّعلم وبدون هذا الدّافع لا يقوم بأي سلوك ولا يباشر أيّ نشاط معيّن ومن ثمّ لا يوجد مجال للتّعلم.»²

نستنتج الدّافعية من المحركات الرئيسيّة لتصرفات المتّعلم في البيئة التّعليمية ولها أهمية بالغة في عملية التّعليم والتّعلم.

4-5- التدريب الموزع:

ويقصد به التّدريب الذي يكون على فترات متباعدة تتخلّلها فترات للراحة، « ولقد أثبتت الدّراسات أنّ التّدريب المركّز يؤدّي إلى التّعب والملل. كما أنّ ما يتعلّمه الفرد بالطريقة المركزة

¹ - محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، ص 239

² - إسماعيلي، عبد القادر يامنة: أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، ص 75

يكون عرضة للنسيان، ذلك لأنّ فترات الراحة التي تتخلّل فترات التّدريب الموزع تؤدّي إلى تثبيت ما يتعلّم التّلميذ»¹

4-6- التّسميع الذاتي:

يعرف التّسميع بأنه ذلك العامل الدّي من خلاله يتم استرجاع ما حفظه التّلميذ وفهمه في أيّ مادّة دراسية بطرائق وأساليب متنوعة مثل تكرار كلمات من جمل.

« فيثبت أيضًا "محمد برو" أنه عمليّة يقوم بها الفرد محاولا استرجاع ما حصّله من معلومات وخبرات وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة وبعملية التّسميع فائدة كبيرة إذ تبيّن للمتعلّم مقدار ما حفظه واستوعبه، وما بقي في حاجة إلى المزيد من التّكرار وإلى جانب هذا فعن طريق عمليّة التّسميع يستطيع الفرد أن يحدّد الحافز على بذل الجهد والمزيد من الانتباه.»²

نستنتج أنّ التّسميع مصدر حفظ المعلومات والمعارف التي يتلقاها المتعلّم استخدامها في مكتسباته القبلية.

4-7- معرفة المتعلّم لنتائج تعلّمه:

يبين "محمد جاسم محمد" أنّ معرفة المتعلّم بالنتائج التي تحصل عليها تؤدي إلى حدوث التعلم الجيد «فمعرفة المتعلّم بمقدار ما أحرزه من نجاح، أو ما هو عليه من تقصير، يدفعه لبذل المزيد من الجهد للمحافظة على مستواه إذا كان جيّدًا وتحقيق نتائج جيّدة إذا كان مستواه ضعيفًا.»³ كما يساعد أيضًا معرفة التّلميذ لنتائج زملائه حيث يخلق لديه روح المنافسة على من يتحصل على علامات أفضل بينهم، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي جيد.

¹ - إسماعيلي، عبد القادر يامنة: أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، ص76

² - محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل، ص242

³ - محمد جاسم محمد: سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، عمان، مكتبة دار الثقافة، 2004م، ص75

8-4 الإرشاد والتّوجيه

إنّ التّحصيل القائم على أساس التّوجيه والإرشاد أفضل من التّحصيل الذي لا يستفيد فيه التّلميذ من عمليّة الإرشاد، « فالإرشاد يؤدّي إلى حدوث التّعلّم بجهد أقلّ وفي مدّة زمنيّة أقصر، ويجب أن تكون الإشارات ذات صبغة إيجابيّة لا سلبية، وأن يشعر المتعلّم بالتّشجيع لا بالإحباط، ويجب أن يكون بطريقة متدرّجة وأن يشارك المعلّم في العمليّة الإرشادية ويجب أن تكون العمليّة الإرشاديّة في بداية العام الدّراسي حتى يبدأ التّلاميذ تحصيلهم متّبعين الطّريقة الصّحيحة منذ البداية»¹

نستنتج أن الإرشاد يؤدي دوراً أساساً في عمليّة التّعلّم، لأنه يساعد المتعلّم على الكشف عن ميوله ورغباته، وتصميم وبناء مشاريعه بشكل سليم وصائب، وحتّى يكون التّكفل بالمتدرّسين من خلال الإرشاد والتّوجيه بشكل شامل، لجميع نواحي شخصيّتهم لتحقيق التّوافق التّربوي من جهة وتحقيق ذاتهم من جهة أخرى.

5-اختبارات التّحصيل الدّراسي:

نتطرّق في هذا الموضوع إلى التعريف بمجموعة من الاختبارات التّحصيليّة، ويقصد بها الاختبارات التي تجريها المؤسّسات التّعليميّة في نهاية الفترات التّعليميّة المقرّرة بهدف معرفة المستوى المعرفي للتّلميذ ومدى استيعابه للمعلومات والمعارف التي يتلقاها من قبل المعلّم، وتتمثّل هذه الاختبارات في الآتي:

5-1-اختبار التّعيين

يعتبر الاختبار العامل الذي يبين من خلاله ضعف التّلميذ في مختلف المواد الدّراسية «فنجاح التّلميذ أو فشله في البرنامج الدّراسي، يتوقف على المعرفة السّابقة له فالدّخول إلى

¹ - إسماعيلي، عبد القادر يامنة: أنماط التفكير ومستويات التّحصيل الدّراسي، ص75

مركز التّعليم يتوقّف على نجاح الفرد في الاختبار الذي يقيس كفايته في المواد التي لها صلة وثيقة بالموضوع.¹

2-5- التشخيص:

يعتبر التشخيص من أهمّ الوسائل التي تعمل على قياس مستوى تحصيل التّلميذ، وتحديد مواطن القوّة والضعف عنده من حيث تحصيله الدّراسي بغرض مساعدة التّلميذ في المواد التي يعرف فيها ضعيفاً أو جيداً، «كذلك يعتبر التشخيص عاملاً أساسياً في التّعرف على تحقيق المنهج الدّراسي للأهداف المرسومة له، وكذا التّقدم الذي أحرزته المدرسة، وبذلك يمكن على ضوئه العمل على تحسين وتطوير العمليّة التعليميّة التّعلّميّة والسير بها إلى الأفضل»²

يسعى التشخيص بصفة عامّة إلى معرفة التّلاميذ الذين يجدون صعوبات في التّعلم وتحديد العوامل المسبّبة في إحداث هذه المشكلة لتطبيق الإجراءات المناسبة وإيجاد الحلول التي تساعد في تحسين مستواهم الدّراسي.

3-5- التغذية الراجعة:

التّغذية الراجعة هي تلك الإشارات التي يتلقاها التّلميذ والتي تنتج عن سلوكه، فيرى "عبد الحفيظ مقدم" أنّ تقديم نتائج اختبارات التّحصيل المقننة إلى أولياء التّلاميذ يساعد في معرفة نواحي القوّة والضعف في تحصيل أبنائهم ممّا يمكنهم من مساعدتهم على توجيه عادات مراجعة جيّدة، فتعتبر هذه النتائج كعامل لتحفيز وتشجيع التّلاميذ لأنفسهم³.

كما تمثّل التّغذية الراجعة عاملاً أساسياً في بناء شخصيّة المتعلّم بحيث يكسبه النّقة بنفسه ومعرفة أخطائه والتّعلم منها.

¹ - عبد الحفيظ مقدم: الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ط3، 2003، ص214

² - المرجع نفسه، ص214

³ - المرجع نفسه، ص 215

5-4-تقويم البرامج:

يبين "باسل خميس أبو فودة " في كتابه «أنّ اختبارات التّحصيل تستخدم لتقويم برامج التّعليم من حيث صلاحيّتها وملاءمتها وكذا مدى فاعليّة طرائق التّدريس المستعملة لغرض تحسينها في الفصل الدّراسي، ولكنّ أكثر العوامل انتشارا في المؤسّسات التّربوية هي صعوبة النّطق وضعف حاسّتي السّمع والبصر، ويكون تحصيلهم الدّراسي يتأثّر خاصّة في المواد التي تعتمد على القراءة، فهم يجدون صعوبة كبيرة في استطلاع الأشكال البصريّة المكتوبة في السبورة، كما أنّ القراءة في الكتاب تكون بالنّسبة إليهم عمليّة شاقّة تتطلّب وقتا وجهدا أكثر من الجهد الذي يبذله العاديّون»¹

ومن أهمّ الصّعوبات التي تؤدي إلى ضعف التّحصيل الدّراسي للتّلميذ عيوب النّطق والتي يسهل ملاحظتها على التّلميذ وأهمها التأتأة، وهي اضطراب في الصّوت وعجز عن نطق واستخدام بعض الحروف أو تكرار نطقها وتظهر عادة في سنّ الثالثة وتشتدّ في الحادية عشر، وفي سنّ المراهقة يواجه المتعلم مشكلة الحبسة وهي عبارة عن مجموعة من الاضطرابات التي تجعل الشّخص عاجزا عن استخدام اللّغة المنطوقة والمكتوبة فتتوقّف الكلمات في الحنجرة ويصعب على التّلميذ إخراجها في صورة واضحة، ممّا يصعب عليه قراءة النصوص المدرسية والتّحدث بشكل طبيعي .

وعليه فإننا نستنتج أنّ الصّعوبات اللّغوية تجعل التّلميذ عاجزا عن الاستفادة بصفة طبيعيّة من التّعلّم، خاصة القراءة والمحادثة واللّغة، مما يؤدي إلى عجز التّلميذ على التّحصيل الجيّد.

5-5-درجات اختبارات التّحصيل:

تعتبر درجات اختبارات التّحصيل من بين المواضيع التي تهتم بها المؤسّسات التّعليميّة « فتفاوتها من مادة لأخرى، ومن مقرر لآخر، وكذا من وقت لآخر تعتبر مؤشّرات ودلائل يمكن اتخاذها كأساس لعمليّة الإرشاد والتّوجيه لأن تفاوتها، من مادّة إلى أخرى ما هو إلّا دلالة أو إشارة على أنّ هذا التّلميذ يعاني من مشاكل أو اضطرابات تؤثر على مستواه

¹ - باسل خميس أبو فودة: الاختبارات التحصيلية المدرسية، دار للمسيرة النشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012م، ص133

التّحصيلي فالنّقدّيرات الصّحيحة عادة تجمع من مراجع واختيارات، ومقابلات متنوّعة مثل الملاحظة المباشرة وغير المباشرة، وكذا الاختبارات المقنّنة وغيرها من الطّرائق التي تؤدّي إلى جمع أرقام على التّلميذ»¹

نستنتج أن الاختبارات التّحصيليّة هي العامل الرئيسي الذي تحدّد من خلاله المؤسّسات التّربوية قدرات والكفاءات الخاصّة بالتّلميذ.

6-أنواع التّحصيل الدّراسي:

يختلف التّحصيل الدّراسي من تلميذ إلى تلميذ آخر، حسب قدرات التلاميذ العقليّة والإدراكيّة وميولاتهم النّفسية والاجتماعيّة. فتمثّل أنواع التّحصيل فيما يلي :

6-1-التّحصيل الدّراسي الجيّد:

وهو عبارة عن سلوكي عبر عن تجاوز الأداء التّحصيلي للفرد للمستوى المتوقّع في ضوء قدرات واستعدادات خاصّة، « لذا فقد يتجاوز المتعلّم في أدائه الدّراسي أداء أقرانه من نفس العمر، فيصل إلى مستويات تحصيليّة عالية ويكون أدائه ممتازا مقارنة بذويهم، ولذلك يعتبر التّحصيل الدّراسي بمثابة سلوك يعبر عن مدى استيعاب التّلاميذ وأدائهم التّحصيلي سواء ارتفع التّحصيل إلى المستوى المتوقّع أو تمّ الارتقاء به والصّعود به بالتّدرّج.»²

نستنتج أن التّحصيل الدّراسي الجيّد يخص الطبقة المتفوّقة من التلاميذ فنجدهم يمتازون بذكاء عالي مما يجعلهم يتجاوزون زملائهم بشكل غير متوقّع في الدراسة.

6-2- التّحصيل الدّراسي الضعيف:

يمكن التّعبير عن التّحصيل الدّراسي الضعيف بطريقتين رئيسيتين وهما التّخلف العام والتّخلف الخاصّ، « ويظهر التّخلف العام عند التّلميذ في كافة المواد الدّراسيّة بلا استثناء وبعدّ التّخلف الخاصّ بمثابة تقصير في عدد من المواد والموضوعات الدّراسيّة من قبل التّلميذ.»³

¹ - باسل خميس أبو فودة: الاختبارات التحصيلية المدرسية، ص134

² - عمر أحمد: التّحصيل الدّراسي، أهميته وأنواعه. <https://www.maktabtik> تاريخ الاطلاع 13/08/2022 على الساعة 14:00

³ - المرجع نفسه.

على المؤسّسات التّعليمية الاهتمام بهذه الفئة من حيث توفير الأجواء الملائمة ومساعدتهم على التّغلب على هذه المشكلة ومعرفة نواحي القوّة والضعف لديهم.

خلاصة الفصل :

عرضنا في هذا الفصل عددا من المصطلحات والمفاهيم ذات العلاقة بموضوع البحث والمتمثلة في الصّعوبات اللّغوية والتحصيل الدّراسي، كما حاولنا بالإحاطة بموضوع الصّعوبات اللّغوية وضبط تعريفها، وتحديد موقعها من المفاهيم القريبة منها، وعرضنا جملة من الأسباب التي يعتقد أنها تكمن وراء المشكلة، حيث عرضنا الأسباب النّفسية والجسميّة والبيئية المتعلقة بهذا المجال.

ولقد تمّ التأكيد في هذا الفصل على أن صّعوبات التّعلم درجات متفاوتة، وأن أسبابها هي الأخرى متنوعة ومختلفة، فهي تتنوع بين نمائية وأكاديمية، بالإضافة إلى أن هذا البحث كان ملماً بجميع جوانب وعناصر الصّعوبات اللّغوية من خصائص وطرائق التشخيص وأساليب العلاج، كما تطرقنا بذكر العوامل المؤثرة على التحصيل الدّراسي لدى التّلميذ فعرضنا جملة من العوامل المختلفة التي تشكّل عائقاً أمام تحصيل التّلميذ.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن التحصيل الدّراسي هو أساس عمليّة التّعلم، فهو يشير إلى مقدار المعرفة التي يكتسبها التّلاميذ خلال عمليّة التّعلم، وهو يركز على عدة مبادئ وشروط وتحدده عدة عوامل متداخلة تتعلق بالتّلميذ، وبالمحيط الاجتماعي والمدرسي الذي يوجد فيه، لهذا إذا أردنا تحقيق تحصيل دّراسي جيد، وجب علينا الاهتمام بهذه العوامل التي تعيق التّلاميذ من التقدم في تحصيلهم الدّراسي، كما نلاحظ أن الصّعوبات اللّغوية من المواضيع المهمة التي انتشرت بشكل كبير في الآونة الأخيرة.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية إجرائية في مرحلة التعليم المتوسط

المبحث الأول: تفريغ الاستبيانات

1. منهج الدراسة.

2. عينة الدراسة.

3. حدود الدراسة.

4. وسائل جمع المعلومات.

المبحث الثاني: تحليل نتائج عينة استبيانات الأساتذة.

المبحث الثالث: تحليل نتائج عينة استبيانات التلاميذ.

بعد انتهائنا من الفصل النظري الذي حاولنا فيه الإلمام بجوانب صعوبات التعلم، ننتقل إلى الفصل الثاني الذي نحاول فيه تحليل الاستبيانات التي وزعناها في الميدان، وسنحاول من خلاله تفسير وتحليل النتائج التي توصلنا إليها من خلال الاستبيانات التي قدمناها لعينة من الأساتذة والتلاميذ التعليم المتوسط لمعرفة مدى عمق الصعوبات اللغوية عندهم، وأثرها على تحصيلهم الدراسي.

المبحث الأول: تفرغ الاستبيانات

1- منهج الدراسة:

يصف هذا البحث مجتمع الدراسة الذي تم التطبيق عليه، إذ لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس، ويعرف المنهج أنه الطريقة الموضوعية التي يتبعها الباحث عند القيام بالبحث أو عند تتبعه لظاهرة معينة من أجل تحديد أبعادها بشكل عام، ومعرفة الأسباب والنتائج المحددة، فتتمثل طبيعة موضوع دراستنا في محاولة إيجاد ومعرفة إشكالية الصعوبات اللغوية التي تواجه التلميذ ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط والتي تمثل جميع الأطوار، وحاولنا إيجاد حلول وطرائق لعلاج هذه الصعوبات، وعلى هذا الأساس اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة والذي يلائم طبيعة موضوعنا.

2- عينة الدراسة:

يختار الباحث مجموعة من التلاميذ يطرح عليهم أسئلة خاصة بالاستبيان، واشتملت عينة الدراسة تلاميذ المرحلة المتوسطة، وكذا الأساتذة والتي تمثل جميع المستويات واخترنا قسمين من كل مستوى، حيث تحصلنا على اثنين وعشرين إجابة متعلقة بالأساتذة، وأربعة وعشرين إجابة متعلقة بالتلاميذ، كما بني هذا الاستبيان على مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة وجاءت جميعها متعلقة بالصعوبات التي تواجه التلميذ في مساره الدراسي.

3-حدود الدراسة:

تشمل هذه الدراسة على فصلين أساسيين هما الصعوبات اللغوية التي يواجهها التلميذ وتأثير هذه الصعوبات على تحصيلهم الدراسي.

3-1 الحدود المكانية: أجريت الدّراسة على مستوى متوسطة "إكمالية مولود فرعون" مدينة

تيزي وزو

3-2 الحدود الزمنية: جريت هذه الدراسة في يوم 19 أفريل 2022 من السنة الدراسية

2022/2021 بعدما حدّدنا موعداً مع المدير بخصوص الإذن الذي يسمح لنا بالدّخول إلى قاعات الدّراسة، وكان ذلك في اليوم الثاني، واخترنا وقت فراغ الأساتذة كفرصة للإجابة عن الأسئلة، فالتّلاميذ أجابوا وسلموا الاستبيانات في اليوم نفسه، وأما بالنسبة للأساتذة بقيت الاستبيانات معهم لمدة يومين، وتشمل جميع الأساتذة ما عدا أساتذة اللّغات الأجنبية واللّغة الأمازيغية، وعند استلامنا لهذه الاستبيانات وجهنا مشكلاً يتعلّق ببعض الأساتذة الذين لم يسلموا هذه الاستبيانات لسبب مجهول.

4- أدوات البحث:

4-1-الملاحظة:

مما لا شك فيه أنّ الملاحظة تعدّ من الوسائل والخطوات الأولى المهمّة في أيّة دراسة، لذا كانت أول خطوة قمنا بها، فأثناء توزيعنا للاستبيانات لاحظنا بعض المواقف والسلوكيات لبعض التّلاميذ أثناء الإجابة، فهناك منهم من ظهر وبدا عليه الخوف والتردد من الإجابة لأنهم ظنّوا أن هذه الإجابات تنقّط من طرف المعلّم، ويحاسبون عليها، كما لاحظنا أيضاً فئة أخرى من التّلاميذ تستفسر حول هدف الاستبيانات الموزّعة عليهم.

الاستبيان:

يعرف الاستبيان على أنّه أداة لجمع المعلومات المتعلّقة بموضوع بحث معيّن عن طريق إعداد استبيان يتمّ تعبئتها من قبل عيّنة ممثّلة من الأفراد، ويسمّى هذا الشّخص الذي يقوم بملء الاستبيان بالمستجوب¹.

واستمارة الاستبيان هي الوسيلة التي اعتمدنا عليها بصفة أساسية في جمع بيانات البحوث العلميّة، كما أنّها معتمدة في مجال البحوث التربوية، والنّفسية على نطاق واسع، فهي تسمح للباحثين في هذا المجال بالتّعبير عن مواقفهم وآرائهم بحريّة. وهو ما جعل هذه الأداة مناسبة لدراستنا الميدانية، وبني هذا الاستبيان على أربعة وعشرون سؤالاً بالنّسبة للتّلاميذ واثنين وعشرين سؤالاً بالنّسبة للأساتذة، وهذه الأسئلة متعلّقة بموضوع "الصّعوبات اللّغوية وأثرها على التّحصيل الدّراسي". وقد كانت هذه البنود تحتوي على أسئلة ذات نهاية مغلقة والتي تحتوي على بدائل محدّدة يقوم المستجيب باختيار إجابة واحدة أو عدة إجابات من بين البدائل المطروحة، وكما قمنا بإعطاء المستجوب فراغ للتّعبير عن آرائه حول كلّ سؤال وقد وزّع هذا الاستبيان على عيّنة البحث المكونة من مئة وثمانية وتسعون تلميذا وتسعة أساتذة.

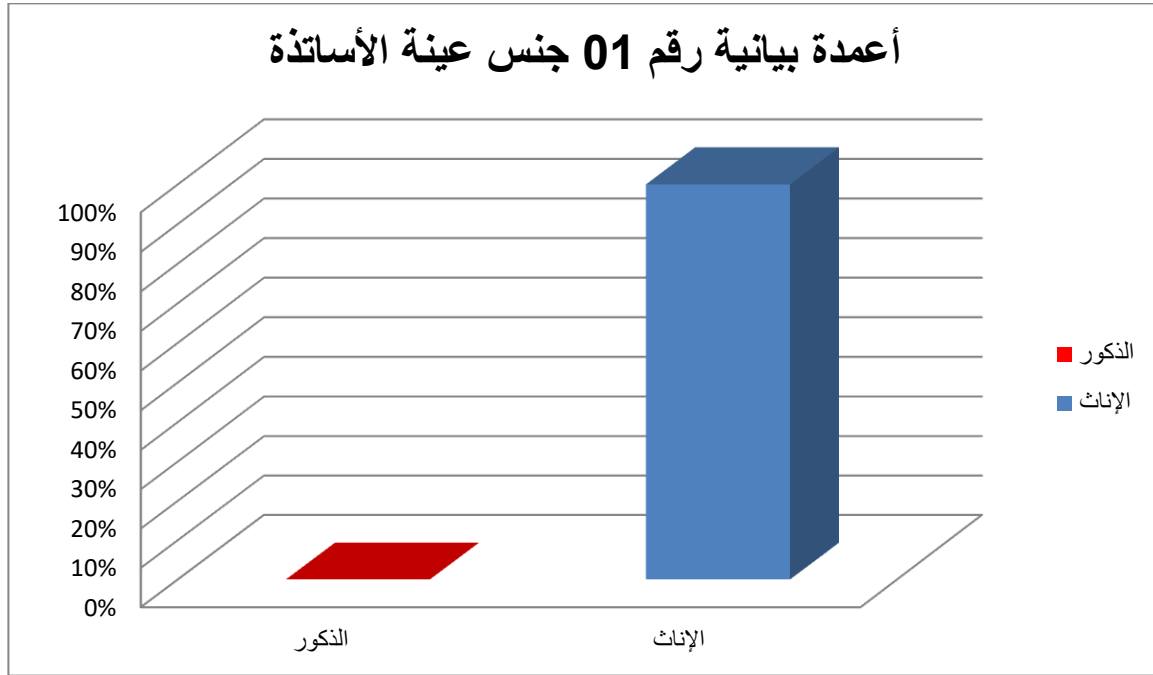
¹ - احمد حسين الرفاعي: مناهج البحث العلمي -تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2003،

المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة :

*السؤال رقم(01): جنس عينة الأساتذة:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
الذكور	0	%0
الإناث	09	%100
المجموع	09	%100

الجدول رقم(01)

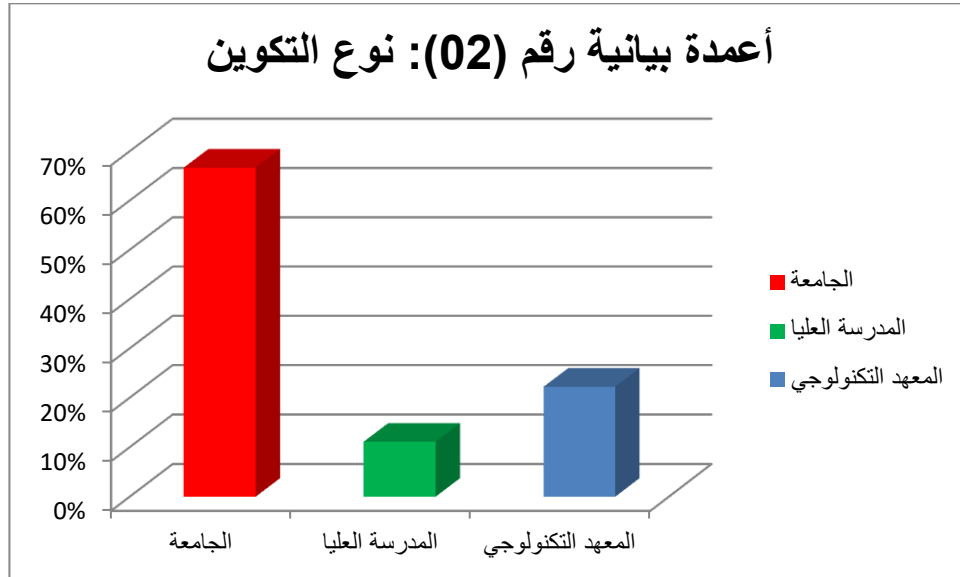


يوضح لنا هذا الجدول عيّنة الأساتذة، فنلاحظ أنّ نسبة جنس الإناث تفوق نسبة جنس الذكور بنسبة تقدر 100%، والسبب من عدم وجود الذكور في هذه العيّنة هو أنّنا أثناء توزيع الاستبيانات للأساتذة لم نرجع من طرف الجميع، إلا من طرف عيّنة الإناث.

*السؤال رقم(02): نوع التكوين:

نوع التكوين	العدد	النسبة المئوية
الجامعة	06	%66,66
المدرسة العليا	01	%11,11
المعهد التكنولوجي	02	%22,22
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(02):

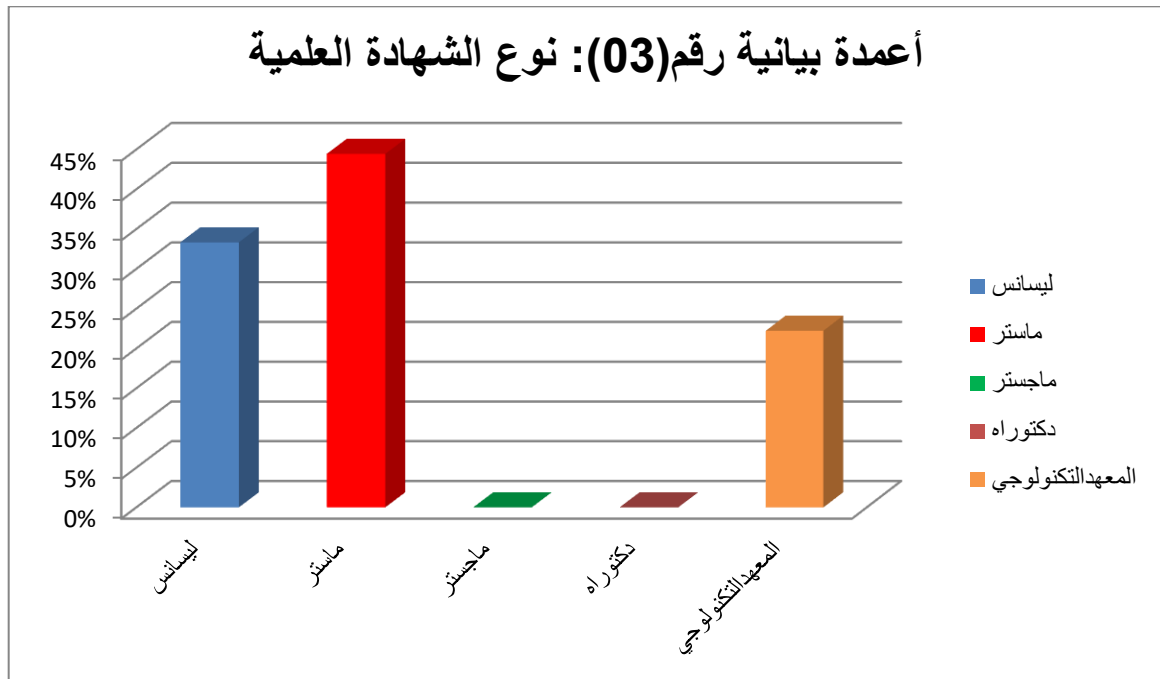


يتبين لنا من هذا خلال الجدول عدد الأساتذة المتخرجين من الجامعة بلغ عددهم 06 أي بنسبة %66,66، والتي تمثل أعلى نسبة في الجدول، أما المعهد التكنولوجي فنجد نسبة %22,22، أما بالنسبة للمتخرجين من المدرسة العليا فنقدر نسبتهم %11,11، فنستنتج أن أعلنسبة منها المتخرجين من الجامعة بنسبة %66,66.

*السؤال رقم (03): الدّرجة العلميّة:

الشهادات العلمية	العدد	النسبة المئوية
ليسانس	03	%33,33
ماستر	04	%44,44
ماجستير	0	%0
دكتوراه	0	%0
المعهد التكنولوجي	02	%22,22
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(03)



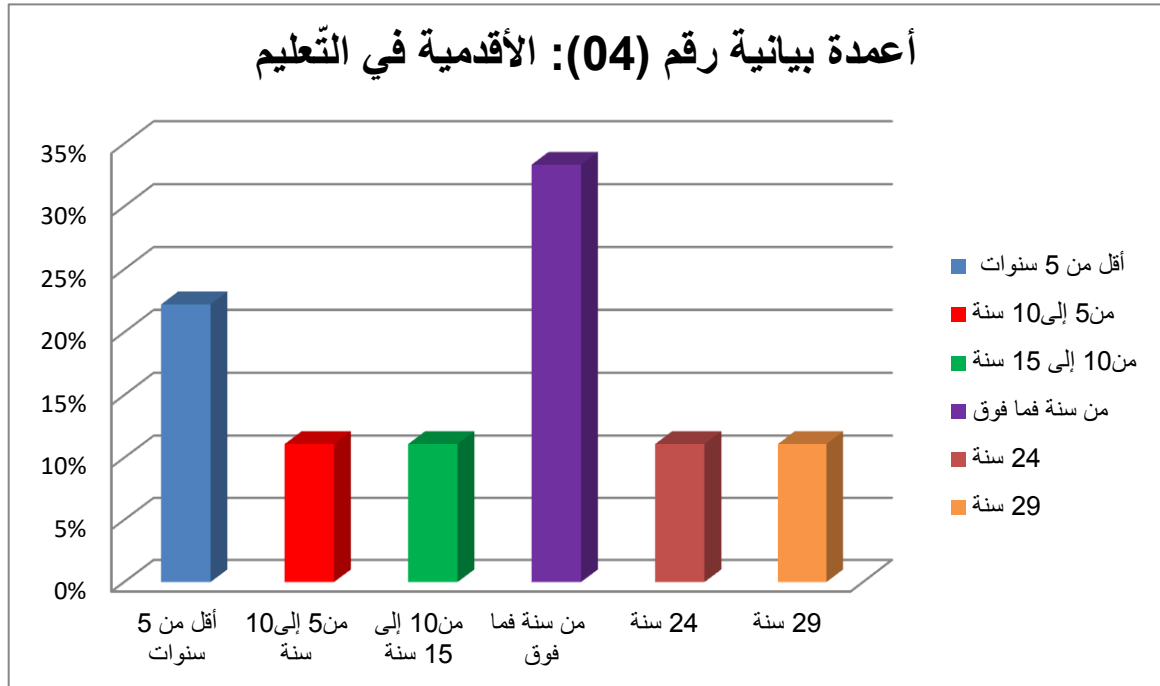
من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة الأساتذة المتحصّلين على شهادة الماستر تقدّر ب: %44,44، والأساتذة الحاصلين على شهادة ليسانس تقدّر ب: %33,33 أما بالنسبة للمتخرجين من المعهد التكنولوجي فكان عددهم 2 ومثلت نسبة %22,22، أما بالنسبة للماجستير والدكتوراه فلم نسجل أي إجابة.

