



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن احمد

قسم علوم التربية



مذكرة لنيل شهادة ماستر في تخصص تربية خاصة الموسومة ب:

صعوبات اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

- ترواسة ميدانية بمختلف المدرس الابتدائية ولاية وهران -

تحت إشراف الأستاذة:

شلف جميلة

من إعداد الطالبة:

رزقي جيهان

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الرتبة	الصفة	الجامعة
لصق حسنفة	أستاذة	رئفة	جامعة وهران 2
شلف جميلة	أستاذة	مشرفة و مقرة	جامعة وهران 2
صالح نعمة	أستاذة محاضرة -أ-	مناقشة	جامعة وهران 2

السنة الجامعية 2025-2026

الإهداء

الحمد لله عند البدء و عند الختام. فما تنأهى رب. و لا تم السعي و لا ختم الا بفضلله.

من قال :أنا لها "نالها" ، و إن أبت، رغما منها أتيت بها .

ها أنا اليوم أوج اللحظات الأخوة من هذا الطويق، وأقف على عتبة تخرجي، أقطف ثمار تعبتي، وأرفع قبعتي بكل فخر، فاللهم لك الحمد إذا رضيت، ولك الحمد بعد الرضا. لأنك وفقني لإتمام هذا النجاح وتحقيق حلمي.

لم تكن الرحلة قصوة ولا ينبغي لها أن تكون، لم يكن الحلم قريبا ولا الطويق كان محفوا بالتسهيلات لكنني فعلتها، ونلتها، وبكل حب وفخر، أهدي نجاحي وتخرجي:

إلى نفسي الطموحة التي بدأت بطوح وانتهت بنجاح.

إلى من أحمل اسمه بكل فخر، إلى من حصد الأشواك في طريقي اليوم ليمهد لي رب العلم، إلى من كان سندي بعد الله، إلى من علمني أن الإرادة تصنع المعجزات، إلى من غرس في قلبي حب العلم ورافقني في كل خطوة أبي الغالي.

إلى من أوصاني الله بها خرا، وجعل الجنة تحت أقدامها، إلى من بفضل دعائها تحقق نجاحي، إلى بلسم حواحي، إلى وطني الكبير الذي لا تحده حدود الجوافيا أمني الغالية.

وإلى تلك النجوم التي تنير طريقي دوما، إلى صناع قوتي، وصفوة أيامي، الذين كانوا شركاء كل خطوة في مذكرتي أخي وأختي.

وفي الختام

إلى من كانوا عوناً وسندا في هذا الطويق...

لأصحاب الشدائد والأزمات إلى من أفاضوا علي بمشاعرهم ونصائحهم المخلصة

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي الذي لطالما تمنيت

ها أنا اليوم أكملت و أتممت أول ثرائته بفضلله سبحانه وتعالى فالحمد لله على ما وهبني.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة شرف جميلة في هذه الولاية، على ما قدمته لي من توجيهات علمية قيمة، و ملاحظات بناءة، و نصائح سديدة، و على سعة صورها و صورها و متابعتها المستمرة لمختلف مراحل إنجاز هذه الولاية، فكان لإشرافها الأثر الكبير في إخراج هذا العمل في صورته الحالية، ومرافقتها لي طوال إنجاز هذا العمل، فخاها الله خير الخاء.

و أتوجه بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقراءة هذه المذكرة و تقييمها و إثرائها بملاحظاتهم العلمية القيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى جميع أساتذة قسم علوم التربية الذين ساهموا في تكويني العلمي طيلة مشوري الجامعي.

ولا يفوتني أن أشكر كل الطاقم الإداري، على تعاونهم وتسهيلهم لمهمة جمع البيانات.

كما أشكر كل من قدم لي يد العون والمساعدة من قريب أو بعيد، وساهم في إنجاز هذا العمل.

وفي الأخير، أرجو أن يكون هذا العمل المتواضع قد وفقنا الله فيه

ملحمة الجواهر

الصفحة	العنوان
أ	الاهداء.....
ب	الشكر والتقدير.....
ح	ملخص الدراسة
1	مقدمة عامة.....
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
5	إشكالية البحث
6	فرضيات البحث
7	أهمية البحث و أهدافه
7	التعريف الإجرائية لمفاهيم البحث الأساسية
9	الدراسات السابقة
16	التعقيب على الدراسات السابقة
الفصل الثاني: صعوبات اللغة	
18	تمهيد
19	تعريف اللغة
19	مراحل إستخدام اللغة
21	مفهوم صعوبات اللغة

22	إكتساب اللغة الشفوية و صعوباتها
24	تصنيف صعوبات اللغة
25	تشخيص صعوبات اللغة
26	تقييم صعوبات اللغة
29	علاج صعوبات اللغة
32	إرشادات لمعالجة صعوبات التعلم في اللغة الشفهية
33	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
36	تمهيد
37	تعريف التحصيل الدراسي
38	أهمية التحصيل الدراسي
38	أهداف التحصيل الدراسي
39	أنواع التحصيل الدراسي
40	شروط التحصيل الدراسي
41	طرق قياس التحصيل الدراسي
44	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
48	مشكلات التحصيل الدراسي
49	طرق علاج مشكلات التحصيل الدراسي

49	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: الواسة الإستطلاعية	
54	تمهيد
55	الهدف من الواسة الاستطلاعية
55	حدود إجراء الواسة الاستطلاعية
55	مواصفات العينة
58	أنوات الواسة الاستطلاعية
59	وصف أنوات القياس
60	الخصائص السيكميتريّة لأداة القياس في الواسة الاستطلاعية
62	نتائج الواسة الاستطلاعية
64	الخلاصة
الفصل الخامس: الواسة الأساسية	
68	تمهيد
68	إجراءات الواسة الأساسية
68	منهج الواسة الأساسية
69	مجالات الواسة الأساسية
69	عينة الواسة الأساسية و مواصفاتها
71	تطبيق الأنوات
72	التقنيات الإحصائية المستخدمة في الواسة الأساسية

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة	
75	تمهيد
75	عرض نتيجة الفرضية الأولى
76	عرض نتيجة الفرضية الثانية
77	عرض نتيجة الفرضية الثالثة
الفصل السابع: تفسير و مناقشة نتائج البحث	
80	تمهيد
80	تفسير و مناقشة الفرضية الأولى
81	تفسير و مناقشة الفرضية الثانية
82	تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة
84	نتائج الدراسة
85	توصيات و اقتراحات البحث
87	المراجع
90	الملاحق

ملحق رقم 1

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع العينة لمتغير الجنس	54
02	توزيع العينة لمتغير السن	55
03	قائمة الأساتذة المحكمين	57
04	البنود المستبعدة وفقا لأي الخواء	59
05	البنود المعدلة	60
06	يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفئات مع الدرجة الكلية لبعد صعوبات اللغة	61
07	يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفئات مع الدرجة الكلية لبعد اضطرابات اللغة	62
08	حساب ثبات المقياس الأول	63
09	حساب ثبات المقياس الثاني	63
10	نسبة توزيع العينة لمتغير الجنس	68
11	نسبة توزيع العينة لمتغير السن	68
12	نتائج الارتباط للفصلين	73
13	نتائج اختبار (t-test) معدل اللغة 1	74
14	نتائج اختبار (t-test) 1	74
15	نتائج اختبار (t-test) معدل اللغة 2	75
16	نتائج اختبار (t-test) 2	75
17	نتائج اختبار (t-test)	76

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومعرفة الفروق في صعوبات اللغة وفق متغيري الجنس والسن. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيقها على عينة قصدية مكونة من 64 تلميذاً وتلميذة من عدة مدرّس ابتدائية ولاية وهران.

ولجمع البيانات تم استخدام استمارة صعوبات القراءة وشبكة ملاحظة الاضطرابات اللغوية، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS ، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي، كما بينت وجود فروق دالة تؤول لمتغيري الجنس والسن لصالح الإناث والفئة العمرية الأصغر.

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات اللغة لدى التلاميذ، وتوفير برامج علاجية ودعم تربوي لتحسين مهاراتهم اللغوية، مما ينعكس إيجاباً على تحصيلهم الدراسي.

Abstract :

This study aims to examine the relationship between language difficulties and academic achievement among primary school pupils, as well as to identify differences according to gender and age variables. The descriptive–analytical method was used, and the study was conducted on a purposive sample of 64 pupils from several primary schools in Oran, Algeria.

Data were collected using a reading difficulties questionnaire and a linguistic disorders observation checklist. After statistical analysis using SPSS, the results revealed a significant positive correlation between language difficulties and academic achievement. The findings also showed statistically significant differences according to gender and age, in favor of females and younger pupils.

Based on these results, the study recommends early detection of language difficulties, along with the implementation of remedial and educational programs aimed at improving pupils' language skills and enhancing their academic performance.

مقدمة

تُعدّ صعوبات اللغة من أبرز المشكلات التربوية التي تؤثر بشكل مباشر على مسار التلميذ الواسي، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بقدراته على الفهم، والتعبير، والاستيعاب، مما ينعكس على مستوى تحصيله الأكاديمي داخل المؤسسة التعليمية. وفي هذا السياق، أصبح الاهتمام بوزارة هذه الصعوبات ضرورة علمية وتربوية تهدف إلى تحسين جودة التعلم والحد من التعثر الواسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، باعتبارها المرحلة الأساسية في بناء التعلّيمات.

وانطلاقاً من أهمية هذا الموضوع، جاءت هذه الوزارة للكشف عن العلاقة بين صعوبات اللغة والتحصيل الواسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق التي قد تغو لمغزوات الجنس والسن. وقد اعتمدت الوزارة على المنهج الوصفي التحليلي باعتبارها الأنسب لمثل هذه الظواهر التربوية، كما تم استخدام مجموعة من الأدوات الميدانية لجمع البيانات، تمثلت في استمارة صعوبات القاء وشبكة ملاحظة الاضطرابات اللغوية.

وقد تم تقسيم هذه الوزارة إلى ثلاثة فصول رئيسية، جاءت على النحو التالي:

تم تقسيم هذه الوزارة إلى خمسة فصول رئيسية، جاءت على النحو التالي:

• الفصل الأول (مدخل إلى الوزارة):

يتضمن هذا الفصل الإطار العام للوزارة، من خلال عرض الإشكالية، الفرضيات، أهمية وأهداف الوزارة، إضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية وحدود الوزارة (الزمانية والمكانية والبشرية)، بما يعطي تصوراً شاملاً لموضوع البحث .

• الفصل الثاني (الجانب النظري لمتغير صعوبات اللغة):

تناول هذا الفصل الإطار النظري لمتغير صعوبات اللغة، من حيث المفهوم، الأسباب، المظاهر، التصنيفات، وأهم العوامل المؤثرة فيها، إضافة إلى الواسات السابقة المرتبطة بهذا المتغير .

• الفصل الثالث (الجانب النظري لمتغير التحصيل الواسي):

خصص هذا الفصل للإطار النظري لمتغير التحصيل الواسي، حيث تم التطرق إلى مفهومه،

أهميته، العوامل المؤثرة فيه، مشكلاته، إضافة إلى العلاقة بينه وبين صعوبات اللغة مدعمة
بدراسات سابقة .

- **الفصل الرابع (الإطار المنهجي للدراسة):**

يتضمن هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية، ومنهج الدراسة، ومجالاتها الزمانية والمكانية، وعينة
الدراسة ومواصفاتها، إضافة إلى أنواع جمع البيانات، والخصائص السيكومترية، والإجراءات
الميدانية المتبعة .

- **الفصل الخامس (عرض وتحليل ومناقشة النتائج):**

خصص هذا الفصل لعرض النتائج المتوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج
SPSS، وتحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، مع تقديم الاستنتاجات
العامة للدراسة، والتوصيات والاقتراحات المناسبة.

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة.

الفصل الأول

الإشكالية

فرضيات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

التعاريف الإجرائية لمفاهيم البحث الأساسية

الدراسات السابقة

الإشكالية:

إن أهمية تعلم اللغة لا تظهر من خلال التواصل فحسب، إنما تتعدى ذلك لتشمل مختلف الفاعليات الذهنية الأخرى، من فهم، وحفظ، وإنتاج، لتكون بذلك جزءاً من التفكير الإنساني. حيث تمثل صعوبات تعلم اللغة مجالا شاسعا من الإضطرابات اللغوية. و التي تعود في جوهرها إلى خلل نيروولوجي وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، الذي يحدث تذبذبا نوعيا في فهم و استخدام اللغة، ولو تفحصنا الأمر لتبين لنا أن معظم المهام التعليمية وبخاصة المدروسة تقوم تقريبا على استخدام اللغة.

(كريمة مزركة، 2019، صفحة 391)

إن الهدف الأساسي للغة هو التواصل مع الآخرين فهي أساس العمل والحياة في كل مناحي المجتمع، لذلك هي مصدر من مصادر تحقيق إنسانية الإنسان، وتتطلب عملية التواصل اللغوي من الفرد قوة على استيعاب ما يتحدثه الآخرون (اللغة الاستقبالية) وقوة على إيصال الأفكار إلى الآخرين بلغة مفهومة ومعمرة (اللغة التعبيرية)، و يواجه الأطفال الذين يعانون عادة من صعوبات اللغة مشكلات في فهم حديث الآخرين لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار وخاصة في مجال التعليمات أو قد يواجه مشكلة في إنتاج العبارات والتواكيب السليمة المعمورة عن أفكاره فلا يستطيع إيصالها إلى الآخرين و قد يواجه مشكلة في الإثنتين معا.

(د. أسامة محمد الباطنية وآخرون، 2005، صفحة 121)

تعتبر اللغة من أهم وسائل الاتصال الاجتماعي بين الأفراد خاصة في التعبير عن الذات وفي فهم ما يقوله الآخرون لنا.

وبغياب هذه الأداة الفطرية فإن قنوتنا على التواصل مع الآخرين سوف تنعدم كما يتطلب أن يعدل الفرد من طرق تواصله مع الآخرين فقد يلجأ إلى أسلوب الكتابة أو لغة الإشارة أو الاعتماد على الإيماءات، وفي كل الأحوال فإن غياب اللغة له آثار سلبية على الفرد إذ أن غياب اللغة يحد من نمو الفرد المعرفي.

(عصام جوع، 2007، صفحة 95)

-إختلف الباحثون في مفهوم التحصيل الواسي فالبعض تلخص مفهومه في العمل الواسي فقط والبعض الآخر رى أنه كل ما يحصل الفرد من معرفة.

حيث أنه يعرف بأنه عدة خوات ومهارات يكتسبها التلميذ من خلال مسره الواسي والتي تقاس بإختبارات تحصيلية في آخر الفصل الواسي.

(فحات وغزلي، 2023 صفحه 25)

وتتجلى فائدة التحصيل الواسي بلوجه شتى في حياتنا الإجتماعية وبخاصة في مستقبلنا، ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للنمو و التطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الواسي لكي يكونوا قارين على إستيعاب عناصر هذا النمو و التطور. ومن ثم فإن الإستثمار في مجال التعليم شوط لابد منه للتنمية الإقتصادية و الاجتماعية على المدى البعيد.

وعليه فإن التحصيل الواسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية و التعليم نظرا للأهمية التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الواسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الواسة و نقلهم من صف تعليمي لآخر.

الذي يتمثل في إستخدام الحصيلا المعرفية في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه و إتخاذ القرارات.
(خضري خوة،2022، صفحة 17)

و من هنا جاءت الواسة الواهنة للنظر في هذه المشكلة المرفوقة بالسؤال التالي:

-ما طبيعة العلاقة بين صعوبات اللغة و التحصيل الواسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ؟

أسئلة فوعية للواسة:

-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة و التحصيل الواسي؟

-هل تختلف صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بإختلاف الجنس؟

- هل يوجد تباين دال إحصائيا في صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية تغوى لمتغير السن ؟

فرضيات الواسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة و التحصيل الواسي.

- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث من التلاميذ من حيث درجاتهم في صعوبات اللغة.

- يوجد تباين دال إحصائية في صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية توى لمتغير السن

أهمية الدراسة:

-تكمّن أهمية هذه الدراسة في إزاء الجانب النظري المتاعب بصعوبات اللغة وعلاقتها بالتحصيل الواسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

-تساعد المعلمين في الكشف المبكر عن صعوبات اللغة لدى التلاميذ داخل الصف.

-تفيد المعلمين والأخصائيين النفسيين في اعداد وامج تدخل مناسبة.

-تساهم في تحسين مستوى التحصيل الواسي لدى تلاميذ نوي صعوبات اللغة.

تساعد أولياء الأمور في فهم أسباب ضعف التحصيل الواسي.

أهداف الدراسة:

-التعرف على مستوى صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التلاميذ نوي صعوبات اللغة و التحصيل الواسي.

-مقارنة مستوى التحصيل الواسي بين التلاميذ نوي صعوبات اللغة والتلاميذ العاديين.

-تحديد أبعاد صعوبات اللغة الأكثر تأثرا على التحصيل الواسي.

-تقديم توصيات تربوية لتحسين الأداء الواسي للأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة (أو التي

تساهم للحد من صعوبات اللغة).

تحديد المفاهيم الإجرائية:

تُعدّ اللغة وسيلة أساسية للتواصل والتعبير بين الأفراد، وتتكوّن من مجموعة من الأصوات والوموز التي تُنظّم في شكل كلمات وجمل ذات معنى. وتُستخدم اللغة لنقل الأفكار والمشاعر والمعلومات، كما تُساهم في تسهيل التفاعل الاجتماعي والتفاهم بين الناس داخل المجتمع.

كما تلعب اللغة دوراً مهماً في نقل الثقافة والمعرف عبر الأجيال، وتُعدّ أداة أساسية في التعلم والتفكير وتنمية القدرات الذهنية، خاصة في الوسط المدرسي، حيث يعتمد عليها التلميذ في الفهم والتعبير والتحصيل الدراسي.

صعوبة اللغة: هي عدم القدرة على التواصل مع الآخرين لعدم قدرتهم على استخدام الكلمات بطريقة سليمة. هم يفهمون الأشياء ومذلولاتها لكن لا يقدرّون على التعبير عنها شفهيًا.

التحصيل الدراسي: مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها التلميذ داخل المدرسة.

الدراسات السابقة:

دراسات خاصة بصعوبات اللغة:

- دراسة أمور الشوقلوي (1983) : (بوديسة و آخرون، 2023، ص 17-18)

قام أنور الشوقلوي بدراسة ميدانية بعنوان بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ، كان الهدف من الدراسة معرفة العوامل المرتبطة بمجالات صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ، وتمثل عينة الدراسة (836) معلماً ومعلمة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتوصلت في نهاية المطاف إلى مجموعة من النتائج وهي:

- انخفاض درجة ثقة التلميذ بنفسه بالإضافة إلى حوح شعور التلاميذ أمام الآخرين، وعدم الإثبات في المنافسات وشدة التباين بين قرات التلاميذ.

- كما ارتبطت صعوبات التعلم بالعقاب البدني و المعاملة السيئة للتلميذ من طرف المعلمين.

- عدم مناسبة المنهج الدراسي لميول التلاميذ وحاجاتهم، وعدم تنوع الموضوعات المقررة، وكثرة إعداد التلاميذ في قاعة الدراسة.

- دراسة مرجانة (1990) : (عبد الرحمان عطا عبد الرزاق، 2010، ص 40-41)

وأجرى مرجانة (1990) دراسة حول الضعف الدراسي اللغوي ، بهدف تقويم وتحديد المستوى اللغوي الذي بلغه طلاب السنة التاسعة أساسي من المدرسة في الجزائر ، ومعرفة العوامل المباشرة وغير المباشرة التي أدت إلى تفشي ظاهرة الضعف اللغوي بين التلاميذ . ومن خلال استطلاع آراء الطلبة حول العلاقة بين الانواع اللغوي، والتأخر الدراسي اللغوي، وبين ميول التلاميذ نحو المواد الدراسية اللغوية والضعف اللغوي، وبين طريقة تدريس اللغة العوبية، ومستوى تحصيل التلاميذ لغوياً. وتكونت أداة الدراسة من أربعة اختبارات لتحديد المستوى اللغوي، أما عينة الدراسة فتألفت من (356) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي، وقد أظهرت النتائج:

- النتائج التي حصل عليها التلاميذ في الاختبارات اللغوية تعتبر متدنية بصفة عامة حيث إن نسبة (54%) من مجموع أفراد العينة متأخرون دراسياً في المواد اللغوية-.

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الانواع اللغوي وضعف مستوى التلاميذ لغوياً.

