جامعـــة قاصـدي مرباح ورقلـــة
كليـة العلوم الإنسانية والاجتماعية
قســم علــم النفـس وعلـوم التربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

الموضوع:

فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات نشاط التعبير الكتابي قائم على التطبيقات الإدماجية موجه لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة تجريبية بولاية الوادي)

إعداد الطالب:
محمد الهادي عوين

إشراف:
أ.د.الأخضر عواريب

لجنة المناقشة:

أ.د . عبد الفتاح أبي ميلود	جامعـة ورقلـة	رئيســـــــا
أ.د . الأخضر عواريب	جامعـة ورقلـة	مشرفا ومقـررا
د. فاتح شنين	جامعـة ورقلـة	مناقشـــــا
ذ . النوي بالطاهر	جامعـة الـوادي	مناقشـــــا
د.على قادري	جامعـة الأغـواط	مناقشـــــا
د.علي عون	جامعـة الأغـواط	مناقشـــــا

السنة الجامعية: 2018/2017

الإهداء

إلى أمي الحبيبة أطال الله عمرها ومتعها بالصحة والعافية على حسن تربيتها لي ودعائها لي دائما بالتوفيق والنجاح والسداد جزاه الله خير ما يجازي به والد عن ولده...

إلى من رعاني طفلا صغيرا ، وشجعني راشدا كبيـرا...تعجـز ذاكرتي أن تجد له إلا الجميل والدي الكريم ، رحمه الله.

إلى من قاسمتني عناء البحث وضحت بجهدها وحقوقها...زوجتي الحبيبة رفيقة دربي ونبع حنان أبنائي...

إلى أبنائي رياحين الحياة ومذاق الحب والرحمة: إكرام ، نبيل ، حسام الدين ، أنيس. عبد المعز عبد الغفور...أصلحهم الله وكتب لهم التوفيق.

إلى إخواني أشقائي وأصدقائي الذين شاركوني بوجدانياتهم الأمل وبادلوني الإخلاص والوفاء. لكـــل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع.

"ربنا تقبل منا إنك أنت السميع العليم "

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، له سبحانه الفضل والمنة، اللهم علمنا ما ينفعنا، وانفعنا بما علمتنا، وزدنا علما، إنك أنت السميع العليم، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ρ سيد الأولين والآخرين، وعلى آله وصحبه وسلم كثيرا، أما بعد:

اعترافا بالفضل لأهله وإتباعا لقوله ρ: "*من لم يشكر الناس لم يشكر الله*" فإني أتوجه بالشكر والامتنان إلى أستاذي المشرف **الأستاذ الدكتور الأخضر عواريب** على حسن مرافقته لي خلال مسيرة هذا البحث، وصبره علي هذه الفترة الطويلة التي انتظر فيها حتى تنضج الدراسة فجزاه الله كل خير، وأسأل الله أن يجعله علما يهتدى به. كما أتقدم بشكري

وتقديري إلى إطارات التربية بمقاطعة جامعة الأولى واخص بالذكر مدير ابتدائية رحماني أم الخير "**صغير موسى**" ومدير ابتدائية بن مبروك محمد "**بله باسي لمين**" ومدير ابتدائية سوالمي الجموعي "**بالطاهر مبروك**" وأساتذتهم الذين وقفوا بجانبي طوال فترة الدراسة التطبيقية، ولم يبخلوا علي بالمساعدة.

كما أتقدم بأسمى آيات الشكر لـزملائي مفتشي- التربية الوطنية، ومفتشي- التعليم المتوسط ومفتشي- التعليم الابتدائي وأخص بالذكر : **صوالح عبد الله**، و**بن على عبد الرزاق**، و**كرشو نور الدين**، ومن باب الاعتراف بالفضل أتقدم بعظيم الامتنان إلى أساتذة التعليم الابتدائي لمقاطعة جامعة الأولى الذين منحوني من خبرتهم ما أنار درب البحث وأثرى مادته المعرفية وساهم في تنفيذ إجراءاته الميدانية وأود أن أخص بالذكر الأساتذه : **هباز السعيد** و**قطار وداد** ومعلمات ابتدائية سوالمي الجموعي، فلهم مني كل الاحترام والتقدير ولا يفوتني أن أتوجه للسادة الأساتذة، الدكتور **زواري خليفة** والدكتور **غريب مسعود** والدكتور **طبشي بالخير** والدكتور **قندوز أحمد** والدكتور **عوين بلقاسم** الذين منحوني من وقتهم وخبرتهم وأمدوني بالرأي السديد، مما جعلني أتخطى كل الصعاب.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة إلى بيان اثر برنامج علاجي مقترح قائم على التطبيقات الإدماجية للحد من الصعوبات التي يجدها التلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في إنتاج نص مكتوب وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1-هل هناك أثر لبرنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

1-1-هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس القبلي؟

1-2- هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي؟

2- هل تستمر فعالية برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي بعد انتهاء جلسات البرنامج وبعد مرور فترة المتابعة؟

2-1- هل توجد فروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره.

وقد تكونت عينة الدراسة من (36) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من مدرستين متجاورتين، من مدارس دائرة جامعة بولاية الوادي، (ابتدائية رحماني أم الخير وابتدائية بن مبروك محمد) حيث اعتمد الباحث في جمع البيانات على ثلاث أدوات هي: اختبار تحصيلي في التعبير الكتابي أعده وبناه الباحث، ومقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي ولتحقيق أهداف البحث استعمل الباحث المنهج التجريبي معتمدا على التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وبعد الاختبار القبلي للعينتين وبعد تطبيق برنامج المعالجة قام الباحث بإجراء اختبار بعدي على العينتين، حيث توصلت الدراسة إلى ما يلي:

*- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي

*- وجود فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي المقدر بـ: (2.33) مما يدل على أنّ تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في الخفض من صعوبات التعلم المشخصة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

*- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01).بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أنّ تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في معالجة صعوبات التعلم في المعايير المختلفة للتعبير الكتابي، وذلك بارتفاع متوسطات درجات معايير الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي والدرجة الكلية في القياس البعدي للمجوعة التجريبية مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

*- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01).بين متوسطات الدرجات الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط الدرجات الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي مما يدل على أن المجموعة التجريبية التي تلقت حصص المعالجة البيداغوجية للتخفيف من صعوبة التعبير الكتابي وكسب جملة من المعايير ككفاءات ومن خلال توظيفها على مستوى الوضعيات الإدماجية والتدّرب عليها، أدت إلى استمرار التحسن في معالجة الوضعيات الإدماجية.وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن برنامج المعالجة التربوية القائم على بيداغوجيا الإدماج له دور فعال في تحسن مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة التجريبية، وقد أوصى الباحث باستحداث جهاز خاص بالمعالجة التربوية يعتمد نموذج هذا البرنامج في تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي ومعالجتها بالأساليب والتقنيات التي وردت فيه، مع الاعتناء بإجراء دورات تدريبية للأساتذة في مجال صعوبات التعلم، والتخطيط لحصص المعالجة البيداغوجية.