نستنتج أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس والماستر أكثر من باقي الأساتذة المتحصلين على باقي الشهادات.

*السؤال رقم(04): الأقدمية في التعليم:

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	02	%22,22
من 5 إلى 10 سنة	01	%11,11
من 10 إلى 15 سنة	01	%11,11
من سنة فما فوق	03	%33,33
24 سنة	01	%11,11
29 سنة	01	%11,11
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(04):



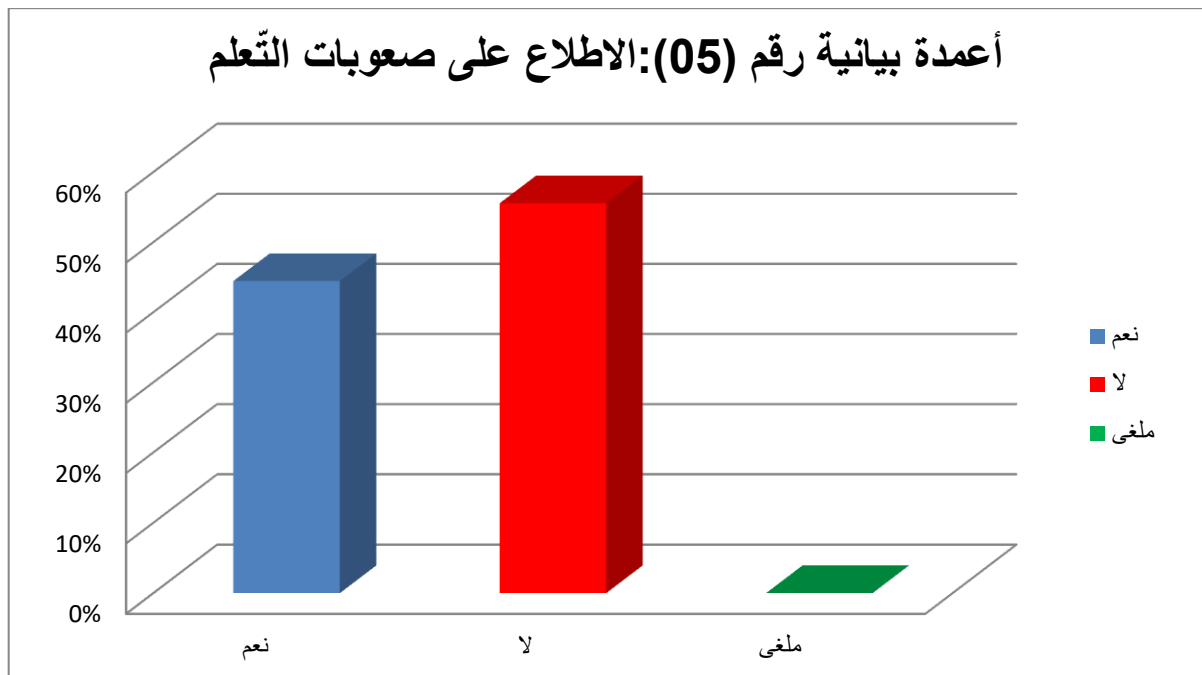
تبين من خلال هذا الجدول أنّ أعلى نسبة مثلّت الأساتذة الذين بدأوا التّدريس من سنة فما فوق وهم جدد من هذا المجال، فقدّرت نسبته ب: 33,33%، فتليها نسبة 22,22%، من الأساتذة ذوي خبرة أقل من 05 سنوات، في حين أنّ الأساتذة الذين لديهم خبرة من 05 إلى 15 سنوات بلغت نسبته ب: 11,11%، كذلك نجد أساتذة لديهم خبرة 24 و 29 سنة في التّدريس وتمثلت نسبته ب: 11,11%.

لاحظنا من خلال هذا التّحليل أنّ الأساتذة ذوي خبرة طويلة أُحيلوا إلى التقاعد فبالنّسبة نجد أنّ معظم الأساتذة جدد في ميدان التّربية والتّعليم.

*السؤال رقم (05): هل سبق وإنّ اطلّعت على موضوع الصّعوبات اللّغوية؟

الاقتراحات	النسبة المئوية
نعم	44,44%
لا	55,55%
ملغى	0%
المجموع	99,99%

الجدول رقم (05):

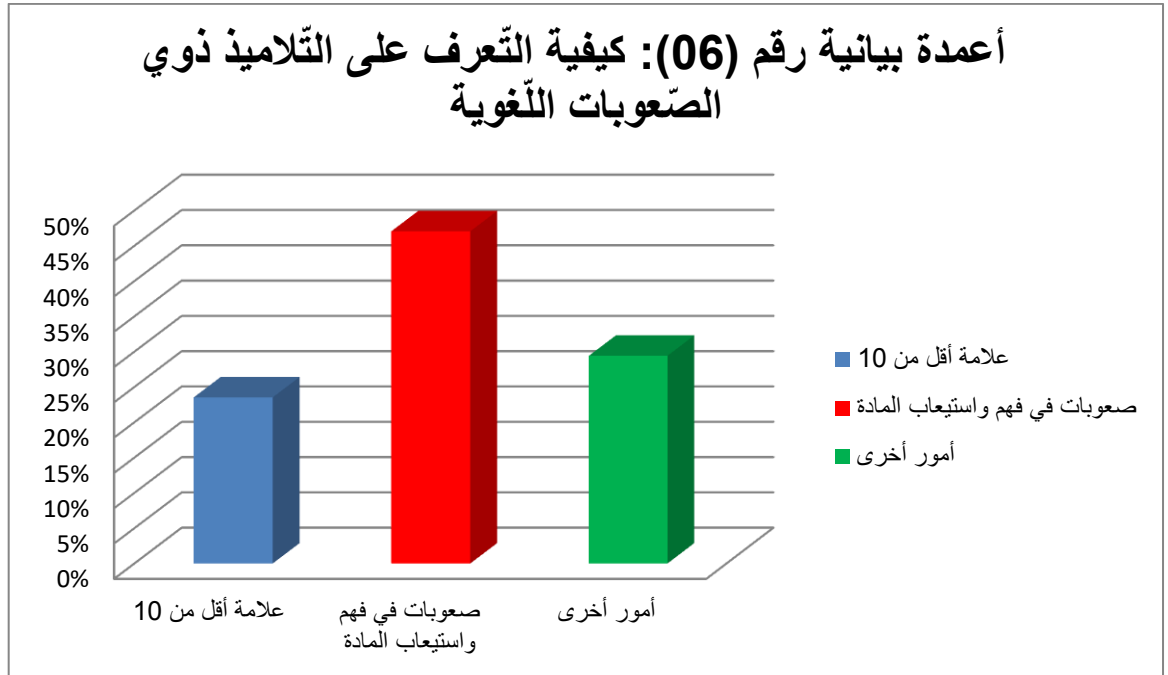


انطلاقاً من الجدول نلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة الذين لم يطلّعوا على الصّعوبات اللّغوية، بحيث بلغت نسبتهم 55,55%، وهذا راجع إلى عدم احتكاك وتواصل الأساتذة مع التّلاميذ ومعرفة نقاط القوّة والضعف عندهم، أما بالنسبة للأساتذة الذين صادفوا بعض الصّعوبات اللّغوية في مجال التّعليم فتقدّر نسبتهم ب: 44,44%، وهذا راجع إلى الأقدمية في التّعليم، إضافة إلى تأقلم المعلم مع التّلميذ لمعرفة نقاط القوة والضعف عندهم.

*السؤال رقم(06): كيف تتعرف على التّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية؟

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
علامة أقل من 10	04	%23,52
صعوبات في فهم واستيعاب المادة	08	%47,05
أمور أخرى	05	%29,41
المجموع	17	%99,98

الجدول رقم(06):

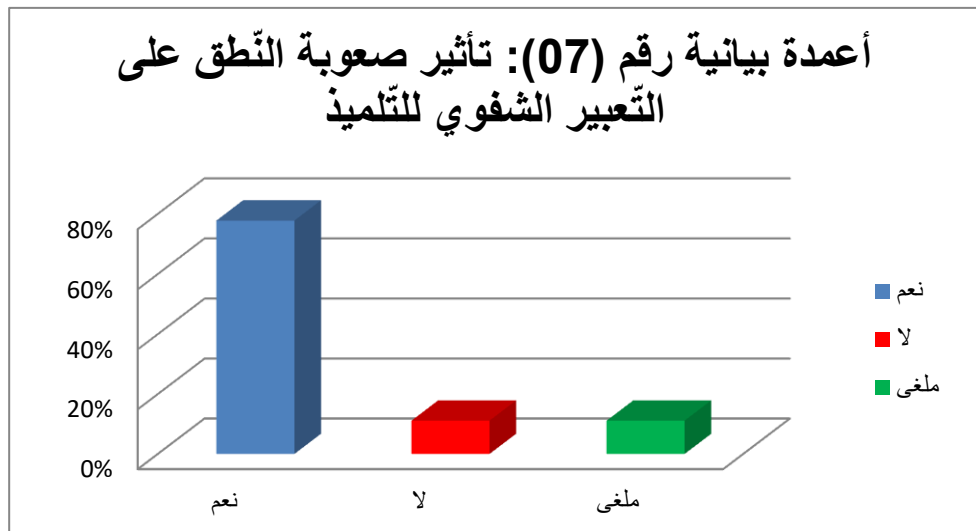


انطلاقاً من الجدول يظهر لنا أن أغلبية الأساتذة بنسبة 47,05% يقرون بأنّ صعوبات في استيعاب المادة والتجاوب معها يعتبر كمؤشّر لمعرفة تلاميذ صعوبات تعلم اللّغة، بحيث أنّ عدم قدرة التّلميذ على استيعاب الدّرس دليلاً على أنّه يعاني من صعوبات لغوية، أما نسبة 23,52% من الأساتذة فاخترت أن تكون علامة أقلّ من 10 دليلاً لمعرفة هذه الفئة، في حين سجلنا بعض الأساتذة والذين بلغت نسبتهم ب: 29,52% أقرّوا بوجود أمور أخرى تعتبر كوسيلة لمعرفة هذه الفئة بحيث أنّ عدم ميل التّلميذ للقراءة وصعوبته في نطق الكلمات يشير إلى وجود صعوبات لغوية لديه.

*السؤال رقم (07): هل تعتقد أنّ الصّعوبة في النّطق تؤثر على التعبير الشفوي للتّلميذ؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	77,77%
لا	01	11,11%
ملغى	01	11,11%
المجموع	09	99,99%

الجدول رقم (07):

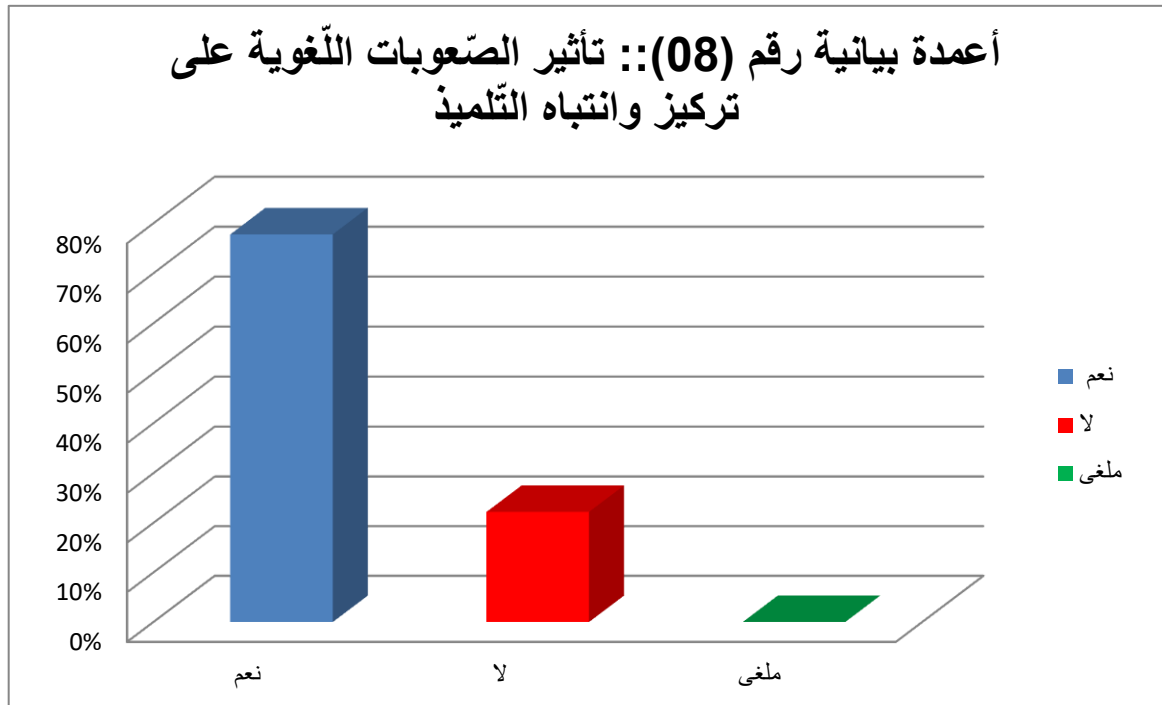


من خلال الجدول يتبين أن أغلبية الأساتذة أجابوا "بنعم" بنسبة 77,77%، بحيث يرون أنّ صعوبة النطق تؤثر على التعبير الشفوي للتلميذ، فهذا أمرٌ أكيد لأن التلميذ الذي يتأتأ، يخل من المشاركة مع زملائه في حصّة التعبير الشفوي ويخاف من سخريّة زملائه له ولأته أيضاً يصعب عليه نطق مخارج الحروف بشكل واضح، كما تعتبر أيضاً اللّغة وسيلة لنقل الأفكار وكل اهتمامات وميل التلميذ، أما الأساتذة الذين يقرّون بعدم تأثير صعوبة النطق على التعبير الشفوي فتراوحت نسبتهن 11,11%، وكذلك نجد إجابات ملغاة بنسبة 11,11%.

*السؤال رقم(08): هل تعتقد أنّ الصّعوبات اللّغوية تؤثر على تركيز وانتباه التلميذ أثناء الدّراسة؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	77,77%
لا	02	22,22%
ملغى	0	0%
المجموع	09	99,99%

الجدول رقم(08):

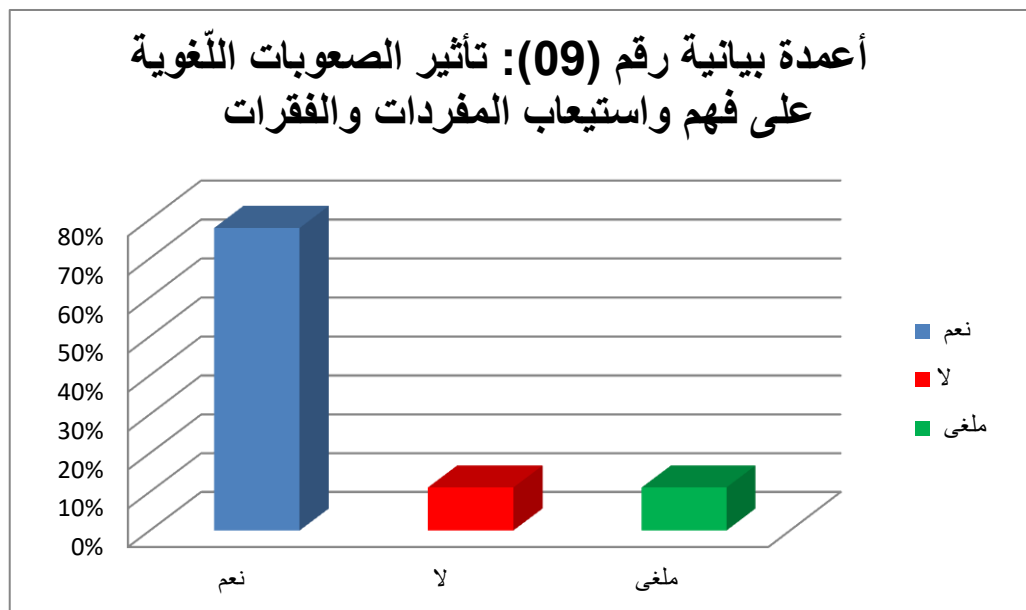


نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة بنسبة 77,77% أجابوا "بنعم" حيث يقرون بتأثير الصّعوبات اللّغوية على تركيز وانتباه التّلميذ أثناء شرح المعلّم للدّرس حيث أنّه يشعر باللامبالاة مع كثرة النّشاط والحركة لأنّه يعاني من نقص مما يشوش انتباهه وتركيزه في القسم. أمّا بالنسبة للأساتذة الذين أجابوا بـ "لا" فتقدر نسبتهم بـ 22,22% بحيث يرون أنّ الصّعوبات اللّغوية لا تؤثر على تركيز وانتباه التّلميذ أثناء الدّرس فالتّلميذ يمكنه أن يركز رغم مشكلته اللّغويّة وذلك بتجاوز الصّعوبة التي يعاني منها وفك العقدة النّفسية التي لديه.

*السؤال رقم(09): هل الصّعوبات اللّغوية لدى التّلاميذ تؤثر على الفهم واستيعاب المفردات، الجمل والفقرات؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	77,77%
لا	01	11,11%
ملغى	01	11,11%
المجموع	09	99,99%

الجدول رقم(09)

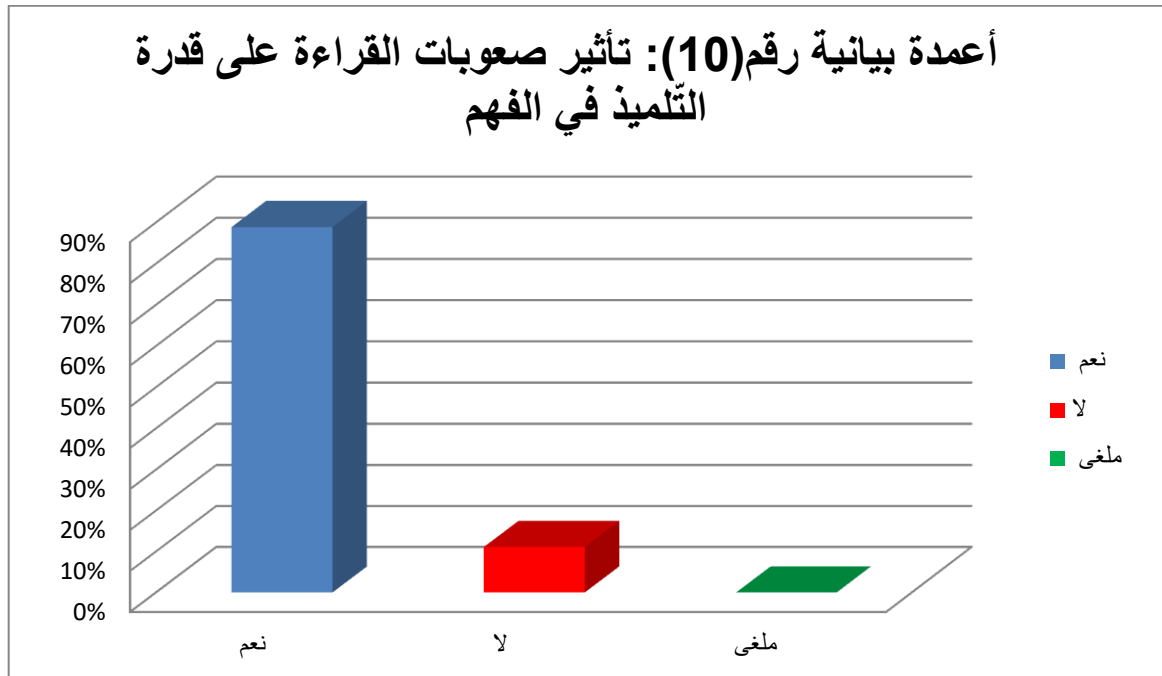


نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة بنسبة 77,77% أجابوا "بنعم" أي الصّعوبات اللّغوية لدى التّلاميذ تؤثر على فهم واستيعاب مفردات الجمل والفقرات لأنّ التّلميذ عندما يجد صعوبة في فهم المفردات والجمل حتما يصعب عليه شرحها بما أنّ لغته ليست سليمة، في حين نجد نسبة 11,11% من أساتذة يرون العكس أي عدم تأثير الصّعوبات اللّغوية على فهم المفردات، كما نسجل 11,11% من إجابات ملغاة.

*السؤال رقم(10): هل تعتقد أنّ صّعوبة القراءة تؤثر على قدرة التّلميذ في الفهم؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%88,88
لا	01	%11,11
ملغى	0	%0
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(10)



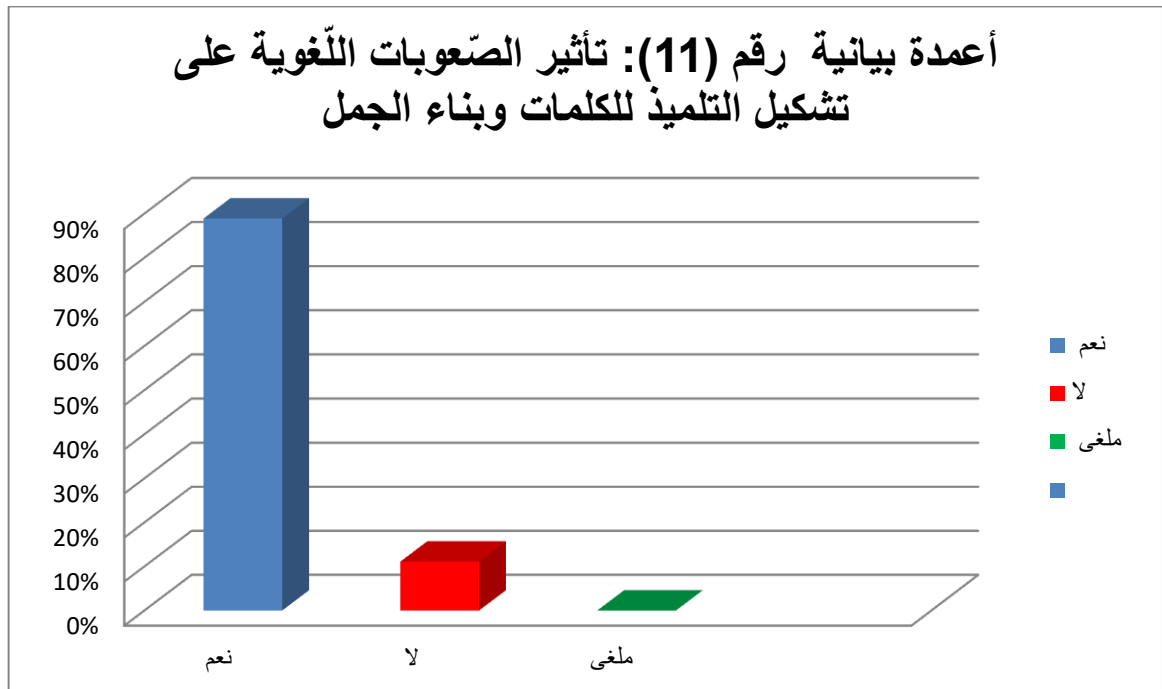
من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة يؤكّدون أنّ صعوبة القراءة تؤثر على قدرة التّلميذ على الفهم، وذلك بنسبة تقدر ب: 88,88%، لأنّ التّلميذ إذا كان لا يعرف القراءة لا

يمكنه أن يستوعب معنى الكلمة والجمله وبالتالي لن يتمكن من الفهم، في حين سجلنا نسبة 11,11% من عدد الأساتذة يرون أن صعوبة القراءة لا تؤثر على قدرة التّلميذ على الفهم لأن هناك من يستوعب ويفهم الدرس ولكن عندما يتعلق الأمر بالقراءة فيواجه صعوبة النطق.

*السؤال رقم(11): هل الصّعوبات اللّغوية تؤثر على التّلميذ في تشكيل الكلمات وبناء الجمل؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%88,88
لا	01	%11,11
ملغى	0	%0
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم (11)



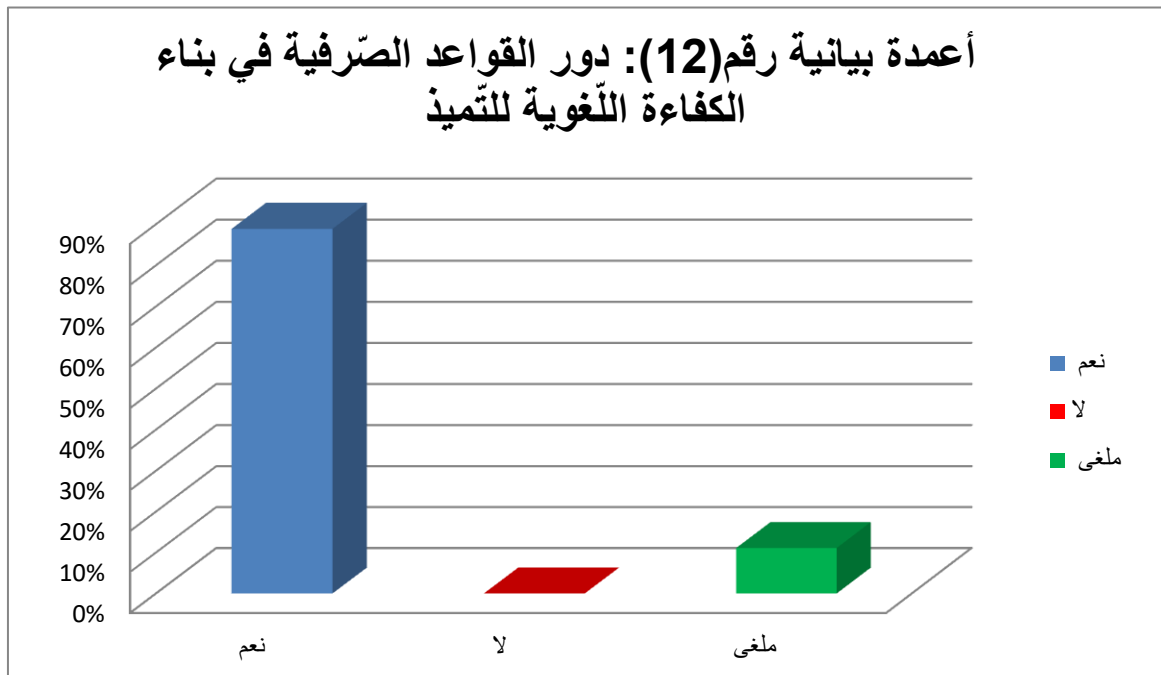
يتبين من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة بنسبة أجابوا "بنعم" 88,88% أي تأثير الصّعوبات اللّغوية على تشكيل التّلميذ للكلمات وبناء الجمل، لأنّ التّلميذ الذي يعاني من

الاضطراب اللّغوي حتما يواجه صعوبة في كتابة الجمل وتشكيلها بشكل صحيح، كما يصعب عليه تذكر الكلمات والمفردات واستخدامها لتكوين جملة كاملة، في حين نلاحظ نسبة 11,11% من الأساتذة أجابوا ب "لا" بحيث يقرون بعدم تأثير الصّعوبات اللّغوية على تشكيل الكلمات وبناء الجمل. وهذا أمر غير ممكن لأنّ بطبيعة الحال التّلميذ الذي يعاني من إحدى الصّعوبات اللّغوية فمن المؤكد أنّه ستخلق لديه مشاكل لغوية وخاصة في تكوين الكلمات والمفردات وتشكيلها وبناء الجمل.

*السؤال رقم (12): هل القواعد الصّرفية تلبي حاجات التّلميذ في بناء كفاءته اللّغوية؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%88,88
لا	0	%0
ملغى	01	%11,11
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(12)

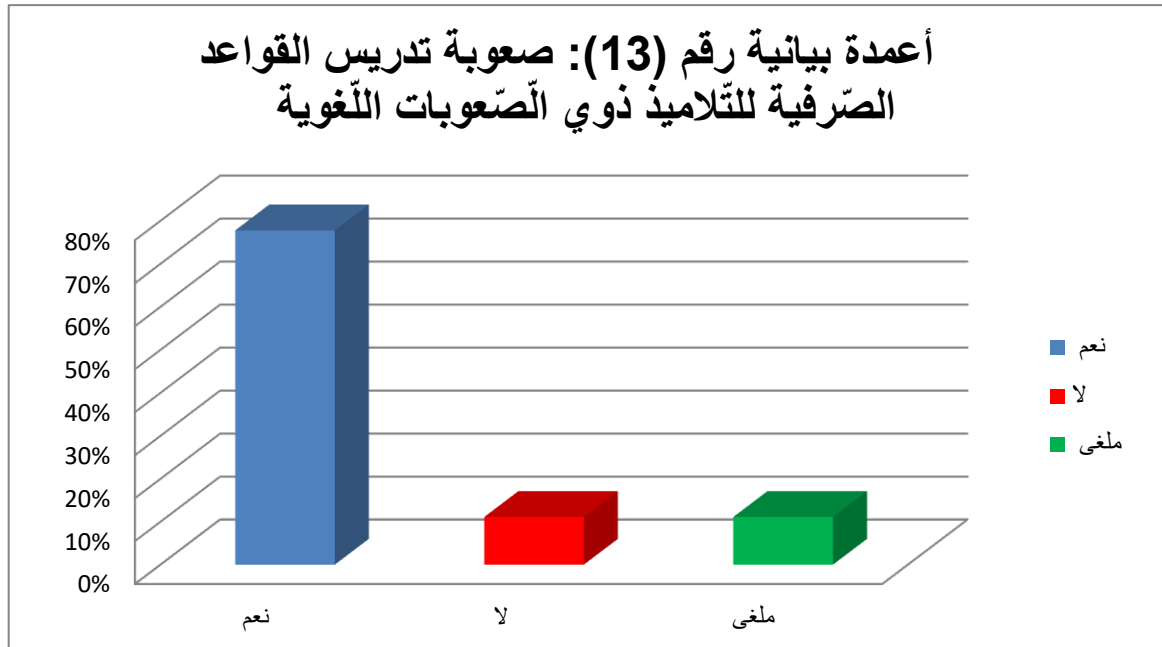


يظهر لنا من خلال هذا الجدول أنّ أغلبية الأساتذة بنسبة 88,88% يقرّون بتلبية القواعد الصّرفية حاجات التّلميذ في بناء كفاءته اللّغوية، حيث يتعوّد التّلميذ على استخدام الكلمات والبحث عن معانيها وتذكرها مما يساعده في بناء كفاءته اللّغوية، في حين نسجل نسبة 11,11% من الإجابات الملغاة.