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين ميول التلاميذ للمطالعة والضعف اللغوي.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية بين طريقة تدريس اللغة العربية والضعف اللغوي.
- إن التلاميذ يجدون صعوبات في المواد اللغوية حسب الترتيب الآتي: الإملاء - القواعد، القواعد، الفهم.
- **رواسة شريف عوام: (2008)**

حاول من خلال الرواسة الكشف عن العلاقة بين التأخر اللغوي و فكرة الطفل عن ذاته الجسمية والانفعالية و علاقته بالكبار و الأوان . اشتملت عينة الرواسة (100) طفل من الجنسين، تتراوح أعمارهم ما بين 4 و 6 سنوات. و قد تمثلت أنوات القياس في: مقياس مفهوم الذات لأطفال ما قبل المدرسة، استمارة المستوى السوسيوثقافي و الثقافي، اختبار رسم جود انف هريس للوجل. أوضحت نتائج الرواسة أن:

- الأطفال العاديين لديهم مفهوم إيجابي اتجاه الذات على مقياس مفهوم الذات بأبعاده المختلفة و درجاته الكلية.
- توجد فروق دالة إحصائية بين المتأخرين لغويا و أنظرهم العاديين في أبعاد مفهوم الذات الجسمية ولإنفعالية ، و علاقتهم بالكبار و الأوان ، و نظرتهم إلى تعلماتهم ، حيث جاءت كلها لصالح العاديين.

- **رواسة مخلوفي فوزية: (2022)**

بعنوان صعوبات اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة. هدفت هذه الرواسة إلى تشخيص أهمية صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية باعتبارها من أكثر الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في هذه المرحلة. وكذا معرفة مدى تأثير الأبعاد الإجتماعية على مستويات التحصيل الواسي كبعد مهم. والكشف عن العلاقة بين صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في المرحلة الابتدائية ومستوى المتعلم، ومن أجل الإحاطة بموضوع الرواسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، تمثلت العينة بعشوائية من أساتذة اللغة الفرنسية بالطور الابتدائي ولاية المسيلة، قوت ب 40 أستاذ والأداة المستخدمة هي الملاحظة و إستمارة الاستبيان.

أما النتائج المتوصل إليها:

- تعد صعوبات التعلم مشكل تربوي له أبعاد معرفية و اجتماعية و نفسية.

- صعوبات التعلم الشائعة في المرحلة الابتدائية هي صعوبات تعلم أكاديمية يتم إراؤها في المراحل المبكرة من بداية التعليم والاستاذ هو اول من يلتزمها.

- تظهر صعوبات التعلم اللغوي على المتعلمين بشكل مباشر متماثلة في صعوبات المتعلم على القراءة والتعبير الشفوي والكتابي.

- دراسة إلياس لونس: (2023)

بعنوان: صعوبات تعلم اللغات.

هدفت هذه الدراسة الى الوقوف عند محوري العملية التعليمية، ومعالجة الصعوبات والعوائق الموجودة داخل هذه المنظومة، الى جانب إشراك الطرفين في البحث عن الحلول الفعالة، بوصفها الأكثر قابلية الى الواقع التعليمي المعيش واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت العينة في مجملها على (175) تلميذ و تلميذة موزعة على (7) متوسطات ولاية سكيكدة حيث كانت الأداة المستخدمة هي الاستبيان.

أما النتائج المتوصل اليها تمثلت في:

- أظهر البحث أن لصعوبات التعلم درجات متفاوتة لظروف مختلفة (اجتماعية ، نفسية) من لغة إلى أخرى، ولا شك أن الوقوف على المتطلبات التي يحتاجها التلميذ بجدية سيقول من الظاهرة، وذلك بتبصير المعلمين والأولياء بالظاهرة ووضع رامج دراسية مناسبة، والعمل على تحفيز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- وجود إنعدام في الوسائل اللازمة لدى بعض التلاميذ مما أثر بشكل كبير في تحصيلهم الدراسي مما يتطلب إجراء مراقبة خاصة لهذه الفئة

- دراسة لبصير وبلخير: (2024)

بعنوان: صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلم و المتعلم في إكتساب اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية. إعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي لإعتماده على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الميدان، اعتمدت العينة على (24) معلم اللغة الفرنسية و(8) معلما للغة الانجليزية

بطريقة عشوائية على نطاق (11) مدرسة ميدانية. و الأداة المستخدمة هي إستمارة الإستبيان والملاحظة. أما النتائج المتوصل اليها أوضحت أن وجود صعوبات في تعلم هذه اللغات يعود غالبا إلى:

- صعوبة المنهاج الواسي و بيداغوجيا التعليم عند المعلم.
- ضيق الوقت المحدد للحصة حيث لا يتم استيعاب الدرس بشكل كافي.
- صعوبة الاستيعاب والفهم والتركيز عند التلاميذ نظرا للسن المبكرة التي يتم فيها تعلم اللغة الأم وعدم الالمام بمفاهيمها وقواعدها وتركيبها ضف لذلك إواج لغتين أجنبيتين ما يخلط لدى المتعلم المفاهيم و يستشكل عليه أمر تعلم كل هذا في وقت واحد.

دراسات خاصة بالتحصيل الواسي:

- دراسة ولاس(1985): (حمدوي وآخرون 2022 صفحة 9):

بعنوان: علاقة التحصيل الواسي ببعض العوامل المدرسية.

هدفت هذه الدراسة إلى الاستقصاء فرع العلاقة بين مستوى التحصيل الواسي وبين عوامل أربعة وهي: التمثيل الايجابي مع المعلمين، التكيف مع الصف، النظرة المستقبلية للنفس، التكيف الأكاديمي. وعينة الدراسة تكونت من طلبة المدرس في مدينة نيويورك، ألوات الدراسة تم إستخدام مقاييس تقدير الذات.

نتائج الدراسة:

- أشرت نتائج الدراسة إلى أن نوي التحصيل المتوقع كانوا أكثر تكيفا و إنسجاما مع المعلمين.

- دراسة علي شريف حورية (2008): (بوحجة و نؤة، 2022، ص9)

بعنوان : "البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالمردود الواسي" هدفت إلى توضيح علاقة البيئة الاجتماعية للمدرسة بالتحصيل الواسي على عينة من التلاميذ المعيدين للسنة الثالثة ابتدائي.

وتوصلت النتائج إلى:

- المعاملة الحسنة من طرف الأساتذة تشجع التلاميذ على الاهتمام بالدراسة وكذا تعامل الإدارة المدرسية مع التلاميذ نون تمييز يؤثر إيجابا على نتائجهم، إضافة إلى تعاون التلاميذ فيما بينهم يدفعهم إلى إحراز

نتائج وراسية حسنة، وفي المقابل المعاملة السيئة من طرف الإدارة، والأفكار السلبية عن الوراثة ورفقاء
السوء من عوامل إخفاق التلاميذ في الوراثة والتحصيل الأكاديمي لديهم.

- وراثة الحموي (2010): (بوحة و نوة، 2022، ص 9)

بعنوان "التحصيل الوراثة وعلاقته بمفهوم الذات"، هدفت إلى الكشف عن العلاقة المتبادلة بين
التحصيل الوراثة ومفهوم الذات، والكشف عن الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة التحصيل الوراثة
تبعاً لمتغير الجنس، طبقت على (180) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، باستخدام
مقياس مفهوم الذات والسجل الوراثة لرصد العلامات، توصلت الوراثة إلى:
- وجود فروق بين متوسط درجات أفراد عينة التحصيل الوراثة.

- وراثة هنود علي سنة 2012 : (مسيف و بلحاج، 2008، ص 19)

بعنوان: التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الوراثة وذلك من أجل الإجابة على التساؤل التالي: هل
توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي المدرسي و التحصيل الوراثة لدى تلاميذ السنة الثالثة
ثانوي؟

حيث تكونت عينة الوراثة من 15 تلميذاً و باستخدام المنهج الوصفي توصلت إلى النتائج التالية:
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفّي الاجتماعي المدرسي تلميذاً إدارة
وبين التفاعل الاجتماعي المدرسي تلميذاً زملاء و التحصيل الوراثة من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة
الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل المدرسي تلميذاً أستاذ والتحصيل الوراثة من
جهة و بين التفاعل المدرسي تلميذاً مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي و التحصيل الوراثة من جهة ثانية
لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05.

- لنتيجة العامة توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي و التحصيل الوراثة لدى تلاميذ السنة
الثالثة ثانوي.

وراسات تجمع بين المتغيرين:

- دراسة حمدلوي وآخرون: (2022)

بعنوان: صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حيث المنهج المتبع في هذه الدراسة كان المنهج الوصفي، تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من إبتدائية سحنون موسى و هارون سليمان والأداة المستخدمة تمثلت في الاستبيان، (مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لستير معموية (2005)).

أما النتائج المتحصل عليها تنص على:

- وجود علاقة ارتباطية فورية وسالبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، أي كلما زادت صعوبات التعلم قل التحصيل الدراسي.

- دراسة باسي و دبة: (2014)

بعنوان: اضطراب اللغة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اضطراب اللغة والتحصيل الدراسي ومدى انتشار اضطراب لدى التلاميذ.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة على (40) فرداً ، تم الاعتماد على أدوات الملاحظة.

النتائج المتحصل عليها:

- يوجد علاقة بين اضطراب اللغة والتحصيل الدراسي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب اللغة لدى أفراد العينة وفقاً لمتغيرات دراسة (الجنس- المرحلة التكميلية).

- تطوير وامج علاجية ملائمة وإجراء المزيد من الدراسات الحالة و التي يحتاجها التي تؤدي بشكل ماس و خاصة في مجال اضطراب اللغة.

- دراسة كنتوش وحمدش: (2022)

بعنوان آليات تقويم الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بالتحصيل الواسي.

هدفت هذه الدراسة إلى : التعرف على العلاقة الموجودة بين اضطرابات اللغة والتحصيل الواسي، والكشف عن أنماط اضطرابات اللغة والتواصل و مع التحصيل الواسي للتلميذ وما ينجم عنها، وأيضاً محاولة استظهار تأثير اللغة والتواصل للتلميذ على العمليات المعرفية لديه وتأثيرها على تحصيله الواسي.

إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، تمثلت العينة على (60) تلميذ و تلميذة ، وقد تم استخدام أداة الاستمارة.

النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة:

- ان الاضطرابات اللغوية تؤدي إلى عرقلة عملية التواصل وإعاقة باعتبار أن اللغة هي أداة التواصل البشري.

- تؤدي البيئة واللهجة دور كبير في التأثير على النمو اللغوي للطفل.

- للمدرسة والأسرة دور كبير في المساهمة والمباراة في علاج الاضطرابات اللغوية.

- دراسة داودي إوام: (2023)

بعنوان :صعوبات التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل الواسي.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الواسي لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، وكذا الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الواسي تغو لمتغير الجنس.

إعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (30) أستاذ. تم اختيارهم بطريقة قصدية عوضية من مجتمع الدراسة المتمثل في أساتذة الذين يدرسون تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بالجلفة.

استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية ومقياس التحصيل الواسي.

النتائج المتوصل إليها:

- لا يوجد فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).
- وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الواسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

على الرغم من أهمية الدراسات السابقة وما قدمته من نتائج قيمة، إلا أنها لا تخلو من بعض الحدود المنهجية والعلمية، حيث نلاحظ أن أغلبها اعتمد على المنهج الوصفي فقط، مما يقلل من إمكانية تفسير العلاقات السببية بين المتغيرات. كما أن بعض الدراسات اعتمدت على عينات محدودة أو محلية، مما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على نطاق أوسع.

إضافة إلى ذلك، ركزت بعض الدراسات على جانب واحد من المشكلة، إما الجانب اللغوي أو النفسي أو التربوي، دون التطرق بشكل كافٍ إلى التكامل بين هذه الجوانب، رغم أن الظاهرة في الواقع تتسم بالتداخل والتعقيد.

ومن هنا، تبرز أهمية الدراسات الحديثة في محاولة معالجة هذا القصور من خلال الربط بين صعوبات التعلم الأكاديمية والتحصيل الواسي بشكل أكثر شمولية، مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف المتغيرات النفسية والاجتماعية والبيداغوجية المؤثرة في هذه الظاهرة.

الفصل الثاني

صعوبات اللغة

تمهيد

مفهوم اللغة

مراحل استخدام اللغة

مفهوم صعوبات اللغة

اكتساب اللغة و صعوباتها

تصنيف صعوبات اللغة الشفهية

تشخيص صعوبات اللغة

تقييم صعوبات اللغة الشفهية

علاج صعوبات اللغة

إرشادات لمعالجة صعوبات التعلم في اللغة الشفهية

خلاصة

تمهيد:

يعد الاهتمام باللغة ظاهرة مشتركة بين نوعين من العلوم هما:

علم النفس (**psychology**)، و علم اللغة (**linguistics**)، و لذلك ظهر ما يسمى حديثا بعلم النفس اللغوي (**psycholinguistics**)، و قد أكد أنرسون (**anderson1955**)، أن علماء اللغة يركزون على جانبين من اللغة هما : إنتاج اللغة (**language productive**)، من حيث القوة على تحرير الأصوات، و قابلية اللغة (**language regularity**)، من حيث القوة على نطق الأصوات وفق قواعد محددة، أما علم النفس اللغوي فيهتم بمعالجة قضايا تركيب اللغة و اكتسابها و تطورها و فهمها .

تعريف اللغة :

يعرف كل من نيكولوسي و هاريمان و كريس (1987) اللغة على النحو التالي :

- اللغة : أي نظام رمزي أو مقبول أو منظم في القواصل ينظم الأصوات في سلسلة منظمة لإنتاج أو تكوين كلمات منظمة قواعديا تعبر عن أفكارنا و مشاعرنا و تتألف من عناصر صرفية و حرفية و نحوية و دلالية لفظية .
- تكوين الوموز و للأصوات و الأفكار وفقا لقواعد نحوية صرفية و دلالية و ذلك بهدف توصيل المشاعر و الأفكار .
- مجموعة منظمة من الوموز المستعملة في القواصل و الإستقبال و الدمج و التعبير عن المعلومات. (د. إواهيم عبد الله فوج الزريقات، 2007، ص 109)

اللغة : تعوف في أبسط معانيها التعبير عن الأفكار من خلال أصوات المنطوقة وهو تعريف غير ناضج من وجهة نظرنا لأن اللغة أشمل من ذلك بكثير، فما دام هدفها توصيل الأفكار عن طريق أصوات منطوقة فمن قال أن اللغة أصوات منطوقة، انها تتضمن أكثر من ذلك لأن الإيماءات والإشارات والتعبيرات، بل الروائح التي تفرزها بعض الحيوانات ما هي إلا لغة تهدف الى توصيل فكرة أو نقل رسالة الى الغير، وعلى ما يبدو ان القائلين بهذا التعريف للغة يقصدون اللغة المنطوقة، أو إن شئت فقل يقصدون اللغة اللفظية.

ويرى آخرون بأن اللغة هي نظام من الوموز اللفظية وغير اللفظية تم صياغتها والتعوف عليها، وذلك بغرض تحقيق القواصل بين الأفراد.

(دكتور عبد المطلب القريطي، صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها، ص 35-36)

مراحل إستخدام اللغة :

وهناك خمس مراحل يمر بها الطفل حتى يصل إلى المقفورة على إستخدام اللغة بشكل صحيح وهذه المراحل هي :

1. **مرحلة الأصوات الإنعكاسية :** ويتم فيها الصراخ، والذي يصحبه نفخ الهواء و توسيع الوئتين، ثم يصدر فيما بعد صوخاص مختلفة تعبر عن الإحساس بالجوع والألم، والحركة والعطش، وإثارة الجلد والضغط الخارجية والداخلية بالإضافة إلى حركات عضلية قد تماثل التشنجات العضلية .

2. **مرحلة المناغاة :** وتظهر في حوالي الأسبوع السادس أو السابع من عمر الوضع، حيث يصدر عددا من الأصوات المتنوعة بشكل عشوائي، وتعد نشاطا انعكاسيا لا يشترط لظهوره قواص السمع لدى الطفل، فإن الأطفال الصم يمرون بمرحلة المناغاة، في حين أن السمع يعد شرط ضروري لتعلم الألفاظ فيما بعد. (عادل محمد العدل ،صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، 2010، ص 169-170)

3. **وتتميز المرحلة الثالثة وهي مرحلة التنغيم:** أو إعادة الأصوات أو مركبات الصوت الذي سمعه الطفل أو أصوره، ويعزز الطفل من خلال سماعه لصوته الذاتي وشعره بالإحساس الجسمي للنشاط الشفهي، فهو يقلد ذاته، فهو يصدر الأصوات ثم: يعيدها، و قد يعيد الأطفال الصم بعض الأصوات أو مركبات الصوت، وقد رجع ذلك إلى الإثارة اللمسية، والحسية - حركية. (نفس المرجع السابق)

4. **والمرحلة الرابعة هي مرحلة تقليد الأصوات أو المصاداة :** فهو يمثل صدى صوت الآخرين، وتظهر هذه المرحلة في الشهر التاسع أو العاشر تقريبا، ويكون فهم الطفل قليلا أو معدوما لهذه الكلمات التي يقلدها عن الآخرين، غير أنها إستمرار في تطوير مخزون الأصوات المسموعة في البيئة اللغوية. (نفس المرجع السابق)

5. **و المرحلة الخامسة هي مرحلة النطق الحقيقي:** و هي تبدأ مع بداية العام الثاني من عمر الطفل، حيث يبدأ الطفل في إستخدام أنماط الأصوات والكلمات عن قصد ويتوقع إستجابة لما أصوره من أصوات ، ويعد ذلك في بداية النطق الحقيقي وتطوير الرموز اللغوية المعروفة عن الأشياء والأفعال والأحداث و العلاقات والأفكار، وبعد عمر سنتين تتطور لغة الطفل ويبدأ مرحلة إستخدام الكلمة ثم الكلمتين ثم الجمل القصوة ، إلى أن يتحدث كما يتحدث الشخص العادي وذلك عن عمر خمس سنوات. (نفس المرجع السابق)

مفهوم صعوبات اللغة: تمثل أنواعا متعددة، فمنها ما يخص الصعوبات التي تتعلق بمعدل الاكتساب والنمو، وأخرى تخص الصعوبات التي تنتج أثناء تجهيز اللغة ومعالجتها، وثالثة تخص الصعوبات الخاصة بالتعبير. هذا في تصنيف بعض الباحثين.

وفي تصنيف آخرين تجدهم يقسمون صعوبات اللغة إلى صعوبات تخص كم الاكتساب ومعدله وصعوبات كيفية تتضمن شكل ومظهر اللغة لدى الطفل. (دكتور عبد المطلب القريطي، صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها، ص 35-36)

وفريق ثالث يصنف صعوبات اللغة إلى:

- صعوبات تتعلق بمعدل اكتساب اللغة أو تأخر نمو اللغة.
- صعوبات تتعلق بمجالات اللغة، كتلك المتمثلة في الصعوبات المتعلقة بأكيب اللغة وبنائها، المعاني والدلالات، و الإستفادة العملية على أرض الواقع. (دكتور عبد المطلب القريطي، صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها، ص 35-36)

وفريق رابع ينظر إلى صعوبات اللغة في ضوء الأسباب فيقيمونها إلى نوعين:

- صعوبات عضوية وهي التي ترجع إلى أسباب عضوية.
- صعوبات مكتسبة وهي التي ترجع إلى أسباب وظيفية أو مكتسبة. (نفس المرجع السابق)
- **وفريق خامس** يرى غير ما تقدم إذ يصنفون صعوبات اللغة في ضوء النظام الوزي الذي تقع فيه المشكلة. فالطفل صاحب الصعوبة في التعلم يمكن في هذا الإطار أن يوصف في ضوء النظام الوزي الذي يعاني فيه من صعوبة، وفي المقابل فإنه أيضا يمكن أن يوصف في ضوء النظام الوزي الذي يتمكن منه، فلو أن الطفل في الصف السادس يسجل أداء فوق المتوسط في الاختبارات الشفوية، ويستطيع أن يقرأ في مستوى هذا الصف بإتقان، ولكنه يختلف عدة سنوات في الكتابة، أو في التعبير عن افكره كتابة فإن هذا الطفل يمكن لنا أن نصفه بأنه يتمكن في النظام الوزي الأول والثاني، ولكنه يعاني من صعوبة في النظام الوزي الثالث. (نفس المرجع السابق)

إكتساب اللغة الشفوية وصعوباتها :

تتطور اللغة الشفوية مع تطور الفرد و يرقى مستوى لغته الشفوية مع ترقى مدركه وتوسع معرفه العامة ، ويمتاز التطور اللغوي بكونه تطورا مسرعا في مراحل النمو المبكرة لأهميته في التعبير عن حاجات الطفل و إتصاله مع الآخرين. على أن ثمة من الأطفال من يواجه صعوبات تحول دون تطوره تطورا سويا في لغته ويصعب عليه إكتساب اللغة وكما يكتسبها أقوانه. وقد ظهرت على هذا الصعيد عدة نظريات تفسر كيفية إكتساب اللغة . (راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، 2008، ص ص 339-342)

- نظريات إكتساب اللغة :

لقد جذب تعقد السلوك اللغوي وتنوعه إهتمام الباحثين من علوم مختلفة و أنتج نظريات و مفاهيم متعددة تتعلق بطبيعة إكتساب اللغة. و يمكن أن يشار في هذا السياق إلى النظريات السلوكية والفظوية و المعرفية و الاجتماعية . (نفس المرجع السابق) (راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، 2008، ص ص 339-342)

- **النظريات السلوكية:** ترى النظريات السلوكية أن تعلم اللغة يتم من خلال التأثيرات البيئية ، و من أشهر المعروض من النظريات السلوكية نظرية **سكينر skinner** الذي يرى أن اللغة سلوك يكتسب عن طريق المحاكاة و التعزيز . والطفل يتعلم هذا السلوك بتقليل الأصوات التي يسمعها من حوله وتعزير الكبار لمحاولاته الناجحة في التقليد. وهناك عدة طرق في تعليم اللغة كما رآها السلوكيون هي :

الحث: وذلك عندما يقدم الراشد مفتاحا لفظيا طبيعيا كأن يسأل الطفل عندما يشير إلى شيء:ماذا تريد؟ فكأنه بهذا السؤال يحثه على الكلام .