Abstract:

The purpose of this study is to demonstrate the impact of a therapeutic program based on integrated applications to reduce the difficulties that students find in the end of the primary stage in the production of written text, by answering the following questions:

1 - Is there an impact of the pedagogical program in the treatment of difficulties in learning written expression in the fifth year primary students?

1.1. Are there differences between the mean scores of the control group and the mean scores of the experimental group on the achievement test of the written expression and its criteria in the tribal measurement?

1-2- Are there differences between the mean of the control group and the mean of the experimental group on the achievement test of the written expression and its criteria in the telemetry?

2. Does the effectiveness of the pedagogical program continue to address the difficulties of learning written expression after the end of the program sessions and after the follow-up period?

2.1 Are there any differences between the intermediate and post-measurement levels of the experimental group on the achievement test of written expression and its criteria?

The study sample consisted of 36 pupils and students of the fifth year of primary school from two municipal schools of (djamma in Eloued) , The researcher used the experimental method based on the empirical design of the two groups (experimental and control), and after that, the researcher used the experimental method. After the application of the treatment program, the researcher conducted a post-test on both samples. The study concluded that:

1- There were no statistically significant differences between the control and experimental groups in the tribal measurement. There was a difference between the average of the experimental group and the average of the control group score on the total score of the test of the written expression estimated at (2.33). This indicates that the application of the 14-digit pedagogical program contributed Actually reduce the learning disabilities experienced by members of the experimental group.

2- There were statistically significant differences at the mean level (0.01 = α). Between the averages of the experimental group and the control group on the post-test in favor of the experimental group. This indicates that the application of the 14-digit pedagogical program has actually contributed to the treatment of learning difficulties in the various standards of written expression. Post-measurement of the experimental group compared to the post-measurement of the control group.

There were statistically significant differences at the mean level (0.01 = α). Between the averages of the total scores of the experimental test of the written expression of the experimental group in the post-measurement, and the average overall score of the experimental test of the written expression of the experimental group in the sequential measurement indicating that the experimental group that received the pedagogical treatment quotas to alleviate the difficulty of written expression and gain a number of criteria as competencies and by employing them At the level of integration and training, have led to continued improvement in addressing integrated situations. The results of the study concluded that the pedagogical-pedagogical integration program has an effective role in improving the written expression skills of the

experimental sample. The researcher recommended the establishment of a special apparatus for the pedagogical treatment. The model of this program is to diagnose the difficulties of learning written expression, , Taking care of training courses for teachers in the field of learning difficulties, and planning pedagogical treatment quotas.

Résumé:

Cette étude vise à démontrer l'impact en fonction des applications d'entreprise pour réduire les difficultés que les étudiants trouvent a la fin de l'enseignement primaire dans la production d'un texte écrit d'un programme thérapeutique, et en répondant aux questions suivantes:

1 - Y a-t-il un impact du programme pédagogique dans le traitement des difficultés d'apprentissage de l'expression écrite chez les élèves du primaire en cinquième année?

1.1 Y a-t-il des différences entre les scores moyens du groupe témoin et les scores moyens du groupe expérimental sur le test de réussite de l'expression écrite et ses critères dans la mesure tribale?

1-2- Existe-t-il des différences entre la moyenne du groupe témoin et la moyenne du groupe expérimental sur le test de réussite de l'expression écrite et ses critères dans la télémétrie?
2. L'efficacité du programme pédagogique continue-t-elle à répondre aux difficultés d'apprentissage de l'expression écrite après la fin des sessions du programme et après la période de suivi?
2.1 Y a-t-il des différences entre les niveaux intermédiaire et post-mesure du groupe expérimental sur le test de réussite de l'expression écrite et ses critères?

L'échantillon de l'étude se composait de 36 élèves de la cinquième année de l'école primaire de deux écoles parallèles dans le centre ville de Djamaa Daïra de djamaa wilaya d'eloued.

Le chercheur a adopté la collecte de données sur trois outils: le test d'expression écrite, et le teste de l'intelligence d'Ahmed Zaki Saleh, et le teste des difficultés d'apprentissage pour Ahmed Zidan Sartawi.

Pour atteindre les objectifs de la recherche, le chercheur a utilisé la méthode expérimentale basée sur le plan expérimental des deux groupes (expérimental et contrôle), après le test tribal des deux échantillons et après l'application du programme de traitement, le chercheur a effectué un post-test sur les deux échantillons.
1- Il n'y avait pas de différences statistiquement significatives entre les groupes témoins et expérimentaux dans la mesure tribale: il y avait une différence entre la moyenne du groupe expérimental et la moyenne du score du groupe témoin sur le score total du test de l'expression écrite estimée à (2.33). En fait, réduire les difficultés d'apprentissage vécues par les membres du groupe expérimental.
2- Il y avait des différences statistiquement significatives au niveau moyen (0,01 = α). Entre les moyennes du groupe expérimental et du groupe témoin sur le post-test en faveur du groupe expérimental, cela indique que l'application du programme pédagogique à 14 chiffres a effectivement contribué au traitement des difficultés d'apprentissage dans les différentes normes d'expression écrite. Post-mesure du groupe expérimental par rapport à la post-mesure du groupe témoin.
3- Il y avait des différences statistiquement significatives au niveau moyen (0,01 = α). Entre les moyennes des scores totaux pour le test d'expression écrite du groupe expérimental télémétrique, et les scores totaux moyens des notes de test pour l'expression écrite du groupe expérimental dans la mesure itérative qui indique que le groupe expérimental qui a reçu des quotas de traitement Pédagogiques pour faciliter la difficulté d'expression écrite et d'acquérir un

certain nombre de critères comme compétence en les employant Au niveau de l'intégration et de la formation, ont conduit à une amélioration continue dans le traitement des situations intégrées. Les résultats de l'étude ont conclu que le traitement éducatif basé sur la pédagogie de l'intégration a joué un rôle déterminant dans l'amélioration des compétences d'expression écrite du programme d'échantillonnage expérimental, et le chercheur a recommandé la mise au point d'un dispositif spécial de traitement éducatif dépend modèle de ce programme dans le diagnostic des difficultés d'apprentissage, les méthodes d'expression et de traitement écrit et techniques qui y sont contenues , Prendre en charge des cours de formation pour les enseignants dans le domaine des difficultés d'apprentissage, et la planification des quotas de traitement pédagogique.