*السؤال رقم(13): هل تجد صعوبة في تدريس القواعد النّحوية للتّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	77,77%
لا	01	11,11%
ملغى	01	11,11%
المجموع	09	99,99%

الجدول رقم(13)



من خلال الجدول نلاحظ أنّ نسبة 77,77% من الأساتذة يجدون صعوبة في تدريس القواعد النّحوية بالنسبة للتّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية فهذه الصّعوبات تمثل

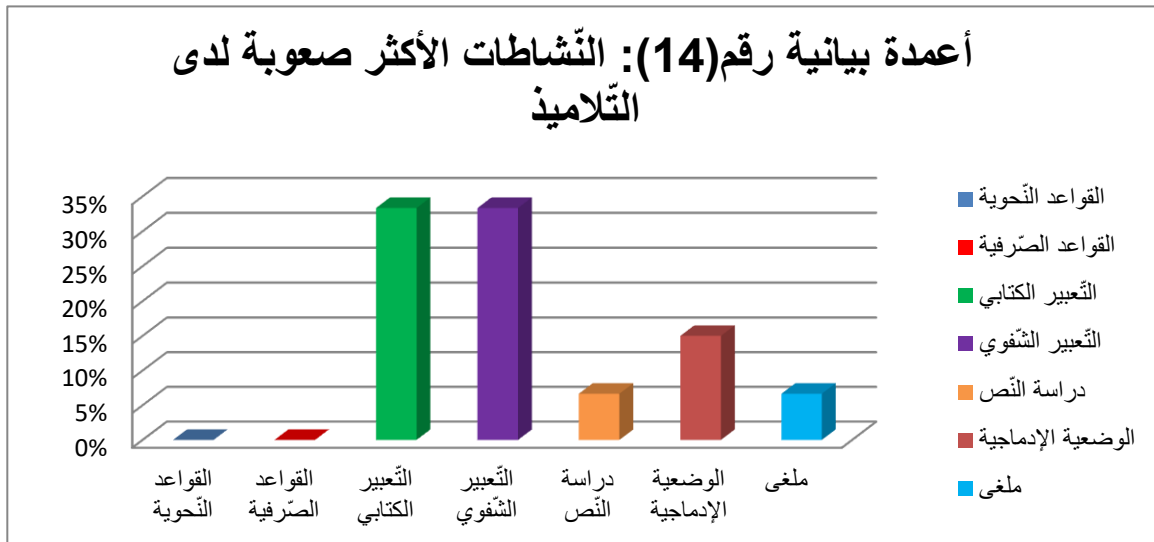
الفصل الثاني: دراسة ميدانية إجرائية في مرحلة التّعليم المتوسط- إكمالية مولود فرعون أنموذجاً-

السبب الرئيسي من عدم استيعاب التّلميذ لهذه القواعد وبرآها صعوبة بالنسبة له، في حين سجلنا 11,11% من الإجابات كانت ب "لا" فهم بهذا ينفون وجود صعوبة في تلقين القواعد النّحوية للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلم، ونسجل أيضاً نسبة 11,11 من الإجابات ملغاة.

*السؤال رقم(14): - ما هو أكثر نشاط يعاني التّلاميذ صعوبة فيه؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
القواعد النّحوية	0	0 %
القواعد الصّرفية	0	0%
التّعبير الكتابي	05	33,33%
التّعبير الشّفوي	05	33,33%
دراسة النّص	01	06,66%
الوضعية الإدماجية	03	20%
ملغى	01	06,66%
المجموع	15	99,98%

الجدول رقم(14)



يتبين من خلال النّتائج المدونة في الجدول أنّ نشاطي التعبير الكتابي والشّفوي يحتلان الصّدارة من حيث معاناة التّلاميذ منه بنسبة تقدّر ب: 33,33%، ويليه نشاط الوضعية

الفصل الثاني: دراسة ميدانية إجرائية في مرحلة التّعليم المتوسط- إكمالية مولود فرعون أنموذجاً-

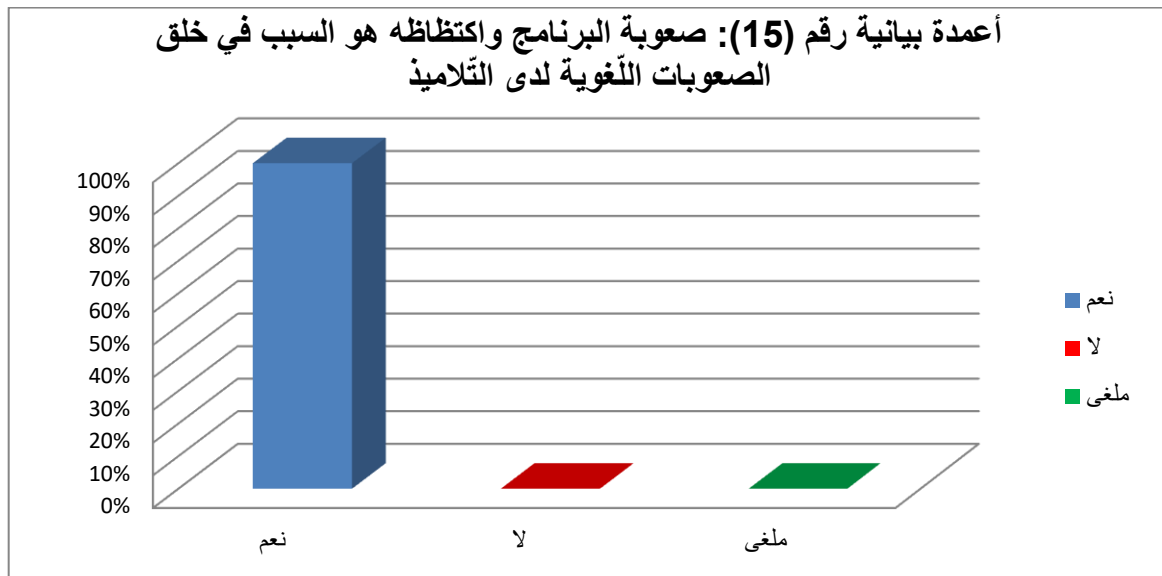
الإدماجية بنسبة 20%، أما دراسة النصّ تقدّر نسبتها ب: 66,66%، والنسبة المتبقية سجلنا فيها 66,66% وهي الإجابات الملغاة.

فمن هنا نلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة تقرّ بأنّ التّلاميذ يواجهون صعوبات في التّعبير ويعرف هذا الأخير بأنه النّشاط الذي يستطيع الفرد من خلاله إظهار أفكاره وعواطفه بطريقة سليمة وأساليب رائعة، فبالتالي إن وجدت صعوبة في هذا المجال يصعب على التّلميذ بناء الكلمات والجمل وكتابة الفقرات بشكل تام وصحيح دون الوقوع في أخطاء لغويّة، وهذا يكوّن عنده هاجساً في تكوين إثرائه اللّغوي ويقيّد الطاقات الإبداعية لديه ويجعلها محدودة ضمن المطلوب، وهذا ينعكس سلباً على بناء كفاءته اللّغوية.

*السؤال رقم (15): هل صعوبة البرنامج واكتظاظه سبب في خلق الصّعوبات اللّغوية لدى التّلاميذ؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	09	100%
لا	0	0%
ملغى	0	0%
المجموع	09	100%

الجدول رقم (15)



يبين لنا الجدول أنّ كل الأساتذة المبحوثين أكّدوا على أنّ البرنامج المكتظ هو السبب الرئيسي بالحد ذاته في خلق الصّعوبات اللّغوية لدى التّلاميذ بنسبة 100%.

ولقد تم توضيح هذا الأمر من طرف الأساتذة كالآتي:

- البرامج المكتظة تدفع الأستاذ إلى الحشو والإسراع في الدّروس لإنهاء البرنامج دون إعطاء التّلاميذ حقوقهم في المحاولة والوقوع في الأخطاء وتصحيحها.

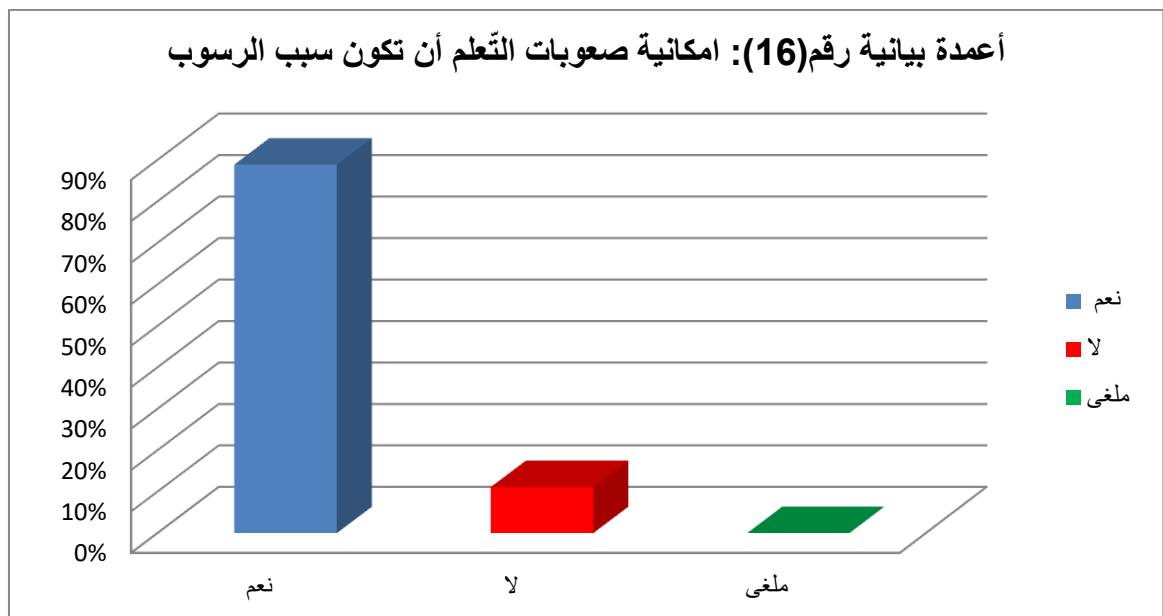
- اكتظاظ البرنامج يؤدّي إلى صعوبة في فهم واستيعاب الكمّ الهائل من الدّروس لأنّ قدرات التّلميذ محدودة.

- صعوبة البرامج واكتظاظها تسبّب مشاكل لغوية لدى التّلاميذ.

*السؤال رقم(16): هل يمكن لصّعوبات التّعلم أن تكون سبباً في الرّسوب؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	%88,88
لا	01	%11,11
ملغى	0	%0
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(16)



انطلاقاً من الجدول يظهر لنا أنّ معظم الأساتذة يُرجعون سبب الرّسوب إلى صعوبات التّعلم بنسبة 88,88%، حيث يرون أنّ هذه الصّعوبات تشكّل عائقاً أمام التّعلم السريع لبعض التّلاميذ، كما تنعكس سلباً على تحصيلهم الدّراسي فبالتالي تؤدي حتماً إلى الرّسوب في الدراسة.

ونجد أنّ الأساتذة وضّحوا بعض الصّعوبات التي تسبب الرّسوب لدى التّلاميذ:

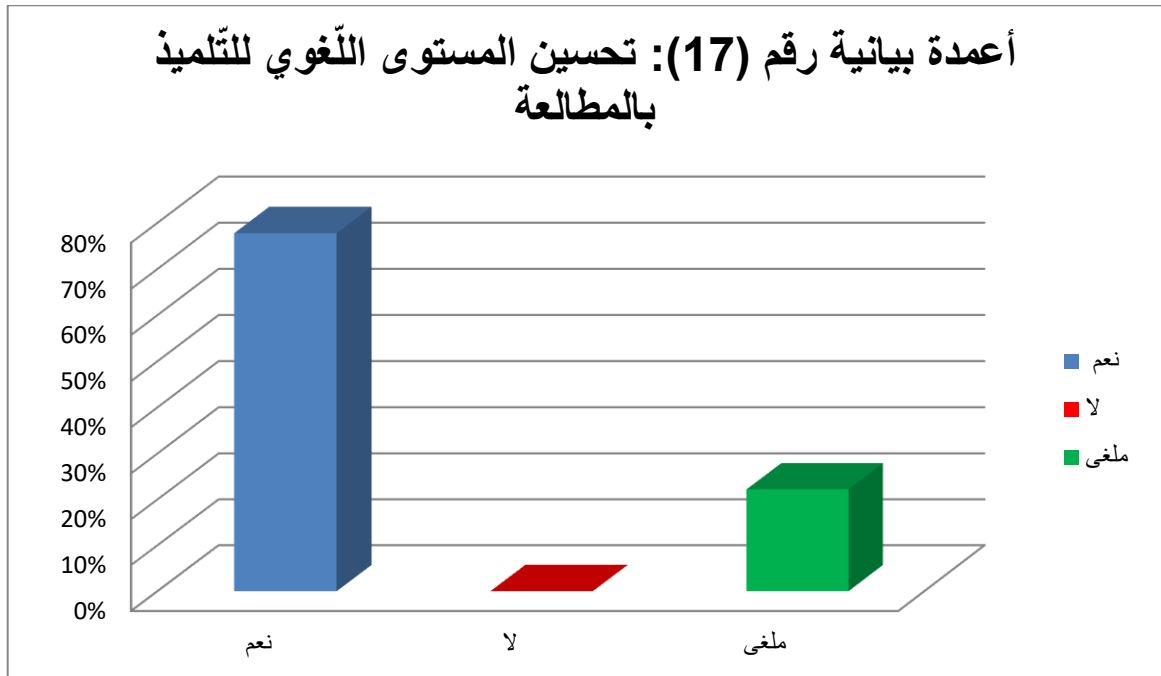
- التّلميذ الذي تكون له مشكلة في التّعبير والتّركيب بطبيعة الحال يكون ذلك سبباً في رسوبه.
- التّلميذ الذي ليس له قابلية في التّعلم أو ثقل في التّفكير سيؤدي به حتماً إلى الإخفاق في الدّراسة.
- التّلميذ الذي يعاني من صعوبة الفهم والتّركيز أثناء الدّراسة ينعكس عليه سلباً.
- انعدام الدّافعية لدى التّلميذ سيؤدي إلى عدم تمكنه من تخطي المشكلة التي يعاني منها.

أما بالنسبة لبقية الأساتذة الذين رفضوا أن يرجعوا سبب الرّسوب إلى صعوبات التّعلم قدرت نسبتهم ب: 11,11%، حيث يرون أنّ هذه الصّعوبات التي يعاني منها التّلاميذ يمكن أن يتخطاها وذلك بموجب الدّافعية والطّموح والإرادة، لهذا وجب على الأولياء والمنظومة التّربوية التّدخل السّريع لعلاج الصّعوبات اللّغوية والسّيطرة عليها قبل تفاقمها.

*السؤال رقم (17): هل تعتقد أنّ تحسين المستوى اللّغوي للتّلميذ يرجع إلى المطالعة؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	%77,77
لا	0	%0
ملغى	02	%22,22
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم (17)



يتبيّن من خلال الجدول أنّ كل الأساتذة يُصرّحون بأنّ المطالعة لها دور في تحسين المستوى اللّغوي للتّلميذ بنسبة تقدر ب: %77,77، فالمطالعة مهمة جداً ولها فوائد عدّة حيث تزيد من المهارات التحليلية وتنمّي تفكير التّلميذ وتقوّي تركيزه كما تقوّي الجانب اللّغوي لديه وتكسبه العديد من المفردات والمصطلحات والأساليب اللّغوية التي تحسن من قدراته الكتابية والشفوية.

وهنا نجد توضيح الأساتذة وحججهم حول موضوع المطالعة وتحسين المستوى اللّغوي لدى التّلميذ:

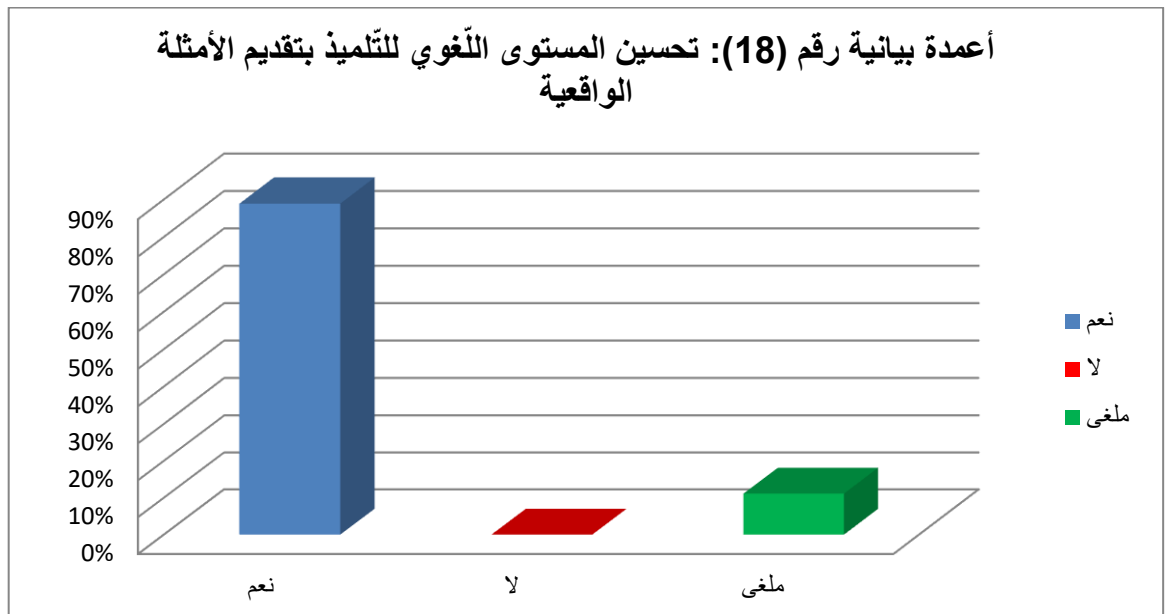
- بالمطالعة يكتشف التلميذ اللغة ويتعلم النحو والتصريف.
- المطالعة تكسب التلميذ مصطلحات عديدة تنمي ذاكرته وتزيد قدرته على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة.
- المطالعة تساعد التلميذ على اكتساب الرصيد اللغوي والمعارف والمعلومات.
- المطالعة تكسب التلميذ الأفكار والثقافة العامة وتعلم القواعد اللغوية والتعبير الكتابي والشفوي.

أما النسبة المتبقية فنقدر ب: 22,22% تتمثل الإجابات الملغاة.

*السؤال رقم (18): هل تعتقد أنّ تحسين المستوى اللغوي للتلميذ يرجع إلى تقديم أمثلة مختارة وواقعية تسهل عليه الفهم؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	08	88,88%
لا	0	0%
ملغى	01	11,11%
المجموع	09	99,99%

الجدول رقم (18)



يتّضح من خلال معطيات الجدول أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة أكّدوا بأنّ تقديم الأمثلة الواقعية تسهل على التّلميذ الفهم وتُحسن من مستواه اللّغوي وتقدّر نسبتهم ب: 88,88%، فتقديم الأمثلة الواقعية تساعد التّلميذ على الفهم والاستيعاب بشكل أسرع وينفتح على نفسه وينعش ذاكرته ويكتسب معارف وخبرات أثناء شرح الدرس ويكون ذلك قريب من الواقع.

وهذا ما تمّ توضيحه من قبل الأساتذة بالحجج التالية التي تم تقديمها:

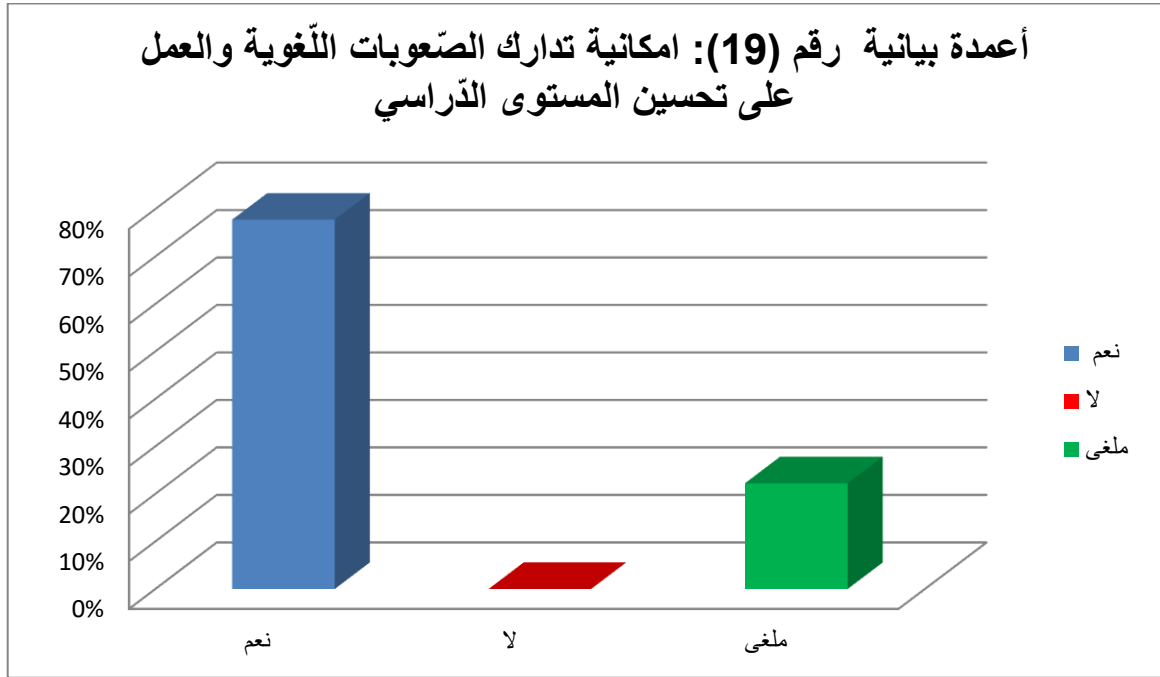
- عندما يكون المثال من الواقع يسهل الشرح والفهم أكثر للتّلميذ.
- شرح القواعد اللّغوية وتعليمها انطلاقاً من أمثلة واقعية، فالأستاذ لا يستطيع شرح ظاهرة لغوية دون أن يوظفها في جمل وعبارات.
- الأمثلة الواقعية تفتح للتّلميذ حرية التعبير دون الحاجة للتّفكير في المفردات الصّعبة أو الخوف من المحاولة والخطأ.
- الأمثلة الواقعية تساعد التّلميذ على فهم المحتوى وبالتالي يفهم المعنى ومنها يتعلم اللّغة.

أما النسبة الباقية فقدّرت نسبتها ب: 11,11%، وتمثّل الإجابات الملغاة.

*السؤال رقم(19):هل يمكننا تدارك هذه الصّعوبات اللّغوية والعمل على تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	07	77,77%
لا	0	0%
ملغى	02	22,22%
المجموع	09	99,99%

الجدول رقم(19)



نستشف مما ورد في الجدول أنّ أعلى نسبة تقدّر ب: 77,77% تمثل الأساتذة المجيبون ب "نعم"، يمكن تدارك الصعوبات اللغوية والعمل على تحسين المستوى الدراسي، فيمكننا تدارك الصعوبات بالتدخل العلاجي السريع وذلك عن طريق الاتجاه الطبي أو التربوي، كما يمكن تحسين المستوى الدراسي للتلاميذ باهتمام الأهل بأبنائهم وتوفير جميع الوسائل الدراسية اللازمة والبيئة الملائمة للدراسة، فلوالدين دور بارز ومؤثر في الأبناء وتشجيعهم والرفع من معنوياتهم، وتحديد نقاط الضعف الخاصة بهم والعمل على تقويتها وعلاجها، فكل هذا يساعد على تحسين المستوى الدراسي لدى التلاميذ.

وبالإضافة إلى هذا هناك أمور أخرى أفادت بها بعض الأساتذة:

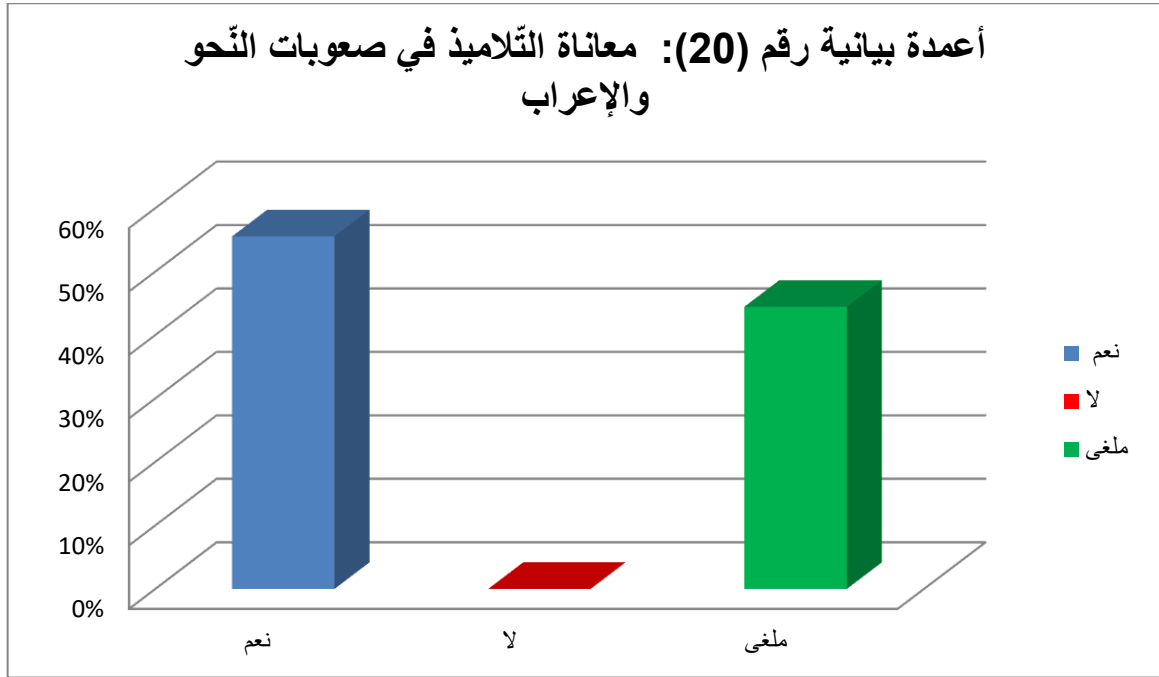
- تحسين المستوى الدراسي لدى التلميذ يكون عن طريق المطالعة والقراءة.
- مساعدة التلاميذ على تخطي المشكلة نفسياً أولاً ومن ثمّ العمل في الميدان لإعادة تكوينه ودعمه ودفعه إلى الدراسة والمطالعة.
- تقديم حصص إضافية للاستدراك.

في حين أن النسبة المتبقية سجلنا فيها نسبة 22,22% تمثلت في الإجابات الملغاة.

*السؤال رقم (20): هل هناك حالات كثيرة لمن يعانون من صعوبات في النّحو والإعراب؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
نعم	05	%55,55
لا	0	%0
ملغى	04	%44,44
المجموع	09	%99.99

الجدول رقم (20)



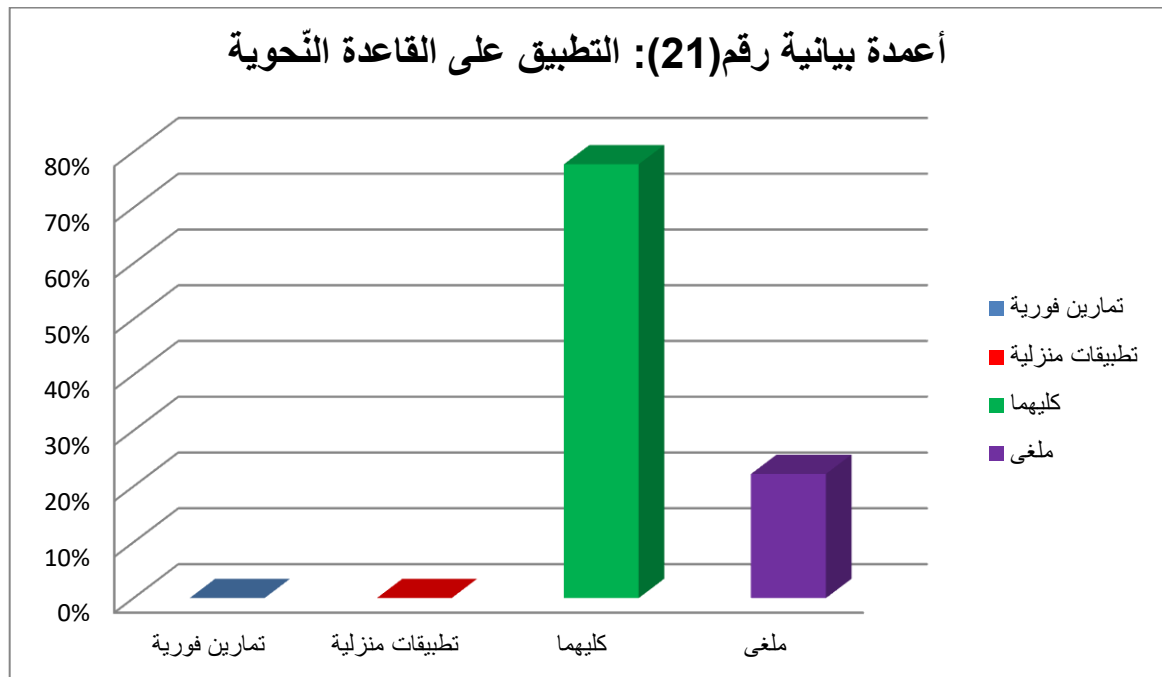
نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أكبر نسبة تقدر ب: 55,55% تمثل الأساتذة المجيبون ب "نعم"، حيث صرّحوا بأنّ هناك الكثير من التّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات في النّحو والإعراب وهذا راجع إلى طبيعة المادة المعقّدة والصّعبة وعدم استيعابهم للقواعد وعدم فهمهم للدروس النّحوية. في حين أنّ لم نسجل أي إجابة ب "لا"

ولتدارك الوضع وجب على الأستاذ:

- التّدريب والقيام بتمارين خاصة بالإعراب والنّحو وفي بعض الأحيان أثناء القراءة يقوم الأستاذ بإعراب بعض الجمل المعينة مثلاً لإفادة التّلاميذ وتحسين مستواهم.
 - تقديم أمثلة توضيحية للفهم والاستيعاب الجيّد.
 - المعالجة من خلال الدعم والتّقويّات والتّمرينات التي تخدم الموضوع.
- أما النّسبة القليلة تقدّر ب: 44,44 % تتمثّل في الإجابات الملغاة.

*السؤال رقم(21): هل التّطبيق على القاعدة النّحوية يتم بإجراء

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
تمارين فورية	0	%0
تطبيقات منزلية	0	%0
كليهما	07	%77,77
ملغى	02	%22,22
المجموع	09	%99,99



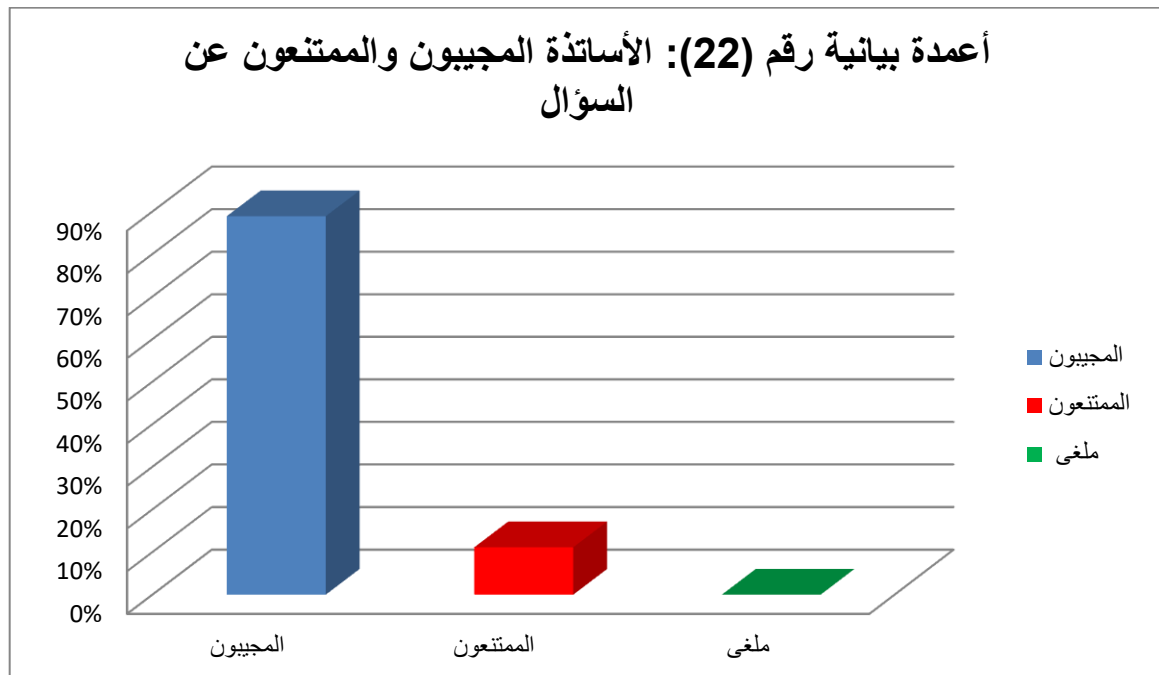
نستنتج من خلال النّاتج المدوّنة في الجدول أنّ أعلى نسبة قدرت ب: 77,77% مثلها الأساتذة الذين أجابوا بأنّ التّطبيق على القاعدة النّحوية يتم بإجراء التّمرينات الفورية من جهة والتّطبيقات والواجبات المنزلية من جهة أخرى، بحيث أنّ إجراء التّمرينات والتّطبيقات تساعد التّلميذ على فهم واستيعاب المادّة والتّجاوب معها وتحديد أهداف تعليميّة قابلة للتّطبيق فبالنّالي تمكّنهم من النّجاح، ويمكن استعمال نشاطات مناسبة لعمر التّلميذ وقدراته وكل هذا يؤدي إلى ارتفاع المستوى العلميّ لديه وفهمه للدّرس بشكل أفضل.