النمذجة: وذلك بملاحظة الطفل للوالدين أو المعلمين وهم يتكلمون .

التعزيز الإيجابي: وذلك بأن يكافئ الراشد فورا محاولات الطفل الكلامية الناجحة .

التعليم التدعيمي: يقدم الراشد إحياءات ومساعدات متكررة في البداية ويقلل منها تدريجيا لمساعدة الطفل على إكتساب لغة أكثر تقدما.

وواضح من جميع هذه الطوق أن الراشدين في بيئة الطفل يلعبون دورا توطيا في تشكيل فرص تعلم اللغة وقلب انتباه الطفل لها. (راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، 2008، ص 339-342)

- **النظريات الفطرية:** تركيز النظريات الفطرية خلافا للنموذج السلوكي على القرات اللغوية الفطرية في تعلم اللغة. وتوى هذه النظرية إلى تشومسكي **chomsky** الذي يعتقد أن الأطفال يمتلكون سنا وقواعد فطرية تمكنهم من بناء قاعدة تيسر لهم إستيعاب وإنتاج جمل لا تحصى. بمعنى أن الأطفال في عملية تطورهم اللغوي مؤهلون فطريا لأن يعرفوا أو يستنتجوا قواعد لإنتاج لغة تسمح لهم بأن يشكوا أو يفهموا أو يستعملوا جملا لم يسموها من قبل . (نفس المرجع السابق)

- **النظريات المعرفية :** تقدم النظريات المعرفية وجهة نظر أخرى عن تعلم اللغة تلقي اضواء على التوابط القائم بين اللغة والتفكير والخرة ، وتؤكد أهمية اللغة في التطور المعرفي الكلي للطفل. ومن أوائل القائلين بهذه النظرية الروسي **فايجوتسكي vygotsky** الذي يرى أن الطفل حتى وهو في المهد يبدأ ببعض الأفكار السابقة على اللغة أو بقاعدة معرفية و أن تطور اللغة والتفكير مستقلا عن بعضهما البعض، ويرى **بياجيه** أن اللغة تكتسب عندما يأخذ (يتمثل) الطفل اللغة من البيئة ثم يعدلها (يكيفها) وفقا لأفكره ومعرفه. ويحدث التفاعل بين الأفكار و اللغة عندما توجه عمليات التفكير أجزاء اللغة التي سيتم تمثلها وكيفية تكيفها.

يتضح بهذا أن النظرية المعرفية ترى أن العناصر الجوهرية في تعليم اللغة هي التفاعلات التي تقوم بين الطفل و اللغة و البيئة. وعلى الوالدين والمعلمين أن يتأكدوا مما يعرفه الطفل مسبقا ويزوده بالخرة الفعالة التي تساعد على بناء معاني وأفكار. (نفس المرجع السابق)

- **النظريات الإجتماعية:** تؤكد النظريات الإجتماعية التي تعرضت لإكتساب اللغة أهمية الإتصالات التي تقوم بين الأشخاص في تعلم اللغة، كما تؤكد أهمية العلاقات المتبادلة بين الطفل ووالديه أو غروهما من المحيطين به. فتعليم اللغة يؤصل ويترقى في بيئة طبيعية تساعد فيها العلاقات الإنسانية الطفل على أن يصبح معالجا نشيطا للغة .

تقترح هذه النظرية التركيز في المعالجة على العلاقة المتبادلة بين الطفل والراشد، إذ يؤثر كل منهما في الآخر عن طريق عملية التواصل التي تقوم بينهما. ويلعب الراشد في هذا الموقف دور الوسيط الذي

يشكل الفوص التعليمية ويشير إهتمام الطفل بها . (راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، 2008، ص ص 339-342)

تصنيف صعوبات اللغة الشفهية :

وتشمل صعوبات اللغة الشفهية عدة جوانب هي :

صعوبات اللغة الإستقبالية :

يمكن الأطفال الذين يعانون من إضطرابات في اللغة الإستقبالية من سماع كلام الآخرين ولكنهم لا يفهمون معنى ما يقال. و تسمى هذه الحالة بالحبسة الإستقبالية، والحبسة الحسية والصمم اللفظي، وعدم القوة على فهم المعاني اللفظية و السمعية. ويعتبر عدم القوة على استقبال وتفسير اللغة المنطوقة الخاصة الأساسية في صعوبة اللغة الشفهية الاستقبالية في حين تظهر الأعراض الأساسية في الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء، والأعمال، والمشاعر، والخوات أو الأفكار. وبسبب أن الطفل لا يفهم ما يسمع فهو لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء. ويفشلون في التمييز فيما بين الكلمات، كذلك لديهم صعوبة في إتباع التعليمات أو الأوامر، وفي تعلم معنى أجزاء معينة من الكلام مثل حروف الجر والصفات وكذلك لديهم صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها . (عصام جوع ، صعوبات التعلم ، 2007، ص ص 101-104)

صعوبات اللغة التكاملية :

يشتمل تطور اللغة على نمطين من سلوك اللغة التكاملية وهما (اللغة الداخلية) ويقصد بها تفكير الطفل وتنظيم وتكامل خواته اليومية أثناء ممرسته للنشاطات، قبل أن يبدأ بالكلام، و بطرق ذات معنى وبدون إستخدام اللغة. أما النمط الثاني، فهو (اللغة المنطوقة) حيث يبدأ الطفل بالكلام التواصل مع نفسه بعد أن يتعلم المعاني الخاصة بالألفاظ من خلال الإثارة اللغوية الإستقبالية .

ويوجع مصطلح صعوبة اللغة التكاملية إلى الصعوبة في التصرف بشكل رمزي، فالأطفال ذوي صعوبة اللغة التكاملية لا يستطيعون الربط بين الألفاظ التي يسمعونها وخواتهم السابقة عن تلك الألفاظ، فهم يلفظون كلمه مفتاح مثلا، ولكن لا يعرفون لماذا يستخدم، و كذلك فهم لا يستطيعون فهم العلاقات مثل المتضادات (أب/أم/ساخن/بارد...). (نفس المرجع السابق)

صعوبات اللغة التعبيرية :

و هي عدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم من خلال النطق و الكلام عدا أنهم يفتقرون إلى التعبيرات الوجهية ، و يتسمون بالخمول و الكسل أحيانا ، و هناك نمطان حددهما (جونسون و مايكلست ، 1967) لصعوبات اللغة التعبيرية، و هما :

- صعوبة إختيار و إسترجاع الكلمات، وقد يغوى ذلك إلى صعوبة في الذاكرة السمعية.
- صعوبة بناء الجملة وتركيبها، حيث يستطيع الأطفال نطق الكلمات والتحدث بجمل بسيطة، ولكنهم يعجزون عن تنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار جمل كاملة، فقد يحذفون أو يحرفون بعض الكلمات أو ينطقون أفعالا غير صحيحة . (نفس المرجع السابق)

صعوبات اللغة الإستقبالية و التكاملية والتعبيرية المختلطة:

وهو أشد أنواع صعوبات اللغة حيث يظهر لدى الطفل أوعاضا لجميع تلك الصعوبات وبتدرجات متفاوتة. إن الأطفال المصابين بهذا النوع يتصفون بعجز في فهم ما يقال لهم و إستخدام رموز اللغة والتعبير عن أنفسهم بشكل شفهي . (عصام جوع ، صعوبات التعلم ، 2007، ص ص 101-104)

تشخيص صعوبات اللغة :

ينبغي أن يشترك كل من أخصائي النطق و اللغة (التخاطب)،و أخصائي المخ والأعصاب، و المعالج النفسي، و الطبيب النفسي، و الأخصائي الإجتماعي في تشخيص صعوبات اللغة، حيث أن نمو اللغة عند الطفل مشروط بسلامة النظام الحسي الخلجي، وسلامة الجهاز العصبي المركزي، وحيث إن تجميع هذا العدد من المتخصصين في المدرسة ليس أمرا يسرا، فإنه يمكن للمعلم إعداد تقييم أولي للغة التلميذ الذي يعاني من صعوبة في اللغة قبل اللجوء للتدخل الطبي والنفسي، ويمكن ذلك من خلال ما يلي :

- تحديد التباعد بين القدرات الكامنة للتلاميذ وتحصيلهم في اللغة، ويمكن ذلك باستخدام اختبارات قروية ونفسية وعقلية، لفظية وغير لفظية بالإضافة إلى الإختبارات التحصيلية بالطبع، وقد تم تناول محك التباعد في التشخيص في موضع سابق من هذا الكتاب.
- تحديد نوع الاضطراب الذي يعاني منه التلميذ بالنسبة للغة، هل هي اللغة الإستقبالية أم التكاملية، أم اللغة التعبيرية، وقد يتسنى ذلك من خلال ملاحظة انتباه الطفل وإستماعه، اتباع

الطفل التعليمات والتوجيهات والإرشادات البسيطة منها و المعقدة، كيفية تعبير الطفل عن أفكاره، هل يمكنه بناء تركيب الجمل وتطوير مفاهيم تتناسب مع عمره .

- تقييم العوامل الجسمية و البيئية أو النفسية المرتبطة باضطراب اللغة و تأخر نموها، وتتمثل هذه العوامل في الصعوبات الحسية مثل السمع أو البصر أو التآزر البصري - الحركي... وغيرها، بالإضافة الى صعوبات التعلم النمائية و منها صعوبات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو التفكير وحل المشكلات، وغيرها...

(عادل محمد العدل ،صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، 2010، ص371)

تقييم صعوبات اللغة الشفوية :

ليست عملية تقييم صعوبات اللغة الشفوية مهمة سهلة بسبب التفاوت الواسع بين الطلبة الذين يعانون، ويتوجب على من يتصدى لتقييمها وتشخيصها أن يعرف المجالات التي ينبغي تقييمها وكيف يمكن تفسير النتائج بشكل يؤدي إلى إجراء التعديلات المنهجية الملائمة للطلاب، أما أدوات التقييم التي تستخدم في تقييم اللغة الشفوية فقد تكون أدوات نظامية أو أدوات غير نظامية، وينبغي أن تتناول عملية التقييم مظهري اللغة الشفوية و هما الإستماع والكلام . (د.راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، 2011، ص ص 246-251)

الإختبارات النظامية : يستخدم في هذا النمط من الإختبارات أدوات مقننة تقرر أداء الطالب بأداء عينة ممن هم في عمره الزمني ويتقرر في ضوء أدائه ما إذا كان يعاني من صعوبة لغوية . ويتوافر في المركز الوطني لصعوبات التعلم عدة اختبارات مقننة تتناول مظهر اللغة الشفوية الإستقبالية (الاستماع) وهي :

إختبار التمييز السمعي : يقيس الاختبار مهارة إدراكية أساسية عدد الأطفال هي مهارة التمييز السمعي، أي القدرة أو المهارة على التفريق الدقيق بين أصوات الكلام في اللغة العوبية من خلال المقارنة و الموزنة بين خصائصها الصوتية المميزة لها. وبهذا المعنى يعد التمييز السمعي شوطاً أساسياً للتعلم الفعال والتواصل السوي.

والتمييز السمعي شيء مختلف تماماً عن حدة السمع، إذ أن حدة السمع تقتصر على وصف حساسية الأذن لسماع الأصوات، بينما يؤثر القصور في التمييز السمعي على القدرة على معالجة

الأصوات المسموعة فتتأثر بذلك مجالات معينة في اللغة والكلام بما في ذلك الاستيعاب وسلامة النطق .

إختبار مهلات التحليل السمعي : تحليل الكلمة المسموعة إلى الأصوات المفردة تتوحد منها الكلمة هو جزء أساسي من مهلات المعالجة السمعية . وتكمن أهميته اختبار مهلات تحليل السمعي ليس فقط في تقييم قوة الطفل على تحليل الأصوات في الكلام المنطوق فحسب، بل و لعل الأهم من ذلك التعرف إلى مدى استعداده لتعلم القراءة و التهجئة و الإملاء . (د.راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، 2011، ص ص 246-251)

يتألف هذا الاختبار من كلمة بسيطة أو مركبة إذا حذف جزء معين منها يبقى يشكل كلمة ذات معنى معروف. يقوم الفاحص بنطق الكلمة على مسمع الطفل ويطلب منه أن يلفظ الجزء (الكلمة) الباقي بعد حذف جزء معين يذكوه الفاحص للطفل، وقد روعي في اختيار الكلمات تفلوت المقاطع الصوتية التي تتألف منها الكلمات كما قد روعي في كل هذه الكلمات أن يبقى منها جزء يؤلف كلمة ذات معنى عند حذف جزء في أول كلمة أوسطها أو نهايتها. كما هي الحال في الاختبار السابق تحول العلامات الخام التي يحصلها المفحوص إلى علامات معيارية للأعمال التي جرى عليها التقنين والتي تتراوح بين 6.5- 16.5 سنة . (نفس المرجع السابق)

إختبار سعة الذاكرة السمعية : الذاكرة السمعية قوة معرفية متعددة الأبعاد، تبدأ وظيفتها منذ الولادة وتستمر في الشخص العادي طوال عمره. وهي ذات طبيعية تطويرية تأخذ بالتمايز مع التقدم في العمر ويكون هذا التمايز أكثر وضوحا في مرحلة الطفولة. ويمكن أن تعتمد الذاكرة السمعية على حدة السمع ولكنهما شيئا مختلفان. فقد يسمع الطفل جيدا، وقد يخزن المعلومات بكفاءة ولكنه لا يتذكر جيدا بسبب عوامل النسيان.

يساعد الاختبار على التعرف إلى ما إذا كان ثمة قصور في جانب أساسي من معالجة المعلومات في مجال الذاكرة السمعية الآنية (القصوة المدى). ولهذه القوة آثار بعيدة على فاعلية التعلم، فهي الأساس في إكتساب اللغة و في تطور مهلات الاتصال والتفاعل الاجتماعي وبخاصة في مرحلة الطفولة. ومن هنا فإن تقييم الذاكرة السمعية له أهمية في التعرف إلى مدى استعداد الطفل للتعلم، والتعرف إلى أي جوانب قصور يمكن أن يعاني منها في تطوره المعرفي والنفسي والاجتماعي. (نفس المرجع السابق)

إختبار الذاكرة السمعية التتابعية: يستخدم اختبار الذاكرة السمعية التتابعية في التعرف إلى قوة الطفل على تذكر سلاسل أرقام متدرجة في الطول، أي في عدد الأرقام التي تتألف منها السلسلة الواحدة. ويتضمن ذلك التعرف إلى أي قصور قائم في جانب أساسي في معالجة المعلومات في نطاق الذاكرة السمعية الآتية. وهذا الاختبار يشبه اختبار الذاكرة السمعية السابق ويمثله في العينة واستخراج المعايير بإستثناء أن مهماته هي أرقام وليست كلمات وأن المطلوب من المفحوص أن يعيد سلاسل الأرقام مرتبة كما يسمعها من الفاحص.

اختبار المهارات الأساسية في اللغة العوبية: وهو اختبار نظامي غير مقنن، يعتمد هذا الاختبار في تقييم مهارات اللغة العوبية في المركز الوطني لشعوب التعلم الشفوية و الكتابية. و قد خصص فيه فصلا لقياس مهارات اللغة الشفهية ، يتناول أحدهما مهارات الكلام والنطق ويتناول الثاني مهارات الاستماع من خلال الاستيعاب السمعي. (د. راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، 2011، ص ص 246-251)

تقييم مهارات الكلام: يشكل هذا التقييم الفصل الأول من الاختبار والهدف من تقييم مهارات الكلام فيه تحديد مستوى مهارات الطالب الكلامية والنطقية ومعرفة أي تأخر في أي منهما يدعو للتحويل لمزيد من التقييم. يتطوق هذا التقييم إلى معرفة مستوى الطالب.. في الطلاقة اللغوية وقوته على استعمالها مستعينا في ذلك بمقابلة الوالدين ودمج الطالب في الحديث وملاحظة سوية كلامه.

وينتهي هذا الفصل بقائمة رصد ملاحظات الكلام التي يستخدمها الفاحص للمساعدة في تحديد السلوك والمهارات الخاصة التي ينبغي تغييرها أو تحسينها ليكون الطالب أكثر كفاءة، ثم لتكوين الملاحظات التي توحى بوجود مشكلة لغوية تدعو لمزيد من التقييم والمراجعة . (نفس المرجع السابق)

تقييم مهارة الاستماع: تستهدف التقييمات الواردة في اختبار الاستماع ما يلي:

أ- تحديد مستوى مهارات الاستماع لدى الطالب وتشخيص أي تأخر ذي دلالة بضرورة تحول المزيد من التقييم و المساعدة الخاصة، حيث يسير الاختبار قوة الطالب على: تمييز الأصوات، استظهار الجمل، اتباع التعليمات، تذكر الوقائع، تصنيف المفردات، تشخيص الفكرة الرئيسية، تذكر تتابع القصة، فهم العلاقة السببية، اشتقاق المعاني من السياق.

- ب- تحديد جوانب الاستماع التي يحتاجها الطالب التحسن فيها ليصبح مستمعا أكثر فاعلية.
- ج- الوقوف على أي مؤشر على القصور السمعي يدعو إلى التحويل لمزيد من التقييم.
- د- الحصول على بيانات تفيد بأن الاستيعاب السمعي غير متطور لأن المفاهيم الأساسية (اللغة الداخلية) لم يتم اتقانها بعد.

تجرى التقييمات في هذا الاختبار على أساس التطبيق الفردي، وتعباً قائمة الرصد هذه من الفاحص، أو المعلم، أو أي شخص يلاحظ الطالب في مواقف مختلفة بشكل يكفي لتقييم سلوك ومهارات الطالب الاستماعية . (د. راضي الوقفي، صعوبات التعلم النظري و التطبيقي، 2011، ص ص 246-251)

الاختبارات غير النظامية :

يوصي كثير من الباحثين باعتماد أساليب التقييم غير النظامي في تقييم مهارات اللغة الشفوية ويرون أنها لا تقل قيمة عن الاختبارات النظامية وبخاصة أنها قد ترونا بمعلومات لا تتوافر بغورها من أساليب التقييم. ومع ذلك فإن الحكمة تقتضي دمج المعلومات التي يحصل عليها الفاحص من أساليب التقييم غير النظامي التي يحصل عليها من التقييم النظامي ومن الأساليب غير النظامية ما يلي: **العينات اللغوية التلقائية:** وهي من أكثر الأساليب استعمالاً في تقييم اللغة الشفوية، حيث يلاحظ الفاحص الطالب وهو يلعب بالألعاب أو المعاجين أو يستعرض الكتب الصورية في مواقف طبيعية ويسجل المحادثة و يقوم بتحليلها ليكتشف أنماط الأخطاء التي يرتكبها الطفل. وإذا كان مزيداً من الوقت لإيجاد الألفة و المودة بينهما. (نفس المرجع السابق)

تاريخ الحالة: يمكن أن يقابل الفاحص والدي الطفل للحصول على معلومات تتعلق بتطور لغة الطفل أو يطل تعبئة نماذج كتابية. ويمكن الحصول على إجابات تلقي الضوء على مشكلة الطفل من مثل زمن بداية الكلام، و تعرض الطفل لأوضاع الأذن، والظروف الانفعالية السائدة في البيت وفي السنوات الأولى ولادة الطفل، و هل يعاني الأخوة من مشكلات لغوية ... (نفس المرجع السابق)

علاج صعوبات اللغة :

يقوم العلاج في حالات صعوبات اللغة - كغيرها من أنواع الصعوبات على إعداد الواجه المناسبة والملائمة للتعامل والتغلب على هذه الصعوبات، و ينبغي أن تركز هذه الواجه العلاجية على

الصعوبات، النمائية و الأكاديمية معاً والعلاج المقوّن لكل منهما، وقد تعتمد هذه الواجه على المبادئ التالية:

- بناء محوّل يتمّ تعلّمه عن طريق تقييم الأداء اللّغوي ومهلات النطق .
- إعداد تسلسل هومي للأهداف التعليمية الخاصة بمهلات اللغة .
- تدريب التلميذ على فهم معاني الكلمات والجمل والعبارات .
- تعليم مع التلميذ إنتاج أصوات الكلام وتجميع هذه الوحدات في كلمات لها معنى .
- إكساب التلميذ رموز القواعد ومهلات النحو كما يمكنه كي يمكنه بناء جملة .
- ترويض التلميذ بالمهلات التي تسمح له بالتفاعل مع البيئة واستخدام الرموز اللغوية في حل المشكلات .