مقدمة

مقـــدمـــة

تبرز الكتابة من بين فنون اللغة كأداة مهمة في نقل الثقافة والعلوم المختلفة عبر الأجيال المتلاحقة على درب الحضارة الإنسانية، الممتدة عبر العصور، بل إن التمدن والتحضر الضخم الذي نشهده اليوم قد نُقشت أولى حروفه باختراع الكتابة؛ حيث لا يمكن تخيل الكم الهائل الضائع من تاريخ الإنسانية لولاها؛ فهي ذاكرة الفرد والأمة، وهي سجل لكلّ جوانب حياته، وهي نبع لا ينضب لكل المعارف والعلوم، وحياتنا كلها مرتبطة ارتباطًا مباشرا أو غير مباشر بهذا التوثيق اللغوي، حيث كان التاريخ قبل الكتابة مجرد مجموعة من الظنون القائمة على الحدث والتخمين الذي لا يقوم على منهج يقيني.

لذلك اعتنت بها المناهج الدراسية عندنا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، وقد ازداد ذلك الاهتمام في مستواه الكمي والنوعي من خلال مناهج الإصلاح التي حاولت تلافي الأخطاء المسجلة في المناهج السابقة وخاصة تلك الأخطاء المتعلقة بتعليمية اللغة، حيث اتجهت إلى تحديثها من خلال تبني خيارات بيداغوجية متقدمة تقوم على أحدث النظريات المعرفية واللسانية مجسدة في مقاربة الكفاءات كإطار منظم للمناهج والمقاربة النصية كطريقة لتناول اللغة في بعدها التعليمي وهو ما أضفى نوعا من الحداثة البيداغوجية التي ينتظر منها أن تعمل على تجويد التعلمات اللغوية من خلال الممارسة الشفوية والكتابية للتلاميذ والتي يتوقع أن ترقى إلى مستوى الأداء والفهم والوعي باللغة كبعد حضاري تجب المحافظة عليه.

لكن رغم الجهود المبذولة من طرف وزارة التربية الوطنية على مدى أزيد من عقد ونصف من اجل إرساء منظومة تربوية جزائرية تضمن تعليم نوعي يستجيب لتحديات المرحلة التي تمر بها الجزائر بضمان نمو متكامل للمتعلمين خاصة في التعليم القاعدي الأساسي، إلا أن المؤشرات المختلفة، المتمثلة في نتائج الامتحانات الرسمية، وبعض الدراسات التي قامت بها جهات رسمية (وزارة التربية الوطنية) وأخرى مستقلة أثبتت أن هناك

مشكلات حقيقية لدى التلاميذ في اكتساب المعارف المتعلقة باللغة وتوظيفها على المستوى الشفوي والكتابي، أضف إلى ذلك شكوى مدرسي اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ،وفي مختلف المستويات من ضعف تلاميذهم في التعبير الكتابي، وعدم تمكنهم من بناء نص متسق ومنسجم، وعجزهم عن استعمال لغة تعبر عن أفكارهم، ومشاعرهم، وعدم القدرة على التواصل كتابيا مع الأخر بسبب تلك الأخطاء الكثيرة التي تميز كتابات التلاميذ حتى على الجدران وطاولات الدراسة.ومن المسلم به أن الضعف اللغوي له أثر سلبي على تعلمات التلاميذ من خلال ظهور صعوبات تعلم تكون أكثر حدة إن لم يتم تداركها بالتشخيص المبكر وعلاجها.

لقد أصبحت صعوبات التعلم في اللغة العربية والتعبير الكتابي على وجه الدقة انشغالا يؤرق العاملين في حقل التربية، فعلى الرغم من بعض الإجراءات البيداغوجية التي اتخذتها الوزارة كاستحداث التقويم التشخيصي في بداية العملية التعليمية التعلمية، وتخصيص غلاف زمني في الأسبوع الدراسي للمعالجة البيداغوجية في اللغات الثلاث العربية والرياضيات و الفرنسية، إلا أن ذلك لم يكن كافيا، لوقف انتشار ضعف التلاميذ في اللغة العربية والتعبير الكتابي بشكل خاص.

في هذا الإطار تأتي دراستنا الحالية لتسلط الضوء على طبيعة المشكلة القائمة وتقدم مساهمة علمية في الوصول للأسباب التربوية والبيداغوجية لصعوبات التعلم واقتراح بعض الحلول التي تنسجم مع الخيارات البيداغوجية المميزة للمناهج الدراسية الحالية للتخفيف من حدة المشكلة من خلال اقتراح برنامج للمعالجة التربوية، يهدف لعلاج صعوبات التعلم في التعبير الكتابي قائم على مداخل ومقاربات معرفية تربوية ولسانية، كالتطبيقات الإدماجية والمقاربة النصية، والعمليات المعرفية، والتقويم القائم على المعايير.

جاءت الدراسة في جزأين يتضمن الجزء الأول الدراسة النظرية ويتضمن الجزء الثاني الدراسة التطبيقية يحوي الجزء الأول على أربعة فصول، حيث وقف الطالب الباحث في الفصل الأول على مجموعة من المنطلقات المنهجية أهمها صياغة الإشكالية التي تتعلق بالتحقق من أثر برنامج قائم على التطبيقات الإدماجية في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي. كما حرص الباحث في الفصل الأول على حصر حدود البحث وإظهار الدوافع العديدة التي كانت وراء صياغته وذكر أهدافه وأهميته وفرضياته.

كما أشار الباحث إلى الإسهامات السابقة التي ساعدت في إثراء نظرة الباحث إلى الموضوع. أما في الفصل الثاني فقد تناولت المتغير المتعلق بصعوبات التعلم فحاولت من خلاله ضبط مفهوم صعوبات التعلم من خلال استعراض بعض التعاريف وتطورها عبر التاريخ مقترحا تعريفا ينسجم مع مقاربة الكفاءات، بالإضافة إلى مختلف العناصر المعرفية التي تكون الأدب التربوي لموضوع صعوبات التعلم ومن أهمها خصائص ذوي صعوبات التعلم وأسبابه ، ومحكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم، وأنواع صعوبات التعلم و النماذج المفسرة لصعوبات التعلم وتشخيص صعوبات التعلم وعلاجه. أما في الفصل الثالث فقد عمل الباحث على سرد بعض المستويات النظرية في التعبير الكتابي وفق رؤية منهجية تقودها المقاربة المعرفية التربوية فذكرت جملة من العناصر المتعلقة بالأدب التربوي الخاص بالكتابة والتعبير الكتابي انطلاقا من المفهوم ومرورا بأهداف التعبير الكتابي وأنواعه وخصائصه والمقاربات الديداكتيكية التي فسرته وعلاقته بميادين اللغة الأخرى، وبعض مظاهر ضعف تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في الكتابة وانتهاء عند تعليمية نشاط التعبير الكتابي ومراحل انجاز الدرس وتشخيص الصعوبات ومعالجتها لدى المتعلمين. أما الفصل الرابع فقد أفردته إلى موضوع التطبيقات الإدماجية باعتبارها الأساس الذي يقوم عليه

برنامج الدراسة، حيث بينت من زاوية بيداغوجية ولسانية طبيعة التطبيقات الإدماجية انطلاقا من تعريف اللغة ووظائفها ومكانتها في المناهج الدراسية والاختيارات البيداغوجية لمنهاج اللغة العربية ، وتعليمية اللغة العربية من خلال المقاربة النصية والإدماج وأنواع التمارين التطبيقية التي يعالجها التلاميذ في إطار الإدماج الجزئي والكلي.