أما أقل نسبة سجلنا فيها 22,22% التي تمثلت في الإجابات الملغاة.

*السؤال رقم(22): ما هي أهم الحلول التي تقترحها لعلاج مشاكل الصّعوبات اللّغوية؟

الاقتراحات	العدد	النسبة المئوية
المجيبون	08	%88,88
الممتنعون	01	%11,11
ملغى	00	%00
المجموع	09	%99,99

الجدول رقم(22)



إنّ هذا السؤال يتمحور حول أهمّ الحلول المقترحة لعلاج الصّعوبات اللّغوية فسجلنا أعلى نسبة قدّرت ب: 88,88%، أما نسبة 11,11% امتنعت عن الإجابة وهذا راجع ربما إلى عدم اطلاع الأستاذة على موضوع الصّعوبات اللّغويّة.

أمّا أهمّ الحلول التي اقترحتها الأستاذة المجيبون تلّخصها كالآتي:

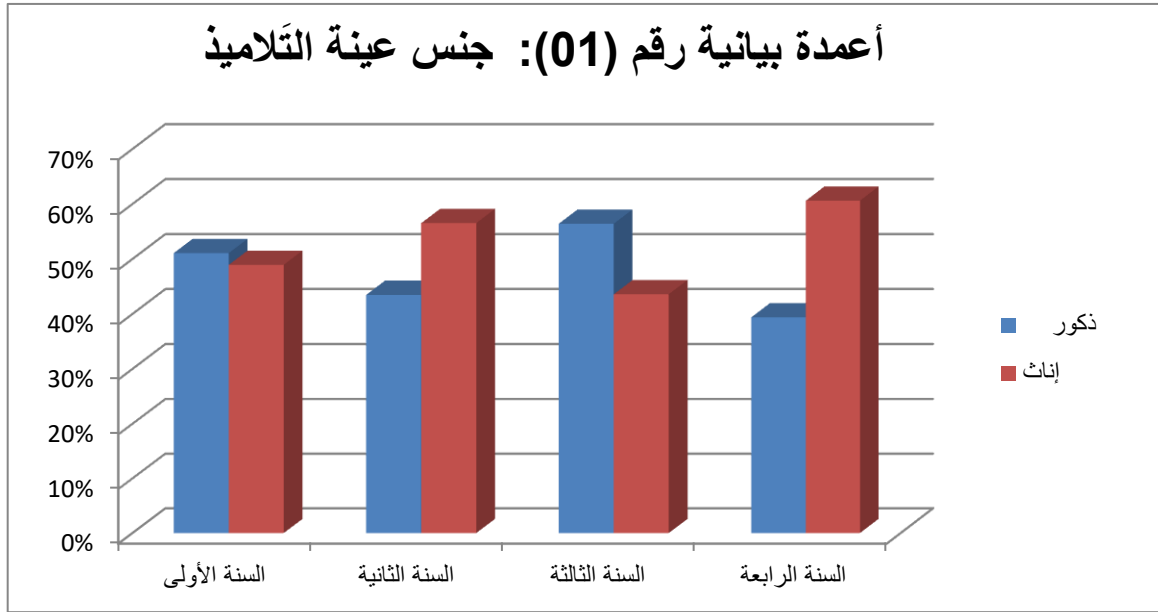
- المرافعة البيداغوجية وتكثيف حصص الدّعم والتي تكون خارج الدّراسة.
- الدّعم النّفسي ومناقشة المشكلة مع علماء النّفس.
- اهتمام الأولياء أكثر بتعلّم أبنائهم.
- دفع التّلميذ إلى القراءة والمطالعة ومشاهدة الرّسومات المتحرّكة القديمة لما فيها من لغة صحيحة وسهلة الاستيعاب حيث تساعد على الاكتساب اللّغوي للتّلميذ.
- جعل المناهج التّربوية تتماشى مع سنّ وقدرات التّلميذ اللّغوية والعقلية حتى يستوعبها.
- تشكيل الأفواج التّربوية من 25 فرداً تجنباً للاكتظاظ.

المبحث الثاني: تحليل نتائج عينة التلاميذ:

*السؤال رقم(01): جنس عينة التّلاميذ

المجموع	الجنس		
	إناث	ذكور	
47	23	24	السنة الأولى
%99,99	%48,93	%51,06	النسبة المئوية
46	26	20	السنة الثانية
%99,99	%56,52	%43,47	النسبة المئوية
39	17	22	السنة الثالثة
%99,99	%43,58	%56,41	النسبة المئوية
66	40	26	السنة الرابعة
%99,99	%60,60	% 39,39	النسبة المئوية

الجدول رقم(01)

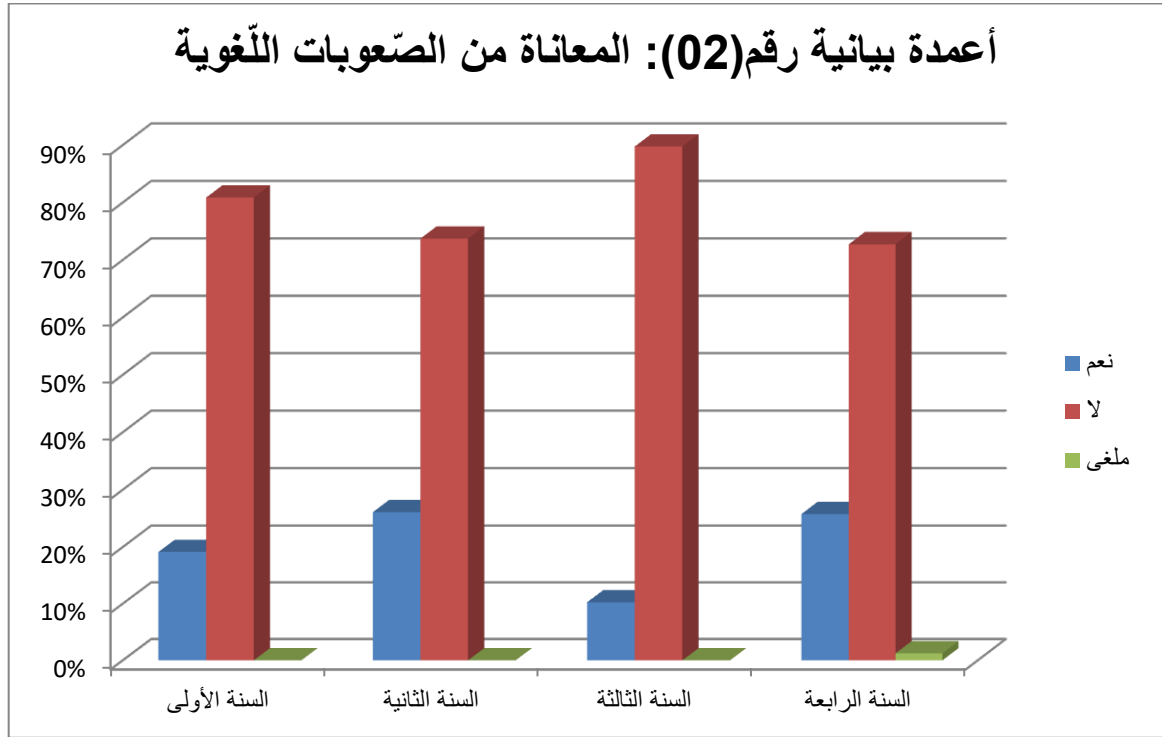


نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث في السنة الأولى والثالثة والرابعة بنسب تتراوح ما بين 51,06 % إلى 60,60 %، أما جنس الإناث فوصلت نسبتهم ما بين 39,39 % إلى 48,93 %. أما في السنة الثانية نلاحظ أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بنسبة تقدر ب: 52,56 %. أما الذكور تصل نسبتهم 47,43 % وتعتبر نسبة قليلة مقارنة مع السنوات الأخرى التي سجلنا فيها أكبر عدد من الذكور.

* السؤال رقم (02): هل تعاني من الصّعوبات اللّغوية؟

الافتراضات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	9	19,14 %	12	26,08 %	04	10,25 %	17	25,75 %
لا	38	80,85 %	34	73,91 %	35	89,74 %	48	72,72 %
ملغى	0	0 %	0	0 %	0	0 %	01	01,52 %
المجموع	47	99,99 %	46	99,99 %	39	99,99 %	66	99,99 %

الجدول رقم (02)

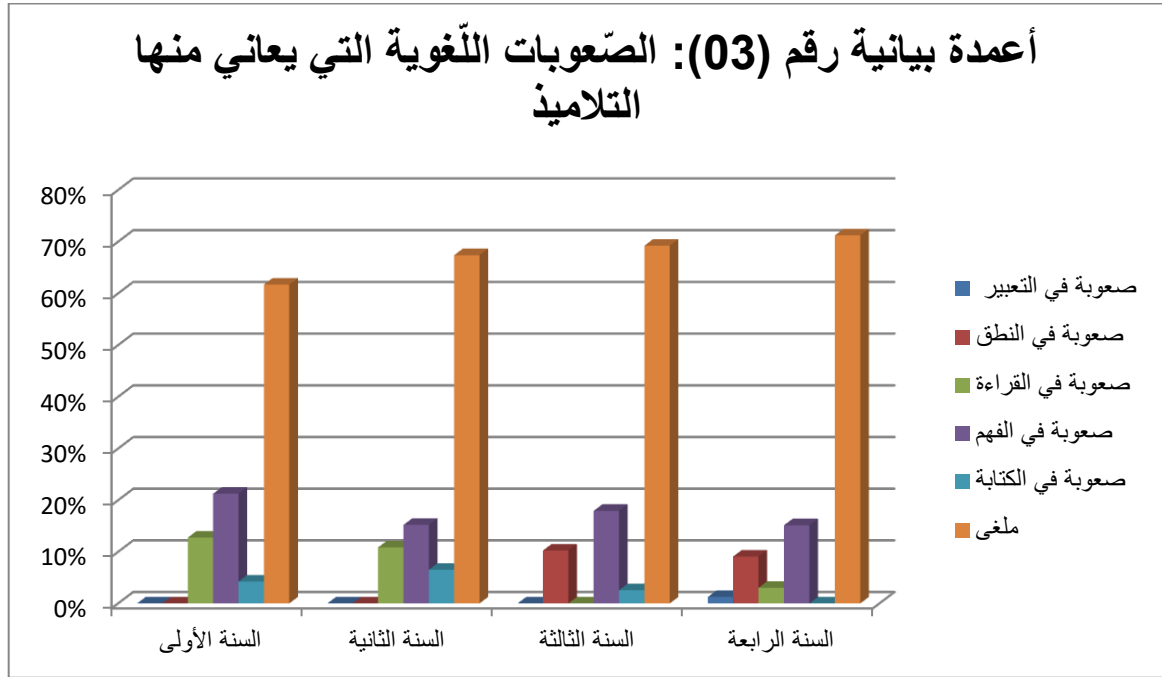


يبين لنا هذا الجدول أربع سنوات دراسية، من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة ونلاحظ أنّ أغلبية التّلاميذ بالنسبة للسنة الأولى يقرون بعدم وجود أي صعوبات لغوية لديهم بنسبة تقدر ب: 85,80%، أما التّلاميذ الذين صرّحوا بوجود الصّعوبات لديهم فتقدر نسبتهم ب: 14,19%، وفي إجابات تلاميذ السنة الثانية سجلنا أكبر نسبة من التّلاميذ الذين يصرّحون بعدم وجود أي صعوبات بنسبة تقدر ب: 73,71% في حين أنّ أقلية منهم صرّحوا بوجود مشكلات لغوية بنسبة تقدر ب: 08,26%. وفي السنة الثالثة نلاحظ من خلال الإجابات المقدّمة أنّ النسبة الأكبر من التّلاميذ قد نفوا وجود أي مشكلة تتعلق باستعمالهم اللّغوي بنسبة تقدر ب: 74,89% في حين أنّ سجلنا عدد من التّلاميذ صرّحوا بمعاناتهم من الصّعوبات اللّغوية بنسبة تقدر ب: 25,10%. أما في السنة الرابعة فأتضح أن معظم التّلاميذ أقروا أن ليس لديهم أي صعوبات تعيق تعلّمهم بنسبة تقدر ب: 72,72% مقارنة مع نسبة التّلاميذ الذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية التي تقدر ب: 75,25%.

وفي الأخير تبين أن بعض التلاميذ ليس لديهم أي صعوبات لغوية. وهذا يفسر مستواهم الدراسي الجيد، والتي تعتبر الطبقة المتفوقة. في حين أقر عدد منهم بمعاناتهم من الصعوبات اللغوية، إلا أن هذه الإجابات غير دقيقة، حيث لاحظنا أثناء توزيعنا للاستبيانات أن معظم التلاميذ لم يجدوا الراحة التامة للإجابة، إذ أنهم خافوا من التصريح بمشكلاتهم اللغوية، وكذلك لم يفهموا حول ماذا تتمحور هذه الصعوبات لهذا أجابوا على السؤال بشكل عشوائي وهذا ما يوضحه الجدول الموالي.

* السؤال رقم (03): إذا كانت الإجابة ب"نعم" فما هي ؟

السنوات	صعوبة في التعبير	صعوبة في النطق	صعوبة في القراءة	صعوبة في الفهم 3	صعوبة في الكتابة	ملغى	المجموع
السنة الأولى	0	0	06	1033	02	29	47
النسبة المئوية	%0	%0	%12,76	%21,27	%04,25	%61,70	%99,98
السنة الثانية	0	0	05	073	03	31	46
النسبة المئوية	%0	%0	%10,86	%15,21	%06,52	%67,39	%99,98
السنة الثالثة	0	04	0	07	01	27	39
النسبة المئوية	%0	%10,25	%0	%17,94	%02,56	%69,23	%99,98
السنة الرابعة	1	06	02	10	0	47	66
النسبة المئوية	%01,51	%09,09	%03,03	%15,15	%0	%71,21	%99,99



يبين هذا الجدول مجموعة من الصّعوبات اللّغوية، ننطلق من تحليل نتائج السّنة الأولى حيث لاحظنا أنّ أغلبية التّلاميذ ألغيت إجاباتهم ولم يصرحوا بالإجابة عن السؤال المطروح وذلك بنسبة تقدر ب: 61,70%، أما البعض منهم فصرحوا بمعاناتهم من صعوبة الفهم بنسبة تقدر ب: 21,27%، وتليها فئة أخرى من التّلاميذ تواجههم صعوبة في القراءة بنسبة 12,76%، كما نسجل فئة قليلة يعانون من صعوبة الكتابة بنسبة 04,25%، أما بالنسبة للصّعوبات الأخرى المتمثلة في صعوبة النّطق والتّعبير فقدّرت نسبة الإجابة ب 0% لأنّها لا أحد أشار إليها. فأما في السّنة الثانية نسجل أعلى نسبة في الجدول حوالي 67,39% من التّلاميذ الذين ألغوا إجاباتهم، في حين نجد نسبة 15,21% يواجهون صعوبة في الفهم والاستيعاب، فتليها فئة أخرى من التّلاميذ تعاني من صعوبة القراءة بنسبة تقدر ب 10,86% أما عن صعوبة الكتابة فسجلنا نسبة تقدر ب 06,52% في حين أنّ صعوبة النطق والتعبير لم نسجل أي إجابة بنسبة 0%. وفي السنة الثالثة نلاحظ أنّ النّسبة الأكبر من التّلاميذ ألغيت إجاباتهم وهي نفس النّتيجة المتكرّرة في السّنة التي قبلها وذلك بنسبة تقدر ب: 69,23% في حين نجد فئة من التّلاميذ يُقرّون بوجود صعوبات في الفهم بنسبة 17,94%، ونسبة

10,25% يواجهون صعوبة في النّطق، فتليها صعوبة الكتابة بنسبة 2,56% وهي النسبة القليلة في الجدول، أما بالنسبة لصعوبة القراءة والتّعبير فلم نسجل أي إجابة 0%. أما في السنة الرابعة فقد اتضح لنا أنّ أكبر نسبة من التّلاميذ قد ألغوا إجاباتهم وذلك بنسبة تقدر ب: 71,21%، في حين نجد فئة أخرى من التّلاميذ يعانون من صعوبة الفهم بنسبة تقدر ب: 15,95%، أما بالنسبة للذين صرّحوا بوجود صعوبات في النّطق فتقدر نسبتهم ب: 09,09%، وتليها فئة من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبة التّعبير في المرتبة الأخيرة والتي سجلنا فيها نسبة 01,25%.

نستنتج من خلال تحليل السّنات الأربعة أن أغلبية التّلاميذ ألغوا إجاباتهم وهذا راجع إلى عدم اهتمامهم بالموضوع، وتأتي في المرتبة الثّانية صعوبة الفهم التي سجلنا فيها أكبر نسبة مقارنة بالصّعوبات الأخرى، وهذا راجع إلى صعوبة المادة أو طريقة شرح الأستاذ، وهذا ما يؤدي إلى معاناتهم في فهم الدّروس، فتليها صعوبة القراءة التي سجلنا فيها نسبة قليلة من التّلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلة وهذا ربّما راجع إلى عدم مطالعة الكتب وعدم اهتمامهم بتحسين مستواهم، وفي الأخير نسجل نسبة ضئيلة جدّا من التّلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الكتابة.

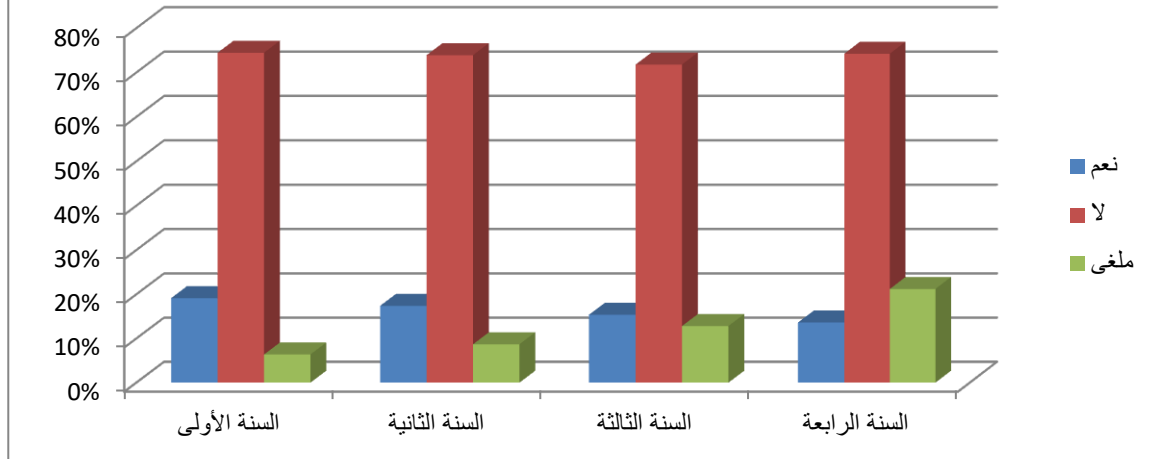
* السؤال رقم(04): هل هذه الصّعوبات تؤدي إلى الإخفاق في اكتسابك للغة؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	09	19,14%	08	17,39%	06	15,38%	09	13,63%
لا	35	74,46%	34	73,91%	28	71,79%	49	74,24%
ملغى	03	06,38%	04	08,69%	05	12,82%	08	12,12%
المجموع	47	99,98%	46	99,99%	39	99,99%	66	99,99%

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن أغلبية تلاميذ السنة الأولى كانت إجاباتهم ب "لا" بنسبة تقدر ب: 74,46%، حيث أنهم لا يعانون من أي صعوبات لغوية وبالتالي لا تؤثر هذه المشكلة اللغوية في اكتسابهم للغة. أما بالنسبة للذين أجابوا ب "نعم" فتقدر نسبتهم ب: 19,14%، وهم يقرون بمعاناتهم من الصعوبات اللغوية التي تقف عائقاً أمام اكتسابهم للغة بشكل سليم ومقبول. وفي السنة الثانية أيضاً يتبين أن الأغلبية منهم كانت إجاباتهم ب "لا" بنسبة تقدر ب: 73,91%. وهذا يعني أنهم لا يعانون من أي صعوبة تؤثر على الاكتساب اللغوي لديهم، في حين نجد نسبة 17,39% من التلاميذ صرّحوا بمعاناتهم من هذه الصعوبات والتي تؤدي إلى الإخفاق في اكتسابهم للغة. وفي السنة الثالثة نسجل أكبر عدد من التلاميذ الذين صرّحوا بعدم معاناتهم من الصعوبات وذلك بنسبة تقدر ب: 71,79%. في حين يقرّ الباقي بمعاناتهم من بعض الصعوبات والتي تقف عائقاً أمامهم وذلك بنسبة تقدر ب: 15,38%. أما السنة الرابعة، فنلاحظ أيضاً أن أغلبية التلاميذ أجابوا ب "لا" بنسبة تقدر ب: 74,24% وهي نفس النسبة والملاحظة والمتكررة في السنوات السابقة، في حين نجد فئة قليلة من هذه العينة يعانون من هذه المشكلة بنسبة تقدر ب: 13,63%.

وفي الأخير نستخلص أن أغلبية التلاميذ أقرّوا بعدم معاناتهم من أي صعوبات لغوية وبالتالي لا تؤثر هذه المشكلة على اكتسابهم للغة. وصرّح البعض بمشكلاتهم اللغوية وتأثيرها على الاكتساب اللغوي لديهم، فالتلاميذ الذين يعانون من إحدى الصعوبات اللغوية فحتماً ستؤدي بهم إلى الإخفاق في اكتساب اللغة وهذا ما ينعكس سلباً على تعلّمهم.

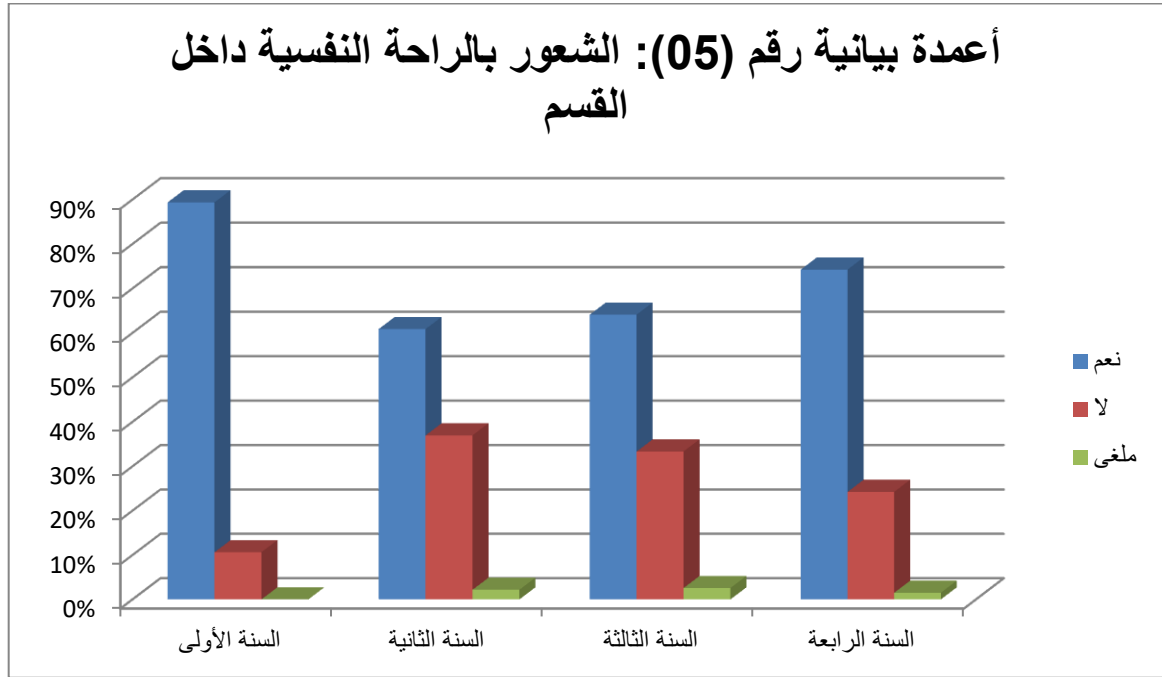
أعمدة بيانية رقم (04): تمثل تأثير الصعوبات في اكتساب اللغة



*السؤال رقم (05): هل تشعر بالراحة النفسية داخل القسم؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	42	%89,36	28	%60,86	25	%64,10	49	%74,24
لا	05	%10,63	17	%36,95	13	%33,33	16	%24,24
ملغى	0	%0	01	%02,17	01	%02,56	01	%01,51
المجموع	47	%99,99	46	%99,98	39	%99,99	66	%99,99

الجدول رقم (05)



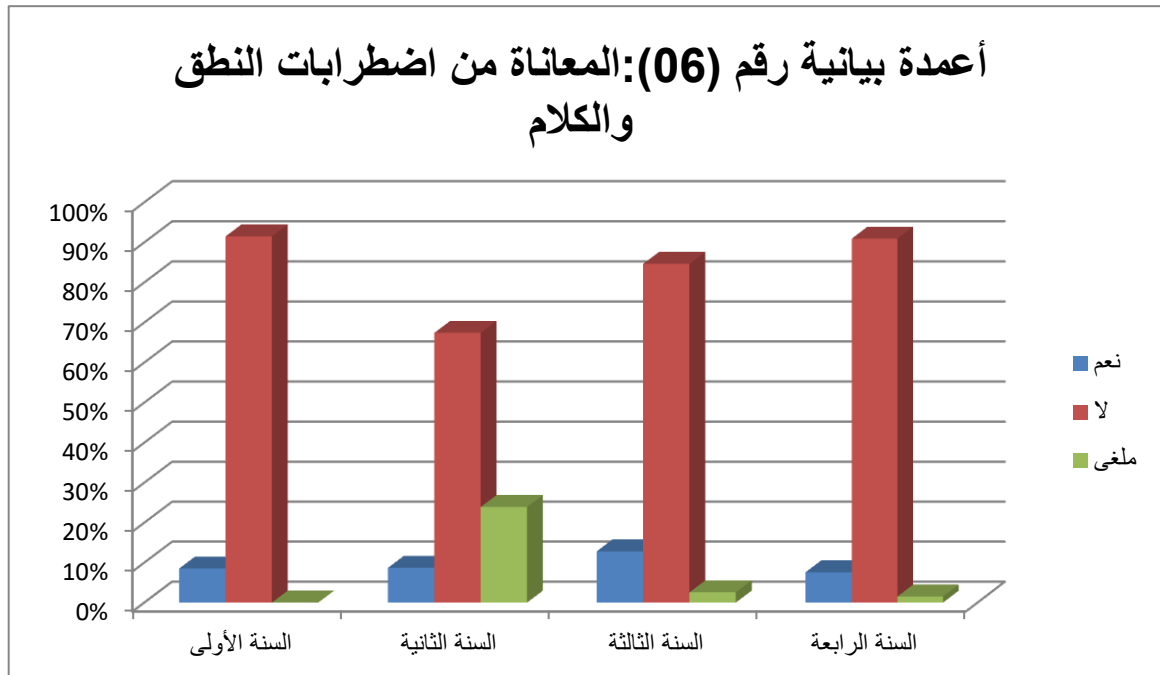
انطلاقاً من إجابات تلاميذ السنة الأولى نلاحظ من خلال النسب المدونة في الجدول أن عدداً كبيراً من التلاميذ أفروا بشعورهم بالراحة النفسية داخل القسم بنسبة تقدر ب: 89,36%، في حين أقرت فئة قليلة جداً بعدم الراحة النفسية لديهم في قاعات الدرس بنسبة تقدر ب: 10,63%. أما في السنة الثانية نلاحظ تناقص عدد الإجابات "بنعم" مقارنة بالسنة الأولى وذلك بنسبة 60,86%، وبالتالي نلاحظ تزايد عدد التلاميذ الذين لا يشعرون بالراحة النفسية بنسبة 36,95%، كما سجلنا إجابات ملغاة بنسبة 02,17%. ونسجل في السنة الثالثة أكثر من نصف عدد العينة يقرّون بشعورهم بالراحة النفسية داخل القسم بنسبة تقدر ب: 64,10% وعكس ذلك ما يشعر به البعض داخل القسم بانعدام الراحة النفسية لديهم بنسبة تقدر ب: 33,33%، وسجلنا نسبة 02,56% من الإجابات ملغاة. وفي السنة الرابعة نلاحظ ارتفاع عدد الإجابات ب "لا" مقارنة بالسنة الثانية والثالثة بنسبة 74,24%، حيث صرّحوا بشعورهم بالراحة النفسية وعدم وجود مشكلة تثير قلقهم داخل القسم، في حين نجد نسبة 24,24% من التلاميذ لا يشعرون بالراحة النفسية داخل القسم، وسجلنا 01,51% من إجابات الملغاة.

نستنتج من خلال ما ورد في التحليل أنّ معظم التّلاميذ يشعرون بالرّاحة النفسيّة داخل القسم مما يدلّ على توفير حاجيات التّلميذ داخل قاعة الدّراسة، أما بالنسبة للّذين لا يشعرون الراحة النفسية في قاعات الدّرس يمكن أن يعود السبب في شعورهم بالقلق المتواصل والتوتر النفسي مما يؤدي إلى غفلته عن الدرس، كما يمكن أن يكون السبب راجع إلى الصّعوبات اللّغوية التي يعاني منها لأنها تأثر بشكل كبير في نفسيّة التّلميذ، وتؤدي به إلى تشتيت الانتباه وضعف التّحصيل الدّراسي.