تحسين القوآت العقلية والعمليات المعرفية المرتبطة بتعلّم اللغة وعلاج صعوبات التعلّم من خلال استخدام إستراتيجيات تعلّم مناسبة . (عادل محمد العدل ، صعوبات التعلّم والتدريس العلاجي، 2010، ص 372-375)

- ينبغي استخدام أخصائيّ علاج نطق حيث أكدت إحدى الدراسات أن مجموعة الأفراد الذين درس لهم أخصائيّ النطق والكلام كانت الأفضل من بين المجموعات الأخرى في حالة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التخاطب .
- التأكيد على تنمية قوآت الإنتباه والذاكرة و الإدراك فهي تعدّ متطلبات سابقة للتفكير والذي يعدّ بدوره أساساً لتعلّم ونمو اللغة بالإضافة إلى تكوين المفاهيم وحل المشكلات .
- تشجيع التلميذ على التعبير عن أفكاره لفظياً ومحاولة الربط بين الإستجابات اليدوية واللفظية وعدم الإعتماد على الإشارة فقط عند التعبير .
- تدريب التلميذ على الربط بين معاني الكلمات المنطوقة بالأشياء و الأفعال و المشاعر والأفكار، ويجب تطوير ذلك كي يتسنى له فهم عبارات وجمل معقدة و الإستجابة لابنية و تراكيب الجمل الأكثر تعقيداً .
- من أهمّ التّرويبات العلاجية التي والتي تساعد في تطوير اللغة التكاملية وضع التلميذ في موقف لعب وتقديم خوات يتفاعل فيها الطفل مع العالم من حوله، وتنمية قوآت التنظيم والتصنيف وإدراك العلاقة بين الأشياء والموضوعات ومبررات ترتيبيها وتعاقبها الآني والمكاني .

ونظرا لأهمية اللغة بالنسبة للإنسان - كما سبق الحديث عن ذلك - فقط إهتم مجموعة من العلماء بوضع نظم علاجية خاصة باللغة ولم تتل العمليات المعرفية الأخرى هذه الأهمية أو المكانة، فكانت اللغة صاحبة الحظ الأوفر في هذا الميدان و نذكر من هذه الطرق على سبيل المثال، نظرا لأنها إستخدمت أساليب علاجية متمايزة عما تم ذكره من قواعد عامة لعلاج، طويقتي **جوى وراين**، **سويشر وماتكن (swisher and matkin , 1983)**

(عادل محمد العدل ،صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، 2010، ص 372-375)

لأولا: طريقة **جوى وراين** :

تقوم هذه الطريقة على مبادئ التعلم الإجرائي أو الاشتراط الإجرائي المأخوذ عن **سكنر skinner** مع الإستعانة بمواد تعليمية مبرمجة لتدريس اللغة، وهي مأخوذة عن **مونري Monroe** الذي حاول تدريس القواعد الأساسية في اللغة مرحلة تلو الأخرى مع الوضع في الاعتبار المتغيرات التالية :

(نفس المرجع السابق)

- المثير المقدم إلى التلميذ .
- الإستجابة المطلوب منه التوصل إليها .
- أنواع التعزيز المستخدمة ونظام تقديم التعزيز .
- معيار أو محك الإنتقال من مرحلة إلى التي تليها .
- إستخدام النموذج الذي يمكن التلميذ من الوصول إلى الإستجابة الصحيحة .

وتكاد هذه الطريقة أن تكون إحدى الأساليب تعديل السلوك، وهي نظام فودي يستخدم مع كل طفل بعد تطبيق الاختبارات مرجعية المحك عليه، غير أنه يمكن استخدامه مع المجموعات وتطبيقه بواسطة مجموعة من المساعدين مع إستخدام التعزيز الإجتماعي بشكل دائم عند صدور الإستجابة المناسبة، ويقوم الطفل بالإستماع بشكل متكرر و إستخدام أشكال القواعد المهمة لبناء الجملة. وتم تقنين نظام عرض المهام التي تبدأ بالصور تليها القصص و أخوا المحادثات دون إستخدام الصور، ويؤخذ على هذا النظام عدم التركيز على اللغة ذات المعنى ونقص التدريب على اللغة التكاملية فهو يركز على اللغة الإستقبالية و اللغة تعبيرية . (نفس المرجع السابق)

ثانياً: طريقة سويشر و ماتكن :

في هذه الطريقة يتم ترتيب أهداف اللغة وفقاً للتسلسل الهومي النمائي العادي لمهارات اللغة التعبيرية، ويحدد كل هدف لغوي الكلمات التي ينطق بها الطفل والكلمات التي ينطق بها المعالج، ومعاني هذه الكلمات . (عادل محمد العدل، صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، 2010، ص 372-375)

وتقع على عاتق الأخصائي النفسي أو معالج النطق مهمة إبقاء التلميذ في مستوى مناسب من النطق بالإضافة على إكسابه مهارات الاتصال والتفاعل اللغوي، وتشجيع التلميذ وحؤه على التعبير وإنماء اللغة ويساعد التفاعل والتواصل على التحدث مع غره من التلاميذ .

وتيسر هذه الطريقة اكتساب اللغة في كل المواقف الفورية و الاجتماعية، ويمكن استخدامها مع التلاميذ الذين تقع أعمالهم بين ثلاث إلى ست سنوات، ويتميزون بقوة سمعية عادية، وتقع درجة ذكائهم على الاختبارات غير اللفظية ضمن انحراف معياري واحد من العمر الزمني، وتكون مهاراتهم اللغوية تتخلف انحرافاً معيارياً واحداً عما هو متوقع لمستوى ذكاء الطفل . (نفس المرجع السابق)

وينبغي قبل استخدام هذه الطريقة تقييم طريقة الطفل في أداء اللغة لكل من بناء الجملة، معاني الألفاظ، طريقة النطق، حيث أن أهداف البرنامج العلاجي تتحدد بناء على هذا التقييم . (عادل محمد العدل، صعوبات التعلم والتدريس العلاجي، 2010، ص 372-375)

إرشادات لمعالجة صعوبات التعلم في اللغة الشفهية :

على الشخص المعالج الذي يرغب في وضع برنامج علاجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة الشفهية أن يراعي عدة مبادئ أهمها :

- مراعاة قنات و إمكانات الطفل، ومعرفة نوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل .
- أن يركز البرنامج على تطوير القنات النمائية كالذاكرة والانتباه وغوها .
- أن يركز البرنامج على تطوير القنات المعرفية من خلال التدريب اللغوي .
- أن يوضع المحقوى التعليمي المقترح في البرنامج بعد تشخيص دقيق لنطق الطفل ولأدائه اللغوي.
- مراعاة التسلسل الهومي النمائي لمهارات اللغة عند صياغة الأهداف التعليمية .

- أن يشتمل البرنامج وبشكل متسلسل على كافة جوانب اللغة، بدأ بدلالات الألفاظ ومعانيها، وانتقالاً إلى بناء الجمل قواعدياً ونحوياً وصرفياً -تجميع الأصوات في كلمات ذات معنى.
- يجب أن يشتمل البرنامج على تدريبات تؤهل الطفل لإنتاج أصوات الكلام المناسبة .
- يجب أن يزوده البرنامج الأطفال بالخوات التي تسمح لها بالتفاعل مع البيئة وإستخدام الرموز اللغوية في الجانب الإستقبالي و التعبوي .

(جمال مثقال مصطفى القاسم، 2000، ص ص 103-104

خلاصة الفصل:

تتناول هذا الفصل مفهوم اللغة باعتبارها وسيلة أساسية للتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر، كما عرض مراحل اكتسابها لدى الطفل. كما تطرق إلى صعوبات اللغة الشفوية وأنواعها وأسبابها، إضافة إلى طرق تشخيصها وتقييمها. وفي الأخير تم عرض بعض الأساليب العلاجية والإرشادات التربوية التي تساعد على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة.

الفصل الثالث

التحصيل الواسي

تمهيد

تعريف التحصيل الواسي

أهمية التحصيل الواسي

أهداف التحصيل الواسي

أنواع التحصيل الواسي

شروط التحصيل الواسي

طرق قياس التحصيل الواسي

العوامل المؤثرة في التحصيل الواسي

مشكلات التحصيل الواسي

طرق علاج ضعف التحصيل الواسي

خلاصة

تمهيد

يحظى التحصيل الواسي بدرجة عالية من الأهمية في الميدان التربوي بشكل عام وفي العملية التعليمية بشكل خاص، لما يترتب عليه من قرارات تتعلق بالطالب من حيث النجاح والوسوب أو توقيته من مستوى لآخر لدى تحتم على جميع المجتمعات الاهتمام بقطاع التعليم من أجل تطويره وتوفير جميع الظروف المناسبة لسير العملية بنجاح، ولتحقيق نتائج جيدة في هذا الميدان والحصول على مستوى علمي مرتفع.

تعريف التحصيل الواسي

تعرفه موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه: "بلوغ مستوى من الكفاءة في الواسة سواء في المدرسة أو الجامعة وتحديد ذلك بإختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الإثنين معا.

تعريف "إبراهيم المحسن الكنانى": هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق واجات إختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. (باسي ودبة، 2014، ص 25)

عرفه محمدرشد: على أنه عملية اكتساب المعارف أو المعلومات المدرسية بطريقة منظمة.

تعريف عبد الرحمان العيسوى: أنه مقدار المعرفة التي يحصل عليها الفرد نتيجة التدريب والموار بخرات سابقة. (فرحات و غزلي، 2023، ص ص 24-25)

وقد عرفه لمعان الجليلي : بأن مفهوم التحصيل الواسي يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة إختبارات تحصيلية نظوية أو عملية أو شفوية تقدم له نهاية العام الواسي أو في صورة إختبارات تحصيلية مقننة". (سعدي و جعدل 2022، ص 24)

ويعرف جرجس: التحصيل الواسي بأنه مجموعة المعلومات والمعطيات الواسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم، وما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجربة والخوات، ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به، وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ من خلال الإمتحانات والإختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها. (بوكريشة و كريني 2023، ص 24)

في حين وى حسين سليمان قهرة: التحصيل الواسي هو انجاز تحصيلي في مادة واسية أو مجموعة مواد مقورة بالدرجات، طبقا للإمتحانات المحلية التي تجربها المدرسة.

(بوديسة وآخرون، 2023، ص 42)

كذلك يعرفه أدشب الخالدي: نشاط معرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الواسة.

تعتبر ظاهرة التحصيل الواسي من الظواهر التي حظيت بعناية ورواسة العديد من التربويين لأن الاهتمام بالتلميذ يعني التطلع الى المستقبل، وعليه من خلال ما سبق نخلص إلى أن التحصيل الواسي هو ناتج ما تحصل عليه الطالب من معلومات وكفاءات خلال مرحلة ما من المراحل الواسية نتيجة ما يسمى بالتغذية الراجعة. (كنتوش وحمداش، 2022، صفحه 26)

أهمية التحصيل الواسي:

يعتبر التحصيل الواسي حظي اهتمام من نوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم التعليم والتلميذ في مختلف في مستويات.

و يمكن إواز أهمية التحصيل الواسي في النقاط التالية:

- معرفة قوة التلميذ والكشف عن مواهبه وميوله من أجل تشجيعه على تنمية مواهبه.
- إحداث تعابير سلوكي اواكي عاطفي واجتماعي لدى التلاميذ وهو يسمى بالتعليم و الذي هو عملية باطنية غير مرئية تحدث نتيجة تغورات البناء الاواكي للتلميذ.
- يسمح للمعلمين بالقيام بنور ايجابي في المجتمع.
- اكتساب القوة على تحقيق مشرليهم الشخصية في الحياة فالتحصيل الواسي المتعلمين هو الواد الذي يواجه به الحياة و متطلباتها.
- الوصول إلى معلومات تعطي اشارة مؤشرات عن ترتيب التلاميذ في تحصيل الخوات، وتقيس قوة التلاميذ على التعلم و التنبؤ بقوتهم على أداء أعمال ومهام في المستقبل.

(حمدوي واخرون ،2022، صفحه 27)

أهداف التحصيل الواسي :

يهدف التحصيل الواسي إلى التوصل إلى معلومات عن ترتيب التلميذ في تحصيله لخرة معينة وموكة بالنسبة لمجموعته ولا يقتصر على ذلك بل يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقوات التلاميذ العقلية المعرفية وتحصيلهم في مختلف المواد، من أجل ضبط العملية التربوية وتتمثل أهدافه في النقاط التالية :

- إمكانية تقييم التلاميذ وبالتالي تقسيمهم إلى فصول واسية أو إلى شعب مختلفة.

(بودهان و آخرون،2019،صفحة 44-45)

- تشخيص مواطن الضعف للتلاميذ من ناحية أو أكثر واتخاذ أساليب علاجية تتناسب وما هو عليه .
- تمكين المعلم من معرفة النتائج التي يجب تأكيدها في تدريس الواجبات خلافا عن المعلومات والمهارات والاتجاهات النفسية.
- معرفة قوة التلميذ فيصبح كل واحد قادر على إواز مواهبه وعليه يتم تشجيع المتفوقين منهم كما أن تقويم التحصيل المدرسي يمكن الأساتذة من التمييز بين مستويات مختلفة.
- مقارنة التلميذ بزملائه في التحصيل الدراسي كما يشير "الاسر 1936م" إلى أن المدرسين عند تقويمهم للتلاميذ يكون بالنظر إلى ما إذا كان التلميذ قد أنجز مستوى معين من المعرفة أو درجة معينة من الإتقان .
- إعداد المواد لكل مستوى دراسي ورتبها حسب الأهمية والمستوى الدراسي بحيث ينتقل التلميذ من سنة إلى أخرى إلا عن طريق الوصول إلى مستوى معين من هذا التحصيل. (بودهان و آخرون، 2019، صفحة 44-45)

أنواع التحصيل الدراسي: يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى 3 أنواع وهي كما يلي :

- التحصيل الدراسي الجيد:

يتمثل في ذلك السلوك الذي يعبر عنه بتجاوز الفرد في أداء المستوى المتوقع منه في ضوء قدراته و استعداداته الخاصة بمعنى ان التلميذ ذا التحصيل المرتفع يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية تفوق متوسط أقرانه (في العمر العقلي و الزمني) بالفصل الدراسي، ويعود سببه إلى عدة عوامل من بينها المثابرة، ارتفاع دافع الإنجاز لديه، الإستقرار الإنفعالي، أهدافه و درجات المنافسة .

- التحصيل الدراسي المتوسط :

وفي هذا النوع من التحصيل الدراسي تكون الدرجة التي يحصل عليها التلميذ تمثل نصف إمكاناته وقدراته التي يمتلكها ويكون لدى التلميذ أداء متوسط ودرجة احتفاظه بالمعلومات متوسطة.

(فروحات و غزلي، 2023، ص ص 25-26)

- التحصيل الدراسي المنخفض :

في هذا النوع يكون أداء التلميذ اقل من المستوى العادي مقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استقاداته من المعارف ضعيفة تكاد تنعدم. وقد يكون هذا التأخر في جميع المواد الدراسية و هو ما يطلق عليه الفشل الدراسي لأنه التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي .

هذا لا يرجع الى نقص في قدراته فقط وإنما راجع إلى عدة عوامل تكون إما بيئية أو ثقافية وحتى اجتماعية. (فرحات و غزلي، 2023، ص ص 25-26)

شروط التحصيل الدراسي :

من الشروط التي تساعد على عملية التعلم تؤدي إلى التحصيل الدراسي الجيد ما يلي:

1- شروط التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خوة معينة حتى يتمكن من إجرة هذه الخوة، فالتكرار لا أقصد به ذلك التكرار الآلي الأعمى ولكن الموجه الذي يؤدي إلى الكمال، فلكي يستطيع التلميذ أن يحفظ الدرس لابد من أن يكرره عدة مرات، فتكرار أي وظيفة معينة تصبح ثابتة ويؤدي إلى نمو الخوة ولتقائها بحيث يصبح الإنسان يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة، ولكن تكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يكون مقرون بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة ونحو الإرتقاء المستمر بمستوى الأداء. (بوديسة و آخرون ، 2023، ص ص 50-52)

2- شروط الدفع: لحدوث عملية التعلم لا بد من وجود الدافع الذي يحرك المتعلم نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة وكلما كان الدافع قويا كان نزوع المتعلم نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، فالثواب والعقاب لهما أثر بالغ في عقد السلوك وضبطه، لذلك سعى إلى أن تكون نوافع التعلم مرضية تؤدي إلى الشعور بالرضا والسعادة والثقة بالنفس بدلا من الشعور بالخوف والهبة والعقاب ولذلك ينبغي أن نعود التلاميذ على التمتع بالنجاح وتجنب آلام الفشل. (نفس المرجع السابق)

3- الطريق الكلية والجزئية: لقد أثبتت التجربة أن الطريقة الكلية أفضل من الجزئية حتى تكون المادة المواد تعليمها سهلة وقصيرة، وكلما كان الموضوع المواد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا،

كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية، من الموضوعات المكونة من أجزاء الرابطة بينها مثل: عملية الإدراك، تسير على مبدأ الانتقال من إدراك الكليات المبهمة العامة إلى إدراك الجزئيات . (بوديسة و آخرون ، 2023 ، ص ص 50-

(52)

4- **النشاط الذاتي:** فهو السبيل الأمثل لاكتساب المهارات والخوات والمعلومات والمعرف المختلفة،

فالتعلم الجيد، وهو الذي يقوم على النشاط الذاتي للطالب فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد أكثر ثبوتاً ورسوخاً، أما التعلم القائم على التلقين و السرد من جانب الطالب فهو فوع سيء.

5- **التوجيه والإرشاد:** فالتحصيل القائم على التوجيه والإرشاد أفضل من غوه الذي لا يستفيد منه

التلميذ من إرشاد ، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بجهد أقل وفي مدة زمنية أقصر. إن هاته

الشروط المذكورة تساعد المتعلم على التعلم وعلى اكتساب الخوات والمعلومات الجديدة ببساطة

وسهولة. (نفس المرجع السابق)

طرق قياس التحصيل الدراسي :

إن كانت المدرسة تهدف إلى إكساب المتعلمين مختلف المهارات والمعرف والمعلومات فلا بد من طرق يمكننا من خلالها معرفة درجة اكتساب كل تلميذ لهذه المعارف والمهارات، باعتبار أن كل تلميذ له مميزاته التي تميزه عن غيره من التلاميذ أي معرفة درجة تحصيله الدراسي وذلك للحصول على أفضل النتائج وتحسين أو تقويم بعض الجوانب النقص ومن طرق قياس التحصيل التي اعتمدت منذ القديم ولا زال منها مايلي :

- **التمرين الصفية والفروض المتروية:** هذه التمرين التطبيقية بجميع أنواعها وأشكالها وفي جميع

المواد الصفية والمتروية شفوية أو خطية أو فكرية هي وسيلة لها مكانتها التربوية في قياس

استيعاب التلاميذ ورسوخ المعلومات وتشبيثها وعليه فالتمرين والوظائف والفروض سواء كانت

متروية أو التي تجري في القسم هي أحد وسائل طرق قياس التحصيل الدراسي للتلميذ . (بودهان

و آخرون، 2019، ص ص 50-53)

- **الاختبارات الشفهية:** ومن شروطها إجراء عزل التلميذ عن بقية التلاميذ أي يدع من يمتحن فقط

وضمن العدالة في التوقيت بين كل التلاميذ وفي تعادل الأسئلة من حيث السهولة أو الصعوبة

كما يجب التحكم جيداً في تقدير أو تنقيط كل إجابة ويكون ذلك بعد الإجابة المباشرة أي قبل

انصواف التلميذ الممتحن و من ممزات هذا النوع من الاختبارات ترتيب الذهن على الاستدكار السريع، وتعويد التلميذ على الشجاعة الأدبية والمواجهة مع الغير في إقامة الحجة والمناقشة كما تساعد على معرفة النطق الجيد للكلمات في اللغات ومن سلبياتها أنها مصدر الخوف والرغبة لدى التلميذ لذا تراها يوميا مقرونة بالكراهية والعدوة وبلرتباك نتيجة الخوف من الممتحن أو المادة كلها أو معظمها ويقتصر على حقيقتين أو ثلاثة . (بودهان و آخرون، 2019، ص ص 50-53)

- **لاختبارات التحريرية الكتابية:** وقد بدأت تشيع منذ 100 سنة في التعليم العام في أوروبا وفي أنحاء أخرى من العالم بعد أن كانت معروفة في التعليم الجامعي لقرون قبل ذلك وتبقى هذه الطريقة في قياس درجة التحصيل للتلاميذ السمة المميزة في مدرسنا تلك الاختبارات التي تعتمد على طرح السؤال بطلب من التلميذ أن يجيب عليه كتابيا بأسلوب إنشاء مقالة تحريرية وتكون الإجابة كلها دفعة واحدة وهم مجتمعون في فصل واحد أو عدة فصول منفصلة على شرط أن يجيب كل تلميذ على الأسئلة في الورقة الخاصة على انفراد من ذهنه وذاكوته الخاصة بعيدا عن عوامل الغش.