أما في الجزء التطبيقي فقد تناول الباحث في الفصل الأول منه إجراءات الدراسة الميدانية، مبينا المنهج الذي تم تبنيه في الدراسة ومبررات ذلك مشيرا إلى حجم العينة وخصائصها وكيفية اختيارها ونتائج الدراسة الاستطلاعية التي اختبر فيها الباحث كل أدوات الدراسة المتمثلة في الاختبارات التحصيلية ومقياس صعوبات التعلم واختبار الذكاء مذكرا بخصائصها السيكومترية، ذاكرا مختلف مراحل بناء البرنامج المطبق في الدراسة وخلفيته النظرية، والأساليب الإحصائية المستغلة في عرض النتائج وتحليلها. وفي الفصل الثاني من الجزء التطبيقي عرض الباحث إلى النتائج مصنفا إياها بناء على فرضيات البحث والأساليب الإحصائية الموظفة وتحليلها وتفسيرها ومقارنتها بما تم التوصل إليه في دراسات سابقة.

ليخلص الباحث في نهاية الدراسة إلى جملة من الاقتراحات الموجهة إلى هيئة الإشراف التربوي والإداري في المستويات الهرمية المختلفة لقطاع التربية والتعليم.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الإشكالية

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

تعريف مصطلحات الدراسة

الدراسات السابقة

التعليق على الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

لا تمثل اللغة العربية في المدرسة الجزائرية مادة تدريس وتعلم فقط، بل تمثل احد أهم عناصر الهوية الوطنية الثقافية والحضارية، فهي كما ورد في القانون التوجيهي للتربية رقم 04/08 المؤرخ في 13 جانفي 2008 ما نصه أن <<اللغة العربية على غرار الإسلام تشكل مع اللغة الأمازيغية إسمنت الهوية الثقافية للشعب الجزائري وعنصرا جوهريا لوعيه الوطني>>[1]. وعليه فقد تم الاهتمام بمناهجها في جميع المستويات باعتبارها غاية في حد ذاتها فهي أداة اكتساب المعرفة ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري. فجاءت تلك المناهج مواكبة للإصلاحات الشاملة والجذرية للمنظومة التربوية التي تميزت بمسلك عبور من النموذج الهادف (النموذج السلوكي) إلى النموذج الكفائي أو النموذج المبني على مقاربة الكفاءات. ومن بين ما تتميز به مناهج اللغة العربية في إطار تلك المقاربة أنها أعطت للتعبير الكتابي أهمية قصوى، حيث يمثل بالنسبة لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي هدفا اندماجيا ختاميا (كفاءة ختامية) وردت في منهاج السنة الخامسة للغة العربية بالصيغة التالية: <<يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي>>.[2] كما يمثل وضعية إدماجية لمختلف أنشطة اللغة العربية، تأتي في نهاية الوحدة التعليمية التعلمية (نهاية الأسبوع الدراسي) باعتبار أن أنشطة اللغة العربية (القراءة، التعبير الشفوي، القواعد النحوية والصرفية والإملائية والمطالعة والمحفوظات والخط، والتعبير الكتابي) تتشارك تشاركا أفقيا وعموديا هذا التشارك يعد رافدا أساسيا لتنمية وبناء كفاءة التعبير الكتابي، وبالإضافة إلى دوره الإدماجي، فإنه يؤدي دورا تقويميا فهو وضعية

[1] وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد خاص، فيفري 2008 ص: 30 (القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008).

[2] وزارة التربية الوطنية **مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** جوان 2012 ص: 11.

تقويمية تسمح بتشخيص المشكلات والصعوبات والعوائق المعرفية والمنهجية لدى المتعلمين في اللغة العربية، ومن ثم فإنه يوفر فرصة لتعديل مسار التعلم واقتراح بدائل بيداغوجية فعالة تسمح بتصحيح الأخطاء ومعالجة صعوبات التعلم المتصلة بميادين اللغة العربية المختلفة. فالتعبير الكتابي نشاط يستند في تعلمه على منظومة معرفية وفكرية ومنهجية يستمدها من فروع اللغة العربية المختلفة التي يتم اكتسابها من خلال تمشي بيداغوجي تبنته المناهج الحالية، يتمثل في المقاربة النصية، التي تؤمن للمعلم والمتعلم وضعية انطلاق لها معنى ودلالة من خلال معالجة نص نثري يحمل دلالات فكرية وقيمية ويروج لظواهر لغوية مختلفة يدعى المتعلم إلى اكتشافها والتعرف عليها وتوظيفها ، والتعبير الكتابي بوصفه نشاطا لغويا إدماجيا يسمح بتنمية مهارة التوظيف باعتبارها مركبة من مركبات الكفاءة حيث يتيح للمتعلم فرصة حل أكبر المشكلات المتعلقة بالتواصل الكتابي. لذلك فإن التعبير الكتابي نشاط مفصلي يسمح للمتعلم باستثمار كل مكتسباته اللغوية استثمارا ينصب على معالجة وضعية إدماجية فيوسع مجال تعبيره وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص[1].وعلى الرغم من تلك الأهمية التي يمثلها التعبير الكتابي في دروس مادة اللغة العربية ومكانته المميزة في المناهج الحالية وعلى الرغم من جهود اللجان المتخصصة للمناهج في تطوير المناهج الدراسية في إطار إصلاح المنظومة التربوية ورغم أن مناهج القراءة والكتابة مماثلة لمناهج الدول المتقدمة فإن أداء التلاميذ في التعبير الكتابي لا يرقى إلى المستوى المأمول، فظاهرة صعوبات التعلم التي تلازم التلاميذ خلال مرحلة التعليم الابتدائي لا تزال تمثل هاجسا كبيرا يقلق الفاعلين على مستوى المنظومة التربوية الجزائرية حيث لم تنجح إلى حد الآن الاجتهادات الفردية والطرق التقليدية في معالجة تلك الصعوبات المتعلقة بإنتاج نص تتوفر فيه معايير الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة. في هذا السياق أكدت الكثير من الدراسات

[1] منهاج السنة الخامسة ابتدائي، المرجع السابق، ص12.