*السؤال رقم (06): هل تعاني من اضطرابات في النطق والكلام؟

الافتراضات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	04	%08,51	04	%08,69	05	%12,82	05	%07,57
لا	43	%91,48	31	%67,39	33	%84,61	60	%90,90
ملغى	0	%0	11	%23,91	01	%02,56	01	%01,51
المجموع	47	%99,99	46	%99,99	39	%99,99	66	%99,98

الجدول رقم (06)



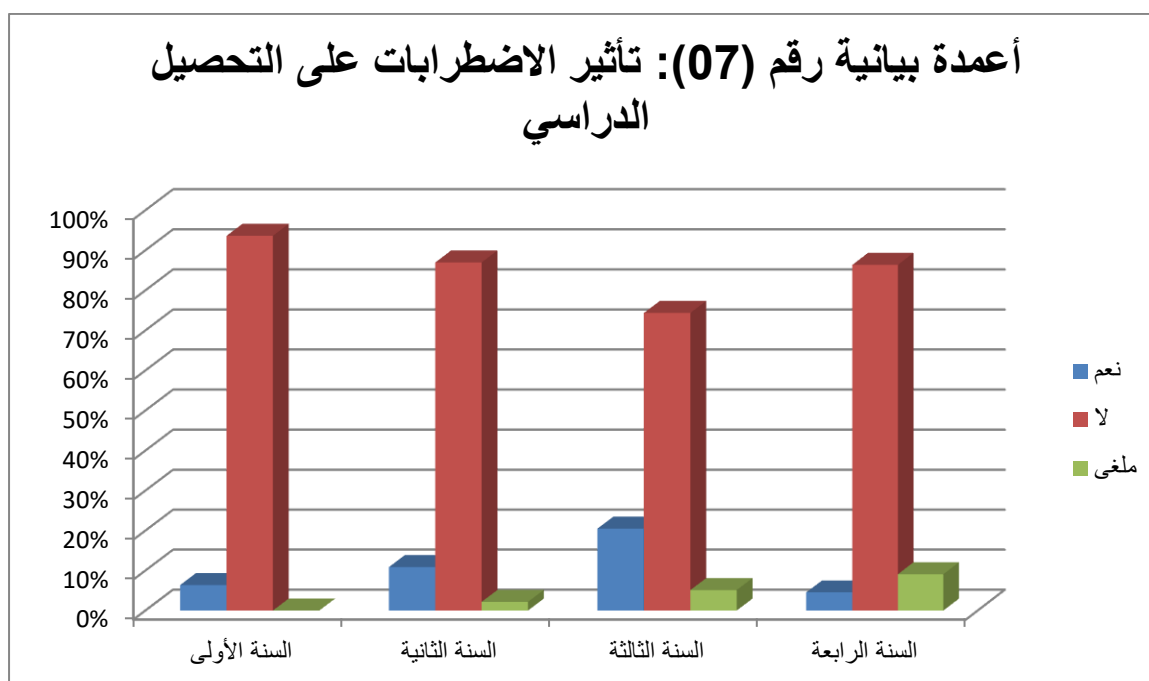
يتبيّن من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة من تلاميذ السّنة الأولى صرّحوا بعدم معاناتهم من اضطرابات النّطق والكلام، بنسبة تقدر ب: 91,48%، أما البعض فنجدهم صرّحوا بمعاناتهم من الاضطرابات النّطقية بنسبة تقدر ب: 08,51%. وفي السّنة الثّانية نلاحظ من خلال النّسب المدوّنة في الجدول تناقص عدد الإجابات ب "لا" مقارنة مع السّنة الأولى بنسبة تقدر ب: 67,39% ويقرون بعدم معاناتهم من أي اضطراب لغوي، كما نرى ارتفاع عدد التّلاميذ الذين ألغوا إجاباتهم ولم يصرّحوا بمشاكلهم بنسبة 23,91%، ونجد فئة قليلة جدّاً من اللّذين يعانون من هذه المشكلة تقدر نسبتهم ب: 08,69%. وفي السّنة الثّالثة نلاحظ ارتفاع عدد إجابات التّلاميذ الذين أقرّوا بعدم معاناتهم من أي اضطراب لغوي بنسبة تقدر ب: 81,61% في حين نجد فئة قليلة تعاني من اضطرابات النطق والكلام بنسبة تقدر ب: 12,82%، كما نجد نسبة 02,56% من الإجابات ملغاة. نسجل أيضاً في السّنة الرّابعة أعلى نسبة من الذين صرّحوا بعدم معاناتهم من أي اضطراب بنسبة 90,90%، فتليها فئة من التّلاميذ يعانون من اضطرابات النطق والكلام بنسبة 07,57%، في حين نجد 01,51% الإجابات ملغاة.

نستنتج من خلال تحليلنا للمعلومات السّابقة أنّ أكثر نسبة من التّلاميذ لا يعانون من اضطرابات النّطق والكلام وهذا ما يدل على سلامة جهازهم النّطقي من أي مرض يعيق استعمالهم اللّغوي. في حين أنّ الأقلية هي التي تعاني من الاضطرابات النّطقية وهذا بسبب إصابة الجهاز النّطقي بإحدى الأمراض الكلامية، كما يمكن أن يعود السّبب إلى مشكلة الحياء والخجل حيث تأثر على التّلميذ، فمثلاً أثناء استجواب التّلميذ من طرف الأستاذ يتردد من الإجابة ويتكون عنده عقدة ويبدأ بالتّلعثم في الكلام، فكل هذا يؤثّر تأثيراً سلبياً على العملية التّعليمية التّعلّمية.

*السؤال رقم (07): وهل لها تأثير على تحصيلك الدراسي؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	03	%06,38	05	%10,86	08	%20,51	03	%04,54
لا	44	%93,61	40	%86,95	29	%74,35	57	%86,36
ملغى	0	%0	01	%02,17	02	%05,12	06	%09,09
المجموع	47	% 99,99	46	%99,98	39	% 99,98	66	%99,99

الجدول رقم (07)



من خلال إجابات تلاميذ السنة الأولى نلاحظ أنّ أغليبتهم أجابوا ب "لا" أي لا يعانون من أي اضطراب لغوي يعيق تحصيلهم الدراسي، وذلك بنسبة تقدر ب: %93,61، والتي تمثل أعلى نسبة في الجدول، في حين نجد فئة أخرى تعاني من هذه المشكلة وتؤثر على تحصيلهم الدراسي بنسبة تقدر ب: %06,38. وفي السنة الثانية اتّضح أنّ عدد كبير من التّلاميذ أجابوا ب "لا" أي لا تؤثر الاضطرابات اللّغوية على تحصيلهم الدراسي وذلك بنسبة 86,95، أما

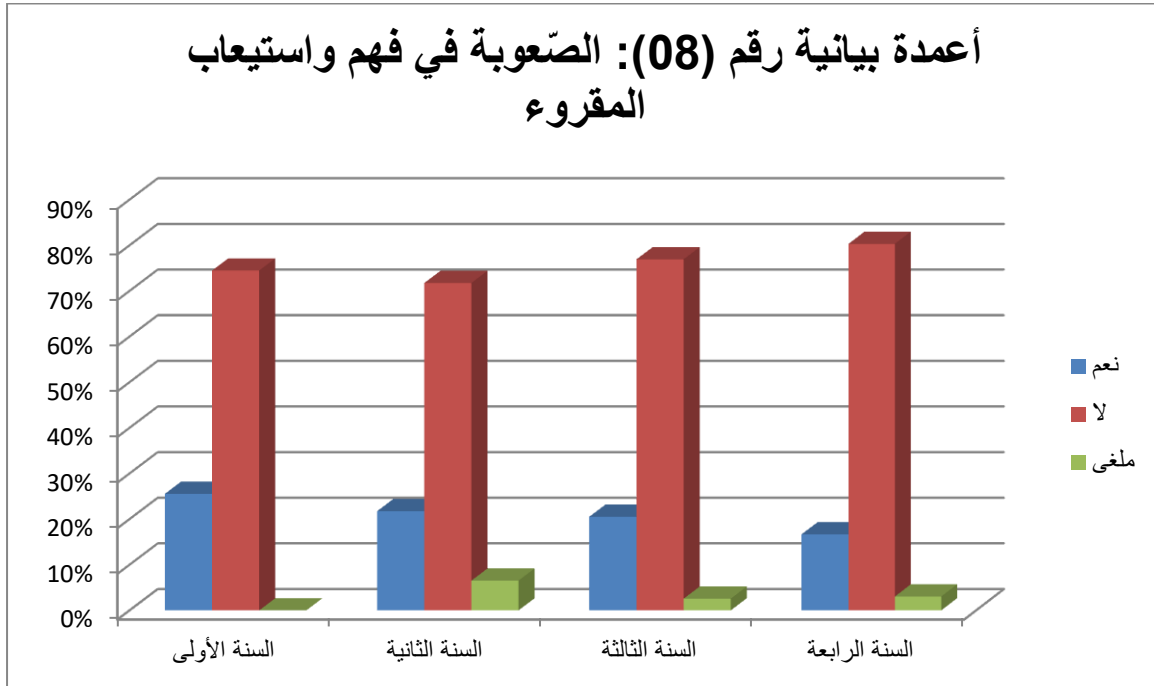
الفئة المتبقية صرحت بمعاناتها من الاضطرابات النفسية وذلك بنسبة 10,86%، كما سجلنا 02,17% من إجابات ملغاة. يتبين من خلال نتائج السّنة الثالثة تناقصاً في عدد الإجابات ب "لا" مقارنة مع السنة الأولى والثّانية بنسبة 74,35%، كما سجلنا ارتفاع عدد الإجابات "بنعم" و وصلت هذه النّسبة إلى 20,51% حيث تقرّ بمعاناتها من هذه الاضطرابات التي تقف عائق أمام تحصيلهم الدراسي، وسجلنا نسبة 25,51% من إجابات ملغاة. أما في السّنة الرّابعة سجلنا نسبة عالية ومتطابقة مع السّنة الأولى والثّانية بنسبة 86,36%، حيث تقرّ هذه الفئة بعدم تأثير الصّعوبات على تحصيلهم الدّراسي، كما سجلنا فئة قليلة جداً صرّحت بمعاناتهم من هذه المشكلة بنسبة 04,54% وهي بنسبة قليلة جداً مقارنة مع السّنات الأخرى، كما ن سجل 09,09% من إجابات ملغاة.

نستنتج أن نسبة كبيرة من التّلاميذ أجابوا ب "لا" أي عدم تأثير اضطرابات النّطق والكلام على تحصيلهم الدّراسي. أما النّسبة الضّعيفة يقرّون بتأثير هذه المشكلة على التّحصيل الدّراسي فوجود اضطرابات النّطق والكلام عند التّلميذ يجعله موضوع سخريّة من قبل زملائه ويؤدي إلى عزوف التّلميذ عن الدّراسة مما يؤثر على التّحصيل الدّراسي لديه.

*السؤال رقم(08): هل تجد صعوبة في فهم واستيعاب المقروء؟

الاقتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	12	25,53%	10	21,73%	08	20,51%	11	16,66%
لا	35	74,46%	33	71,73%	30	76,92%	53	80,30%
ملغى	0	0%	03	06,52%	01	02,56%	02	03,03%
المجموع	47	99,99%	46	99,98%	39	99,99%	66	99,99%

الجدول رقم(08)



نلاحظ من خلال النسب المدونة في الجدول، أنّ أغلبية تلاميذ السنة الأولى أجابوا ب: "لا" أي لا يعانون من صعوبة الفهم واستيعاب المقروءة بنسبة تقدر ب: 74,46%، أما بالنسبة للفئة المتبقية من هذه العينة فنلاحظ أنّ منها نسبة 25,53% أجابوا "بنعم" أي صرّحوا بمعاناتهم من صعوبة الفهم واستيعاب المقروء. وفي السنة الثانية سجلنا أعلى نسبة من عدد التلاميذ الذين أجابوا ب: "لا" أي عدم معاناتهم من أي مشكلة تتعلق بالفهم والاستيعاب بنسبة تقدر ب: 71,73%، كما صرّح بقية التلاميذ في هذه السنة بمعاناتهم من هذه المشكلة بنسبة تقدر ب: 21,73%، كما سجلنا نسبة 06,52% من إجابات ملغاة.

في حين سجلنا في السنة الثالثة أيضا نسبة كبيرة من التلاميذ الذين أجابوا ب: "لا" بنسبة تقدر ب: 76,96% أي عدم معاناتهم من هذه المشكلة، في حين سجلنا نسبة 20,51% من التلاميذ الذين أجابوا ب "نعم"، أي أنهم أقرّوا بوجود صعوبة لديهم تتعلق بفهم واستيعاب المقروء، كما سجلنا نسبة 02,56% من إجابات ملغاة. وفي السنة الرابعة سجلنا أيضا أعلى نسبة في الجدول من التلاميذ الذين أجابوا ب "لا" بنسبة تقدر ب: 80,30% حيث

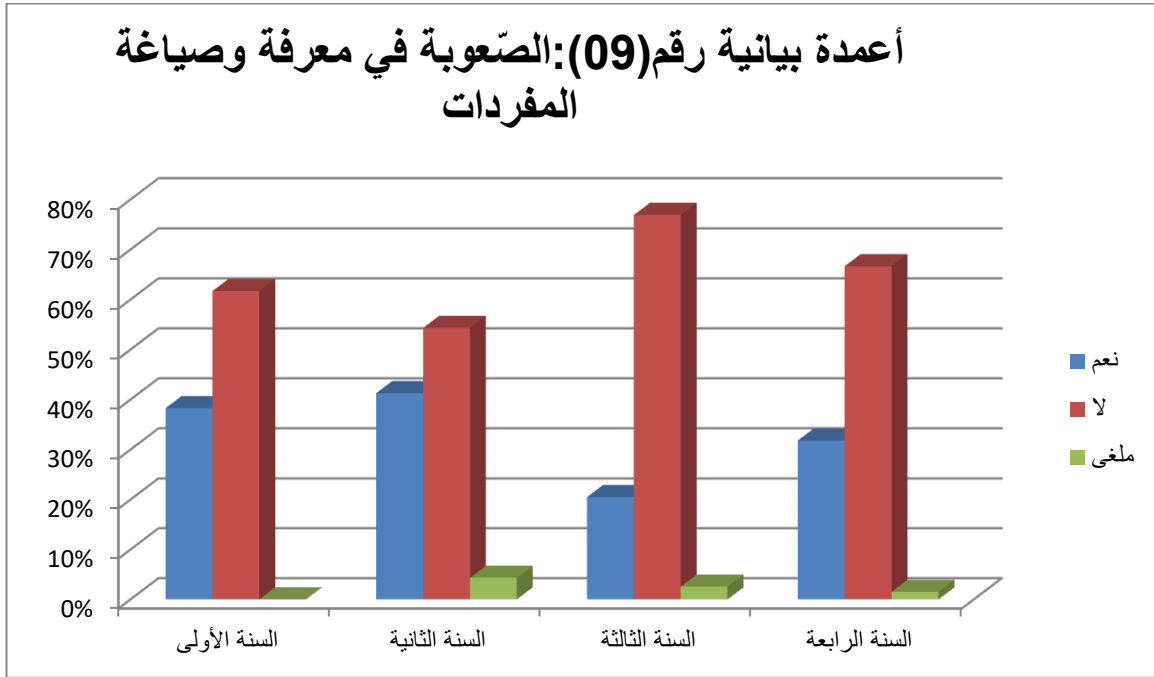
يقرّون بعدم معاناتهم من صعوبة فهم المقروء، في حين سجلنا 16,66% من إجابات "بنعم" أي مواجهتهم لهذه المشكلة، كما سجلنا نسبة 03,03% من إجابات ملغاة.

من خلال تحليلنا لنتائج المدونة في الجدول، نلاحظ أن أغلبية التلاميذ وفي جميع السنوات الأربعة لا يجدون صعوبة في الفهم واستيعاب المقروء والتي سجلنا فيها نسبة معتبرة منهم وهي نسبة كبيرة مقارنة مع نسبة التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة، وهذا يدل على إجابات غير دقيقة حيث لم يكونوا جديين أثناء الإجابة. أما بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة فيرجع السبب إلى نقص المعرفة والثروة اللغوية لديهم مما يؤثر على تحصيله الدراسي في مختلف المواد الدراسية.

*الجدول رقم(09): هل تجد صعوبة في معرفة وصياغة المفردات؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	18	%38,29	19	%41,30	08	%20,51	21	%31,81
لا	29	%61,70	25	%54,34	30	%76,92	44	%66,66
ملغى	0	%0	02	%04,34	01	%02,56	01	%01,51
المجموع	47	%99,99	46	%99,98	39	%99,99	66	%99,98

الجدول رقم(09)



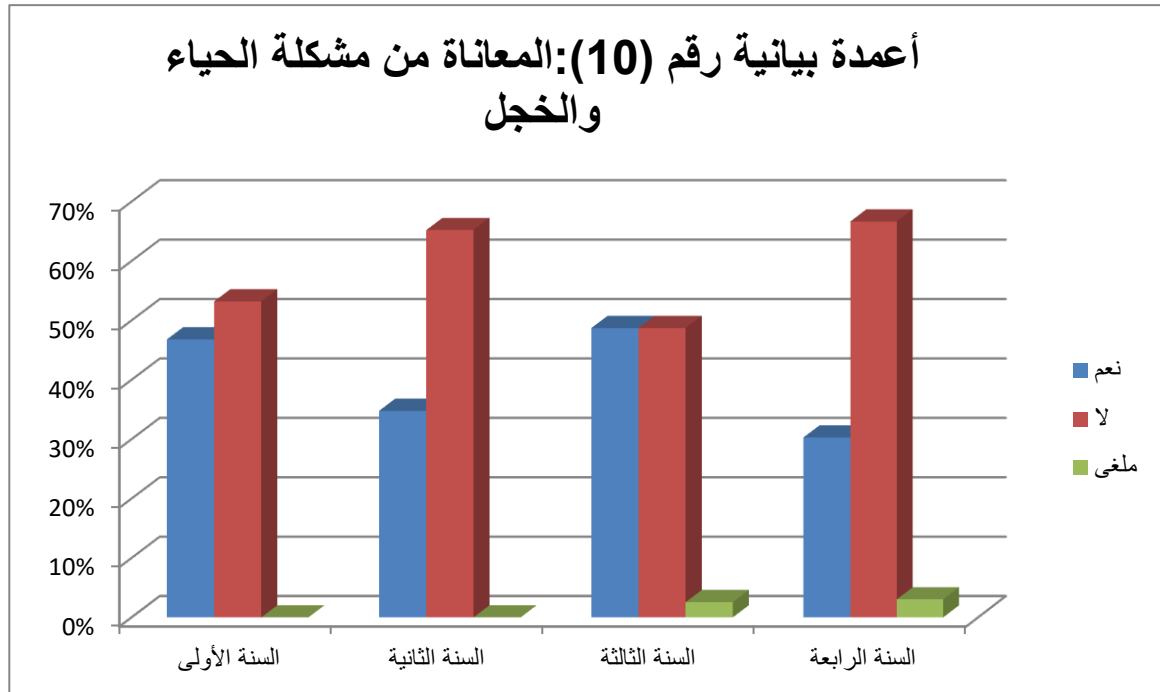
من خلال الجدول نلاحظ أنّ أكبر من نصف عدد عينة السنة الأولى يقرون بعدم تعرّضهم لصعوبة في معرفة صياغة المفردات بنسبة تقدر ب: 61,70%، أما بالنسبة لبقية التّلاميذ فنجدهم صرّحوا بمعاناتهم من هذه المشكلة بنسبة تقدر ب: 38,29%. والسنة الثانية نلاحظ تناقصاً عدد الإجابات ب "لا" مقارنة مع السّنة الأولى بنسبة تقدر ب: 54,34%، وارتفاع عدد الإجابات "بنعم" أي التّلاميذ الذين يشكون من هذه الصّعوبة بنسبة تقدر ب: 41,30%، وسجلنا 04,34% من إجابات ملغاة. وفي السّنة الثالثة نلاحظ ارتفاع عدد الإجابات ب "لا" مقارنة مع السّنة الأولى والثّانية بنسبة تقدر ب: 76,92%، فهذه الفئة تصرّح بأنها لا تعاني من مشكلة الرّصيد اللّغوي، في حين نسجل نسبة 20,51% من التّلاميذ الذين يرون عكس ذلك، أي يعانون من هذه المشكلة، كما سجلنا نسبة 02,56% من إجابات ملغاة. في حين سجلنا نسبة 66,66% بالنسبة لتلاميذ السّنة الرّابعة الذين صرّحوا بعدم وجود أي صعوبة تؤثر عليهم في معرفة صياغة المفردات، وكما نسجل 31,81% من إجابات "بنعم" أي معاناة هذه الفئة من هذه المشكلة، كما نجد 03,03% من إجابات ملغاة.

نستنتج في الأخير حوصلة تشمل هذه السّنوات الأربعة، بحيث نلاحظ نسبة كبيرة من التّلاميذ لا يواجهون صعوبة في صياغة المفردات.

أما بالنّسبة للفئة المعرضين لصعوبة معرفة صياغة المفردات فيرجع السّبب إلى نقص الكفاءة اللّغوية عندهم.

***السؤال رقم(10): هل تعاني من مشكلة الحياء والخجل؟**

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	22	%46,80	16	%34,78	19	%48,71	20	%30,30
لا	25	%53,19	30	%65,21	19	%48,71	44	%66,66
ملغى	0	%0	0	%0	01	%02,56	02	%03,03
المجموع	47	%99,99	46	%99,99	39	%99,98	66	%99,99



بناءً على ما ورد في الجدول نلاحظ أنّ أكثر من نصف العينة المستجوبة في السّنة الأولى أجابوا ب "لا" أي عدم معاناتهم من مشكلة الحياء والخجل وذلك بنسبة تقدّر ب: 53,19%،

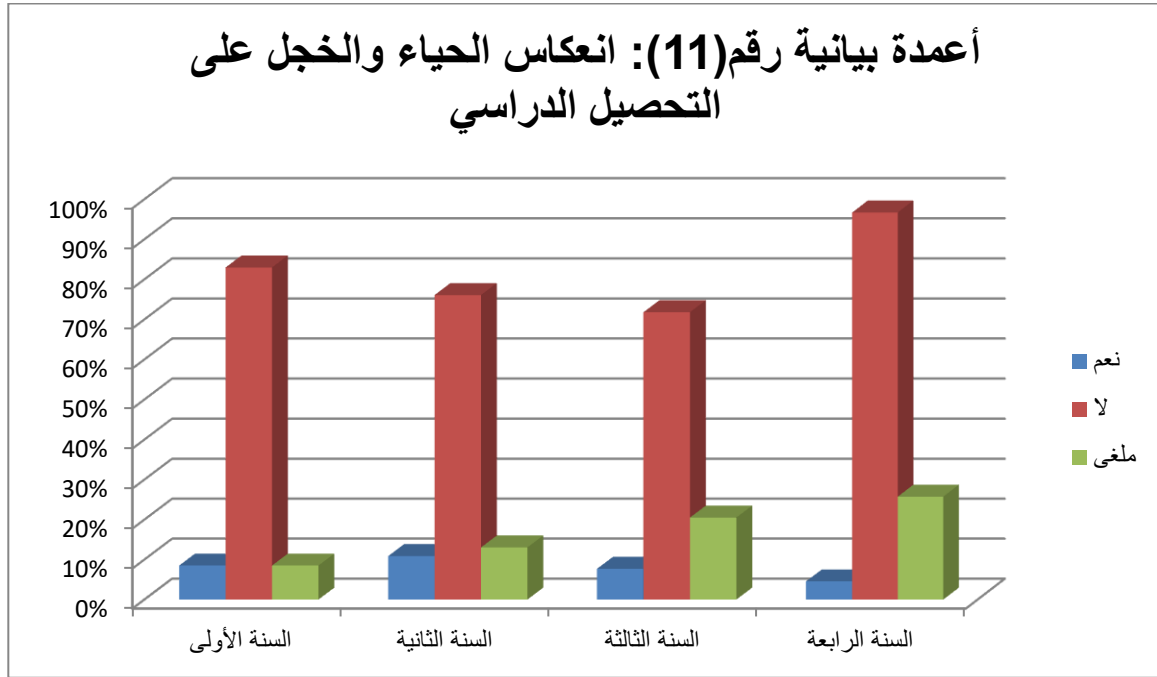
أما باقي العينة أجابوا بـ "نعم" أي يعانون من هذه المشكلة بنسبة تقدّر 46,80%. وفي السنة الثانية سجلنا أكبر عدد من العينة أجابوا بـ "لا" أي عدم معاناتهم من مشكلة الحياء والخجل بنسبة 65,21%، أما بالنسبة للفئة القليلة تقرّ بمعاناتها من الخجل والحياء بنسبة تقدّر بـ: 34,78%. وفي السّنة الثالثة سجلنا نصف عدد العينة أجابوا بـ "لا" أي لا يعانون من مشكلة الحياء داخل القسم وذلك بنسبة تقدّر بـ: 48,71%، أما بالنسبة لنصف الآخر فنجدهم صرّحوا بمعاناتهم من هذه المشكلة بنسبة تقرب: 48,71%، كما سجلنا 02,56% من إجابات ملغاة. في حين سجلنا في السّنة الرابعة أعلى نسبة في الجدول من الإجابات بـ "لا" أي عدم معاناتهم من أي مشكلة تتعلق بالخجل والحياء بنسبة تقدّر بـ: 66,66%، بحيث نلاحظ نسبة متوسطة من التّلاميذ يشكون بوجود هذه المشكلة لديهم بنسبة تقدّر بـ: 30,30%، وفي الأخير سجلنا 03,03%، من إجابات ملغاة.

من هنا نتوصّل إلى نتيجة بأنّ نسبة كبيرة من التّلاميذ لا تعاني من مشكلة الخجل والحياء وهذا ما يدل على ثقتهم بأنفسهم أو عدم قبولهم بالتّصريح بهذه المشكلة ويعتبرونها عيب بالنسبة لهم. في حين أنّ الفئة الأخرى أقرت بمعاناتها من مشكلة الحياء والخجل وهذا راجع إلى ضعف شخصيتهم وعدم تأقلمهم مع الجو المدرسي.

*السؤال رقم (11): هل مشكلة الحياء والخجل تنعكس سلباً على تحصيلك الدراسي؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	04	%08,51	05	%10,86	03	%07,69	03	%04,54
لا	39	%82,97	35	%76,08	28	%71,79	46	%69,69
ملغى	04	%08,51	06	%13,04	08	%20,51	17	%25,75
المجموع	47	%99,99	46	%99,98	39	%99,99	66	%99,98

الجدول رقم (11)



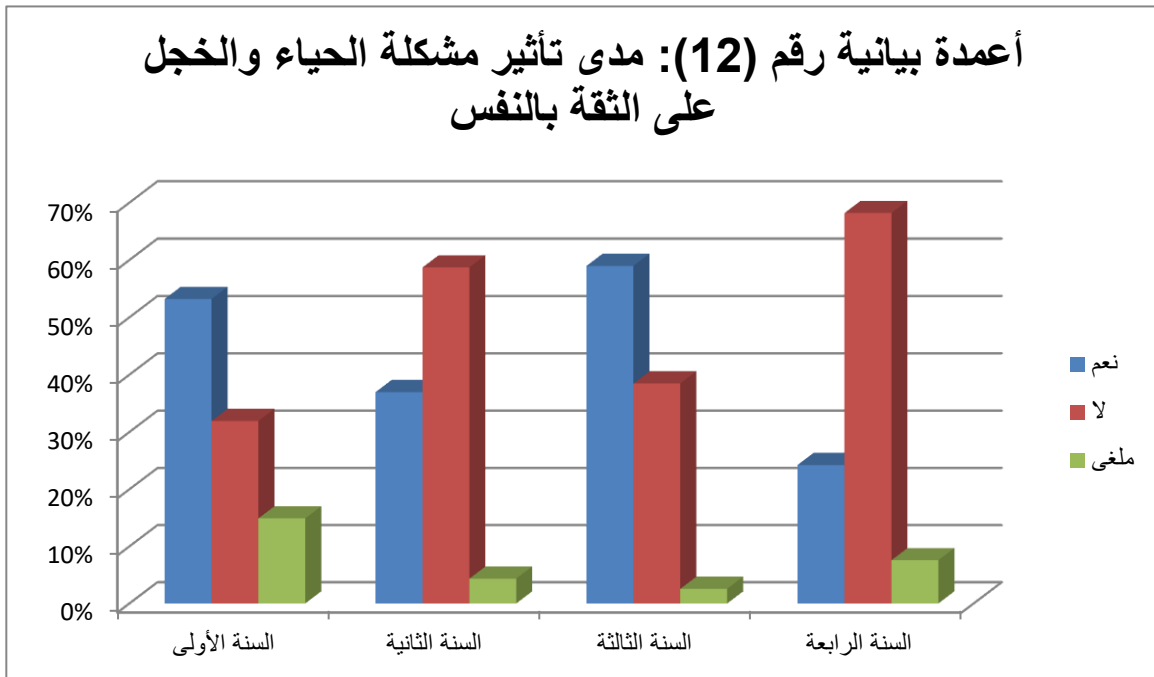
من خلال النسب المدونة في الجدول نلاحظ نسبة كبيرة من تلاميذ السنة الأولى كانت إجاباتهم بعدم تأثير مشكلة الحياء والخجل على التحصيل الدراسي وذلك بنسبة تقدر 82,96%، كما سجلنا فئة قليلة جداً تقر بتأثير هذه المشكلة على التحصيل بنسبة تقدر 08,51، في حين دوننا نسبة 08,51% من إجابات ملغاة. أما بالنسبة للسنة الثانية سجلنا عدد كبير من التلاميذ الذين صرحوا بعدم انعكاس مشكلة الحياء والخجل على التحصيل الدراسي وذلك بنسبة تقدر ب: 76,08%، في حين نجد فئة قليلة تقر بانعكاس هذه المشكلة على التحصيل الدراسي بنسبة تقدر ب: 10,86%، كما دوننا 13,04%، من إجابات ملغاة. وفي السنة الثالثة سجلنا نسبة 71,79% من إجابات ب "لا" والتي تمثل نفس الملاحظة السابقة، في حين سجلنا 07,69% من الإجابات "بنعم" أي تأثير هذه المشكلة على التحصيل الدراسي ، في حين سجلنا 20,51% من الإجابات ملغاة. وفي السنة الرابعة سجلنا أعلى نسبة في الجدول من الذين صرحوا بعدم تأثير مشكلة الحياء والخجل على تحصيلهم وذلك بنسبة تقدر ب: 96,69% أي تقريباً كل أفراد العينة، في حين سجلنا فئة قليلة جداً تصرّح بتأثير هذه المشكلة على تحصيلهم الدراسي 04,54%، كما دوننا 25,75% من إجابات ملغاة.

نستنتج من خلال تحليلنا لنتائج المدونة في الجدول أن نسبة كبيرة من عدد تلاميذ السّنوات الأربعة تصرّح بعدم تأثير الخجل والحياء على تحصيلهم الدّراسي. في حين نلاحظ أنّ نسبة ضعيفة من التّلاميذ الذين يقرّون بانعكاس هذه المشكلة على تحصيلهم الدّراسي فهذا الأخير له علاقة وطيدة بثقة التّلميذ بنفسه، وأنّ وجود الثّقة بالنّفس يدفع التّلميذ إلى تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع، وهذا ما يدّعم ثقة التّلميذ بذاته.