والهدف من ذلك هو تقويم تقييم حاصل للمردود التعليمي لكل طالب بغرض نجاحه أو رسوبه.

(نفس المرجع السابق)

- **الاختبارات الموضوعية:** هو اختبار يتألف من عدة بنود متنوعة الأشكال في الصيغ تؤلف لتقويم وقياس جميع العلامات العقلية أو القنات الشخصية أو قياس التحصيل الدراسي والمعرفي بحيث تمكن التلميذ من إجابة محددة الومز وتسمى بالاختبارات الموضوعية لارتباطها بالتصحيح الموضوعي والنتائج الدقيقة الموحدة تقريبا بين المصححين أي البعد عن الذاتية ومزات هذا النوع من الاختبارات أن أسلوب الإجابة لا يعتمد على استرجاع بعد الحفظ بل يعتمد على نوعية التفكير واستعمال الذكاء كما أنها سهلة وغير مجهدة وتستغرق وقتا قصوا في التصحيح على خلاف ذلك في تحضير الأسئلة كما أنها تشمل المادة كلها ون أنها تشمل المادة كلها ون إهمال الجزء، وهي تساعد في التخلص من رداءة الخط ومن مسلوئ هذه الاختبارات أنها تخدم قنات التلميذ وتقدير قيمة النصوص وتحتاج إلى وقت في تحضير الأسئلة . كما تعتمد في نجاحها على توفر الظروف والمناخ الملائم لأنها تشمل الغش ومن مسلوئها أيضا أنها تهمل

الجانب التطبيقي للمادة ولا تصلح للتقويم العلمي ولا تكثر من المواد الفكرية أو الفنية، الإنشاء
الوسم، الخط ، وهي أخرا لا تساعد الأستاذ على تصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية التي يقع
فيها التلاميذ ومن شروط هذا النوع من الاختبارات أن يكون هناك تصحيح جماعي في القسم بعد
تصحيحها من طرف المعلم نفسه ومن أنواع الاختبارات الموضوعية ما يلي:

- **اختبارات الخطأ والصواب:** وهي تلك التي يجاب عليها بنعم أو لا أو اختبار إجابة بين عدد من
الإجابات. (بودهان و آخرون، 2019، ص ص 50-53)

- **اختبارات التكملة:** هذا النوع من الاختبارات تكتب الجمل ويطلب من التلميذ تكملة جملة من
عنده وعادة ما تكون ورقة الاختبار وهي ورقة الإجابة.

- **اختبار الترتيب:** في هذه الاختبارات التلاميذ جمل متعددة وعشوائية غير مرتبة ويطلب منه
ترتيبها و إعطائها رقما متسلسلا يوضح ترتيبها وبالتالي تكون عبارات الجمل ذات معنى سليم
مفهوم البناء .

- **اختبار المقابلة المزدوجة:** وهو عبارة عن القائمة من العبارات القصوة والرموز أو الأرقام أو
الخليط من كل هذا ويطلب من التلميذ مقلنة قائمة بالأخرى وربط الشبه بشبهه .

- **الاختبارات المقننة:** يعتبر هذا النوع منعما تماما في المدرسة الخوائية وذلك ما صرح به العديد
من المفتشين والمديرين وهذا لعدة أسباب منها أنه من المقاييس التقنية البالغة الدقة في الإعداد
والانجاز كملا يحتاج تطبيقها إلى أخصائيين في الميدان وذلك لما يتضمنه من تقنيات خاصة
ابتداء من تحضير الأسئلة والانتها لتفسير النتائج إضافة إلى أن المسؤولين عن التربية لم يقدروا
فوائده التربوية والاختبار المقنن هو مقياس تربوي تقني من مقاييس س ير الحقائق والمعلومات
لدى الإنسان وتصاغ أسئلة و إجراءات بدقة مضبوطة و بقوانين إحصائية تؤدي إلى نتائج
دقيقة.

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن هناك وسائل عديدة لقياس التحصيل الواسي منها الاختبارات الشفهية
والكتابية والموضوعية ولكل نوع من هذه الاختبارات ايجابيات وسلبيات حيث نجدها تهتم بجانب وتغفل
جانبا آخر لكن هذا لا ينفي أنها تساعدهم على تقويم وقياس التحصيل الواسي للتلميذ ومعرفة صعوبات
التي تواجه المتعلم. (نفس المرجع السابق)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

توجد عدة عوامل تؤثر عوامل التحصيل الدراسي ومنها:

1- العوامل النفسية:

وهي العوامل الداخلية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الدراسي سلباً أو إيجاباً، وتتمثل العوامل النفسية بـ:

(الذكاء، دافعية، الإنجاز، تقدير الذات، قلق الإمتحان). (باسي و دبة، 2014، ص ص 26-28)

أ. **الذكاء**: يكاد يتفق معظم علماء النفس على العالقة الوثيقة بين الذكاء والتحصيل في المدرسة فالطلبة ذو الذكاء المرتفع يحصلون في الغالب على عالقات مرتفعة ويميلون إلى الإستمرار في المدرسة لمدة أطول، في حين يميل بعض الطلبة ذوي الذكاء المنخفض إلى التحصيل في العمل الصفي و إلى التسرب مبكراً من المدرسة . (باسي و دبة، 2014، ص ص 26-28)

ب. **دافعية الإنجاز**: دافعية الإنجاز مشتقة من الدافعية حيث عرفه الحامد بأنه تلك القوة التي تشير وتوجه سلوك الفرد نحو العمل يرتبط بتحصيله الدراسي وغير ذلك.

ويمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل بجد والنجاح فيه، وتتميز هذه الرغبة بالطوح والإستمتاع في مواقف المنافسة والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقر أو في مواجهة المشكلات وحلها وتفضل المهمات التي تتطلب على مجزئة متوسطة بدل المهمات التي تتطلب إلا على مجزئة متوسطة كبيرة جداً .

ت. **تقدير الذات**: يرتبط تقدير الذات بالتحصيل الدراسي حيث يرى عدد من علماء النفس أن هناك عالقة قوية بينهما، ويبدو أن الذين انجزهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص، وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي نفس الوقت هناك دلائل قوية على هذه الفكرة الجيدة لدى الفرد على ذاته ضرورية للنجاح المدرسي إن نقطة البداية هي الثقة بالنفس والتقدير الجيد للذات. (نفس المرجع السابق)

ث. **قلق الإمتحان**: ويعتبر قلق الإمتحان سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الإزعاج والإنفعالية ويحدد الإزعاج على أنه اهتمام معوفي بالخوف من الفشل وتحدد الإنفعالية على أنها ربود فعل للجهاز العصبي.

أما عن علاقة السلبية بين قلق الإمتحان والتحصيل الواسي فقد فسر علماء النفس هذه العلاقة على أساس أن القلق يشكل حالة من التوتر التي تصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالإنتباه والتفكير والمحاكمة العقلية والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الإمتحانات، وبالتالي في حالة التوتر تؤثر في تحصيل الطالب تأثراً أساسياً.

العوامل الجغرافية:

وهي العوامل الخرجية التي ترتبط بتحصيل الطلبة الأكاديمي سلباً أو إيجاباً وتتمثل العوامل الديموغرافية بـ (المستوى الإقتصادي، الإجتماعي، والمستوى الثقافي). (باسي و دبة، 2014، ص ص 26-28)

أ. **المستوى الإقتصادي والإجتماعي:** بأنه المستوى الذي يدل على المركز الإقتصادي الإجتماعي للفرد أو الجماعة وحدد المستوى الإقتصادي الإجتماعي مثلاً: (وظيفة الأب، دخل أسرة، حجم الأسرة) وتبرز أهمية المستوى الإقتصادي في التحصيل الواسي، حيث تؤثر تأثراً يكاد يكون مباشراً على التعلم من حيث قوة الأسرة، على تحمل نفقات التعليم وإمكانية ادخال ابناءها إلى المدارس الخاصة، بعض المجتمعات تكون الأسر التي تتمتع بوضع اجتماعي مرموق أكثر ميلاً إلى توجيه أبنائها نحو الإهتمام بالتعلم.

ب. **المستوى الثقافي:** تلعب ثقافة الأسرة دور مهما في التحصيل الواسي للطلبة من خلال وسائل اللعب والتثقيف والجوائز في المنزل، والتي تتحكم بظاهرة النوعية التربوية في المدرسة، كما أن ثقافة الوالدين تؤثر في التحصيل الواسي لإحتكاكهما بأبنائهما، وقد يبدو هذا منطقياً لأن المناخ الثقافي المونفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية الأبناء. (نفس المرجع السابق)

العوامل الخاصة بمحيط التلميذ :

العوامل الأسرية:

تعد الأسرة أو التنظيمات الاجتماعية التي تساعد التلميذ على تحقيق المطالب النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي وهذا يعتمد على المستوى التعليمي للوالدين بمساعدة التلميذ في إنجاز الفروض المطلوبة منه ومراقبة مدى تقدمه أو تأخره في الواحدة من خلال اتصالهما بالمدرسة فالتلميذ الذي ينتمي إلى الفئة المتعلمة له قدر كاف من المعلومات والمعرف وتساعد على استيعاب البرنامج المدرسي مما يتيح له فرصة التحصيل الجيد والعكس بالنسبة للتلميذ الذي ينتمي إلى الفئة الأمية فواجه صعوبات

كاستيعاب البرنامج المدرسي وذلك بسبب جهل الوالدين، كذلك معاملة الوالدين والجو الأسوي المناسب للرواسة من أهم العوامل المؤثرة على تحصيل التلميذ . (بودهان و آخرون، 2019، ص ص 54-

(56)

العوامل المدرسية: إن المدرسة هي المؤسسة الثانية من المؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تحصن الطفل انتقاله إليها يعتبر حدثا جديدا في حياته إذ تمثل بيئة مغاورة للبيئة التي توع فيها من حيث النظام أو الأشخاص الجدد الذين لم يألف لرؤيتهم من له تأثيره على شخصية الطفل وعلى مسره الواسي ومن بين أهم العوامل التي تؤثر على التلميذ في المدرسة نذكر منها :

أ- **علاقة التلميذ بالمعلم:** تمثل شخصية الأستاذ المثل الأعلى للمتعلم الذي يحاول أن يقتض في سلوكه ويتلقى عنه قيامه وفي ذلك يذكر "ماديسون" أن المعلمون يؤثرون على تحصيل تلاميذهم عن طريق نوعية العلاقات التي يقيمونها معهم وأن هناك تشابها كبيرا بين القيم التي يتخذها الأساتذة وتلك القيم التي يتخذها التلاميذ نوي التحصيل المرتفع وهي في ذلك تختلف عن القيم التي يتخذها نوي التحصيل المنخفض لذلك عليه أن واعي كل فعل أو قول يصدر عنه فلا يكون متسلطا غليظ الطباع حاد المزاج قاسيا عليهم فينفوهم ويفقد احترامهم له بل يجب أن يعرف كيف يتصرف في المواقف المختلفة داخل القسم حتى لا تهتز صورته أمام الأستاذ .

كما عليه أن يحصل على تكوين تربوي خاصة في مجال تخصصه وأن يلم بعض العلوم كعلم النفس التربوي وأن يعرف شيئا عن مراحل نمو التلاميذ الجسمي والعقلي والنفسي(...) حتى يستطيع التعامل معهم بشكل سليم مراعي قواهم وفروقهم. (نفس المرجع السابق)

فيعرف كيفية تقديم الدرس بأسلوب يناسبهم فيقوي التفاعل بينهم فيجد التلاميذ المادة المدرسية لهم وتوداد رغبتهم في المعرفة أكثر، وهذا ما يؤدي إلى نتائج أفضل في عملية التحصيل الواسي وهذا ما أكدته الدراسات والأبحاث التي أجريت في هذا المجال ومن بينها بحث أجراه "انرسون" سنة 1945 حيث قام برواسة العلاقة بين مظاهر سلوك المدرس في الفصل والتلميذ . (نفس المرجع السابق)

وكانت أهم النتائج التي كشف عنها البحث أنه كلما كانت شخصية الأستاذ متكاملة متوازنة اتسم سلوك التلاميذ بالتعاون والتلقائية وهذه لاشك في أنها صفات من شأنها توفوها على أن تعمل على نجاح العملية

التربوية ذلك أن التلاميذ يتأثرون بدرجة كبيرة بالأستاذ مما يدفعهم للتعاون الفعال معه وهذا كفيل بتمكين الأستاذ من أداء مهمته في ظروف جيدة فيؤدي إلى استيعاب أفضل وتحصيل أحسن.

ب-حضور التلميذ: إن حضور التلميذ المستمر للمدرسة ومواظبته على دروسه له دور هام في فهمه لدروسه وإيراقه لما يقدم إليه من الوامج الراسية فلا يجد صعوبة في الفهم ولا في تحصيل المعلومات التي يشرحها المعلم فيجد فرصة طوح الأسئلة والاستفسار عن الأمور الغامضة مما يضمن له أحسن تحصيل وعلى العكس فالتلميذ الذي لا يواظب على الحضور و يكثر غيابه فإنه يكون أقل حظا في فهم الدروس واستيعابها فيتأخر عن زملائه في الولاية ويقل تحصيله ، وقد يكون غياب التلميذ عن المدرسة لكثرة تنقله بين المدرس نتيجة تنقل أسرته لسبب أو لآخر مما يحدث له اضطراب نتيجة لعدم الاستقرار المكاني وقد يعود سبب الغياب إلى طريقة المعلم في التدريس غير مشوقة الجو الممل داخل القسم مع جود أماكن أخرى خرج المدرسة أكثر متعة كل هذا يؤثر سلبا على حضور التلاميذ ومن ثمة على أدائهم المدرسي مما يضعف تحصيلهم الدراسي. (بودهان و آخرون، 2019، ص ص 54-56)

ج- المنهج الدراسي: والذي هو عملية الاهتمام بالتلاميذ من جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، وعليه فالمنهج الدراسي يستوجب مشروعا يزود المتعلم بكمية من المعلومات الهائلة والخبرات وبناء قاعدة ثقافية لكيفية تحليل ومناقشة القضايا الهامة بطريقة منهجية تساعد على التكيف داخل الجو المدرسي والتعامل مع أفراد المجتمع كما تتضمن له انسجاما تربويا والتفوق علميا وعمليا والانضباط سلوكيا كما أن تحديد مواد الولاية ونوعيتها ومناهجها كلها تعتمد على منهج التدريس الفعال والمنطقي والنوعي لقنوات وتطلعات وانشغالات التلميذ وما يجب لراسته تماشيا مع مستوى النمو العقلي مع بيان الغرض من التدريس في كل مرحلة وأهميتها وتحديد الوسائل التعليمية الناجحة مع التزويد بالوامج الهامة والجديدة لإثراء المادة وتوسيع المعارف فيها. نستخلص من خلال ما تقدم أن التحصيل الدراسي يتأثر بعوامل شخصية متعلقة بالمتعلم في حد ذاته فالتلميذ الذي يتمتع بصحة وقوة جسدية جيدة يكون تحصيله جيد أي أنه له نضج جسمي وعقلي يتناسب مع ما يقدم له من معلومات ومعارف كما أن التلميذ الذي يقوم بتنظيم المعلومات وتحليلها وتفسيرها والربط بينها تكون نتائجه جيدة وتحصيله الدراسي جيد، كما نستخلص أيضا أن الأستاذ الذي تكون له معرفة واسعة بميدان تخصصه خاصة المادة التي يدرسها ويملك القوة اللغوية التي تمكنه من إيصال أفكار

للتلاميذ يستطيع أن يوصل المعلومات والمهارات ويحقق الأهداف المرجوة من دون أن ننسى دور الوسائل التعليمية في ترسيخ وتوضيح هذه المعلومات للتلميذ وبالتالي يكون التحصيل الواسي جيدا. (بودهان و آخرون، 2019، ص ص 54-56)

مشكلات التحصيل الواسي:

هناك العديد من المشاكل التي يعاني منها التلميذ خلال فترة تعلمه من بينها ما يلي :

-المشكلات النمائية: إن الأطفال الذين يسير نموهم بمعدل بطيء بالمقارنة مع أقرانهم أقل دافعية أي أن توقعاتهم من أنفسهم في مجال التعلم قد تكون أقل من توقعات أقرانهم، فهم ينظرون لأنفسهم كأشخاص أقل قوة من غيرهم ويوصف هؤلاء الأطفال بأنهم غير ناضجين جسديا.

-ضعف الدافعية للدراسة: تعرف الدافعية بأنها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما، يشجع القيام به على اكتساب الجوائز وتجنب العقاب، وفي البداية يكون اهتمام التلميذ منصبا على الحصول على تلك الجوائز، لكن بعد ذلك يطمح التلميذ لكسب رضا واهتمام الوالدين، في إدخال على تلك الجوائز، لكن بعد ذلك يطمح التلميذ لكسب رضا واهتمام الوالدين، ومدحهم لهم على انجزاتهم الواسية واستقلاليتهم فالتلميذ يرغبون في إدخال السرور على والديهم عن طريق انجزاتهم العالية، خاصة عندما يعرفون بأن جهودهم ستجلب لهما نتائج جيدة وستجنبهم الفشل وبهذا فغبة التلميذ في النجاح تقودهم للمزيد من الجد والمثاورة، كما أن نقص الدافعية يقودهم حتما لسوء الإنجاز، ومن الأسباب التي تؤدي لذلك :

- الضغط الأبوي.

- التوقعات المتدنية.

- إهمال الآباء لأبنائهم وعدم الإهتمام بهم .

- التساهل.

- الصواعات الأسوية.

عدم المشاركة الصفية: يشكل عدم المشاركة الصفية عائقا في استقار التواصل بين المعلم

والتلميذ بالشكل السليم، ومن بين أسبابها ما يلي:

- شعور التلميذ بالخجل والتردد بالإجابة .

- غموض المادة التعليمية.

-عدم ثقة التلميذ بنفسه وخوفه من الإنتقاد والسخرية من طرف أقرانه. (بوديسة وآخرون، 2023، ص ص 52-53)

- العادات الواسية الخاطئة: تعرف الواسية بأنها تطبيق للقوات العقلية للحصول على المعارف والمعلومات، وعندما تكون صعوبة تواجه التلميذ في التحليل والتذكر ويمون انجره متدنيا نقول بأنه لديه عادات واسية خاطئة ومن بين الأسباب ما يلي :

-هدم معرفة التلميذ بطرق الواسية الصحيحة.

- المشاكل النفسية.

- عدم تعليم التلاميذ أساليب حل المشكلات. (نفس المرجع السابق)

طرق علاج مشكلات التحصيل الدراسي:

يستطيع المعلمون الذين لهم هواية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم وضع فروض سلمية حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم إلى جانب معرفة ما يحتاج الأطفال إلى تعلمه ولابد أن يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم ويمكن للعلاج أن يكون سهلا لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة معينة ولكن هذا الأمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم والعجز عن تحصيله وصعوبات التعلم متنوعة وعديدة ولكل منها أسبابها وقد ترجع مشكلة الكتابة الوديئة مثلا إلى نقص النمو الحركي بينما ترجع إلى طفل آخر إلى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام.

ورغم اختلاف طرق وأساليب العلاج إلى أن هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطارا للعمل مع من يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي:

- ان يصاحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلم.

-أن يكون العلاج فوريا يستخدم مبادئ سيكولوجية للتعلم.

-أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستوة تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أول بأول لأن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج. كذلك لابد من مواعاة بعض الأمور

- تقبل الأطفال وتشجيعهم.

- تحديد أهداف واقعية للطفل.