العربية والأجنبية وجود ضعف في الأداء الكتابي التعبيري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية منذ زمن بعيد، حيث ورد في ندوة تطوير تدريس اللغة العربية التي عقدت في دولة الكويت سنة (1989) تحت عنوان "واقع تدريس التعبير الكتابي في المدرسة العربية" << إن تدريس الكتابة التعبيرية في جميع مراحل التعليم لا يزال مفروضا على المتعلمين وأن فرص الكتابة الإنتاجية قليلة جدا بل قد تكون نادرة في جميع مراحل التعليم>>[1].فيما أشارت نتائج دراسات كلا من أندرسون (Anderson) (1982) "وشاين ويسل ديك" "Shinn, ysel– dyke" (1986) "وهوك بلنجسلي"" "Houk & Bllingasly" (1989) "ستال" "Staal" (2001) و"مارشيسان" "Marchisan" (2003) سادلر وآخرين "Saddler et autres" أن صعوبات التعبير الكتابي تعتبر من أهم الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكتابة التعبيرية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وبين التلاميذ العاديين وذلك لصالح العاديين وخاصة فيما يتصل بعلامات الترقيم، وأدوات الربط، والقدرة على التخطيط والتنظيم الجيد للكتابة والقدرة على استخدام الكلمات بصورة صحيحة، وصياغة الجمل والقدرة المحدودة على مراجعة الأخطاء وتصحيحها[2].

أما دراسة كلا من **(ويتزل Wetzel) (وجاون Gaon)** (2001) فقد أكدت أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يمرون بصعوبات بالغة في التعبير الكتابي من شأنها أن تحد من قدراتهم علي توضيح ما يدركون كتابيا وإن كانوا يستطيعون ذلك شفهيا أو لفظيا فهؤلاء الطلاب ربما تكون لديهم أفكاراً ومعارف جديرة بالاتصال ولكنهم يواجهون صعوبة وإحباط

[1] السيد عبد الحميد السيد، صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها وعلاجها، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة، دار الفكر العربي، ط1، 2000، ص77.

[2] نصر حمدان، تقويم مستويات الكتاب التعبيرية لدى تلاميذ نهاية الحلقة الأولى في المرحلة الأساسية بالأردن، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الرابعة، العدد 7، ص44.

كبير عندما يحاولون إدراج هذه الأفكار والمعارف كتابيا[1].وللتأكد من مدي انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، قام الباحث بفحص نتائج عينة مكونة من (5554) ورقة تم اختيارها اختيارا عشوائيا مصححة تصحيحا نهائيا في اللغة العربية لامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي لدورة ماي (2014) بمركز التصحيح الجهوي الذي ضم ثلاث ولايات بمتقن (جامعة) بدائرة جامعة ولاية الوادي، حيث تبين من خلالها أن (37.78%) من التلاميذ لم يتحصلوا على المعدل في النقطة المخصصة للوضعية الإدماجية (التعبير الكتابي).وتجاوبا مع هذه المشكلة ومحاولة لمعالجة صعوبات التعلم في التعبير الكتابي التي أصبحت ظاهرة تربوية لا تخطئها العين، واستجابة لما أوصت به الدراسات والأبحاث العلمية جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1-هل لتطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية المقترح أثر في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي؟

1-1-هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس القبلي؟

1-2-هل توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي؟

2-هل تستمر فعالية برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات تعلم التعبير الكتابي بعد انتهاء جلسات البرنامج وبعد مرور فترة المتابعة؟

2-1-هل توجد فروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره.

[1] نصر حمدان، المرجع السابق، ص78.

2- فرضيات الدراسة:

1- يساهم تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات التعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

1- 1- لا توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس القبلي.

1- 2- توجد فروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي.

2- تتميز النتائج الايجابية لبرنامج المعالجة البيداغوجية بالاستقرار.

2- 1- لا توجد فروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف العلمية والبيداغوجية والتربوية نستعرضها في العناصر التالية:

3- 1- الإجابة على التساؤلات المطروحة في إشكالية الدراسة.

3- 2- تصميم برنامج علاجي يقوم على المنظور المعرفي للتعلم قابل للتطبيق في حصص المعالجة التربوية الخاصة باللغة العربية.

3- 3- تطبيق برنامج المعالجة وتجريبه على عينة الدراسة من أجل الوقوف على فعاليته في معالجة الصعوبات المعرفية المتعلقة بمختلف مهارات التعبير الكتابي.

3- 4- بناء اختبارات تحصيلية تساعد في قياس كفاءة التعبير الكتابي باعتماد مجموعة من المعايير.

3- 5- تشخيص الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

3- 6- تفعيل المقاربة النصية وبيداغوجيا الإدماج في حصص المعالجة التربوية للغة العربية.

3- 7- تمكين الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الابتدائي من بناء جهاز خاص بالمعالجة التربوية في اللغة العربية.

3- 8- تصحيح التصورات والممارسات البيداغوجية لدي المعلمين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات وتطبيقاتها في مجال التقويم والعلاج.

4- أهمية الدراسة:

4- 1- تبرز أهمية الدراسة من خلال المرحلة العمرية والمستوى الدراسي المستهدف بوصفهما يمثلان مرحلة للتعليم القاعدي والأساسي الذي ينبغي الاهتمام من خلال المواجهة المبكرة للصعوبات التعليمية التي تواجه المتمدرسين في هذا المستوى، وضمان تشخيص مبكر يساعد على تجاوز المشكلات في حينها وحماية الأطفال في هذه المرحلة الحرجة.

4- 2- يعتبر التعبير الكتابي كوضعية إدماجية هدفا إدماجيا نهائيا (كفاءة ختامية) تتوج تعلمات اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وتعد صعوبات التعبير الكتابي من أبرز المشكلات التربوية والبيداغوجية التي تواجه التلاميذ والمعلمين على السواء وهو ما تؤكده ملاحظات وشكاوى الفاعلين في قطاع التربوية الوطنية، ونتائج الامتحانات الرسمية والكثير من الدراسات العلمية.

4- 3- تبرز أهمية الدراسة في قلة الدراسات والبحوث المماثلة على المستوى الوطني والعربي في حدود اطلاع الباحث، خاصة ما تعلق منها بالتقويم والمعالجة التربوية للتعبير الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات، وفي إطار النموذج المعرفي للتعلم.

4- 4- تأتي الدراسة في الوقت الذي يتم فيه التحوير البيداغوجي لمناهج الإصلاح في إطار الجيل الثاني القائم على مقاربة الكفاءات من وجهة النظر المعرفية الاجتماعية.

4- 5- تأتي الدراسة ضمن البحوث التشخيصية والعلاجية التي تتصدي للضعف الملاحظ على التلاميذ في اللغة العربية عموما والتعبير الكتابي بشكل خاص. وما تتميز به هذه الدراسة اعتمادها على تصميم الأدوات المستخدمة في البحث منها الاختبار التحصيلي للقياس التشخيصي والقياس البعدي يتفق والتقويم في بيداغوجيا الكفاءات.