*السؤال رقم(12): هل شعورك بالخجل يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	25	%53,19	17	%36,95	23	%58,97	16	%24,24
لا	15	%31,91	27	%58,69	15	%38,46	45	%68,18
ملغى	07	%14,89	02	%04,34	01	%02,56	05	%07,57
المجموع	47	%99,99	46	%99,98	39	%99,99	66	%99,99

الجدول رقم(12)

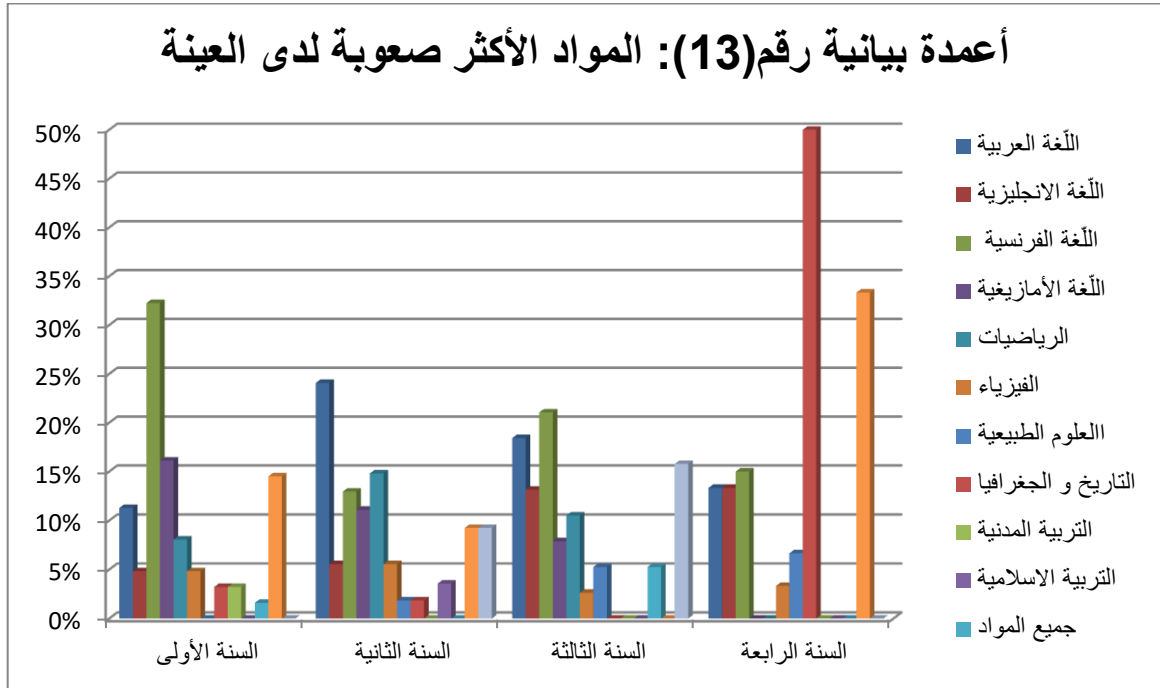


نلاحظ أنّ نصف عدد عينة السنة الأولى أجابوا "بنعم" أي ما يعادل 53,19%، بحيث صرّحت هذه الفئة بتأثير الخجل على ضعف الثقة بالنفس لديهم، في حين سجلنا 31,91% من التلاميذ الذين يرون بأنّ الشعور بالخجل لا يؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، كما سجلنا 14,89% من إجابات ملغاة. ونلاحظ في السنة الثانية ارتفاع عدد الإجابات ب "لا" مقارنة مع السنة الأولى بنسبة تقدّر ب: 58,69% من التلاميذ الذين يقرّون بعدم تأثير مشكلة الحياء على الثقة بالنفس، أما بالنسبة للذين يرون العكس فتقدّر نسبتهم ب: 36,95%، كما سجلنا 04,34% من إجابات ملغاة. وفي السنة الثالثة سجلنا ارتفاع عدد الإجابات "بنعم" مقارنة مع السنة الثانية بنسبة تقدّر ب: 58,97% يقرّون بتأثير الخجل على الثقة بالنفس، كما لاحظنا أيضاً تناقص عدد الإجابات ب "لا" بنسبة تقدّر ب: 38,46% أي عدم تأثير الخجل على ضعف الثقة بالنفس، وسجلنا نسبة 02,56% من إجابات ملغاة. أما في السنة الرابعة سجلنا فيها أعلى نسبة في الجدول من الإجابات السلبية وذلك بنسبة 68,18%، وهي نسبة كبيرة مقارنة مع السنوات السابقة، في حين سجلنا نسبة قليلة من التلاميذ الذين أجابوا "بنعم" بنسبة تقدّر ب: 24,24%، كما سجلنا نسبة 07,57% من إجابات ملغاة. لاحظنا من خلال ما سبق أن نسبة كبيرة من التلاميذ تصرّح بتأثير الخجل على ثقتهم بنفسهم فهذه الفئة نجدها في أول السؤال لم تصرّح بمعاناتها من الخجل وفي الأخير نجدها تقرّ بمشكلاتها وتأثيرها على ثقتهم بنفسهم، بحيث نستنتج أن نصف عدد العينات يعانون من الخجل والحياء وعدم ثقتهم بنفسهم مما يؤثر تأثيراً سلبياً على تحصيلهم الدراسي.

***السؤال رقم(13): ماهي المادة التي لا تستوعبها؟**

المواد	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
اللغة العربية	07	%11,29	13	%24,07	07	%18,42	08	%13,33
اللغة الإنجليزية	03	%04,83	03	%05,55	05	%13,15	08	%13,33
اللغة الفرنسية	20	%32,25	07	%12,96	08	%21,05	09	%15
اللغة الأمازيغية	10	%16,12	06	%11,11	03	%07,89	06	%10
الرياضيات	05	%08,06	08	%14,81	04	%10,52	0	%0
الفيزياء	03	%04,83	03	%05,55	01	%02,63	02	%03,33
العلوم الطبيعية	0	%0	01	%01,85	02	%05,26	04	%06,66
التاريخ والجغرافيا	02	%03,22	01	%01,85	0	%0	03	%05
التربية المدنية	02	%03,22	0	%0	0	%0	0	%0
التربية الإسلامية	0	%0	02	%03,70	0	%0	0	%0
جميع المواد	01	%01,61	0	%0	02	%05,26	0	%0
لا يوجد	09	%14,51	10	%18,25	0	%0	20	%33,33
ملغى	0	%0	0	0	06	%15,78	0	%0
المجموع	62	%99,94	54	%99,97	38	%99,99	60	%99,98

الجدول رقم (13)



وضّح لنا هذا الجدول مجموعة من المواد التي لا يستوعبها التّلميذ ويجد صعوبة فيها وانطلاقاً من السنة الأولى لاحظنا أنّ النّسب الأكبر مسجّلة في اللّغات وفي الصّدارة نجد اللّغة الفرنسية بنسبة تقدر ب: 32,25%، وتليها اللّغة الأمازيغية بنسبة 16,12%، أما اللّغة العربية سجلنا فيها نسبة 11,29%، في حين أنّ باقي المواد نجد أنهم يعانون منها بنسب متفاوتة تتراوح ما بين 03,22% إلى 08,06%، في حين أنّ الفئة التي تعاني من صعوبة في جميع المواد تقدر نسبتهم ب: 01,61%، كما سجلنا نسبة 14,51% من التّلاميذ الذين لا تتواجد لديهم أي صعوبة في استيعاب هذه المواد. أما بالنّسبة للسّنة الثّانية اتّضح أنّ أكبر عدد العينة يعانون من صعوبة في مادة اللغة العربية بنسبة تقدر 24,07%، فتليها مادة الرياضيات بنسبة 14,81%، ومادة اللغة الفرنسية بنسبة 12,96%، واللغة الأمازيغية التي سجلنا فيها نسبة 11,11%، في حين أنّ دوننا باقي المواد بنسب متفاوتة تتراوح ما بين 01,85% إلى 05,55%، وسجلنا 18,25% من التّلاميذ اللّذين تنعدم الصّعوبة لديهم. وفي السّنة الثالثة سجلنا أعلى نسبة من عدد العينة اللّذين لديهم صعوبة في تعلم اللغة الفرنسية بنسبة تقدر ب: 21,05%، وتليها اللغة العربية في المرتبة الثانية بنسبة تقدر ب 18,42% أما بالنسبة للغة

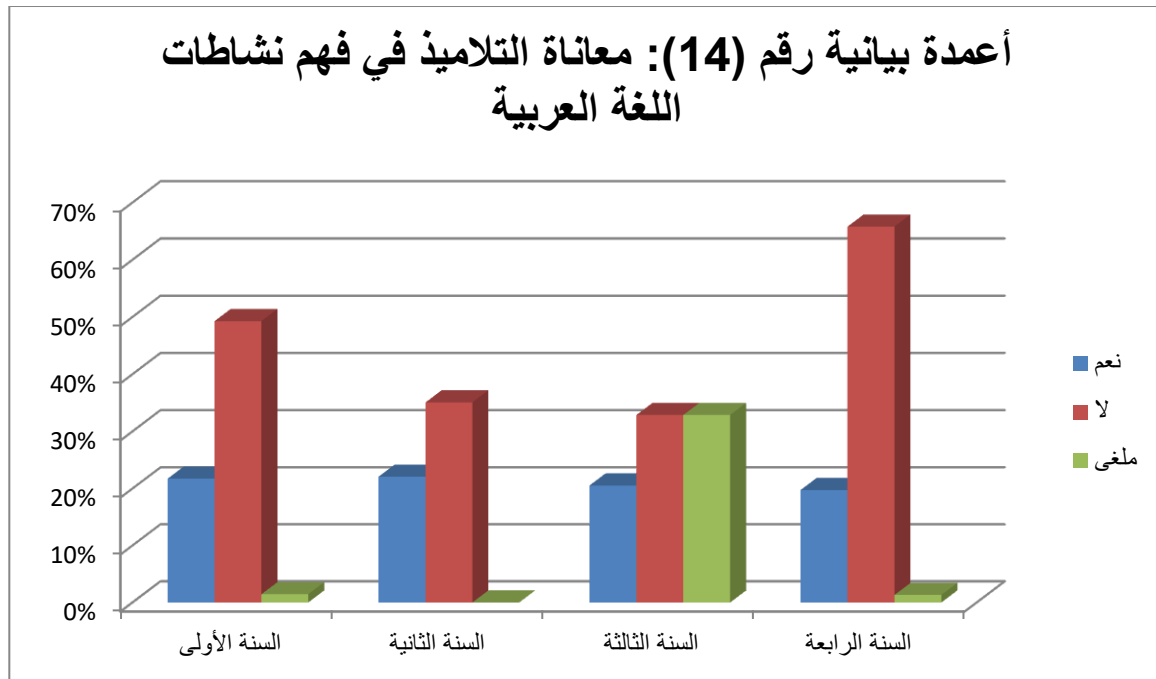
الإنجليزية سجلنا نسبة 13,15%، في حين سجلنا في باقي المواد نسب متفاوتة التي تتراوح ما بين 02,63% إلى 10,52%، أما بالنسبة للتلاميذ الذين ألغيت إجاباتهم تقدّر نسبهم ب 15,78%. أما في السنة الرابعة سجلنا نسبة 15% من التلاميذ اللذين يجدون صعوبة في استيعاب مادة اللغة الفرنسية، وتليها مادة اللغة الإنجليزية واللغة العربية بنسب متساوية تقدّر ب: 13,33%، أما مادة اللغة الأمازيغية سجلنا فيها نسبة تقدّر ب: 10%، في حين أن باقي المواد دوننا فيها نسب متفاوتة تتراوح ما بين 03,33% إلى 06,66%، كما سجلنا نسبة 33,33% من التلاميذ الذين لا يعانون من صعوبة في أي مادة.

نستنتج من خلال تحليلنا السابق أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ يعانون من صعوبة في تعلم اللغة الفرنسية والإنجليزية فنلاحظ أن اللغات الأجنبية تحتل الريادة في معاناة التلاميذ منها ربما هذا راجع إلى طبيعة المادة وصعوبتها، أو طريقة شرح الأستاذ، وهذا ما تسعى اللسانيات التطبيقية إلى معالجته، كما نجد اللغة العربية تحتل مكانة لا يستهان بها كونها مصدرًا لصعوبات التعلم، بالإضافة إلى اللغة الأمازيغية التي سجلنا فيها فئة كبيرة من التلاميذ الذين يجدون صعوبة فيها، وهذا راجع إلى عدم ترسيم اللغة الأمازيغية في المؤسسات التربوية من قبل. أما باقي المواد فنجد أن التلاميذ يعانون من الصعوبة فيها بنسب متفاوتة، أما بالنسبة للفئة التي لا تعاني من صعوبة في أي مادة وهي تعتبر الطبقة المتفوقة في جميع المواد.

*السؤال رقم(14): هل هناك نشاطات في اللّغة العربية يصعب عليك فهمها؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	15	%31,91	19	%41,30	15	%38,46	15	%22,72
لا	31	%65,95	27	%58,69	24	%61,53	50	%75,75
ملغى	01	%02,12	0	%0	0	%0	01	%01,51
المجموع	47	%99,98	46	%99,99	39	%99,99	66	%99,98

الجدول رقم(14)



من خلال تحليل بيانات هذا الجدول يتجلى لنا أنّ أغلبية تلاميذ السنوات الأربعة يقرّون بعدم وجود أي صعوبة لديهم في فهم واستيعاب أي نشاطات في اللغة العربية وذلك بنسب تتراوح بين 58,69% و 75,75%.

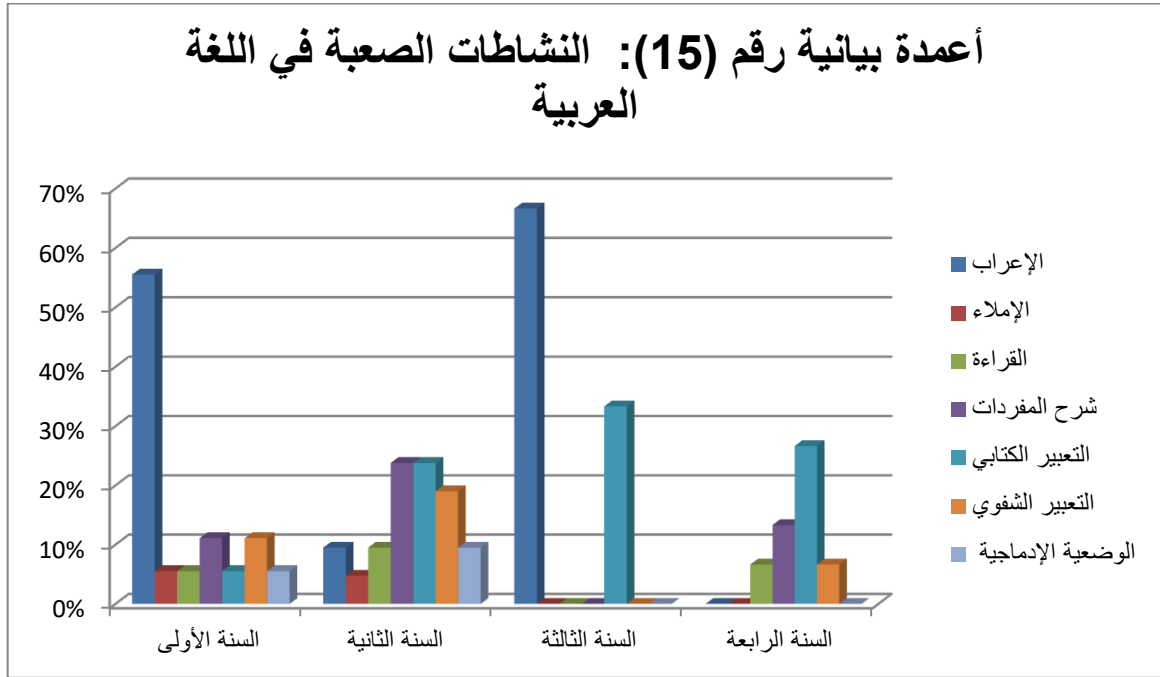
الفصل الثاني: دراسة ميدانية إجرائية في مرحلة التعليم المتوسط- إكمالية مولود فرعون أنموذجاً-

أما الأقلية منهم أقرّوا بصعوبة فهم بعض النّشاطات في مادة اللغة العربية وذلك بنسب تتراوح بين 22,72% و 41,30%، وبالنسبة للأسئلة الملغاة التي لم يتم الإجابة عليها من طرف التلاميذ تقدر نسبها بين 01,51% و 02,12%.

فمن خلال تحليلنا إلى استنتاجنا أنّ بعض التّلاميذ اعترفوا بأنّهم يعانون من فهم نشاطات اللّغة العربية وذلك راجع إلى صعوبة المادة أو إلى ضعف في القدرة على تبليغ النّشاط للتّلاميذ، إلّا أنّ معظم التّلاميذ لم يعترفوا بوجود الصّعوبة لديهم في استيعاب نشاطات المادة وهذا يعود إلى أنّ البعض منهم يعتبر من الفئة المتفوقة في المادة والبعض الآخر لم يعترف في هذا السؤال بالصّعوبة التي لديه بل اعترف فيما بعد بمشكلته وهذا ما يوضحه الجدول الموالي.

***السؤال رقم 15: ما هي هذه النشاطات ؟**

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
الإعراب	10	55,55%	02	09,52%	10	66,66%	07	46,66%
الإملاء	01	55,05%	01	04,76%	0	0%	0	0%
القراءة	01	55,05%	02	09,52%	0	0%	01	06,66%
شرح المفردات	02	11,11%	05	23,80%	0	0%	02	13,33%
التعبير الكتابي	01	55,05%	05	23,80%	05	33,33%	04	26,66%
التعبير الشفوي	02	11,11%	04	19,04%	0	0%	01	06,66%
الوضعية الإدماجية	01	55,05%	02	09,52%	0	0%	0	0%
المجموع	18	99,97%	21	99,96%	15	99,99%	15	99,97%



نلاحظ من خلال النتائج المدوّنة في الجدول أن أغلبية تلاميذ السّنة الأولى يعانون من صعوبة في الإعراب بنسبة تقدّر ب: 55,55%، فإليها نشاطي التعبير الشفوي وشرح المفردات بنسبة تقدّر ب: 11,11%، وفي المرتبة الأخيرة سجلنا بعض التّشاطات التي يصعب على التّلميذ استيعابها وهي نشاط الإملاء، القراءة، التعبير الكتابي، والوضعية الإدماجية بنسب متساوية 01,44% تقدّر ب: 05,55%، وفي السنة الثانية يتبين أنّ فئة كبيرة من التّلاميذ يعانون بالدرجة الأولى من نشاط التعبير الكتابي وشرح المفردات بنسبة متساوية تقدّر ب: 23,80%، وفي المرتبة الثانية يأتي نشاط التعبير الشفوي بنسبة 19,04%، وإليها نشاط الإعراب والقراءة والوضعية الإدماجية بنفس النّسبة تقدّر ب: 09,52%. والسّنة الثّالثة سجلنا عددا كبيرا من التّلاميذ يعانون من صعوبة في نشاط الإعراب بنسبة 66,66%، وإليها نشاط التّعبير الكتابي بنسبة 33,33%. أما السّنة الرّابعة فنلاحظ أنّ نشاط الإعراب يحتل المرتبة الأولى بنسبة 46,66% من حيث معاناة التّلاميذ منه. وإليها نشاط التّعبير الكتابي 26,66%، ونشاط شرح المفردات سجلنا نسبة 13,33%،

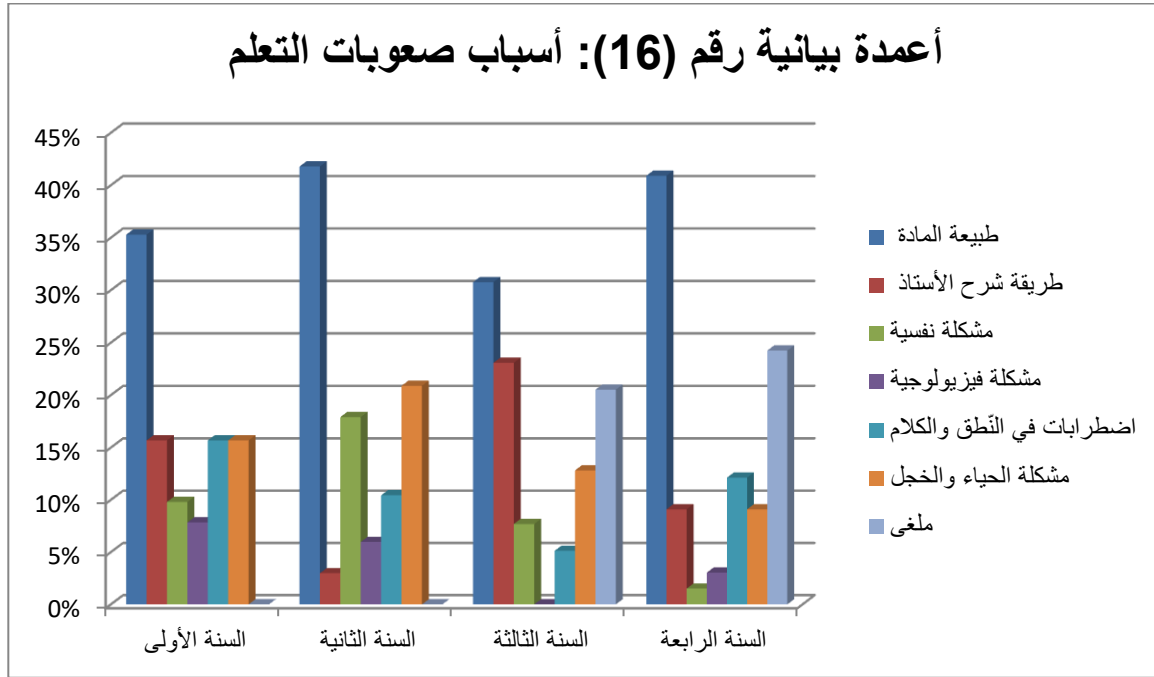
وفي المرتبة الأخيرة سجلنا نسب متساوية في نشاطي القراءة والتّعبير الشفوي تقدر ب: 66,66%.

وفي نهاية تحليلنا توصلنا إلى استنتاج شامل لجميع السنوات الأربعة بحيث أنّ معظم التّلاميذ أقرّوا بمعاناتهم من صعوبة الإعراب وهذا راجع إلى عدم استيعابهم للقواعد النحوية وتعقيدها مما يؤدي إلى تراكم الدّروس وصعوبة استيعابها، فهذه الصّعوبة هي الأكثر انتشاراً، أما بالنّسبة لبعض التّلاميذ فنجدهم يعانون من صعوبة نشاط التعبير الشفوي والتّعبير الكتابي، والإملاء وهذا يعود إلى معاناتهم من صعوبة الكلام والتّعبير عن أفكارهم واقتقارهم للثّروة اللّغوية والطلاقة اللفظية فهم يتلعثمون كثيراً ويرتكبون أخطاء نحوية وتركيبية فادحة، كما يرتكبون أخطاء تعبيرية وهذا راجع إلى إقحامهم للّغة العامّة مع اللّغة الفصيحة، أما بالنّسبة لنشاط القراءة وشرح المفردات سجلنا فئة قليلة تعاني من هذه المشكلة وهذا راجع لعدم تمكنهم في اللّغة وعدم اهتمامهم بالمطالعة، ويعود السّبب إلى معاناة التّلميذ من إحدى اضطرابات النّطق والكلام.

*السؤال (16):إلى ما ترجع الصعوبة في التعلم؟

الاقتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
طبيعة المادة	14	%29,78	28	%41,79	12	%30,76	27	%40,90
طريقة شرح الأستاذ	08	%17,02	02	%02,98	09	%23,07	06	%09,09
مشكلة نفسية	05	%10,63	12	%17,91	03	%07,69	01	%01,51
مشكلة فيزيولوجية	04	%08,51	04	%05,97	0	%0	02	%03,03
اضطرابات في النطق والكلام	08	%17,02	07	%10,44	02	%05,12	08	%12,12
مشكلة الحياء والخجل	08	%17,02	14	%20,89	05	%12,82	06	%09,09
ملغى	0	%0	0	%0	08	%20,51	16	%24,24
المجموع	47	%99,98	67	%99,98	39	%99,97	66	%99,98

الجدول رقم (16)



من خلال استقراءنا الجدول تبين لنا أن النسبة الأكبر من تلاميذ السنة الأولى يرجعون السبب في خلق مشكلة صعوبات التّعلم إلى طبيعة المادة بنسبة تقدّر ب: 29,78% وتليها طريقة شرح الأستاذ ومشكلة اضطرابات النطق والكلام ومشكلة الحياء والخجل بنسب متساوية تقدّر ب: 17,02%، أما المشكلة الفيزيولوجية والمشكلة النفسية سجلنا نسب تتراوح بين 08,51% و 10,63%. في حين أنّ في السنة الثانية نجد هناك ارتفاع في نسبة التلاميذ الذين أقرّوا بأنّ طبيعة المادة هي التي تسبب صعوبات التّعلم وذلك بنسبة تقدّر ب: 41,79% وتليها مشكلة الحياء والخجل بنسبة 20,89% ثم تليها المشكلة النفسية بنسبة 17,91% ومشكلة اضطرابات النطق والكلام بنسبة 10,44%، أما بالنسبة للمشكلات المتبقية سجلنا فيها نسب متفاوتة من 02,98% إلى 05,97%. أما بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة فهم أيضاً يرجعون الصّعوبة في التّعلم إلى طبيعة المادة بنسبة تقدّر ب: 30,76% وتليها طريقة شرح الأستاذ بنسبة 23,07%، ثم تليها نسبة 20,51% وهي نسبة الإجابات الملغاة من طرف التلاميذ أما مشكلة الحياء والخجل فسجلنا فيها نسبة 12,82%. في حين سجلنا نسب متفاوتة تتراوح ما بين 05,12% و 07,69%، بالنسبة لمشكلة اضطرابات النطق والكلام والمشكلة

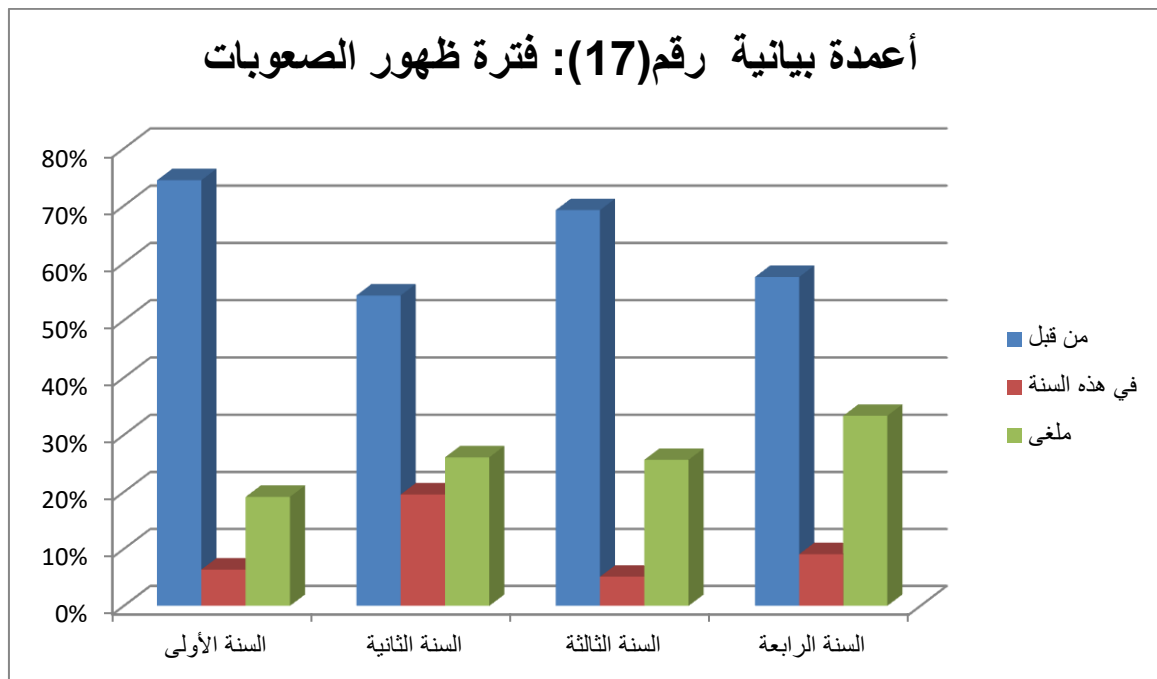
الفيزيولوجية. وفي السّنة الرّابعة نسبة التّلاميذ الذين اعترفوا بأنّ طبيعة المادة هي التي تؤدي إلى صعوبة التّعلّم فبلغت 40,90% وتليها نسبة الإجابات المُلغاة ب: 24,24% ثم تليها مشكلة اضطرابات النّطق والكلام بنسبة 12,12%، أما مشكلة الحياء والخجل وطريقة شرح الأستاذ سجلنا فيها نسب متساوية تقدر ب: 09,09%، أما المشكلات المتبقية سجلنا فيها نسب متفاوتة تتراوح ما بين 01,51% و 03,03%.

نستنتج من خلال التّحليل السّابق أنّ أكبر نسبة من التّلاميذ قيد البحث يرجعون السّبب الرّئيسي في خلق مشكلة صعوبات التّعلّم إلى طبيعة المادة وهذا راجع إلى محتوى المادة الصّعب والمعقد الذي يتجاوز المستوى الذّهني للتّلاميذ. في حين أنّ هناك من أرجع الصّعوبة في التّعلّم إلى طريقة شرح الأستاذ للدّروس داخل القاعة كما هناك أيضا من يعانون من مشكلة الحياء والخجل إذ يجدونها عائقاً خلال مسارهم الدّراسي، أما الذين لديهم اضطرابات في النّطق والكلام يعود السّبب إلى عدم قدرة التّلميذ على إصدار أصوات اللّغة بصورة سليمة نتيجة لمشكلات في التّناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف أو خلل عضوي، فبالنّسبة لهذا الاضطراب يعيق التّواصل لديه. كما أنّ هناك مجموعة من التّلاميذ صرّحوا بأنّ المشاكل النّفسية والفيزيولوجية هي سبب الصّعوبات التي يواجهونها.

*السؤال رقم(17): هل كنت تعاني من الصّعوبات اللّغوية؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
من قبل	35	%74,46	25	%54,34	27	%69,23	38	%57,57
في هذه السنة	03	%06,38	09	%19,56	02	%05,12	06	%09,09
ملغى	09	%19,14	12	%26,08	10	%25,64	22	%33,33
المجموع	47	%99,98	46	99,98%	39	%99,99	66	%99,99

الجدول رقم(14)



تبين من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه بالنسبة للسنة الأولى أنّ أكبر من تلاميذ العينة يعانون من الصّعوبات من قبل بنسبة تقدر ب: %74,46 أما النّسبة القليلة فنجد أنّها تعاني من الصّعوبات اللّغوية حديثاً أي في السّنة الدّراسية الحالية وتقدر ب:

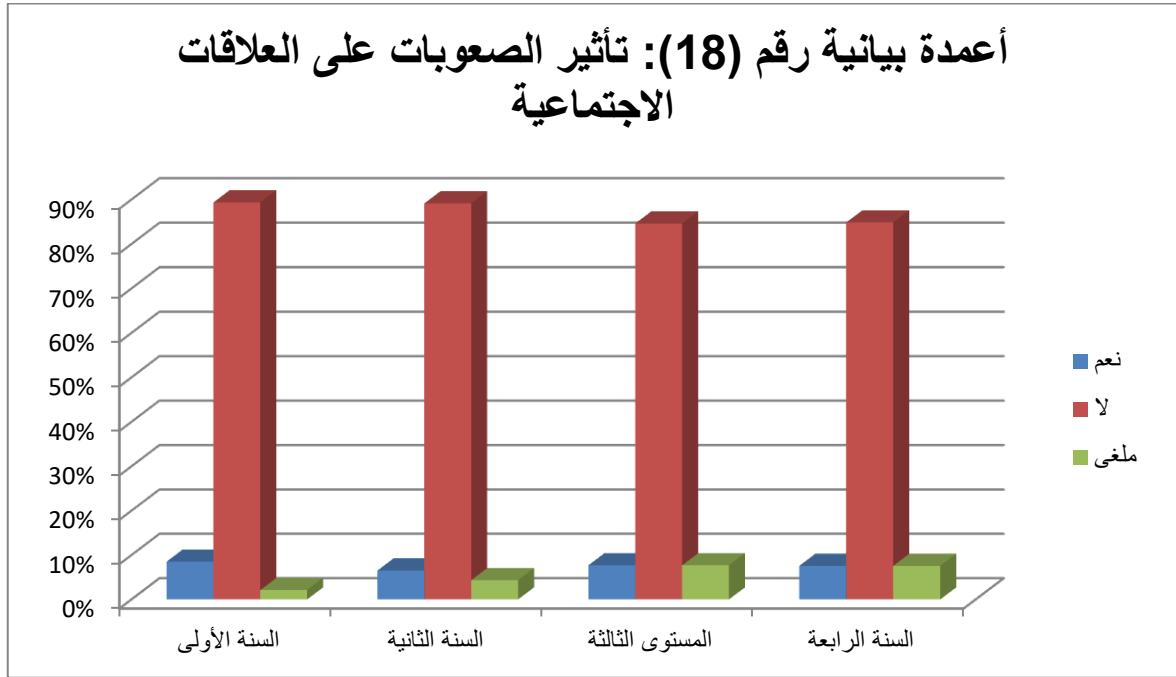
19,14%. أما السنة الثانية والثالثة ف سجلنا فيه نسباً مقاربة من التلاميذ الذين أقرؤا بأنهم يعانون من الصّعوبات من قبل وتتراوح نسبهم من 54,34 % و 69,23%. أما الذين أقرؤا بمعاناتهم من هذه المشكلة حديثاً تقدر نسبتهم بين 05,12 % و 19,56 %، ونسبة الإجابات الملغاة تقدر نسبتها بين 25,64 % و 26,08%. وبالنسبة للسنة الرابعة اتّضح أنّ أغلبية التلاميذ يعانون من الصّعوبات اللّغوية من قبل بنسبة تقدّر ب 57.57 % وسجلنا نسبة 09.09% من التلاميذ الذين يعانون من المشكلة ابتداءً من السنة الحالية، أما نسبة 33.33% تتمثل من الإجابات ملغاة.