- تعليم الطفل التعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات.
 - شوح الاتجاه الإيجابي نحو القراءة والكتابة والحساب.
- (بودهان و آخرون، 2019، صفحة 59)

خلاصة الفصل:

مما سبق يتبين ان التحصيل الواسي يعد معيارا يمكن من خلاله معرفة نجاح العملية التربوية ، فهو يكشف جوانب القوة و الضعف فيها ويحدد مستوى التلاميذ واكتساب التلميذ معرف علمية وكيفية الإرتقاء به الى مستوى الذي يحقق الأهداف التعليمية التربوي.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الرابع: الواسة الاستطلاعية

تمهيد

الهدف من الواسة الاستطلاعية

حدود احواء الواسة الاستطلاعية

عينة الواسة الاستطلاعية

أنوات الواسة الاستطلاعية

الخصائص السيكميوية

نتائج الواسة الاستطلاعية

الخلاصة

تمهيد

تُعدّ الواسة الاستطلاعية خطوة أولية وأساسية في البحث العلمي، وجزءاً مهماً في البحوث الاجتماعية بصفة عامة وعلوم التربية بصفة خاصة، حيث تمكن الباحث أو الطالب من تدعيم المعلومات النظرية، وبالتالي تأكيد صحة المعلومات التي هي بصدد دراستها أو نفيها، و تماشياً مع ذلك سوف يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة للبحث، وعينة الواسة وخصائصها، إضافة إلى عرض إجراءات التطبيق والوسائل الإحصائية المستعملة قبل السوعة في الواسة الأساسية.

الهدف من الدراسة الاستطلاعية

التعرف على أفراد عينة الدراسة.

اكتساب معرفة أولية تساعد على التعمق في موضوع البحث.

الاطلاع على ميدان البحث بغية التعرف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ.

ممارسة تطبيق أدوات الدراسة و تحديد صدقها و ثباتها من خلال الدراسة السيكومترية.

التأكد من مدى صلاحية الأداة لقياس ما وضعت لقياسه.

الكشف عن الصعوبات الميدانية التي يمكن مصادفتها و بالتالي ايجاد حلول لها والعمل على

تفاديها في الدراسة الأساسية.

حدود اجراء الدراسة الاستطلاعية:

مدة الدراسة:

امتدت الدراسة الاستطلاعية على مدى أسبوع كامل، خلال الفترة الممتدة من 2 أفريل 2026 إلى 4 أفريل

2026، وذلك من أجل إتاحة الوقت الكافي لجمع البيانات والتأكد من وضوح أدوات الدراسة

ومدى ملائمتها لأفراد العينة.

مكان الدراسة:

أما من حيث الحدود المكانية، فقد تم إجراء هذه الدراسة على مستوى مدرسة فضيل مخيسي التابعة

لمقاطعة ابن سينا (تويقو) ولاية وهران، وهي مؤسسة تعليمية تم اختيارها لكونها تمثل البيئة المناسبة

لموضوع الدراسة وتوفر الشروط اللازمة لتطبيق أدوات البحث في ظروف ميدانية طبيعية.

عينة الدراسة الاستطلاعية :

بعد الحصول على ترخيص للدخول إلى المؤسسة التربوية، قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع مدير

المدرسة المعنية بالدراسة، وذلك من أجل شرح موضوع البحث وأهدافه، والتعرف على الخصائص

العامة للمجالين المكاني والبشري.

وكمرحلة مواءمة، تم التوجه إلى الميدان والتنسيق مع المعلمة، حيث قُدِّم لها الشرح اللازم حول طبيعة الموضوع، مما ساهم في تسهيل عملية التطبيق، لاسيما من خلال مساعدتها و تقديم يد العون في تسليط الضوء على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اللغة.

بعد ذلك، تم تطبيق أدوات الواصة المتمثلة في الاستبيان وشبكة الملاحظة تبعا للمتغير الأول، حيث جرى استدعاء التلاميذ بشكل فوري من قبل المعلمة، مع تقديم شروحات مبسطة وأمثلة توضيحية لمساعدتهم على فهم البنود التي تمكنني من إختيار الإجابة بشكل صحيح .

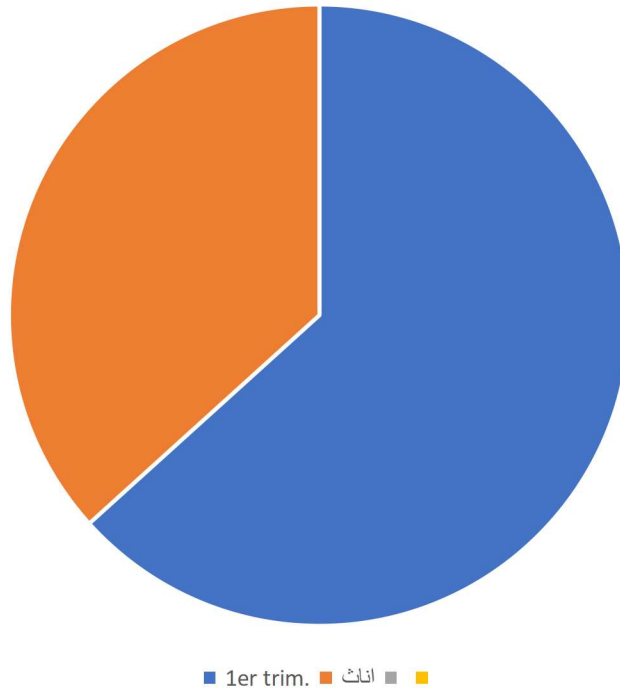
وقد أُجريت الواصة الاستطلاعية على عينة مكونة من (30) تلميذاً وتلميذة من السنة الرابعة ابتدائي، تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة، تم اختيلهم بطريقة قصدية من مدرسة "فضيل مخيسي" بحي ابن سينا ولاية وهران .

جدول رقم 1 توزيع العينة لمتغير الجنس

الجنس	مجموع	
	إناث	ذكور
19	11	30
63.3%	36.7%	100%

يتضح من خلال توزيع أواد العينة حسب متغير الجنس أن نسبة الذكور بلغت (63.3%) مقابل (36.7%) للإناث، مما يشير إلى غلبة فئة الذكور على عينة الواصة. ويُظهر هذا التوزيع وجود تباين في تمثيل الجنسين داخل العينة، إلا أنه يبقى مقولاً من الناحية المنهجية إذا كان يعكس طبيعة المجتمع الأصلي للواصة أو طريقة اختيار العينة. كما يمكن أن يساهم هذا التوزيع في تقديم صورة أوضح حول الفروق المحتملة بين الجنسين في المتغير المدروس.

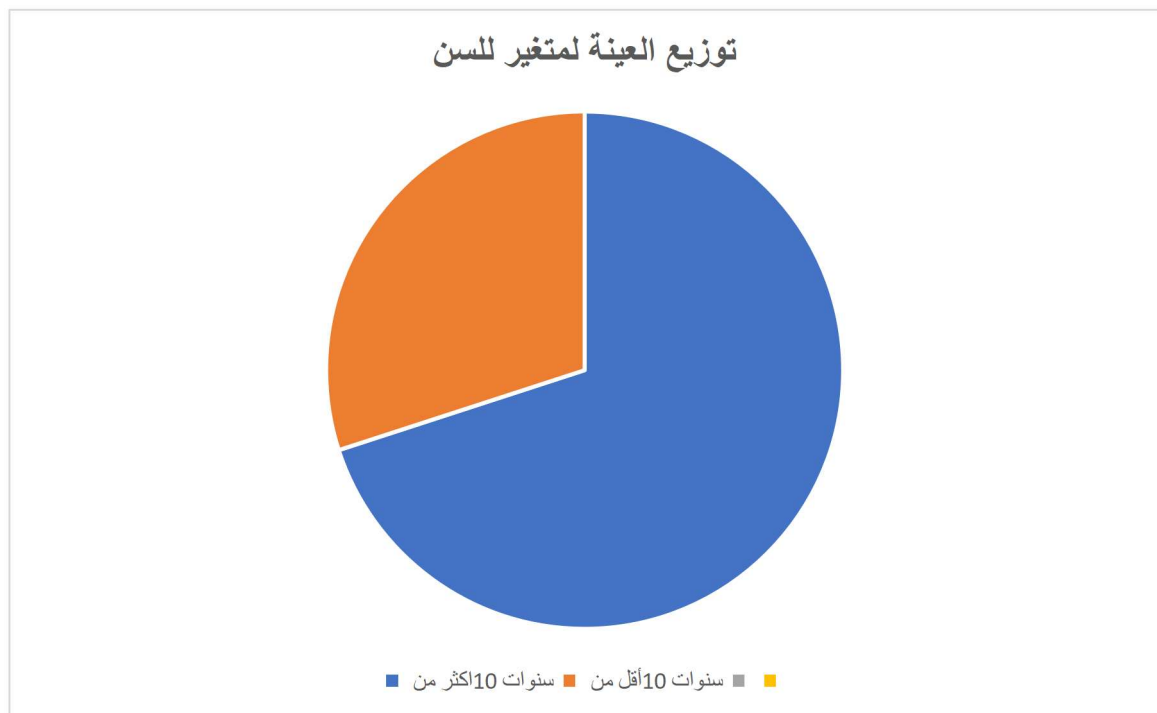
توزيع العينة لمتغير الجنس



جدول رقم 2 توزيع العينة لمتغير للسن

مجموع	السن	
	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
30	9	21
100%	30%	70%

يتضح من خلال توزيع أفراد العينة حسب متغير السن أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلاً هي فئة أكثر من 10 سنوات بنسبة (70%)، بينما تمثل فئة أقل من 10 سنوات نسبة (30%). ويشير هذا التوزيع إلى غلبة الفئة ذات الأقدمية أو الخبرة الأكبر داخل العينة، مما قد يعكس طبيعة المجتمع الأصلي محل الدراسة. كما أن هذا التفاوت في التوزيع قد يكون له دور في تفسير بعض النتائج المتعلقة بالمتغيرات المدروسة، خاصة تلك المرتبطة بالخبرة أو التكيف أو الأداء.



أنوات الدراسة الاستطلاعية

تبعاً لموضوع الدراسة الحالية والمتغير المتمثل في صعوبات اللغة، تم الاعتماد على مجموعة من الأنوات المنهجية لجمع البيانات والمعلومات الميدانية، والمتمثلة فيما يلي:

استمارة صعوبات القراءة:

تُعد من الأنوات الأساسية في الدراسة، حيث استخدمت للكشف عن مستوى صعوبات القراءة لدى التلاميذ، من خلال مجموعة من البنود التي تقيس جوانب التعرف على الحروف، وفهم الكلمات، والطلاقة في القراءة، ومدى القدرة على الاستيعاب القرائي. أنظر ملحق (1).

شبكة ملاحظات الاضطرابات اللغوية:

استخدمت هذه الأداة لملاحظة السلوك اللغوي لدى أفراد العينة أثناء التفاعل داخل القسم، وذلك من خلال رصد مظاهر الاضطرابات اللغوية مثل صعوبات النطق، وضعف التعبير، والتردد في الكلام، ومشكلات القواصل اللغوي. أنظر ملحق (2).

المقابلة:

تم الاعتماد على المقابلة باعتبارها أداة مكتملة لجمع معلومات أكثر عمقاً، حيث أُجريت مع بعض المعلمين أو الأولياء بهدف التعرف على طبيعة الصعوبات اللغوية التي يعاني منها التلاميذ، وانعكاساتها على التحصيل الدراسي والتواصل اليومي.

وصف أدوات القياس:

نظراً لعدم توفر أداة مباشرة لقياس متغير صعوبات اللغة، تم الاعتماد على استمارة خاصة بصعوبات القراءة باعتبارها ترتبط بالسياق نفسه لموضوع الواسة الحالية. وقد تم عرض هذه الاستمارة على مجموعة من الأساتذة المحكمين، إضافة إلى الأستاذة المؤطرة، قصد التأكد من صدقها ومدى ملاءمتها للتطبيق الميداني وإمكانية الاعتماد عليها في الواسة.

وقد تم تبني هذه الأداة بالاعتماد على واسة سابقة ذات صلة بموضوع البحث، والمتمثلة في مذكرة دكتوراه في علم النفس من إعداد موسى محمد، بجامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان، تخصص علم النفس، حيث تم الاستناد إلى مقياس صعوبات القراءة الولد في الواسة (موسى محمد، 2021، ص 204-205). تكونت الاستمارة من (24) بنداً، وتوزعت بدائل الإجابة إلى ثلاثة اختيارات هي:

- دائماً
- أحياناً
- أبداً

استمارة شبكة ملاحظات الاضطرابات اللغوية

أعدت الطالبتين "كنتوش و حمداش" من جامعة "أكلي محند أولحاج" هذا المقياس والذي تكون من 16 عبارة ما بين موجبة وسالبة، وقد تم الاعتماد عليه في واسة بعنوان: "آليات تقويم الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بتحصيل الدراسي" على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببلدية تاغزوت ولاية البويرة خلال الموسم الدراسي 2021/2022

المقابلة

هي حوار هادف وتفاعل لفظي مباشر وجها لوجه أو غير مباشر، يتم بين طرفين أو أكثر، تهدف إلى استخلاص معلومات، آراء، أو بيانات معينة في مجالات كالبحث العلمي وغيرها، كما وأنها تعد المقابلة في البحث أداة مهمة تستخدم في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والتربوية والنفسية، مما يبرز أهميتها كأحد أدوات جمع البيانات التي تتسم بالدقة والموضوعية.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة السيكومترية:

وُلا: الصدق:

صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق فقرات مقياس صعوبة القراءة من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في مجال علوم التربية ونوي الخوة. وقد أسفوت عملية التحكيم عن اعتماد (19) بنداً، بعد التأكد من ملائمة العبارات لتحديد صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كما تم ضبط بدائل الإجابة في (أبداً، أحياناً، دائماً)، مع إتاحة الفرصة للمحكمين لإبداء آرائهم حول حذف بعض العبارات أو تعديلها أو إضافة عبارات أخرى.

جدول رقم 3 يعرض قائمة الأساتذة المحكمين الذين أحيل عليهم مقياس الدراسة المحلي حالياً في

صورته الأولية بهدف تحكيمه و إبداء آرائهم حوله

رقم	الاسم	الدرجة العلمية	الانتماء لجامعة
1	شرف جميلة	أستاذة	جامعة وهران 2
2	غياث حياة	أستاذة	جامعة وهران 2
3	قهررة إسماعيل	أستاذ مساعد	جامعة وهران 2
4	صالح نعيمة	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة وهران 2

5	يقال أسماء	أستاذة	جامعة وهان 2
---	------------	--------	--------------

وعلى ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الطالبة بما يلي:

بعد عرض الاستمارة على الأساتذة المحكمين، تم إجراء مجموعة من التعديلات بهدف تحسين الأداة وضمان ملاءمتها لموضوع الواصة، حيث تم:

- حذف البنود التي لم تحقق نسبة اتفاق بلغت (75%) بين المحكمين، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

- إجراء التعديلات والتصحيحات التي أوصى بها المحكمون، سواء من حيث الصياغة اللغوية أو وضوح البنود ومدى ملاءمتها لمتغير الواصة.

جدول رقم 4 يوضح البنود المستبعدة وفقا لأي الخواء (صدق المحكمين)

البعد	عدد البنود	عدد البنود المستبعدة	ترقيم البنود المستبعدة حسب البعد
صعوبات القراءة	24	05	24-23-17-16-15

البنود المحذوفة

بعد صعوبات القراءة

البند 15 له بطء في قراءته للجملة كلمة بكلمة يقوم بقراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة

البند 16 بطيء من حيث القراءة

البند 17 له صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة إلى نهاية الجملة

البند 23 رصيده اللغوي محدود جدا

البند 24 له صعوبة في التعبير بطريقة لفظية

يشير الجدول 4 إلى العبارات المستبعدة وفقاً لأي الخواء حيث نلاحظ أنه بلغ عدد البنود المستبعدة 5 ليحتوي المقياس في الأخير على 19 عبارة

البنود التي تم إعادة صياغتها حسب رأي الخواء (المحكمين)

جدول رقم 5 يوضح البنود المعدلة

البنود الأصلية	البنود المعدلة
يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، مثلاً يقرأ (احلم-المح)	يخطئ في ترتيب حروف الكلمة عند قراءتها مثلاً يقرأ (احلم- المح)
لا يستطيع قراءة الجمل كاملة	يجد صعوبة في إتمام قراءة الجمل

صدق الاتساق الداخلي:

المقصود بصدق الأداة في هذه الدراسة هو التحقق من أن فقرات الاستبيان تقيس فعلاً صعوبات اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومدى قدرتها على التعبير الحقيقي عن موضوع الدراسة، من خلال عكس مستوى الصعوبات اللغوية وتأثيرها على التحصيل الدراسي بصورة دقيقة وموضوعية.

وعليه، تم الاعتماد على برنامج SPSS (الإصدار 27) من خلال إدخال البيانات الخاصة بالعينة الاستطلاعية ومعالجتها إحصائياً، بهدف اختبار مدى صدق الاستبيان.

وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبيان، وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي للأداة ودرجة انسجام فقراتها في قياس نفس المفهوم. كما تم تحليل العلاقة بين مختلف الفقرات والدرجة الإجمالية، بما يسمح بتقدير مدى تجانس الأداة ككل.

وقد أظهرت نتائج معاملات الارتباط الداخلي قيماً مقبولة إحصائياً، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الصدق، وهو ما يعزز من إمكانية الاعتماد عليه في جمع البيانات الميدانية، وسيتم عرض هذه النتائج بالتفصيل في الجداول الموالية.

جدول رقم 6 يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد صعوبات اللغة :

الفقرة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الفقرة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
01	0.422*	0.020	11	0.243	0.196
02	0.643**	0.000	12	.	غير دالة
03	0.714**	0.000	13	0.563**	0.001
04	0.350	0.058	14	0.556**	0.001
05	.	غير دالة	15	0.544**	0.002
06	0.245	0.192	16	0.557**	0.001
07	0.423*	0.020	17	0.580**	0.001
08	0.639**	0.000	18	0.583**	0.001
09	0.151	0.427	19	0.421*	0.020
10	0.119	0.530			

يتضح من جدول الاتساق الداخلي لفقرات مقياس صعوبة اللغة أن أغلب الفقرات حققت معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على وجود قدر مقبول من التجانس الداخلي بين الفقرات وقدرتها على قياس صعوبة اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.119) و(0.714)، وهي قيم تشير في معظمها إلى اتساق جيد بين الفقرات.

كما نلاحظ أن بعض الفقرات سجلت معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مثل الفقرات (02)، (03)، (08)، (13)، (14)، (15)، (16)، (17)، و(18)، مما يدل على مساهمتها الجيدة في قياس صعوبة اللغة وارتباطها القوي بالدرجة الكلية للمقياس.

في المقابل، لم تحقق بعض الفقرات ارتباطاً دالاً إحصائياً مع الدرجة الكلية، وهي الفقرات (04)، (06)، (09)، (10)، (11)، (12)، و(19)، حيث جاءت معاملات ارتباطها ضعيفة، كما أن مستويات الدلالة الخاصة بها تجاوزت (0.05)، مما قد يشير إلى ضعف انسجامها مع بقية الفقرات أو حاجتها إلى إعادة الصياغة بما يتلاءم مع البعد الذي تقيسه.

ورغم ضعف بعض الفقرات من حيث الاتساق الداخلي، إلا أن ذلك لا يؤثر بالضرورة على صلاحية المقياس ككل، إذ يبقى المقياس محتفظاً بدرجة مقبولة من الصدق والثبات، خاصة مع وجود عدد معتبر من الفقرات ذات معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، وهو ما يعزز إمكانية الاعتماد على المقياس في دراسة صعوبة اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

جدول رقم 7 يمثل الاتساق الداخلي لدرجة الفقرات مع الدرجة الكلية لبعد اضطرابات اللغة :

الفقرة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الفقرة	ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
01	0.570**	0.001	09	0.291	0.119
02	0.721**	0.000	10	0.516**	0.004
03	0.684**	0.000	11	0.536**	0.002
04	0.514**	0.004	12	0.782**	0.000
05	0.399*	0.029	13	0.313	0.092
06	0.266	0.156	14	0.624**	0.000
07	0.233	0.216	15	0.782**	0.000
08	.	غير دالة	16	0.529**	0.003

يتضح من جدول الاتساق الداخلي لفقرات بعد اضطرابات اللغة أن أغلب الفقرات حققت معاملات ارتباط

موجبة ودالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للبعد، مما يدل على وجود درجة جيدة من التجانس والاتساق

الداخلي بين الفقرات، وقدرتها على قياس اضطرابات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصورة

مناسبة. حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.233) و(0.782)، وهي قيم تشير في معظمها

إلى اتساق مقبول إلى مرتفع بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد.