4-6- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع توصيات تربوية بيداغوجية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عموما ومعلمي السنة الخامسة خصوصا للتعامل مع تلاميذ هذه المرحلة من ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي.

5- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذكورا واناثا الغير معيدين الذين بلغوا سن إحدى عشرة سنة (11) والمسجلين لاجتياز امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي بابتدائية (بن مبروك محمد ورحماني أم الخير) ببلدية جامعة ولاية الوادي خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2015/2014.

6- التعاريف الإجرائية للدراسة:

6- 1- صعوبات التعلم: كل المؤشرات التي تظهر من خلال نتائج مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي والاختبار التشخيصي للتعبير الكتابي المصمم من طرف الباحث الدالة على عدم قدرة تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على توظيف الموارد المعرفية والأخطاء اللغوية الملازمة لهم في معيار الوجاهة (الخروج الكلي أو الجزئي عن الموضوع) ومعيار الانسجام (عدم ترابط الأفكار وتسلسلها) ومعيار سلامة اللغة (الأخطاء المتكررة في القواعد النحوية

والصرفية والإملائية وعلامات الترقيم)، ومعيار الإتقان (أخطاء في تنظيم الكتابة واحترام قواعد الخط تنظيم غير جيد للورقة، عدم احترام نظام الفقرات).

6- 2- البرنامج: هو مجموعة من الحصص العلاجية(أربع عشرة حصة) تتضمن كل حصة مهام معرفية لغوية محددة تبدأ بقراءة نص لغوي ثم الإجابة على أسئلة تستهدف البناء الفكري و أسئلة في البناء اللغوي لاستكشاف الظواهر النحوية والصرفية والإملائية الموجودة في النص وتوظيفها، وإنتاج نص مشابه للنص المدروس وتختم كل حصة بعملية تقويمية تقوم على معايير الوجاهة والانسجام سلامة اللغة والإتقان.

6- 3- التطبيقات الإدماجية: مجموعة من التمارين الكتابية التي تتضمن أسئلة حول فهم النص وأسئلة حول القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية، وسؤال يتيح للمتعلم إنتاج نص قصير مماثل للنص الذي تناوله في البداية.

6- 4- المعالجة: حصة تمتد ساعة ونصف مهمتها تقديم نشاطات علاجية كتابية للتلميذ توفر له تغذية راجعة فورية لتصحيح أخطائه المعرفية والمنهجية التي أظهرها التقويم التشخيصي.

6-5-التعبير الكتابي: إنتاج نص نثري يتكون من ثمانية (08) إلى عشرة (10) أسطر يتميز بالوجاهة والانسجام وسلامة اللغة في المجال الوظيفي والإبداعي يترجم فيه المتعلم أفكاره ومشاعره ومواقفه وتجاربه.

7- الدراسات السابقة:

حتى يتسنى لنا فهم وصياغة موضوع دراستنا نستعرض فيما يلي أهم الدراسات التي تناولت موضوعات صعوبات التعلم في اللغة العربية عموما والتعبير الكتابي بشكل خاص وتلك الدراسات التي تناولت مهارات تنمية التعبير الكتابي مستخدمة بعض المداخل القريبة من التطبيقات الإدماجية والمقاربة النصية ذلك من أجل استخلاص ما توصلت إليه من نتائج وما استعملته من أدوات جمع البيانات.

7- 1- الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم في اللغة العربية والتعبير الكتابي:

7- 1- 1- دراسة "أحمد أحمد عواد" (1988) بعنوان **"مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية":**

هدفت الدراسة إلى تشخيص أهم صعوبات التعلم التي تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية وقد اشتملت عينة الدراسة (30 تلميذا) تم اختيارهم من عينة عشوائية قوامها (245) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية. وقد تَم تقسيم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى مجموعتين:

المجموعة التجريبية (15) تلميذا والمجموعة الضابطة (15) تلميذا حيث تمت المجانسة بين المجموعتين في كل من (السن والجنس والذكاء) وقد استخدم الباحث استبيان تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (من إعداد الباحث) واستفتاء الشخصية للمرحلة الأولى (عبد السلام عبد الغفار وسيد غنيم) واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح وبرنامج تدريبي مقترح لعلاج صعوبات التعلم في مادة اللغة العربية للباحث، وقد استغرق تطبيق البرنامج 15 يوم. خلصت الدراسة للنتائج التالية:

- توجد صعوبات تعلم شائعة في مادة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (القراءة الكتابة التعبير، الفهم) مرتبة حسب شيوعها بين التلاميذ.

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في جميع أبعاد الاستبيان التشخيصي (القراءة، الكتابة، التعبير، الفهم) وفي الاستبيان ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التطبيق القبلي والبعدي للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وبين التطبيق البعدي والمتابعة للاستبيان ككل على أفراد المجموعة التجريبية لصالح المتابعة وبين التطبيق القبلي والمتابعة للاستبيان ككل لصالح المتابعة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في جميع أبعاد الاستبيان والاستبيان ككل في التطبيقات الثلاثة.(قبلي بعدي، متابعة)[1].

7- 1- 2- **دراسة على محمد ومحمد ديب (1990)** حول " الصعوبات الخاصة النمائية والأكاديمية في تعلم اللغة الانجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية"، قام الباحثان باختيار عينة من (60) طفلا تتراوح أعمارهم بين (10و 12) سنة من مستوى السنة الخامسة ابتدائي ومن الأدوات التي استعملها الباحثان: اختبار الذكاء المصور، اختبار صعوبات التعلم الخاصة باللغة الانجليزية. حيث توصلا إلى أن هناك علاقة بين الصعوبات الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية وبين التحصيل الدراسي في المواد الأخرى (اللغة العربية والرياضيات) لذلك أوصى الباحثان بضرورة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية) الانتباه والتذكر والإدراك والتفكير واللغة الشفهية (والصعوبات الأكاديمية) التهجي والتعبير الكتابي والحساب والقراءة ، تؤكد هذه الدراسة على أهمية علاقة العمليات المعرفية بمشكلات التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة الأجنبية بصفة خاصة، حيث كلما كانت هناك اضطرابات في عملية

[1] أحمد أحمد عواد إبراهيم، **مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها، جمهورية مصر العربية (1988) ص: 16.