وفي الأخير لاحظنا أنّ معظم التلاميذ يعانون من الصّعوبات اللّغوية من قبل أي بدءا من مرحلة التعليم الابتدائي وهذا يدل على أنّ الصّعوبات تتطور وتتفاقم مع مرور الوقت، أما البقية فقد اصطدمت بالمشكلة ابتداء من السنة الحالية وهذا يرجع إلى سن المراهقة أو إلى التّغير الحاصل نتيجة الانتقال المرحلي من الابتدائي إلى الإكمالي.

*السؤال رقم(18): هل تؤثر الصّعوبات اللّغوية على علاقتك مع زملائك؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	المسنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	04	%08,51	03	%06,52	03	%07,69	05	%07,57
لا	42	%89,36	41	%89,13	33	%84,61	56	%84,84
ملغى	01	%02,12	02	%04,34	03	%07,69	05	%07,57
المجموع	47	%99,99	46	%99,99	39	%99,99	66	%99,98

الجدول رقم(18)



اتّضح لنا من خلال البيانات المدوّنة في الجدول بالنسبة للسّنة الأولى والثّانية أنّ أكبر عدد من التّلاميذ صرّحوا بأنّ الصّعوبات لا تؤثر على علاقتهم الاجتماعية مع الزملاء وذلك بنسب تتراوح ما بين 89,18% و 89,36%، أما الذين صرّحوا بتأثير الصّعوبات على علاقتهم مع زملائهم تقدّر نسبتهم بين 06,52% و 07,69%، في حين أنّ الإجابات الملغاة تتراوح نسبها ما بين 02,12% و 04,34%. أما بالنسبة للسّنة الثّالثة والرّابعة سجلنا فيها نسباً متفاوتة تتراوح ما بين 84,61% و 84,84% من التّلاميذ الذين أقرّوا بعدم تأثير الصّعوبات على علاقتهم الاجتماعية. في حين أنّ الذين أقرّوا بتأثير الصّعوبات على علاقتهم تقدّر نسبهم بين 07,69% و 07,57%، أما نسب الإجابات الملغاة تتراوح ما بين 07,69% و 07,57%.

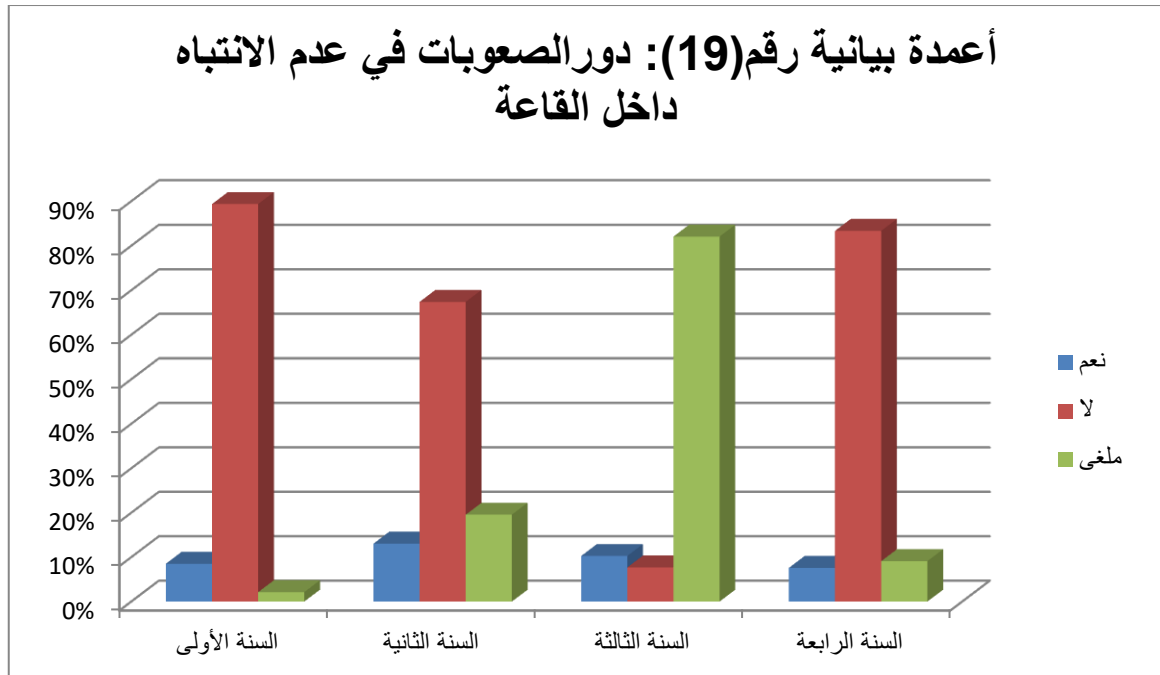
وفي الأخير نصل إلى القول بأنّ مجمل التّلاميذ أقرّوا بعدم تأثير الصّعوبات اللّغوية على علاقتهم مع الزملاء في حين أنّ هذه الصّعوبات تنحصر تأثيرها فقط في المجال التعليمي، خلافاً على الذين صرّحوا بتأثير الصّعوبات على حياتهم الاجتماعية، ومن هنا

يمكننا القول أنّ الصّعوبات اللّغوية مشكلة عظمى لا تقتصر آثارها فقط على المسار التّعليمي للتّلاميذ بل تتعداها لتسيطر على حياتهم الاجتماعية وتعكرها.

*السؤال رقم(19): هل لهذه الصّعوبات دور في لا مبالتك داخل القاعة؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	04	%08,51	06	%13,04	04	%10,25	05	%07,57
لا	42	%89,36	31	%67,39	03	%07,69	55	%83,33
ملغى	01	%02,12	09	%19,56	32	%82,05	06	%09,09
المجموع	47	%99,99	46	%99,99	39	%99,99	66	%99,99

الجدول رقم(19)



انطلاقاً من تحليل نتائج الجدول لاحظنا بالنسبة للسنة الأولى أنّ أكبر عدد من العينة تقرّر بأنّ الصّعوبات اللّغوية ليس لها أي دور في الانتباه واللامبالاة داخل القاعة بنسبة تقدر ب: 89,36%، في حين أنّ البقية صرّحت بأنّ هذه الصّعوبات تتسبب في اللامبالاة داخل القاعة

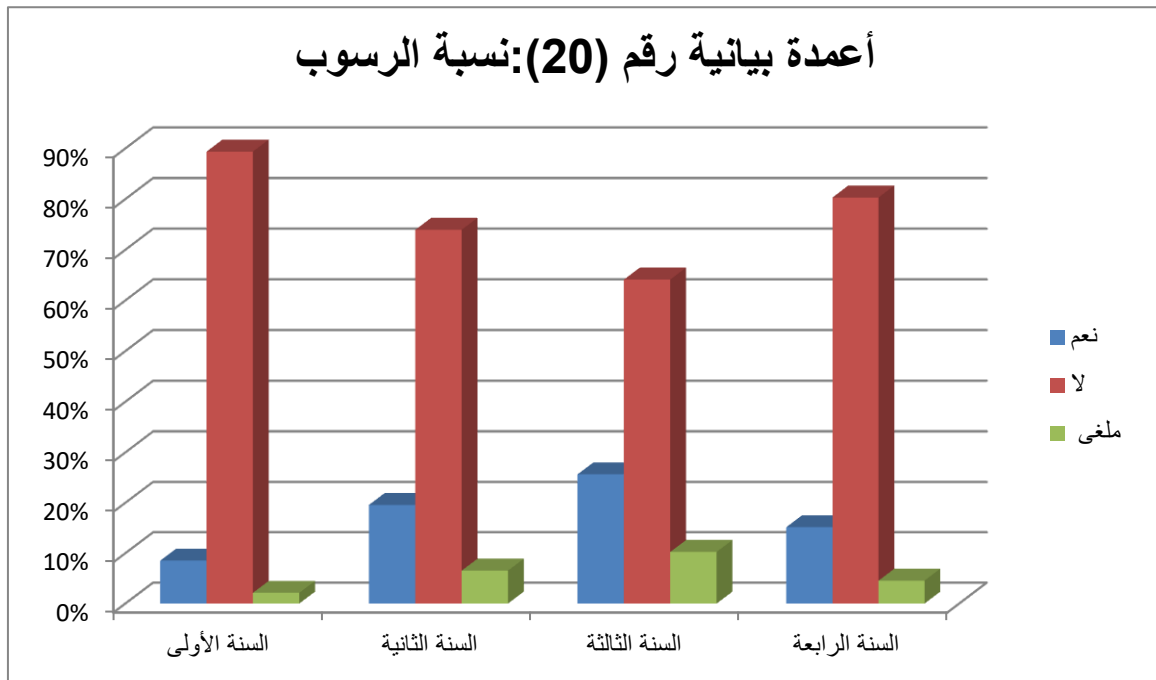
بنسبة تقدر ب: 08,51%، والإجابات الملغاة سجلنا فيها نسبة 02,12%. وفي السنة الثانية تبين أن أغلبية التلاميذ قالوا بأن المشكلة التي يعانون منها لا تؤثر على انتباههم داخل القسم بنسبة تقدر ب: 67,39%، في حين أن البقية صرحوا بتأثير هذه الصعوبات عليهم مما يؤدي إلى اللامبالاة داخل حجرة الدراسة، والإجابات الملغاة سجلنا نسبة 04,34%. ونلاحظ في السنة الثالثة أن أكبر عدد العينة تجاهلت السؤال ولم تتم الإجابة عليه بنسبة تقدر ب: 82,05%، والنسبة التي تليها تقدر ب: 10,25% تعود للتلاميذ الذين صرحوا بأن الصعوبة التي لديهم تؤدي بهم إلى عدم الانتباه داخل القسم، والنسبة الأخرى صرحت بأن المشكلة التي تعاني منها ليس لها أي دخل في تشتتهم عن الدرس. أما بالنسبة للسنة الرابعة سجلنا فيه أعلى نسبة من التلاميذ الذين أقرّوا بأن الصعوبات اللغوية هي سبب الإخفاق وتشتت الانتباه لديهم وتقدر ب: 83,33%، وبالنسبة للأقلية سجلنا فيها 07,57% أقرّوا عكس ذلك أي لا تأثير للصعوبات عليهم، أما النسبة المتبقية سجلنا فيها 09,09% وهي نسبة الإجابات الملغاة.

وفي الأخير نتوصل إلى ملاحظة عامة ونستنتج أن معظم التلاميذ الذين صرحوا بأنهم لا يعانون من هذا النوع من العراقيل أي عدم الانتباه داخل القسم وأن الصعوبات اللغوية ليس لها أي دور في هذا المجال، خلافاً على البقية منهم صرحوا بأن الصعوبات التعليمية هي التي تدفع بهم إلى تشتيت الانتباه داخل حجرة الدراسة وأثناء إلقاء الدرس من طرف المعلم، وهذا حتما سيؤدي بالتلميذ إلى الإخفاق في الدراسة.

*السؤال رقم (20): هل سبق وأن رسبت في سنة معينة؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	04	%08,51	09	%19,56	10	%25,64	10	%15,15
لا	42	%89,36	34	%73,91	25	%64,10	53	%80,30
ملغى	01	%02,12	03	%06,52	04	%10,25	03	%04,54
المجموع	47	%99,99	46	%99,99	39	%99,99	66	%99,99

الجدول رقم (20)



تبيّن البيانات المدوّنة خلال هذا الجدول السنوات الأربعة فانطلاقاً من السنة الأولى والثانية لاحظنا أنّ أغلبية التلاميذ لم يسبق لهم أن رسبوا وذلك بنسب تقدر ب: %89,36 و %73,91 أما بقية التلاميذ الذين رسبوا في سنة معينة تراوحت نسبتهم ما بين %08,51 و %19,53، أما النسب المتبقية هي الأسئلة الملغاة وسجلنا فيها نسب تراوحت ما بين %02,12 و %06,52. وفي السنة الثالثة والرابعة سجلنا فيه نسبة كبيرة من التلاميذ الذين لم يسبق لهم

الفصل الثاني: دراسة ميدانية إجرائية في مرحلة التّعليم المتوسط- إكمالية مولود فرعون أنموذجاً-

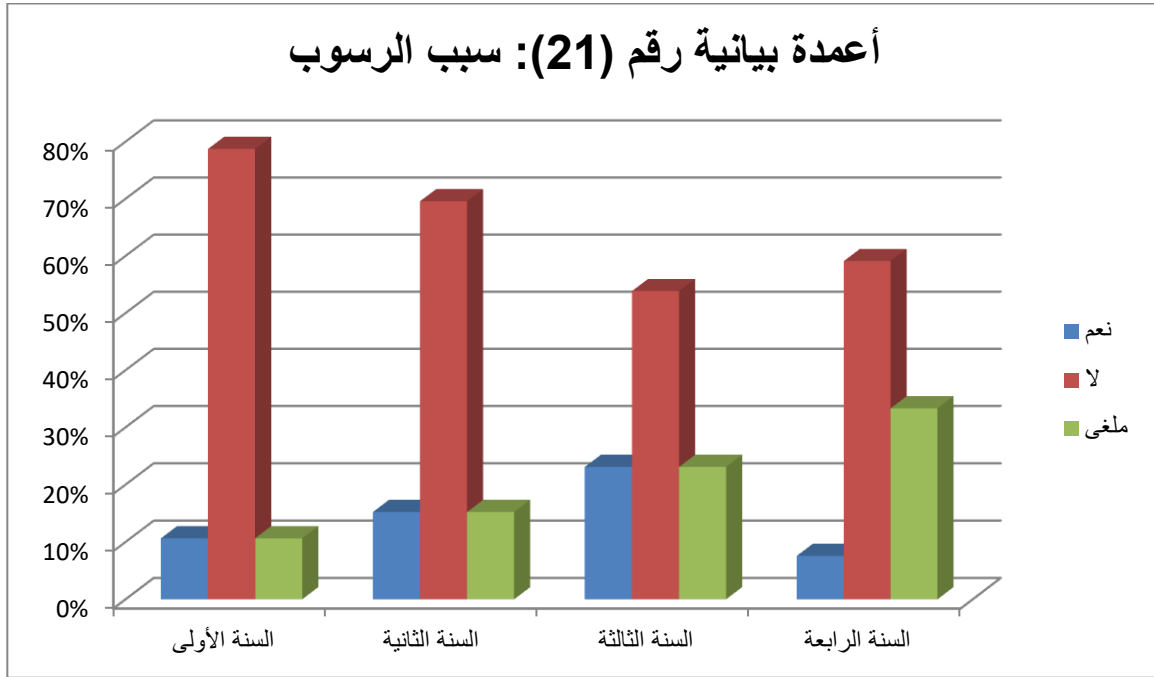
وأن رسبوا في أي سنة وتتراوح نسبهم ما بين 64,10% و 80,30% في حين أنّ النّسب المتبقية من التّلاميذ اعترفوا برسوبهم في سنة معينة ولقد قدّرت نسبهم ب: 25,64% و 19,15%. أما النّسب المتبقية فهي الأسئلة الملغاة وسجلنا فيها نسب قدّرت ب: 25,64% و 04,54%.

ومن خلال التّحليل السّابق نستنتج أنّ أكبر النّسب من التّلاميذ لم يرسبوا خلال مشوارهم الدّراسي وهذا راجع إلى اجتهادهم وتفوقهم في الدّراسة ومحاولتهم التّغلب على المشاكل التي تعيق مسار دراستهم. أما النّسب المتبقية فنجد أنّها رسبت في سنة معينة وهذا يعود إلى أسباب مختلفة يتعرض لها التّلميذ وربما كان سبب الرّسوب إحدى الصّعوبات التّعلّميّة وهذا ما يوضحه الجدول الموالي.

*السؤال رقم (21): هل سبب الرسوب يرجع إلى إحدى هذه الصّعوبات اللّغوية؟

الاقتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	05	10,63%	07	15,21%	09	23,07%	05	07,57%
لا	37	78,72%	32	69,56%	21	53,84%	39	59,09%
ملغى	05	10,63%	07	15,21%	09	23,07%	22	33,33%
المجموع	47	99,98%	46	99,98%	39	99,98%	66	99,99%

الجدول رقم (21)



تثبت إحصائيات هذا الجدول في السنة الأولى والثانية أن أكبر النسب من عدد العينة لا يرجعون سبب رسوبهم إلى الصعوبات اللغوية وتقدر نسبهم ب: 78,72% و 69,56%. أما النسب القليلة فأجابوا أن السبب الذي أدى بهم إلى الرسوب يعود إلى معاناتهم من الصعوبة اللغوية وتتراوح نسبهم بين 10,63% إلى 15,21%. والنسب الباقية هي الأسئلة الملغاة من طرف التلاميذ والتي تتراوح من 10,63% إلى 15,21%. أما بالنسبة للسنة الثالثة والرابعة فتبين أن أكبر نسبة من الراسبين لا يرجعون سبب تعثرهم إلى صعوبات التعلم وتتراوح نسبهم من 53,84% إلى 59,09%، في حين أن النسب المتبقية أقرت بأن الإخفاق والرسوب في الدراسة يعود إلى إحدى المشاكل اللغوية التي يعاني منها بنسب تقدر ب: 23,07% و 07,57%، والنسب الأخرى المتبقية تتمثل في الأسئلة الملغاة وتقدر ب: 23,07% و 33,33%.

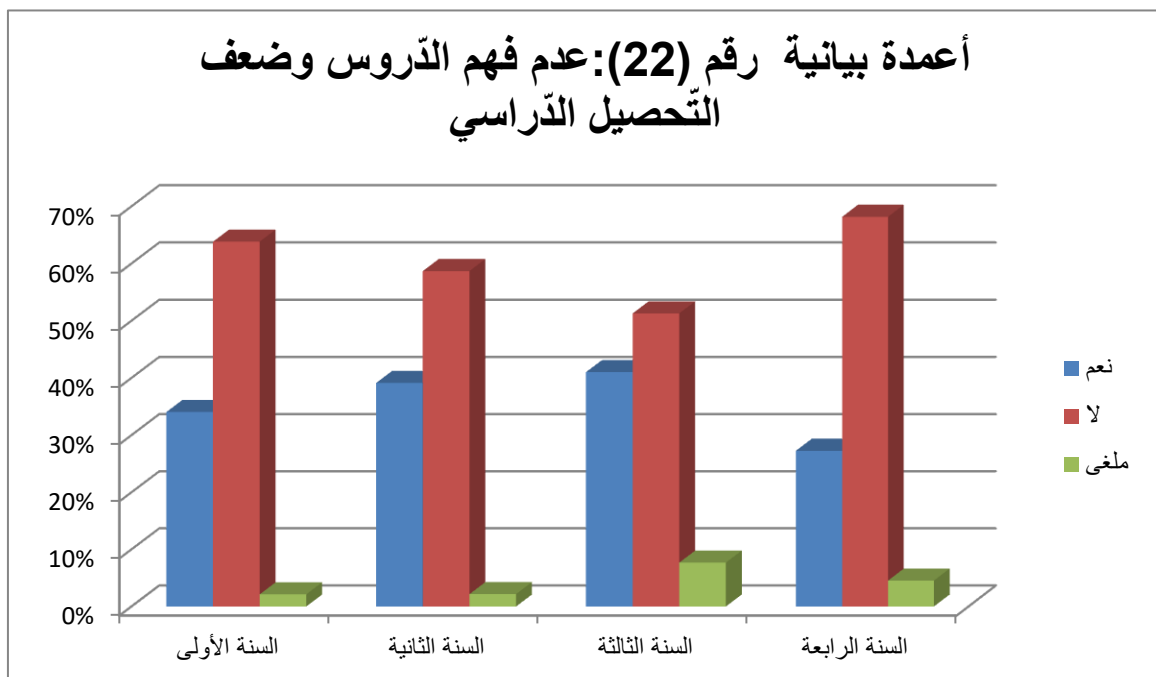
وفي الأخير نستنتج أن أغلبية التلاميذ نفوا أن تكون الصعوبات اللغوية هي السبب في الرسوب أو الإخفاق في الدراسة وهذا راجع إلى أن التلاميذ يجهلون معنى الصعوبات اللغوية ومدى صعوبتها وتأثيرها على المستوى الدراسي، في حين هناك فئة لا تعاني من أي

اضطراب لغوي خلافاً عن الأقلية الأخرى التي اعترفت أن سبب تعثرها هي إحدى الصّعوبات، ومن جهة أخرى نجد أن التلاميذ الذين يعانون من إحدى هذه المشاكل تتعكس سلباً على تكوينهم الدّراسي وحتى الاجتماعي والنّفسي لهذا تحتاج هذه المشكلة إلى حل وعلاج سريع من طرف المنظومة التربوية وحتى الأولياء.

*السؤال رقم(22): هل عدم فهمك للدروس التي يشرحها الأستاذ يؤدي إلى ضعف في تحصيلك الدّراسي؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	16	%34,04	18	%39,13	16	%41,02	18	%27,27
لا	30	%63,82	27	%58,69	20	%51,28	45	%68,18
ملغى	01	%02,12	01	%02,17	03	%07,69	03	%04,54
المجموع	47	%99,98	46	%99,99	39	99,99%	66	%99,99

الجدول رقم(22)

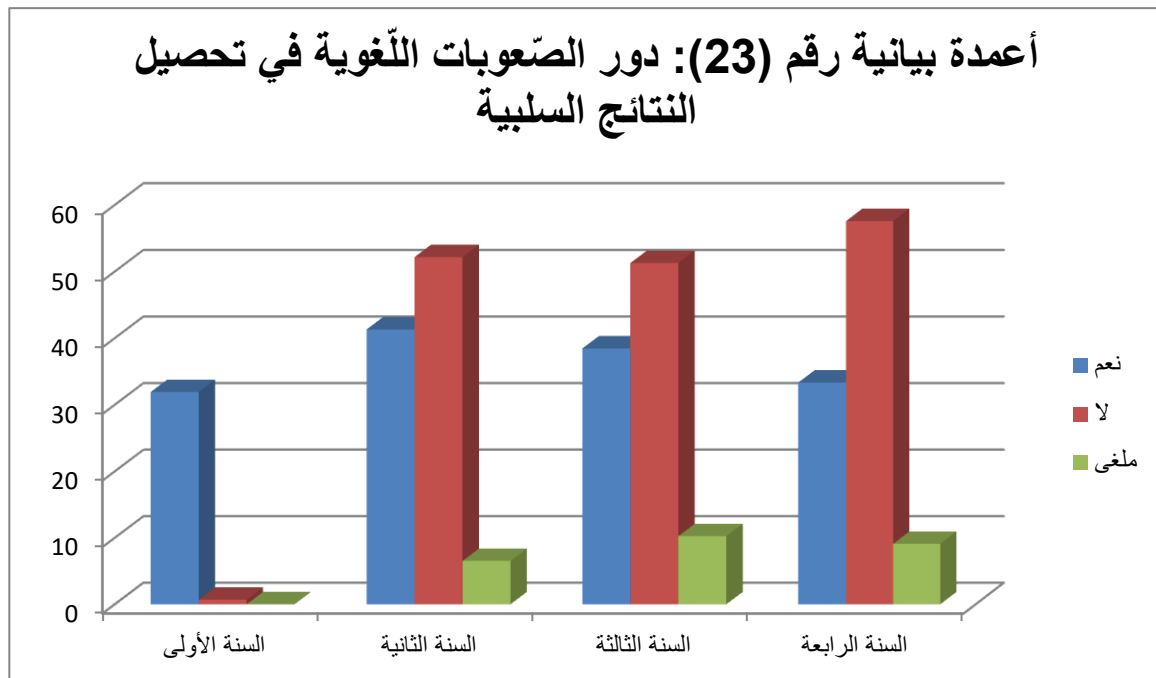


لاحظنا من خلال بيانات هذا الجدول نسباً متفاوتة بين السنة الأولى والثانية والتي تتراوح ما بين 58,69% و 63,82% بحيث أنّ مجمل التلاميذ لا يرجعون عدم فهمهم وضعف تحصيلهم إلى الدّروس التي يشرحها الأستاذ. أما البقية فيرون أنّ طريقة شرح الأستاذ للدّروس لها تأثير على فهمهم وتحصيلهم وذلك بنسب تتراوح ما بين 34,04% و 39,13%، أما نسب الأسئلة الملغاة فتراوحت ما بين 02,12% و 02,17%، وفي السنة الثالثة والرابعة سجلنا نسباً متفاوتة تتراوح من 51,28% إلى 68,18%، وهذه النسب تمثل أكبر عدد من التلاميذ الذين أقرّوا بأنّ عدم فهم الدّرس الذي يشرحه الأستاذ لا يؤدي إلى ضعف في التّحصيل الدّراسي خلافاً عن الآخرين الذين صرّحوا بأنّ ضعف التّحصيل لديهم يعود إلى عدم فهم الدّروس التي يشرحها الأستاذ وقد قدّرت نسبتهم بين 27,27% و 41,02%، أما نسب الأسئلة الملغاة تراوحت ما بين 04,54% و 07,69%، بعد تحليلنا لنتائج الاستبيان كل سنة على حدى، سجلنا نسب كبيرة من التلاميذ أجابوا ب "لا" حول السؤال المطروح والمتمثل أنّهم من الذين يركّزون وينتبهون مع شرح الأستاذ في القسم ويتميّزون بصفة فائقة من الذكاء فكل هذا يؤدي إلى التّحصيل الدّراسي عند هذه الفئة مقارنة مع الفئة الأخرى التي تتكون من التلاميذ الذين لديهم مشكلة في عدم الفهم والتركيز والانتباه ولديهم نشاط زائد ومفرط في القسم فبالتالي كل هذا سيؤدي حتماً إلى عدم فهم الدّروس التي يقدمها المعلم كما أنّ هذا سيؤثر سلباً على تحصيلهم الدّراسي.

*السؤال رقم(23): هل الصّعوبات اللّغوية التي تعاني منها لها دور في النتائج السّلبية التي تتحصّل عليها في الامتحانات؟

الافتراحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	15	%31,91	19	%41,30	15	%38,46	22	%33,33
لا	32	%68,08	24	%52,17	20	%51,28	38	%57,57
ملغى	0	%0	03	%06,52	04	%10,25	06	%09,09
المجموع	47	%99,99	46	%99,99	39	%99,99	66	%99,99

الجدول رقم(23)



ابتداء من السنة الأولى تؤكّد لنا النّتائج المجدولة أنّ أكبر عدد من العينة صرّحت بأنّ الصّعوبات اللّغوية ليس لها أي دور في تحصيلهم على النّتائج السّلبية في الامتحانات بنسبة تقدر ب: %68,08، أما بالنسبة لأفراد العينة المتبقّية فقد صرّحت بأنّ الصّعوبات اللّغوية هي السّبب الذي يؤدي إلى تحصيلهم الضّعيف بنسبة تقدر ب: %31,91. أما بالنسبة

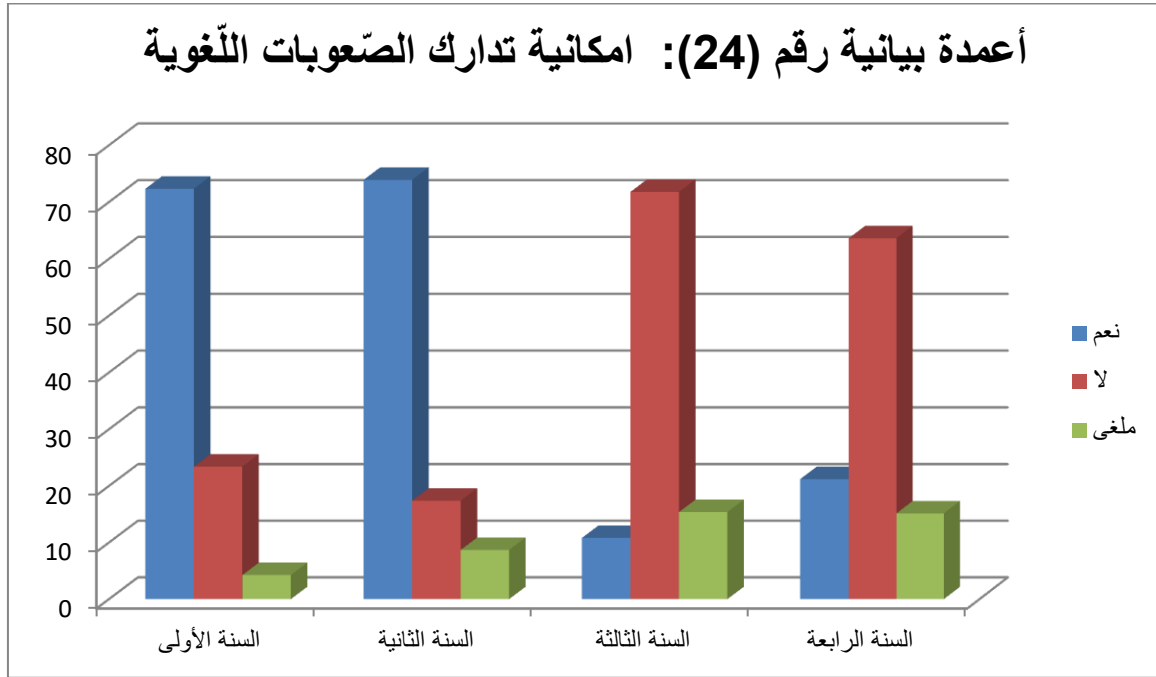
للسنوات المتبقية سجلنا فيها نسباً متفاوتة ففي السنة الثانية سجلنا فيها نسبة: 52,17% وفي السنة الثالثة سجلنا نسبة 51,28% وأما في السنة الرابعة سجلنا نسبة 57,57%, فأغلبية التلاميذ صرحوا بأن الصعوبة اللغوية ليس لها علاقة في النتائج السلبية المتحصل عليها مقارنة مع التلاميذ اللذين صرحوا عكس ذلك حين سجلنا فيها أيضاً نسب متفاوتة قدرت ب: 41,30% في السنة الثانية و 38,46% في السنة الثالثة و 33,33% وفي السنة الرابعة. أما النسب المتبقية فتتمثل في إجابات ملغاة قدرت ب: 06,52% في السنة الثانية و 10,25% في السنة الثالثة و 09,09% في السنة الرابعة.

ومن هذا التحليل نصل إلى القول بأن معظم التلاميذ لا تعيقهم الصعوبات اللغوية في تحصيلهم الدراسي فهم متمكنون وقادرون على التغلب عليها وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن هذه الفئة متمكنة وناجحة خلافاً للفئة الأخرى التي اعترفت بأن الصعوبة اللغوية هي السبب في النتائج الغير المرضية التي يتحصلون عليها في الامتحانات وهذا خير دليل على أن هذه الفئة غير متمكنة بحيث أن المشكلة التي يعانون منها تقف عائقاً في سبيل نجاحهم.