كما نلاحظ أن عدداً من الفقرات سجل معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)،

مثل الفقرات (01)، (02)، (03)، (04)، (10)، (11)، (12)، (14)، (15)، و(16)، مما يدل على

قوة ارتباطها بالبعد ومساهمتها الفعالة في قياس اضطرابات اللغة.

في حين سجلت بعض الفقرات معاملات ارتباط ضعيفة وغير دالة إحصائياً، وهي الفقرات (06)،

(07)، (09)، و(13)، حيث تجاوزت مستويات الدلالة الخاصة بها (0.05)، مما قد يشير إلى ضعف

انسجامها مع بقية الفقرات أو حاجتها إلى تعديل في الصياغة حتى تتلاءم بصورة أفضل مع البعد

المقاس.

ورغم وجود بعض الفقرات ذات الارتباط الضعيف، إلا أن ذلك لا يؤثر بشكل كبير على صلاحية البعد

ككل، نظراً لارتفاع معاملات ارتباط أغلب الفقرات ودلالاتها الإحصائية، الأمر الذي يعكس تمتع بعد

اضطرابات اللغة بدرجة جيدة من الصدق والاتساق الداخلي، مما يسمح بالاعتماد عليه في دراسة

صعوبة اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب. ثبات الاختبار:

المقصود بالثبات في هذه الدراسة هو مدى استقرار النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق مقياس صعوبة اللغة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإمكانية الحصول على نتائج متقاربة في حال إعادة تطبيق الأداة في نفس الظروف والإجراءات. وبعد الانتهاء من التحقق من صدق الأداة، تم حذف بعض الفقرات التي لم تُظهر دلالة إحصائية، ثم إعادة ضبط المقياس في صورته النهائية، وتطبيقه مرة أخرى على نفس العينة الاستطلاعية، وذلك بهدف التأكد من مدى استقرار الأداة في قياس صعوبة اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولتحقيق ذلك، تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS (الإصدار 27)، حيث تم حساب معامل الثبات للمقياس ككل، من أجل التحقق من درجة الاتساق الداخلي بين فقراته ومدى انسجامها في قياس نفس المفهوم، كما سيتم توضيحه في الجدول الآتي.

جدول رقم 8 حساب ثبات المقياس الأول:

الفقرات	ألفا كرونباخ
19	0.782

يتبين من نتائج الجدول أن المقياس الأول، المكوّن من (19) فقرة، قد حقق معامل ثبات وفق ألفا كرونباخ بلغ (0.782)، وهي قيمة تعكس مستوى جيد من الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة. وتشير هذه النتيجة إلى تجانس بنود المقياس في قياس صعوبة اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يدل على استقرار الأداة وقدرتها على تقديم نتائج ثابتة نسبياً عند إعادة تطبيقها في ظروف مماثلة. وبناءً على ذلك، يُعد المقياس صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية، نظراً لما يتمتع به من درجة ثبات مقبولة تضمن موثوقية البيانات وقابليتها للتحليل العلمي.

جدول رقم 9 حساب ثبات المقياس الثاني :

الفقرات	ألفا كرونباخ
16	0.799

يتضح من خلال نتائج الجدول أن المقياس الثاني، والمكوّن من (16) فقرة، قد حقق معامل ثبات مرتفع نسبياً وفق معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.799)، وهي قيمة تدل على وجود درجة جيدة من

الاتساق الداخلي والتجانس بين فقرات المقياس.

كما تشير هذه النتيجة إلى أن فقرات المقياس تعمل بصورة منسجمة في قياس المتغير المراد دراسته، الأمر الذي يعكس استقرار الأداة وقدرتها على إعطاء نتائج متقاربة عند إعادة تطبيقها في ظروف مماثلة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات، مما يسمح بالاعتماد عليه في الدراسة الأساسية، ويؤكد صلاحيته للاستخدام في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة بشكل علمي وموثوق.

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

تمهيد

إجراءات الدراسة الأساسية

منهج الدراسة الأساسية

مجالات الدراسة الأساسية (المجال الزمني و المكاني للدراسة)

عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها

تطبيق الأدوات

التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

تمهيد

هي المرحلة الجوهريّة في البحث العلمي التي تلي الدراسة الإستطلاعية ، حيث يقوم الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (كاستمارات الإستبيان و المقابلة) بشكل فعلي على عينة الدراسة النهائية. تهدف هذه المرحلة إلى جمع بيانات دقيقة للإجابة على تساؤلات البحث و التحقق من فرضياته

إجراءات الدراسة الأساسية:

سارت إجراءات الدراسة وفق خطوات منهجية منظمة ، بدأت بالتوجه إلى المدارس الابتدائية المعنية و الحصول على إذن رسمي من الإدارة، مع تقديم تصريح موجه من طرف الجامعة بغية القيام بالتربص الميداني لموضوع المذكرة، و ذلك تقيدا بالأخلاقيات البحثية المتعارف عليها في مجال العلوم التربوية حيث تم قبول الطلب بعد الاطلاع على موضوع الدراسة وأهدافها .

ويمكن تلخيص ما قامت به الطالبة في الخطوات التالية :

تقديم الترخيص إلى مدير المدرسة وتعريفه بموضوع المذكرة ليوصلنا إلى الفئة المستهدفة .

التوجه إلى القسم وتقديم الهدف من البحث، بدءاً من المعلم ثم التلاميذ .

توزيع استمارات لملئها من طرف التلاميذ تتضمن بياناتهم الشخصية (الجنس، السن، واسم المدرسة) .

التوجه إلى آخر القسم وإرفاق كل تلميذ باستمارة، مع تقديم نصوص قصيرة ونشاطات تساعد في الكشف عن الصعوبات وتسهّل ملئ البنود و الاستبيان

طلب المساعدة من المعلم للإجابة عن بعض البنود المتعلقة بالتلميذ، بحكم معرفته به طوال السنة الدراسية .

بعد الانتهاء، تم إلقاء كلمة شكر للمعلم والتلاميذ على حسن تعاونهم، مع التمني لهم النجاح في مشوارهم الدراسي .

قامت الطالبة بتطبيق هذه الخطوات على القسم المعني بالدراسة داخل المؤسسة .

منهج الدراسة الأساسية :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لطبيعة موضوع صعوبة اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يهدف هذا المنهج إلى وصف الظاهرة المدروسة وتحليلها كما هي في الواقع دون التدخل في متغيراتها أو التأثير عليها.

ويُعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات التربوية والميدانية التي تسعى إلى فهم الظواهر التعليمية وتشخيصها، خاصة تلك المتعلقة بصعوبات التعلم والتحصيل الدراسي داخل الوسط المدرسي، وذلك من خلال رصد واقع التلاميذ وتحليل استجاباتهم.

وقد تم توظيف هذا المنهج في الدراسة الحالية بهدف جمع البيانات المتعلقة بصعوبة اللغة ومستوى

التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ثم تحليلها في ضوء أهداف الدراسة المحددة مسبقاً، وذلك بالاعتماد على مقياس كأداة رئيسية لجمع البيانات.

وبعد ذلك، خضعت البيانات للمعالجة الإحصائية باستخدام الأساليب المناسبة، من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية تعكس طبيعة العلاقة بين صعوبة اللغة والتحصيل الدراسي، بما يسمح بتفسيرها علمياً وفهمها داخل البيئة المدرسية، واقتراح ما يمكن أن يسهم في تحسين العملية التعليمية.

مجالات إجراء الدراسة الأساسية:

المجال الزمني

تم إجراء الدراسة خلال الفترة الممتدة من 12 أبريل 2026 إلى 16 أبريل 2026، وهي مدة زمنية سمحت بجمع البيانات الميدانية في ظروف مدرسية عادية ومستقرة، الأمر الذي ساهم في تعزيز دقة النتائج وموضوعيتها.

المجال المكاني

أجريت الدراسة الأساسية على مستوى ثلاث مدارس ابتدائية تابعة لمقاطعة ابن سينا – تيريقو بولاية وهران، حيث تم اعتماد هذه المؤسسات كإطار مكاني لتطبيق أدوات البحث وجمع البيانات من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وتُعد هذه المدارس من بين المؤسسات التابعة لقطاع التعليم الابتدائي، وقد وفرت بيئة تربوية وتنظيمية مناسبة لإنجاز الدراسة في ظروف عادية، مما ساهم في ضمان مصداقية وموضوعية النتائج المتوصل إليها.

عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

شملت الدراسة مجتمع البحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم اختيار عينة قصدية قوامها (64) تلميذاً وتلميذة من مختلف المدارس الابتدائية، مع مراعاة الشروط المنهجية في اختيار أفرادها بما يخدم أهداف الدراسة.

وقد تم انتقاء أفراد العينة بشكل مقصود بما يضمن توفر الخصائص المرتبطة بموضوع البحث، وذلك للحصول على بيانات دقيقة حول صعوبة اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

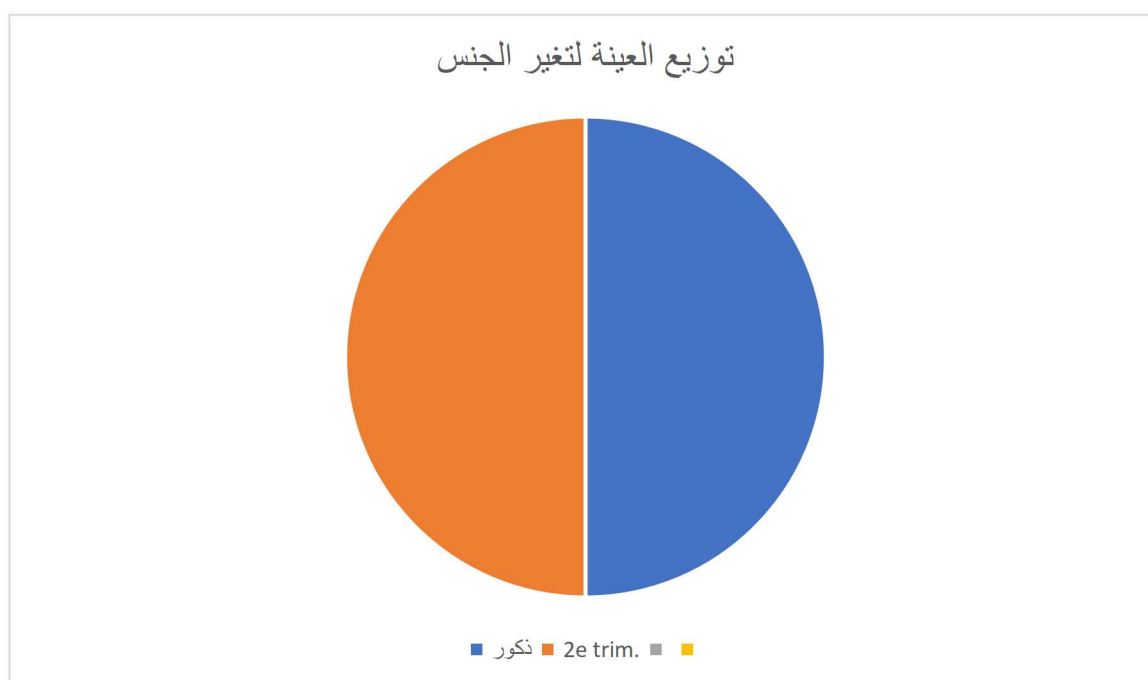
وتُعد هذه الفئة هي الفئة المستهدفة في الدراسة، باعتبارها الأقرب إلى موضوع البحث، مما يسمح بجمع معطيات مرتبطة مباشرة بالظاهرة المدروسة وتحليلها في سياقها التربوي

وتتمثل خصائص توزيع العينة بمواصفات التالية:

جدول رقم 10 يمثل نسبة توزيع العينة لمتغير الجنس

مجموع	الجنس	
	إناث	ذكور
64	32	32
100%	50%	50%

يتضح من خلال الجدول أن عينة الدراسة توزعت بالتساوي بين الذكور والإناث، حيث بلغ عدد الذكور (32) بنسبة (50%)، في حين بلغ عدد الإناث (32) بنسبة (50%) من مجموع أفراد العينة المقدر بـ(64) فردًا.



دائرة نسبية تمثل نسبة التوزيع العينة لمتغير الجنس

جدول رقم 11 توزيع العينة لمتغير للسن

مجموع	السن	
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 10 سنوات
64	42	22
100%	65.63%	34.37%

يبين الجدول أن أغلبية أفراد العينة ينتمون إلى فئة أكثر من 10 سنوات بنسبة (65.63%) وبعدها (22) تلميذًا، في حين بلغت نسبة التلاميذ أقل من 10 سنوات (34.37%) وبعدها (22) تلميذًا، مما يدل على أن الفئة الأكبر سنًا هي الأكثر تمثيلًا في العينة.

تطبيق الأدوات:

أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على استمارة صعوبات القراءة وشبكة ملاحظة الاضطرابات اللغوية باعتبارهما أداتين أساسيتين لجمع البيانات من أفراد العينة، نظرًا لملاءمتهما لطبيعة موضوع صعوبات اللغة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقدرتهما على تحويل الاستجابات إلى بيانات كمية قابلة للمعالجة الإحصائية بدقة وموضوعية.

وقد تم الاعتماد على استمارة صعوبات القراءة لارتباطها بموضوع الدراسة وقربها من متغير صعوبات اللغة، وذلك نظرًا لعدم توفر أداة تقيس المتغير بصورة مباشرة. كما تم اقتباس هذه الاستمارة من دراسة (موسى محمد، 2021، ص 204-205)، ثم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين والأساتذة المؤطرة للتحقق من مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة الحالية والتأكد من صدقها وإمكانية تطبيقها على أفراد العينة.

وقد تكونت الاستمارة في صورتها الأولية من (24) بندًا، وبعد عرضها على الأساتذة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، تم حذف (5) بنود، لتستقر في صورتها النهائية على (19) بندًا. كما حرصت الباحثة على أن تكون فقرات الاستمارة واضحة وبسيطة ومناسبة للمستوى الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وتمثلت بدائل الإجابة في: (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)، وفق الدرجات التالية:

- دائمًا (2)
- أحيانًا (1)
- أبدًا (0)

أما شبكة ملاحظة الاضطرابات اللغوية، فقد تم الاعتماد على مقياس أعدته الطالبتان "كنتوش" و"حمداش" من جامعة "أكلي محند أولحاج"، والمستخدم في دراسة بعنوان: "آليات تقويم الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي"، وقد تكونت الشبكة من (16) عبارة.

واعتمدت الشبكة على بديلين للإجابة هما:

نعم: (1)

لا: (0)

وفي الجانب الإجرائي، تم الحصول على التراخيص اللازمة من المؤسسات التعليمية المعنية بعد تقديم الوثائق الإدارية المطلوبة، مما سمح بتطبيق الأدوات في ظروف تنظيمية عادية. كما تم تطبيق الأدوات

على أفراد العينة داخل المؤسسات التعليمية بالتنسيق مع الإدارة، الأمر الذي ساهم في تنظيم عملية جمع البيانات والحصول على معطيات دقيقة وموضوعية تخدم أهداف الدراسة. وقد أجريت بعض التعديلات البسيطة على صياغة الفقرات بهدف ضبطها لغويًا وتربويًا بما يتناسب مع مستوى التلاميذ وخصوصية الوسط المدرسي، دون المساس بالبنية العامة للأداة، مما يضمن صلاحيتها العلمية للتطبيق في الدراسة الحالية.

التقنيات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد جمع البيانات الخاصة باستمارتي صعوبات اللغة وشبكة ملاحظة الاضطرابات اللغوية، تم مراجعة الإجابات والتأكد من صلاحيتها تمهيدًا لإدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSS V27، وذلك بهدف معالجتها إحصائيًا واستخلاص النتائج بدقة وموضوعية. وقد تم تحويل الإجابات إلى بيانات رقمية وفق مفتاح التصحيح المعتمد في الأدوات، بما يسمح بقياس درجات صعوبات اللغة لدى التلاميذ، وتحويلها إلى قيم قابلة للمعالجة الإحصائية. كما اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات على مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية، وذلك حسب طبيعة فرضيات الدراسة، وتمثلت فيما يلي:

1. التكرارات والنسب المئوية:

لوصف خصائص أفراد العينة وتوزيع استجاباتهم.

2. المتوسط الحسابي:

لتحديد مستوى صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

3. الانحراف المعياري:

لقياس درجة تشتت الاستجابات حول المتوسط الحسابي.

4. معامل الارتباط بيرسون (Pearson):

لدراسة العلاقة بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي.

5. اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (T-test):

لدراسة الفروق حسب متغيرات مثل الجنس عند وجود مجموعتين.

6. تحليل التباين الأحادي (ANOVA):

لدراسة الفروق بين أكثر من مجموعة حسب متغيرات الدراسة.

7. معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha):

للتحقق من ثبات أدوات الدراسة.

8. برنامج التحليل الإحصائي المستخدم:

تم استخدام برنامج SPSS النسخة 27 في معالجة وتحليل البيانات الإحصائية.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد

عرض نتيجة الفرضية الأولى

عرض نتيجة الفرضية الثانية

عرض نتيجة الفرضية الثالثة

تمهيد:

يُخصص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات البحث وجمع البيانات من أفراد العينة. وقد تم تنظيم النتائج وعرضها في شكل جداول إحصائية لتسهيل قراءتها وفهمها، مع تقديم تفسير وتحليل لكل نتيجة في ضوء أهداف الدراسة وفرضياتها. كما يهدف هذا الفصل إلى الكشف عن طبيعة العلاقات والفروق بين متغيرات الدراسة، والتحقق من صحة الفرضيات المطروحة، وصولاً إلى استخلاص النتائج النهائية التي تسهم في تحقيق أهداف البحث.

عرض النتائج و مناقشتها:

1. الفرضية الأولى:

تنص الفرضية بوجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة بالتحصيل الدراسي ومن خلال اختبارها بمعامل الارتباط بيرسون أظهرت النتائج:

اختبار الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وقد تم اختبارها باستخدام معامل الارتباط بيرسون.

جدول رقم 12 يبين نتائج الارتباط للفصلين

حجم العينة (N)	الدلالة الإحصائية (Sig)	معامل الارتباط (r)	المتغيران
64	0.001	**0.871	معدل الفصل الأول
64	0.001	**0.823	معدل الفصل الثاني

يبين الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين صعوبة اللغة والتحصيل الدراسي في الفصلين الدراسيين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.871) في الفصل الأول و(0.823) في الفصل الثاني، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001). وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجات التلاميذ على مقياس صعوبة اللغة ارتفعت درجاتهم على المتغير المرتبط بها وفق طريقة ترميز المقياس، كما تؤكد النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين لدى أفراد العينة في كلا الفصلين الدراسيين، مع كون العلاقة أقوى نسبياً في الفصل الأول مقارنة بالفصل الثاني.

2. الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث من التلاميذ من حيث دراجاتهم في صعوبات اللغة.

اختبار الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ في درجات صعوبات اللغة، وقد تم اختبارها باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test).

جدول رقم 13 نتائج اختبار (t-test) – معدل اللغة 1:

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	N	الجنس
1.33688	4.9822	32	ذكور
1.14825	6.3266	32	إناث

يتضح من خلال النتائج أن المتوسط الحسابي لدى الذكور بلغ (4.9822) بانحراف معياري قدره (1.33688)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (6.3266) بانحراف معياري قدره (1.14825).

جدول رقم 14 نتائج اختبار (t-test)

Mean Difference	Sig (2-tailed)	df	قيمة t
-1.34438	0.001	62	-4.315

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ت (المحسوبة بلغت (-4.315) عند درجة حرية (62)، كما بلغ مستوى الدلالة (Sig = 0.001)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المتغير محل الدراسة، مما يعني أن الفروق المسجلة بين المتوسطات الحسابية ليست راجعة إلى الصدفة الإحصائية وإنما تعكس فروقاً حقيقية بين المجموعتين.

كما بلغ متوسط الفرق (Mean Difference = -1.34438)، وتشير الإشارة السالبة إلى أن الفرق كان لصالح المجموعة التي سجلت متوسطاً حسابياً أعلى، وهي الإناث، حيث بلغ متوسطهن (6.3266) مقابل (4.9822) لدى الذكور.

الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	32	5.0569	1.50432
إناث	32	6.0650	1.19593

جدول رقم 15 نتائج اختبار (t-test) – معدل اللغة 2:

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول أن المتوسط الحسابي لدى الذكور بلغ (5.0569) بانحراف معياري قدره (1.50432)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (6.0650) بانحراف معياري قدره (1.19593).