معرفية وعقلية كالانتباه أو التذكر أو التفكير واستراتيجية التعبير الشفوي كلما حدثت صعوبات تعلم وبالتالي وقع المتعلم في أخطاء لغوية متباينة. فتفيدنا هذه الدراسة في إبراز أهمية استراتيجية التعبير الشفوي والعمليات المعرفية في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية وعلاقتها بحدوث الأخطاء اللغوية التعبيرية أو الاتصالية كما يسميها البعض. معنى هذا، أن التفسير المعرفي لفهم مشكلات اكتساب اللغة الأولى يعتبر أساس الدراسات اللغوية المعاصرة[1].

7- 1- 3- **دراسة هويدا حنفي رضوان:** (1992)

كان موضوعها برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة، والكتابة، والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بهذه الصعوبات وتشخيصها، وتصميم برنامج لعلاج هذه الصعوبات، وتطبيق البرنامج التدريبي. المقترح على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة على (70) معلماً من معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي و(30) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع في بعض مدارس الحلقة الابتدائية للتعليم الأساسي بمدينة الإسكندرية. وقد طبقت الدراسة أدوات من قبيل استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء

[1] على محمد الديب "**الصعوبات الخاصة النمائية والأكاديمية في تعلم اللغة الانجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية**" مجلة علم النفس عدد خاص جامعة القاهرة (1990) ص: 134.

اختبارات تحصيلية في القراءة، والكتابة، والرياضيات اتبعت فيه أسلوب التدريس الفردي الاستشاري. وكانت أهم نتائج الدراسة أنه يوجد عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، والكتابة والرياضيات أهمها: الإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والمنهاج المدرسي، وطبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ[1].

7- 1- 4- دراسة على تعوينات حول صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة بالعربية:

في إطار رسالة لنيل شهادة الدكتوراه **1997** شملت الدراسة عينة متكونة من **(3845)** تلميذ ناطق بالأمازيغية (1478) تلميذ ناطق بالعربية الدارجة حاولت الدراسة الإجابة على سؤال أساسي وهو أن صعوبات تعلم اللغة العربية مشكلة تواجه أكثر التلاميذ الناطقين بالأمازيغية على عدة مستويات المستوى اللغوي والمستوى البيداغوجي والمستوى النفسي والاجتماعي، واهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن الدرجات التي تحصل عليها تلاميذ المناطق الأمازيغية تنخفض انخفاضا ملحوظا عن الدرجات التي تحصل عليها تلاميذ المناطق الناطقة بالعربية. وبالتالي ينتشر الضعف والصعوبات عند الأولين منه عند الأخيرين. وأن تلاميذ السنة السادسة أكثر حصولا على الدرجات من زملائهم في السنة الخامسة في كلا العينتين وقد أكدت الدراسة صحة الفرضية الأولى وهي: أن التلاميذ الناطقين بالأمازيغية يعانون صعوبات كبيرة في تعلم اللغة العربية أكثر من غيرهم الناطقين بالعربية[2].

[1] هويدا حنفي رضوان (1992) برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ص: 85-90.

[2] تعوينات علي **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم** (في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة العربية) رسالة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية بجامعة الجزائر، 1997، ص: 393.

7- 1-5- دراسة باهر وآخرون (Bahr et, al) (2000):

هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامجين في علاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ بلغ عددها (55) تلميذا، من ذوي صعوبات تعلم الكتابة في الصفوف من الرابع إلى الخامس واعتمد البرنامج الأول علي مهارات كتابة القصة عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة علي التلاميذ ثم قيام التلاميذ بكتابة إجابات علي هذه الأسئلة باستخدام لوحة المفاتيح، أما البرنامج الثاني فقد اعتمد علي مهارات كتابة القصة عن طريق قيام التلاميذ برسم أشكال تعبر عن مشاعرهم، ثم كتابة القصة اعتماداً علي هذه الرسومات. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: فعالية البرنامج الأول مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية داخلية أقل؛ حيث استفادوا من محفزات (وسائل التنشيط والتحفيز) لقواعد اللغة، المعتمدة علي كتابة القصة باستخدام الكمبيوتر، في حين كتبوا قصصاً أقل نضجاً، حينما استخدموا البرنامج الثاني كما أشارت النتائج أيضاً إلى فعالية البرنامج الثاني مع التلاميذ الذين لديهم مهارات تنظيمية قوية نسبياً حيث كتبوا قصصاً أكثر نضجاً[1].

7- 1- 6- دراسة صلاح عميره (2002):

تناولت الدراسة موضوع أثر برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدي تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة وهدفت الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وتصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لديهم واستثماره كنموذج في العلاج. وتكونت عينة الدراسة من (160) تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة

[1] Bahr, C.M, Nelson, N.N, Van meter, A,M **Les effets de Text -Outils basés sur les logiciels et logiciels basés sur les graphiques pour la planification et l'organisation de Histoires des troubles d'apprentissage** Vol 29. No .4, (2000) P :152-161.

المترددين على الدراسة من (160) تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة المترددين على غرف المصادر، تم تقسيمهم إلى مجموعات تجريبية تكونت من (40) تلميذاً وتلميذةً من الصف الثاني الابتدائي، و(40) تلميذاً وتلميذةً من الصف الثالث الابتدائي، كذلك مجموعات ضابطة مناظرة لها من حيث العدد والنوع والعمر الزمني والذكاء. وقد استخدمت الدراسة مجموعة من أدوات جمع البيانات منها: اختبار مصفوفات (رافن الملونة) تقنين وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات العربية المتحدة (1999).

- اختبارات تشخيص صعوبات القراءة والكتابة من إعداد الباحث.
- اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة من إعداد الباحث.
- برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر إعداد الباحث. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القراءة وفي الكتابة لصالح المجموعات التجريبية نتيجة لتأثير البرنامج العلاجي المطبق.

2- يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية فيما بين عاملي الصف والنوع في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في القراءة، بينما لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين العاملين في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في الكتابة، نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي.

3- لا يوجد تفاعل متبادل ذو دلالة إحصائية في ما بين عاملي النوع والمجموعة في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في القراءة، بينما يوجد تفاعل دال إحصائياً بين العاملين في الفروق بين درجات القياس البعدي والقبلي في الكتابة، نتيجة للتعرض للبرنامج العلاجي[1].

[1] http/ www.alnodom.com:03/8/2014.