*السؤال رقم (24): هل يمكنك تدارك هذه الصعوبات والعمل على تحسين المستوى الدراسي؟

الاقترحات	السنة الأولى	النسبة المئوية	السنة الثانية	النسبة المئوية	السنة الثالثة	النسبة المئوية	السنة الرابعة	النسبة المئوية
نعم	34	72,34%	34	73,91%	05	10,82%	14	21,21%
لا	11	23,40%	08	17,39%	28	71,79%	42	63,63%
ملغى	02	04,25%	04	08,69%	06	15,38%	10	15,15%
المجموع	47	99,99%	46	99,99%	39	97,99%	66	99,99%

الجدول رقم (24)



تُنبؤنا النتائج المدونة في هذا الجدول بالنسبة للسنة الأولى أن أكبر عدد من التلاميذ أقرّوا بأنّه بإمكانهم تدارك الصعوبات اللغوية التي تعيق تعليمهم من أجل تحسين مستواهم الدراسي بنسبة تقدر ب: 72,34% ، أما باقي التلاميذ الذين أجابوا على الاستبيان بالنسبة للسنة الأولى صرّحوا بعدم قدرتهم على التغلب على هذه المشكلة ويمكنهم تداركها بنسبة تقدر ب: 23,40%. كما نجد أن نتائج السنة الثانية متقاربة جدّا مع السنة الأولى حيث أن أكبر عدد من التلاميذ العينة أكدّوا على إمكانيّتهم تخطي الصعوبات بنسبة تقدر ب: 73,91% إلّا أنّ البقية صرّحوا بعدم قدرتهم اجتياز المشكلة والتّخلص منها بنسبة 17,39%. أما بالنسبة للسنة الثالثة نلاحظ أنّ نتائجه عكس السنتين السابقتين حيث أنّ النسبة الأكبر من عدد تلاميذ العينة صرّحت بعدم إمكانية حل المشكلة اللغوية التي تجتاح طريقهم بنسبة 71,79%. أما الأقلية من التلاميذ قالوا بأنّ يمكنهم تدارك الصعوبة والعمل على تحسين المستوى الدراسي لديهم بنسبة تقدر ب: 10,82%. وفي السنة الرابعة تبين من خلال نتائجه أنّها تتقارب مع السنة السابقة فبالتالي نجد نفس الملاحظة إذ أنّ أغلبية التلاميذ كانت إجاباتهم بعدم

استطاعتهم التغلب على الصّعوبات بنسبة تقدر 63,63%، أمّا الذين أقرّوا بإمكانهم تدارك الصّعوبة والسيطرة عليها تقدر نسبتهم ب: 21,21%.

وفي نهاية مطافنا نصّل إلى استنتاج شامل وعام على أنّ تلاميذ السّنة الأولى والثّانية صدّقوا على تمكنهم من التغلب على المشكلة والسيطرة عليها وذلك ببذل جهد والعمل على الخروج من المشكلة التي لديهم واسترجاع الثّقة بالنّفس وتحسين المستوى الدّراسي بفهم واستيعاب الدّروس المقدّمة من طرف المعلّم ومطالعة الكتب لتحسين اللّغة الشّفوية. أمّا بالنّسبة للتّلاميذ السّنة الثّالثة والرّابعة صدّقوا على عدم تمكنهم من تدارك الصّعوبة نظراً لتفاقمها وعدم سيطرتهم عليها وهذا راجع إلى الإهمال، وقلة الاهتمام من طرف الأسرة التّربويّة سواء من طرف المعلّم أو العائلة، إذ كلّما تفاقمّت مشكلة صعوبات التّعلم وتطوّرت يصعب على التّلميذ تخطّيها والتّخلص منها.

خاتمة

وفي ختامنا نكون قد وصلنا إلى آخر نقاط البحث الذي قد تحدثنا فيه وعرفنا الصّعوبات اللّغوية على أنّها مجموعة من المشاكل التي تواجه الفرد في اكتسابه للمعرفة والمهارات فتعيق مسار العملية التّعليمية التّعلمية لديه، وذلك بسبب الإعاقة الذهنية أو الاضطراب الإدراكي أو أسباب عصبية أو وراثية أو غيرها.

إلا أنّ هذا الموضوع حظي بالعديد من الأبحاث والدّراسات التي تحاول جاهداً تسليط الضوء على هذه المشكلة بكل أبعادها ومحاولة تشخيصها وعلاجها وإيجاد الحل المناسب لها.

ومن خلال نتائج دراستنا أظهرت أنّ هناك نسبة انتشار الصّعوبات اللّغوية في أقسام الإكمال التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وهذا يستوجب الكشف المبكر لهؤلاء التّلاميذ حتى يتمكن من الوصول إلى العلاج المناسب قبل تفاقم هذه الصّعوبات فهذا يتطلب جهود كل الأشخاص المعنيين بالتّلميذ وتعلمه سواء الأسرة أو المدرسة أو وحدات العلاج، فلاحظنا في الميدان من خلال هذه الدّراسة أنّ اهتمام المنظومة التّربوية بموضوع الصّعوبات اللّغوية بات منعدماً، فقد يعتبر موضوع الكشف وتشخيص هذه الصّعوبات يحتاج إلى دراسات عميقة وبذل جهود كبيرة للاهتمام به، كما يجب على المسؤولين في ميدان التّربية والتّعليم تسطير أهداف لمثل هذا الموضوع الذي يتطلب الوقوف عليه وتطبيقه على أرض الواقع للنهوض والارتقاء بالجانب التّعليمي وهذا عبر كافة المؤسسات التّربوية.

ولقد توصلت نتائج الدّراسة إلى ما يلي:

- هناك نسبة انتشار معتبرة من ذوي صعوبات اللّغوية في أقسام الإكمال.
- كما أنّ هناك اختلافاً في النّتائج بالنسبة لأنواع هذه الصّعوبات، فهناك تلاميذ من كانوا يعانون من صعوبة واحدة ومن يعانون من صعوبتين أو أكثر، كما هناك بعض

التّلاميذ لم يصّرحوا بمشكلاتهم اللّغوية، إلّا أنّ هناك تلاميذ ليس لديهم أي صعوبة تعيق مسارهم الدّراسي.

- الصّعوبات اللّغوية متنوعة، فتؤدّي بالتّلميذ للإصابة إما يصبح من عسيري القراءة أو يكون من عسيري الكتابة، وهذا ينعكس سلّبا على تحصيله الدّراسي.

- تكمن هذه الصّعوبات من سبب أو عدة أسباب مختلفة سواءً عقلية (تتمثل في مشاكل وظيفية ناتجة عن خلل وظيفي في الدّماغ والأعصاب) أو بيئية (تتمثل في العوامل البيئية بشتى أنواعها ونجد منها الأسرة والمدرسة) أو وراثية (تتمثل في انتقال المشاكل أو الصّعوبات التي يعاني منها الفرد عن طريق عامل الوراثة).

- معاناة التّلاميذ من صعوبة في الفهم والاستيعاب، كما يعانون من صعوبة في القراءة والكتابة.

- الصّعوبات اللّغوية تؤثر على الاكتساب اللّغوي للتّلميذ، فتعكس سلّبا على تحصيله الدّراسي.

- معاناة التّلاميذ من صعوبة في مادة اللّغة العربيّة واللّغات الأجنبيّة.

- معظم التّلاميذ يرجعون الصّعوبة إلى طبيعة المادة المعقّدة وطريقة شرح الأستاذ للدرس، إلّا أنّ الأساتذة يرجعون الصّعوبة إلى محتوى البرامج الذي لا يتناسب مع قدرات التّلاميذ العقلية ومختلف الظروف التي تحيط بالمتعلم داخل حجرة الدّراسة أو خارجها.

- تصريح أكبر عدد من التّلاميذ والأساتذة بمعاناة المتعلمين بشدة من صعوبة في نشاط الإعراب ونشاطي التعبير الكتابي والتعبير الشّفوي.

- إنّ فئة من الأساتذة ترى أنّ هذا العجز يعود إلى تراكم الصّعوبات التي يعاني منها التّلميذ من بداية دراسته، أي من التعليم الابتدائي ثم المتوسط.

- صعوبة النطق تؤثر على التّعبير الشّفوي للتّلميذ.

- الصّعوبات اللّغوية تؤثر على تركيز وانتباه التّلميذ أثناء الدّراسة.

- لقد تم التأكيد في هذا البحث على أنّ الصّعوبات اللّغوية درجات متفاوتة فإنّ محاولة القضاء عليها ستقلل من الظاهرة لذلك وجب على الآباء والأساتذة والمختصين الاهتمام بهذه المشكلة ووضع حد لها قبل تطورها.

وعلى ضوء ما سبق تقديمه والتّطرق إليه نقترح التوصيات التالية:

- توعية الأساتذة بطرائق مساعدة التّلاميذ اللّذين يعانون من الصّعوبات وكيفية التّعامل معهم ومحاولة التّقرب منهم دون تهميشهم.

- ضرورة إتباع عملية الكشف المبكر على ذوي الصّعوبات التّعليمية للحد من انتشارها وتفاقمها ومعالجتها منذ البداية حتى لا تظهر أثرها السّلبية على التّلميذ فيما بعد.

- على الأولياء التّقرب من أطفالهم والاهتمام بهم وتعليمهم وتوفير جميع الوسائل اللازمة والبيئة الملائمة للدراسة، فللوالدين دور بارز ومؤثر في الأبناء وتشجيعهم والرفع من معنوياتهم، وتحديد نقاط الضعف الخاصة بهم والعمل على تقويتها وعلاجها، فكل هذا يساعد على تحسين المستوى الدّراسي لدى التّلميذ.

- العمل على تحسين المستوى اللّغوي لدى التّلميذ وذلك بمطالعة الكتب، حيث تكسبه مصطلحات وأفكار عديدة فتتبي ذاكته وتساعد على اكتساب الرصيد اللّغوي.

- اختيار الأستاذ طرائق التّدريس المناسبة والمختلفة لكل نشاط من نشاطات المادة، واستعمل أسلوب التّعزيز لكافة التّلاميذ، وخاصة ذوي الصّعوبات.

- يجب على الأستاذ استخدام حصص الاستدراك استخدامًا يستفيد منه التّلاميذ اللّذين يعانون من الصّعوبات اللّغوية، وذلك لمساعدتهم على الالتحاق بزملائهم.

- ينبغي على الأستاذ أن يتبع أساليب التّقويم التّربوي وذلك بتشخيص التّلميذ عن طريق الاختبارات والتّقويمات ليكتشف الأخطاء ويعمل على تداركها في وقتها.

- تدريب المعلمين باستمرار لتجديد معارفهم ومسايرة التّطورات الحاصلة في المجال

التّربوي.

- أن يشرف على التّدريب تربيون وأساتذة أكفأ في علم النّفس التّربوي والأدب وطرق التّدريس ووسائلها وطرق ووسائل علاج ذوي الصّعوبات اللّغوية، إضافة إلى أخصائيين في علوم اللّسان وعلم النّفس اللّغوي.

وفي الختام نقول أنّ تَطَرُّقَنَا لهذا البحث لا يعني أنّنا استوفينا حقه في الدّراسة، لكن نأمل أنّنا بلغنا ولو قليلاً الغاية المرجوة في هذا العمل المتواضع.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً- الكتب:

1. احمد حسين الرفاعي: مناهج البحث العلمي-تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2003.
2. أسامة محمد البطانية، الجراح عبد الناصر ذياب، غواتمة مأمون محمود: علم نفس الطفل الغير العادي، دار المسيرة، ط1، عمان، 2007.
3. إسماعيلي، عبد القادر يامنة: أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، عمان، دط، 2011.
4. باسل خميس أبو فودة: الاختبارات التحصيلية المدرسية، دار للمسيرة النشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012م.
5. تيسير مفلح كوافحة: صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003.
6. جون لويد وآخرون: صعوبات التعلم، مفهومها، طبعتها، التعليم العلاجي.
7. حامد عبد العزيز الفقي: التأخر الدراسي، تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1983م
8. حسين قورة : تحليل موضوعات، كتب اللغة العربية المرحلة المتوسطة في مهارات اللغة العربية، دار المعارف للنشر القاهرة 1986.
9. دانيال هالا لاهان وآخرون: صعوبات التعلم، ترجمة عبد الله، دار الفكر، ط1، عمان، 2007.
10. ربيع محمود وطارق عبد الرؤوف عامر: الإدراك البصري وصعوبات التعلم، دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2008.

11. ريما خصر، سعاد محمد خاله : صعوبات التعلم، دار البداية، ط1، عمان، 2007.
12. سامي محمد ملحم: صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2002.
13. سعيد حسيني العزة: صعوبات التعلم، المفهوم، التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، دار الثقافة للتوزيع والنشر، ط1، عمان، 2006.
14. الشريف عبد الفتاح عبد المجيد: التربية الخاصة وبرامجها العلاجية، مكتبة مصر، 2011.
15. شيخي رشيد: عوامل وعوائق التحصيل الدراسي، جامعة سعد دحلب، البليدة، ط1، 2013م.
16. عبد العزيز السرطاوي وآخرون: صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، د ط، الرياض، 2009.
17. عبد الحفيظ مقدم: الإحصاء والقياس النفسي التربوي، ط3، 2003.
18. العرفاوي ذهبية: صعوبات التعلم، مفهوما، أسبابها، تشخيصها، علاجها، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة تيزي وزو، 2019.
19. عصام جدوع : صعوبات التعلم، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2007.
20. علي تعوينات: صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم المتوسط، ديوان المطبوعات الجزائرية، ط1، الجزائر، 1992.
21. غسان أبو فخر: صعوبات التعلم وعلاجها، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، 2006/2007.
22. محمد النوبي محمد علي: صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.

23. محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، دار الأمل للطباعة، الجزائر، دط، 2010م
24. محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، عمان، مكتبة دار الثقافة، 2004م.
25. محمد عبد الرحمان عدس: صعوبات التعلم، دار الفكر، عمان، 1998.
26. محمد علي كامل: صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية للكتاب الإزاريطة، 2003.
27. محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، بيروت، ط2، 2014.
28. محمد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1900م.
29. مصطفى نور القمش و خليل الرحمان المعايطه: سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
30. منيرة زلوف: اثر العنف الأسري على التحصيل الدراسي، الجزائر، دار هومة للنشر، دط، 2014
31. نبيل عبد الفتاح حافظ: صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين الشمس، مكتبة جمراء الشرق.
32. يوسف أبو القاسم الأحرش ومحمد شكر الزبيدي: صعوبات التعلم منشورات جامعة 7 أكتوبر، دار الكتب الوطنية، ط1، 2006.
- ثانيا - المعاجم:

33. إبراهيم، مجدة عزيز: معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم، القاهرة، ط2، 2009 م.

34. أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب القاهرة، ط1، 1429م 2008م.

ثالثا - المجلات:

35. أحمد فرحات، عمار عون: صعوبات التواصل اللغوي عند المدرسين في مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي، الجزائر، 2016.

36. جميلة جحيش: صعوبات التعلم، سلسلة موعذك التربوي، العدد 16، الجزائر، 2018.

رابعا: المواقع الإلكترونية:

37. مر أحمد: التحصيل الدراسي، أهميته وأنواعه، على الموقع:

<https://www.maktabatk.com>، تم اطلاع عليه في 29 / 08 / 2022 على

الساعة 11:10

38. فيروز هماش: <https://mawdoo3.com>، تاريخ الإطلاع: 05\08\2022

الساعة: 11:00

39. لميس ديوب: صعوبات التعلم النمائية وعلاجها، <https://almarja3.com>،

تاريخ الاطلاع 05\08\2022 14:45

40. عمر أحمد: التحصيل الدراسي، أهميته وأنواعه. <https://www.maktabtik>

تاريخ الاطلاع 13/08/2022 على الساعة 14:00

41. شهيرة ددوع: صعوبات الانتباه، <https://mawdo3.com>، تاريخ

الاطلاع 03\08\2022 الساعة: 10:00

فهرس المحتويات

مقدمة 1

الفصل الأول:

الصّعوبات اللّغوية وعلاقتها بالتحصيل الدّراسي

المبحث الأول : الصّعوبات اللّغوية 7

1- مفهوم الصّعوبات اللّغوية..... 7

2-الصّعوبات اللّغوية والمفاهيم القريبة منها 8

2-1 - التّأخر الدّراسي 8

2-2 - بطء التّعلم 9

2-3 - الضعف العقلي 10

2-4 - مشكلات التّعلم 10

3-أسباب الصّعوبات اللّغوية 11

3-1-الأسباب المباشرة..... 11

أ-أسباب متعلقة بالدماغ 11

ب-أسباب فزيولوجية (وراثية) 12

3-2- الأسباب غير المباشرة..... 13

أ- الأسرة 13

ب-المدرسة..... 14

4- أنواع الصّعوبات اللّغوية..... 15

4-1- صعوبات التّعلم النّمائية..... 15

4-2- صعوبة الانتباه..... 16

أ- أساليب لتحسين الانتباه 17

4-3- صعوبة الإدراك 18

- أ-صعوبة في الإدراك البصري 18
- ب-صعوبة في الإدراك السمعي 18
- 4-4- صعوبات في عملية التفكير 19
- أ-مظاهر صعوبات التفكير 20
- ب-أساليب لتحسين مستوى التفكير لدى التلميذ 21
- 4-5- صعوبة اللّغة 21
- أ- أنواع صعوبات اللّغة 21
- أولاً: صعوبات اللّغة الاستقباليّة 22
- ثانياً: صعوبات اللّغة التّعبيريّة 23
- ثالثاً: صعوبات اللّغة التكامليّة 24
- ب- أساليب لتحسين اللغة الشّفوية: 24
- 5- صعوبات التّعلّم الأكاديميّة 25
- 5-1- صعوبات في التّحصيل الدراسي 25
- أ- صعوبات خاصّة بالقراءة : 25
- ب- صعوبات خاصّة بالكتابة: 27
- 6- خصائص الأفراد ذوي الصّعوبات اللّغويّة: 28
- 6-1- خصائص سلوكيّة: 29
- 6-2- خصائص عقليّة معرفيّة: 30
- 6-3- خصائص اجتماعيّة: 30
- 6-4- خصائص لغويّة: 31
- 6-5- خصائص حركيّة: 32
- 7- تشخيص الصّعوبات اللّغويّة 32

المبحث الثاني: التحصيل الدراسي	35
1-تعريف التحصيل الدراسي	35
1-1 لغة: ورد الفعل حصل في معجم "أحمد مختار عمر"	35
1-2 اصطلاحا	36
2-أهمية التحصيل الدراسي	37
3- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي	38
3-1- العوامل العقلية:	38
3-2- العوامل المدرسية	39
3-3-العوامل الأسرية:	40
أ . المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة	40
3-4 - العوامل الصحية والجسمية	41
3-5- العوامل النفسية	41
4-شروط التحصيل الدراسي	42
4-1- النضج	42
4-2- الممارسة والتكرار	42
4-3- النشاط الذاتي	43
4-4- الدافع	43
4-5- التدريب الموزع	43
4-6- التسميع الذاتي	44
4-7- معرفة المتعلم لنتائج تعلمه	44
4-8 الإرشاد والتوجيه	45
5-اختبارات التحصيل الدراسي	45

45.....	5-1- اختبار التّعين
46.....	5-2- التشخيص
46.....	5-3- التغذية الراجعة
47.....	5-4- تقويم البرامج
47.....	5-5- درجات اختبارات التّحصيل
48.....	6- أنواع التّحصيل الدّراسي
48.....	6-1- التّحصيل الدّراسي الجيّد
48.....	6-2- التّحصيل الدّراسي الضعيف
49	خلاصة الفصل

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية إجرائية في مرحلة التعليم المتوسط

51	المبحث الأول: تفريغ الاستبيانات
51.....	1- منهج الدراسة
51.....	2- عينة الدراسة
52.....	3- حدود الدراسة
52.....	3-1 الحدود المكانية
52.....	3-2 الحدود الزمنية
52.....	4- أدوات البحث
52.....	4-1- الملاحظة
54	المبحث الثاني: تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة

78	المبحث الثاني: تحليل نتائج عينة التلاميذ
123.....	خاتمة
128.....	قائمة المصادر والمراجع
133.....	فهرس المحتويات

الملاحق

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

• ЧИХИ : ОИ ИС : V : I I X X : I . V X : O I . I

X . O V . U X I ИС : И : V . X C H : C C : Q I X X X : X X :

X . X : A A . X X I + O : K И X U X I V X : X И . X X I

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT : LANGUE ET LITTERATURE ARABES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

أساتذتي الأفاضل، إسهاما منكم في خدمة البحث العلمي في إطار مذكرة تخرج لنيل شهادة

الماستر في اللغة العربية وآدابها، تخصص لسانيات تطبيقية حول موضوع:

"الصّعوبات اللّغوية وأثرها على التحصيل الدراسي".

نتلمس منكم المساعدة من خلال إجاباتكم الدقيقة، والموضوعية على أسئلة الاستمارة ونتعهد

بالمحافظة على سرية المعلومات، وعدم استعمالها إلا لغرض البحث العلمي.

نقدر اهتمامكم ونشكركم على حسن تعاونكم.

استمارة موجهة للأساتذة:

❖ ضع العلامة ☐ x في الخانة المناسبة:

*الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

*نوع التكوين:

☐ الجامعة ☐ المدرسة العليا

*الدرجة العلمية:

☐ ليسانس ☐ ماستر

☐ ماجستير ☐ دكتوراه

*الأقدمية في التعليم:

☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 10 إلى 15 سنة

☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ من سنة 1 فما فوق

1- هل سبق وان اطلعت على موضوع الصعوبات اللغوية ؟

☐ نعم ☐ لا

2- كيف تتعرف على التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات اللغوية ؟

- علامة أقل من 10 ☐

- صعوبات في فهم واستيعاب المادة ☐

- أمور أخرى أذكرها؟

.....
.....
.....

3- هل تعتقد أن الصعوبة في النطق تؤثر على التعبير الشفوي للتلميذ؟

☐ نعم ☐ لا

نرجوا منكم التوضيح

.....
.....
.....

4- هل تعتقد أنّ الصّعوبات اللّغويّة تؤثر على تركيز وانتباه التّلميذ أثناء الدّراسة؟

نعم ☐ لا ☐

- نرجوا منكم التّوضيح في الحالتين

.....

.....

.....

5 - هل الصّعوبات اللّغويّة لدى التّلاميذ تؤثر على الفهم واستيعاب المفردات، الجمل و الفقرات؟

نعم ☐ لا ☐

- نرجوا منكم التّوضيح

.....

.....

.....

6- هل تعتقد أنّ صعوبة القراءة تؤثر على قدرة التّلميذ في الفهم ؟

نعم ☐ لا ☐

- نرجوا منكم التّوضيح

.....

.....

.....

7- هل الصّعوبات اللّغويّة تؤثر على التّلميذ في تشكيل الكلمات وبناء الجمل؟

نعم ☐ لا ☐

- إن كانت الإجابة ب"نعم"، فنرجوا منكم التّوضيح

.....

.....

.....

8- هل القواعد الصّرفيّة تلبي حاجات التّلميذ في بناء كفاءته اللّغويّة؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تجد صعوبة في تدريس القواعد النحوية للتلاميذ الذين يعانون من الصعوبات اللغوية ؟

☐ لا

☐ نعم

10- ما هو أكثر نشاط يعاني التلاميذ صعوبة فيه ؟

☐ دراسة النص

☐ التعبير الكتابي

☐ القواعد النحوية

☐ الوضعية الإدماجية

☐ التعبير الشفوي

☐ القواعد الصرفية

11- هل صعوبة البرنامج واكتظاظه سبب في خلق الصعوبات اللغوية لدى التلاميذ؟

☐ لا

☐ نعم

- نرجوا منكم التوضيح

.....

.....

.....

12- هل يمكن لصعوبات التعلم أن تكون سببا في الرسوب ؟

☐ لا

☐ نعم

- نرجوا منكم التوضيح

.....

.....

.....

13- هل تعتقد أن تحسين المستوى اللغوي للتلميذ يرجع إلى المطالعة ؟

☐ لا

☐ نعم

- نرجوا التوضيح في الحالتين

.....

.....

.....

14- هل تعتقد أن تحسين المستوى اللغوي للتلميذ يرجع إلى تقديم أمثلة مختارة وواقعية

تسهّل عليه الفهم؟

☐ لا

☐ نعم

- نرجوا منكم التوضيح في الحالتين

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

• ЧИЭНІ : О : ИГ : V : І І ЭХХ : І . VЭ : ОІ . І

Х . ОV . ПЭХІ ИГ : И : V . ХГН : ГГ : QI XЭЖЭ : ХХ :

Х . Ж : АА . ҫХІ + О : КИЭПЭІ VХ : ХИ . ҫЭІ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERIDE TIZI-OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT : LANGUE ET LITTERATURE ARABES



جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية الآداب واللغات

قسم : اللغة العربية وآدابها

عزيزي التلميذ، إليك مجموعة من الأسئلة يرجى منك التمعن فيها والإجابة عنها كلها

إجابتك على هذه الأسئلة تعتبر مساهمة منك في إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر، وسوف يبقى اسمك غير معروف لأنك لن تكتبه على الورقة.

نقدر اهتمامك ونشكرك على حسن تعاونك.

استمارة موجهة للتلاميذ :

❖ ضع العلامة ☐ x في الخانة المناسبة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن : ☐

المستوى:

1- هل تعاني من الصعوبات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

- إن كانت الإجابة بنعم فما هي؟

2- هل هذه الصعوبات تؤدي إلى الإخفاق في اكتسابك للغة؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تشعر بالراحة النفسية داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل تعاني من اضطرابات في النطق و الكلام ؟

نعم ☐ لا ☐

وهل لها تأثير على تحصيلك الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل تعاني من القدرة على الكتابة بشكل جيد ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تجد صعوبة في فهم و استيعاب المقروء؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تجد صعوبة في معرفة و صياغة المفردات ؟

نعم ☐ لا ☐

8- هل تعاني من مشكلة الحياء و الخجل؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل الصعوبات اللغوية تؤثر على علاقتك مع زملائك؟

نعم ☐ لا ☐

15- هل لهذه الصعوبات دور في لمبالاتك في القاعة؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت إجابتك بنعم فلماذا؟

16- هل سبق و أن رسبت في سنة معينة ؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل سبب الرسوب يرجع إلى إحدى هذه الصعوبات اللغوية؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل عدم فهمك للدروس التي يشرحها لك الأستاذ يؤدي إلى ضعف في تحصيلك الدراسي ؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل الصعوبات اللغوية التي تعاني منها لها دور في النتائج السلبية التي تتحصل عليها في الامتحانات ؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل يمكننا تدارك هذه الصعوبات و العمل على تحسين المستوى الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت الإجابة بنعم فكيف ذلك؟

إن كانت الإجابة ب "لا" فلماذا ؟

البطاقة الفنية للمؤسسة

تسمية المؤسسة: متوسطة مولود فرعون العنوان: شارع ايراني أحمد تيزي وزو اسم المقاطعة: تيزي وزو
الموقع الجغرافي: المدينة العليا تيزي وزو بلدية: تيزي وزو دائرة: تيزي وزو رمز القطاع: 215032
رقم تسجيلها الوطني: 6631 الرقم التسلسلي البلدي: 15000 رمز المؤسسة: 15012026
الرقم لدى الديوان الوطني للامتحانات: 15287 رقم حساب الخزينة: 43/607 الرقم الميكانوغرافي: 15355
رقم الهاتف: 026 12 23 13 الفاكس: 026 12 23 13
البريد الالكتروني: mouloud1961f@gmail.com

تاريخ الإنشاء: 1961 إعادة بنائها: 2006 تاريخ فتحها: 2008
المساحة الإجمالية للمؤسسة: 3400 م² منها المبنية: 1600 م²
نظامها: B6 نوع البناء: صلب نظامها: خارجي الوسيط: حضري
*هياكل المؤسسة:

- 1 - جناح إداري يحتوي على 04 مكاتب وقاعة الانتظار.
 - 2 - جناح بيداغوجي يحتوي على 16 قاعة للتدريس + مكتبة للمطالعة
- *مرافق أخرى:

*مخبرين للعلوم الطبيعية و العلوم الفيزيائية - مكتب مستشارة التوجيه و الإرشاد المدرسي.
*مخبر للإعلام الآلي - قاعة الأساتذة - قاعة الأرشيف - مخزن - مكتب مستشار التربية - مكتب مشرفي التربية
*مكتب بلحق للمعبر - ساحة تتسع لممارسة التربية البدنية و جزء منها مغطى بالعشب الاصطناعي.

*المؤطرون: السنة الدراسية 2022/2021

*المدير: السيد شبلي أحمد
*مستشارة التربية: السيدة قلي مليكة
*مقتصد (ة): السيد (ة) خليم هندة
*عدد الأساتذة: 37 من بينهم 33 إناث
*عدد الموظفين و العمال المهنيين: 25 من بينهم 13 إناث
*تعداد التلاميذ: 654 من بينهم 346 ذكور - 308 إناث
عدد الأفواج التربوية: 14

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

بـرية التربية لولاية : تيزي وزو

الخريطة الإدارية

عدد الافواج التربوية

16	المتوسطة	مولود فرعون
الداخلي	البلدية	تيزي وزو
الداخلي	الدائرة	تيزي وزو
خارجي		
المجموع		

تعديلات المناصب

العدد	مناصب مالية مستحدثة
1	كاتب
1	ع ص م خ ص 1

التشكيلة الجديدة

مناصب مفتوحة	الإطار	مناصب مفتوحة		الإطار	مناصب مفتوحة	الإطار
		X	ع		X	ع
	مدير متوسطة		1	مشرف التربية		
	مستشار رئيسي للتربية			مساعد رئيسي للتربية		
	مستشار التربية		1	مساعد التربية		
	مقتصد رئيسي			ممرض مؤهل		
	مقتصد		1	مساعد تلميذ رئيسي للصحة العمومية		
	نائب مقتصد مسير			مساعد تلميذ للصحة العمومية		
	نائب مقتصد			ملحق بالمخبر		
	مساعد وثائقي أمين المحفوظات			ملحق رئيسي بالمخبر		
	م. ر. المصالح الاقتصادية		1	معاون تقني في المخبر		
	م. م اقتصادية			عون تقني في المخبر والصيانة		
	عون إدارة رئيسي			عون تقني في المخبر		
	عون إدارة			تقني في المخبر والصيانة		
	كاتب		2	رئيس فرقة الوقاية والأمن		
	عون حفظ البيانات		1	عون الوقاية والأمن		
	مستشار التوجيه والإرشاد م. م.		1	ع. م. خ. ص (مخزن)		
	مشرف رئيسي للتربية					
	أعد وثائقي أمين محفوظات رئيسي					
25	مجموع المناصب					
25	المالية المفتوحة					

مدير التربية

ق. م. : 845 التاريخ : 2020/10/25

هذه الخريطة تلغى سابقتها

ب. م. : 2019/10/16 تحت الرقم : 2291

نع منعاجات تعويض المنصب المسجل في العمود الذي يحمل علامة X

الملخص:

تعتبر الصّعوبات اللّغوية من المشكلات التّربوية التّعليميّة لأنّها ذات أبعاد تربوية وتعليميّة ونفسية واجتماعية، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التّعلم من مادة أو معظم المواد الدّراسية في تزايد مستمر وهذا راجع إلى تأثير هذه الصّعوبات على التّحصيل الدّراسي كما تؤدّي أيضًا إلى رسوبهم في الصّف الدّراسي.

هذا البحث توصل إلى نتائج أنّ الصّعوبات اللّغوية تؤثر تأثيرًا سلبيًا على التّحصيل الدّراسي لدى التّلميذ لذلك وجب على المنظومة التّربويّة السعي إلى تشخيص هذه الصّعوبات وعلاجها قبل تفاقمها.

Abstract :

Language difficulties are considered special educational problems because they have educational, psychological and social dimensions and pupils who suffer from learning difficulties from one or most subjects are constantly increasing and this is due to the impact of these difficulties on their academic achievement and also lead to their failure in the classroom.

The results of this research have concluded that language difficulties have a negative impact on the student's academic achievement, so the educational system should seek to diagnose and treat these difficulties before they worsen.