جدول رقم 16 نتائج اختبار (t-test)

Mean Difference	Sig (2-tailed)	df	قيمة t
-1.00812	0.004	62	-2.967

يتضح من خلال الجدول أن قيمة t (المحسوبة بلغت (-2.967) عند درجة حرية (62)، كما بلغ مستوى الدلالة (Sig = 0.004)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المتغير محل الدراسة، مما يعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين حقيقية وليست ناتجة عن الصدفة الإحصائية.

كما بلغ متوسط الفرق (Mean Difference = -1.00812)، وتشير الإشارة السالبة إلى أن الفروق كانت لصالح الإناث، حيث سجلن متوسطاً حسابياً أعلى قدره (6.0650) مقارنة بالذكور الذين بلغ متوسطهم (5.0569).

3. الفرضية الثالثة :

يوجد تباين دال إحصائي في صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير السن.

اختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: يوجد تباين دال إحصائي في صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير السن.

وقد تم اختبار هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test).

جدول رقم 17 نتائج اختبار (t-test):

قيمة t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference
-5.246	43.895	0.01	-6.10417

أظهرت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات اللغة تبعاً لمتغير السن، حيث بلغت قيمة $t = -5.246$ عند درجة حرية 62، ومستوى دلالة $\text{Sig} = 0.01$ ، وهو أقل من 0.05، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين الفئات العمرية في صعوبات اللغة. كما تشير قيمة متوسط الفرق ($\text{Mean Difference} = -6.10417$) إلى وجود تباين واضح بين المجموعتين، لصالح الفئة العمرية التي سجلت مستوى أعلى من صعوبات اللغة. القرار الإحصائي بما أن:

$$\bullet \quad \text{Sig} = 0.01 < 0.05$$

إذن نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة

أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات اللغة تعزى لمتغير السن.

الفصل السابع تفسير و مناقشة نتائج البحث

تفسير و مناقشة الفرضية الأولى

تفسير و مناقشة الفرضية الثانية

تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة

نتائج الدراسة

توصيات و اقتراحات البحث

تفسير و مناقشة نتائج البحث

بعد عرض نتائج الدراسة وتحليلها إحصائياً، سيتم في هذا الفصل تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مع ربطها بفرضيات الدراسة، بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية تسهم في فهم موضوع البحث وتوضيح نتائجه.

تفسير و مناقشة الفرضية الأولى

تنص الفرضية بوجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة بالتحصيل الدراسي.

تفسير نتيجة الفرضية الأولى:

تُظهر النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي في كلا الفصلين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط في الفصل الأول ($r = 0.871$) وفي الفصل الثاني ($r = 0.823$)، وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01). ويُفهم من ذلك أن هناك علاقة طردية بين المتغيرين، بحيث كلما تحسن مستوى اللغة لدى التلاميذ ارتفع التحصيل الدراسي، والعكس صحيح، حيث إن ضعف اللغة يرافقه انخفاض في الأداء الدراسي. وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الفرضية الأولى قد تحققت، إذ ثبت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي في الفصلين الأول والثاني.

مناقشة الفرضية الأولى :

تُظهر نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في كلا الفصلين، وهو ما تؤكد أيضاً الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع. فقد توصلت دراسة موسى (2021) إلى أن صعوبات القراءة ترتبط بشكل مباشر بانخفاض التحصيل الدراسي نتيجة ضعف الفهم والاستيعاب. كما أكدت دراسة عبد القادر (2019) وجود علاقة دالة إحصائياً بين الاضطرابات اللغوية والأداء الدراسي، موضحة أن ضعف المهارات اللغوية ينعكس سلباً على مختلف المواد التعليمية. وفي السياق نفسه، بينت دراسة بن صالح (2020) أن صعوبات اللغة تؤثر على التحصيل خاصة في المواد التي تعتمد على الفهم اللغوي، في حين أوضحت دراسة Johnson & Smith (2018) أن التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات لغوية غالباً ما يسجلون مستويات تحصيل أقل مقارنة بغيرهم، مع تحسن واضح عند دعم مهاراتهم اللغوية. وبذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في الدراسات السابقة، مما يعزز صحة الفرضية ويؤكد أهمية العناية

بصعوبات اللغة في تحسين التحصيل الدراسي.

تفسير و مناقشة الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من التلاميذ في درجات صعوبات اللغة.

تفسير نتيجة الفرضية الثانية:

بالنسبة لمعدل اللغة 1:

تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبات اللغة (معدل اللغة 1)، حيث بلغت قيمة ($t = -4.315$) عند درجة حرية (62) ومستوى دلالة (0.001)، وهي أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق حقيقية ذات دلالة إحصائية.

كما يتبين من المتوسطات الحسابية أن الإناث (6.32) سجلن مستوى أعلى من الذكور (4.98)، أي أن صعوبات اللغة لدى الإناث أكبر مقارنة بالذكور.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الفرضية الثانية قد تحققت في هذا المقياس، إذ ثبت وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث.

بالنسبة لمعدل اللغة 2:

تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبات اللغة (معدل اللغة 2)، حيث بلغت قيمة ($t = -2.967$) عند مستوى دلالة (0.004)، وهو أقل من (0.05)، مما يؤكد دلالة الفروق إحصائياً.

كما يلاحظ أن متوسط الإناث (6.06) أعلى من متوسط الذكور (5.05)، مما يدل على أن الإناث يعانين من صعوبات لغوية أكبر مقارنة بالذكور.

وبناءً على ذلك، تتحقق الفرضية الثانية أيضاً في هذا المقياس، مما يؤكد وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في صعوبات اللغة.

مناقشة الفرضية الثانية :

تُظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبات اللغة لصالح الإناث، وهو ما يشير إلى أن التلميذات أكثر عرضة لارتفاع مستوى الصعوبات اللغوية مقارنة بالتلاميذ الذكور.

وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة بن صالح (2020) التي توصلت إلى وجود فروق في الأداء اللغوي بين

الجنسين، حيث أظهرت النتائج أن الإناث يعانون من صعوبات أكبر في بعض المهارات اللغوية مقارنة بالذكور.

كما تتماشى هذه النتائج مع دراسة عبد القادر (2019) التي أكدت وجود تأثير لمتغير الجنس على الاضطرابات اللغوية، موضحة أن الفروق تظهر بشكل واضح في مهارات التعبير والفهم اللغوي داخل الوسط المدرسي.

وفي السياق نفسه، بينت دراسة موسى (2021) أن الفروق بين الجنسين في صعوبات اللغة قد تعود إلى عوامل نفسية وتربوية، مثل القلق أثناء الأداء اللغوي واختلاف أساليب التفاعل داخل القسم. كما دعمت دراسة Johnson & Smith (2018) هذه النتائج، حيث أشارت إلى أن الفتيات قد يظهرن مستويات أعلى من القلق اللغوي، مما ينعكس على أدائهن في المهام اللغوية مقارنة بالذكور. وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع معظم الدراسات السابقة، مما يعزز صحة الفرضية الثانية ويؤكد وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في صعوبات اللغة لدى التلاميذ.

تفسير و مناقشة الفرضية الثالثة

تنص الفرضية على أنه: يوجد تباين دال احصائياً في صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير السن.

تفسير نتيجة الفرضية الثالثة :

تُظهر النتائج وجود فروق في صعوبات اللغة بين الفئات العمرية، حيث تبين أن مستوى الصعوبات يختلف باختلاف السن، وذلك لصالح إحدى الفئات العمرية التي سجلت مستوى أعلى من الصعوبات مقارنة بالفئة الأخرى.

ويُفسر ذلك بأن التلاميذ يختلفون في مستوى النضج اللغوي والمعرفي تبعاً للعمر، حيث كلما تقدم التلميذ في السن تطورت قدراته اللغوية وتحسّن مستوى الفهم والتعبير لديه، مما يؤدي إلى انخفاض صعوبات اللغة تدريجياً.

مناقشة الفرضية بدراسات سابقة:

تُظهر نتائج الدراسة الحالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير السن، وهو ما يشير إلى أن العمر يلعب دوراً مهماً في مستوى الصعوبات اللغوية. وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة موسى (2021) التي أكدت أن الفروق العمرية تؤثر بشكل واضح على تطور المهارات اللغوية، حيث أظهرت أن التلاميذ الأصغر سناً يعانون من صعوبات أكبر في الفهم والتعبير مقارنة بالأكبر سناً.

كما تتماشى مع دراسة عبد القادر (2019) التي بينت أن النمو اللغوي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالنضج المعرفي، مما يؤدي إلى انخفاض تدريجي في صعوبات اللغة مع التقدم في السن داخل المرحلة الابتدائية.

وفي السياق نفسه، أشارت دراسة بن صالح (2020) إلى أن التلاميذ في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي يظهرون مستويات أعلى من الاضطرابات اللغوية مقارنة بالسنوات المتقدمة، نتيجة ضعف الخبرة اللغوية والتراكم المعرفي.

كما دعمت دراسة Johnson & Smith (2018) هذا الاتجاه، حيث أوضحت أن العمر يعد عاملاً مهماً في تطور الكفاءة اللغوية، وأن التدخل التربوي المبكر يساعد على تقليص الفجوة في الصعوبات اللغوية.

وفي المقابل، قد تختلف هذه النتائج جزئياً مع بعض الدراسات التي ترى أن الفروق العمرية داخل المرحلة الابتدائية قد تكون محدودة إذا توفرت بيئة تعليمية داعمة وبرامج علاجية فعالة.

نتائج الدراسة:

من خلال تحليل البيانات الإحصائية الخاصة بالدراسة، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج الأساسية المتعلقة بعلاقة صعوبات اللغة بالتحصيل الدراسي، إضافة إلى الفروق المرتبطة ببعض المتغيرات الديموغرافية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

1. وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات اللغة والتحصيل الدراسي في كلا الفصيلين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ($r = 0.871$) في الفصل الأول و($r = 0.823$) في الفصل الثاني، مما يدل على أن ارتفاع مستوى صعوبات اللغة يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبات اللغة، حيث سجلت الإناث مستويات أعلى من الصعوبات مقارنة بالذكور في كل من مقياس اللغة 1 ومقياس اللغة 2.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات اللغة تُعزى لمتغير السن، حيث تبين أن التلاميذ الأصغر سنًا يعانون من صعوبات لغوية أكبر مقارنة بالتلاميذ الأكبر سنًا داخل المرحلة الابتدائية.

4. تؤكد النتائج أن صعوبات اللغة تمثل عاملاً مؤثراً بشكل مباشر في التحصيل الدراسي، وأنها تتأثر بعدة متغيرات منها الجنس والعمر.

توصيات و اقتراحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية والإجرائية على النحو التالي:

1. ضرورة الاهتمام المبكر بصعوبات اللغة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال الكشف المبكر والتشخيص الدقيق، لتفادي تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي.
2. تصميم برامج علاجية وتربوية موجهة لتنمية المهارات اللغوية (القراءة، الفهم، التعبير) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات لغوية.
3. تعزيز دور المعلم في اكتشاف صعوبات اللغة داخل القسم، وتوفير تكوينات بيداغوجية تساعد على التعامل مع هذه الفئة بطرق علمية فعالة.
4. دعم الفروق الفردية بين التلاميذ، خاصة بين الذكور والإناث، من خلال اعتماد استراتيجيات تعليمية مرنة تتماشى مع احتياجات كل متعلم.
5. الاهتمام بالفئة العمرية الأصغر داخل المرحلة الابتدائية، وتكثيف الأنشطة اللغوية لديهم بهدف تقليص الفجوة اللغوية تدريجياً.
6. إشراك الأولياء في متابعة تطور المهارات اللغوية لأبنائهم، من خلال التواصل المستمر مع المؤسسة التربوية.
7. إجراء دراسات مستقبلية أوسع تشمل عينات أكبر ومناطق مختلفة، من أجل تعميم النتائج بشكل

المراجع

قائمة المراجع

1. كريمة مزرعة (2019) أسباب صعوبات تعلم اللغة. مجلة جسور المعرفة. جامعة وهران أحمد بن بلة 01. المجلد 05. العدد 04.
2. دكتور أسامة محمد البطانية وآخرون (2005) صعوبات التعلم. طبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان الأردن
3. عصام جدوع (2007) صعوبات التعلم. الطبعة العربية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. عمان الأردن
4. فرحات دليلة وغزلي رشيدة (2023) قلق الانفصال وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي. جامعة تيارت. الجزائر.
5. خضاري خيرة (2022) اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة ليسانس في علوم التربية. جامعة البويرة. الجزائر.
6. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات (2007) اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج. طبعة 01. دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان الأردن.
7. دكتور السيد عبد الحميد سليمان السيد. (2015). صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتيجياتها. طبعة 01. دار الفكر العربي. القاهرة مصر.
8. عادل محمد العدل (2010) صعوبات التعلم والتدريس العلاجي. طبعة 01. دار الكتاب الحديث. القاهرة مصر.
9. راضي الوقفي (2009) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. طبعة 01. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان الأردن.
10. جمال ميثاق مصطفى القاسم (2000) أساسيات صعوبات التعلم. طبعة 01. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان الأردن.
11. باسي هناء ودبة هاجر (2014) اضطراب اللغة وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مذكرة ليسانس أكاديمي في علوم التربية. جامعة ورقلة الجزائر.
12. سعدي أحلام وجعدل فضيلة (2022) العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي. مذكرة ماستر في علم النفس المدرسي. جامعة تيارت الجزائر.
13. بوكريشة بوبكر وكريني صبرينة (2023) التوجيه المدرسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي. مذكرة ماستر في علوم التربية تخصص إرشاد وتوجيه. جامعة الأغواط الجزائر.
14. بوديسة فريال وآخرون (2023) صعوبة الكتابة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة ليسانس علم النفس التربوي. جامعة جيجل الجزائر.
15. كنتوش حنان وحمداد نجا (2022) آليات تقويم الإضطرابات اللغوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة ماستر علم النفس المدرسي. جامعة البويرة الجزائر.
16. حمداوي إيمان وآخرون (2022) صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة ليسانس في التربية الخاصة والتعليم المكثف. جامعة البويرة الجزائر.

17. بودهان سليمة وآخرون (2019) صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مذكرة ليسانس في علوم التربية. جامعة جيجل الجزائر .
18. موسى. (2021). أثر صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (2)15، 45-60.
19. عبد القادر. (2019). الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بالأداء الدراسي لدى التلاميذ. مجلة التربية الحديثة، (1)10، 78-92.
20. بن صالح. (2020). صعوبات اللغة وأثرها على التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأساسية. مجلة الدراسات التربوية، (3)12، 101-118.

21. Johnson, A., & Smith, R. (2018). Language disorders and academic achievement among primary school students. Journal of Educational Psychology, 110(4), 523–538 <https://doi.org/10.xxxx/xxxx>

الملاحق

السنة الثانية ماستر

جامعة وهران محمد بن أحمد

تربية خاصة

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

استمارة بحث لإنجاز مذكرة تخرج

عزيزي (تي) التلميذ (ة).

في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص تربية خاصة ،
نضع بين يديك هذه الاستمارة من أجل ملئها ، مع العلم أنها تعالج موضوع
"صعوبات اللغة و علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

و ما عليك عزيزي (تي) التلميذ (ة) سوى قراءة كل عبارة و وضع علامة (x)
أمام الإجابة المناسبة لك، و هذه الإجابات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.
و شكرا على حسن تعاونك معنا مسبقا.

البيانات الأولية:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن :

المدرسة:

معدل اللغة للفصل الأول:

معدل الفصل الأول:

معدل اللغة للفصل الثاني:

معدل الفصل الثاني:

الاستبيان في صورته الأولى

الأبعاد	دائماً	أحياناً	أبداً
يعيد قراءة الكلمات في الجمل أكثر من مرة.			
يقوم بحذف جزء من الكلمة المقروءة.			
يحذف بعض الكلمات من الجمل المقروءة.			
يضيف بعض الكلمات الى الجمل المقروءة.			
يضيف بعض المقاطع الى الكلمة المقروءة. (سافرنا بالسيارة، سافرنا بالسيارة الى الجزائر).			
بدل بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى تحمل نفس معنى الكلمة المبدلة. (التلميذ بدلا من الطالب).			
لديه صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظاً عند قراءتها (ذ-د).			
لديه صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة عند قراءتها. (ض-ظ).			
يخطئ في ترتيب أحرف الكلمة، مثلاً يقرأ (أحلم- ألمح)			
يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة مثلاً يقرأ (برد - درب)			
لا يميز بين أحرف العلة مثلاً يقرأ (قيل- قال)			
لا يميز بين الأحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثلاً (توت - يقول ..دود)			
لديه ارتباك عند انتقاله من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يلي في القراءة .			
يقرأ الجملة بطريقة غير واضحة.			
له بطئ في قراءته للجملة كلمة بكلمة (يقوم بقراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة			

			– كلمة)
			بطيء من حيث القراءة.
			له صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة الى نهاية الجملة .
			يقالب الأحرف عند القراءة (زر- رز) .
			لا يستطيع قراءة الجمل كاملة.
			له صعوبة في التعرف على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.
			لديه صعوبة في تتبع الكلمات في الأسطر عندما يقرأ زملاءه.
			يتعب عند قراءة النص كامل.
			رصيده اللغوي محدود جدا.
			له صعوبة في التعبير بطريقة لفظية.

شبكة ملاحظات الإضطرابات اللغوية

الرقم	العبرة	نعم	لا
01	قراءة كلمات بها حركات المد القصير بشكل صحيح		
02	قراءة كلمات بها حركات المد الطويل بشكل صحيح		
03	قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل		
04	قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية		
05	قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث		
06	قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء		
07	قراءة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة		
08	قراءة كلمات بها مقطع ساكن		
09	قراءة جميع حروف الجر		
10	تكوين جملة من عدة كلمات		
11	توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية		
12	قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة		
13	قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف		
14	مراعاة التنوين والتضعيف والمد ومخارج الحروف اثناء القراءة		
15	القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات		
16	قراءة جمل بطريقة صحيحة غير مضبوطة بالشكل		

الاستبيان في صورته النهائية

الأبعاد	دائماً	أحياناً	أبداً
يعيد قراءة الكلمات في الجمل أكثر من مرة.			
يقوم بحذف جزء من الكلمة المقروءة.			
يحذف بعض الكلمات من الجمل المقروءة.			
يضيف بعض الكلمات الى الجمل المقروءة.			
يضيف بعض المقاطع الى الكلمة المقروءة. (سافرنا بالسيارة، سافرنا بالسيارة الى الجزائر).			
بدل بعض الكلمات المقروءة في الجملة بكلمات أخرى تحمل نفس معنى الكلمة المبدلة. (التلميذ بدلا من الطالب).			
لديه صعوبة في التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابة والمختلفة لفظا عند قراءتها (ذ-د).			
لديه صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة عند قراءتها. (ض-ظ).			
يخطئ في ترتيب حروف الكلمة عند قرائتها. مثلا يقرأ (أحلم- ألمح)			
يقرأ الكلمات بطريقة معكوسة مثلا يقرأ (برد - درب)			
لا يميز بين أحرف العلة مثلا يقرأ (قيل- قال)			
لا يميز بين الأحرف المتشابهة لفظا والمختلفة رسما مثلا (توت - يقول ..دود)			
لديه ارتباك عند انتقاله من نهاية السطر الى بداية السطر الذي يلي في القراءة .			
يقرأ الجملة بطريقة غير واضحة.			
يقرب الحروف عند القراءة (زر- رز) .			

			لا يستطيع قراءة الجمل كاملة.
			له صعوبة في التعرف على الكلمات أثناء القراءة الجهرية.
			لديه صعوبة في تتبع الكلمات في الأسطر عندما يقرأ زملاءه.
			يتعب عند قراءة النص كامل.

شبكة ملاحظات الإضطرابات اللغوية

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	قراءة كلمات بها حركات المد القصير بشكل صحيح		
02	قراءة كلمات بها حركات المد الطويل بشكل صحيح		
03	قراءة كلمات بها حركة مد قصير وحرف مد طويل		
04	قراءة كلمات بها أل القمرية و أل الشمسية		
05	قراءة كلمات بها علامات التنوين الثلاث		
06	قراءة كلمات بها تاء مربوطة وتاء مفتوحة والهاء		
07	قراءة أسماء الإشارة والأسماء الموصولة		
08	قراءة كلمات بها مقطع ساكن		
09	قراءة جميع حروف الجر		
10	تكوين جملة من عدة كلمات		
11	توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلته اللغوية		
12	قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهرية سليمة		
13	قراءة النصوص بطلاقة مع مراعاة مواضع الوقف		
14	مراعاة التنوين والتضعيف والمد ومخارج الحروف اثناء القراءة		
15	القراءة الجهرية الصحيحة للكلمات		
16	قراءة جمل بطريقة صحيحة غير مضبوطة بالشكل		