7-1- 7- **دراسة خالد عبد السلام: " رسالة ماجستير " (2003)** حول صعوبات التعلم في التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الثالثة أساسي (الناطقين بالعربية العامية والناطقين بالقبائلية) بهدف معرفة مصادر صعوبات التعلم إن كانت تعود إلى اللغة الأولى أم إلى مشتركة مع الناطقين بالعربية ولماذا؟ وبعد اختيار العينة بطريقة عشوائية التي تضم (32) تلميذا تم تطبيق اختبار تحصيلي في التعبير الشفوي، وبعد التحليل والتفسير توصل الباحث إلى أن (اللغة الأولى) العامية والقبائلية (لها تأثير واضح على تعلم اللغة العربية الشفهية لكن هذا التأثير لا يمكن اعتباره سلبيا لأن التلميذ يجدها سندا له في إكمال النقص المسجل لديه في الثروة اللغوية وصيغ التعبير. ولا يمكن الاعتقاد بأن هناك فراغا لغويا لدى التلميذ عند بداية تعلمه وإن مصدر صعوبات التعلم يعود إلى الاستراتيجيات التعليمية وأن هناك تطابقا كبيرا في صعوبات تعلم اللغة الشفوية بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية. وفي بعض المستويات اللغوية وجد أن الصعوبات منتشرة أكثر لدى الناطقين بالعربية. كما خلصت الدراسة إلى نتائج أكثر تفصيلا جاءت كما يلي:

- في المستوى الصوتي: أن غالبية الأخطاء الصوتية تمحورت حول عدم نطق الصوائت في آخر الكلمة ثم يليها عدم نطق صوت " التاء المربوطة " في آخر الكلمة وتعود في غالبيتها إلى تأثير اللغة الأولى، والى طبيعة التعبير الشفهي الذي يتميز بتزامن عملية التخطيط للكلام مع عملية التنفيذ[1].

- في المستوى المعجمي: أن أكثر الصعوبات التي تواجه تلاميذ المجموعتين هو الاستعارة من اللغة الأولى ثم استعمال مفردات خاطئة أو ليست في محلها بنسبة متقاربة ومتطابقة في الكثير منها. وتعود غالبيتها إلى ضعف الاستراتيجيات التعليمية المتبعة من قبل المعلمين.

[1] https://theses.ju.edu.jo/Original_Abstract/JUA0650033/JUA0650033 le: 21/01/2014.

– في المستوى التركيبي: أن أكبر الصعوبات والأخطاء التي تواجه تلاميذ العينتين هو تكوين جمل ناقصة ثم يليها تركيب جمل وفق صياغة اللغة الأولى بنسب متقاربة كثيرا. ومصدرها هو الطرق التعليمية المعتمدة في المؤسسات التربوية التي ترتكز على تكريس تعليم التلميذ جملا ناقصة، والحفظ الببغائي لأنماط معينة من الجمل والصيغ التعبيرية.

– المستوى النحوي: أن أكثر الصعوبات النحوية التي تواجه التلاميذ هي في استعمال حروف الجر داخل الجمل ثم تليها استعمال أسماء الإشارة ثم استعمال العلامات الإعرابية وكذا استعمال زمن الفعل.وقد لحظ على المستوى الصرفي: أن أكثر الصعوبات الصرفية هي": عدم التمييز بين المفرد والجمع بنفس الحدة.

– على المستوى الدلالي: أن أكثر الصعوبات التي تواجه تلاميذ المجموعتين في المستوى الدلالي هو استعمال كلمات في غير محلها تؤثر على معنى الجملة أو تعقده وترجع إلى الخلط في استعمال المفردات والروابط داخل الجملة[1].

7- 1- 8- دراسة فورة (2004):

تناولت الدراسة موضوع "فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية" هدفت الدراسة إلي الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة وكذلك تحديد أسس البرنامج الذي يعالج بعض صعوبات تعلم القراءة والتعرف على فاعلية البرنامج في علاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدي تلاميذ الصف السادس بالمرحلة ابتدائية، حيث كان حجم العينة (25) تلميذ وكانت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

– ما أكثر صعوبات تعلم القراءة (الجهرية والصامتة) شيوعاً لدى تلاميذ الصف السادس بغزة؟

[1] خالد عبد السلام، **صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي** مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا (غير منشورة) جامعة سطيف، الجزائر(2003) ص: 120.

– ما مواصفات البرنامج العلاجي المقترح، للتغلب على صعوبات الفهم والنطق القرائي؟

– ما فاعلية البرنامج المقترح لتدريب تلاميذ الصف السادس الابتدائي على مهارات الفهم والنطق القرائي والتي تشكل صعوبة بالنسبة لهم؟

وقد أسفرت الدراسة عن إعداد بطاقات ملاحظة لتحديد صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة وهو ما يمكن الاستفادة به في الكشف عن بعض صعوبات تعلم القراءة في الواقع الميداني. كما تم إعداد برنامج لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة، وهو ما يفيد في تقديم نموذج يمكن الاقتداء به والنسج على منواله أو إمكان تعميمه في المدارس التي يعاني تلاميذها من صعوبات في تعلم القراءة. كما توصلت الدراسة إلى تحقق فرضيات الدراسة التي نصت على أنه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء التلاميذ في القراءة قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدراجات في نمو مهارات القراءة، لدى التلاميذ عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدراجات في القياس القبلي والبعدي على اختبار صعوبات القراءة، لصالح التطبيق البعدي[1].

7– 2– الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الكتابة والتعبير الكتابي وعلاج صعوباته:

7 – 2– 1– دراسة على أحمد مدكور (1988):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أثر تدريس الموضوعات الوظيفية على تحسين التعبير لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي

[1] https://www ibrary.iugaza.edu.ps/thesis/94192.date: 25/10/2013.

اختار الباحث مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني المتوسط تمثلان المجموعة التجريبية والضابطة (22) تلميذا يمثلون المجموعة التجريبية و(22) يمثلون المجموعة الضابطة حيث تلقت المجموعة التجريبية محتويات ذات طابع اجتماعي مما يشغل أذهانهم وتكون باختيارهم وقد جاءت النتائج لتؤيد فرضيات الدراسة فأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية وأكدت النتائج أن العوامل النفسية والاجتماعية المتصلة بالموضوعات الوظيفية جعلت تلاميذ المجموعة التجريبية يتعلمون بسرعة أكبر من المجموعة الضابطة[1].

7- 2- 2- **دراسة الفرخ (1998):**

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية. ولتحقيق الهدف السابق تم تحديد مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما تم تصميم مقياس يقيس مستوى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مهارات التعبير الكتابي الإبداعي والتي أظهر المقياس ضعف التلاميذ فيها ولمعرفة أثر البرنامج على تحصيل التلاميذ طبق المقياس تطبيقًا بعديا على عينة الدراسة البالغ عددها (56) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السابع الأساسي والمشاركين في جماعات النشاط المدرسي. وأظهرت نتائج الدراسة تفوقا لصالح المجموعة التجريبية يؤكد فعالية البرنامج[2].

---

[1] مدكور، علي أحمد **تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية** كلية التربية. جامعة الملك سعود، (1988) ص: 190-195.

[2] الفرخ، صلاح عبد السميع محمد **برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية، جمهورية مصر العربية (1998)، ص: 123-130.

7- 2- 3- دراسة حازم محمود قاسم (2000):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على مدخل التعلم التعاوني وحل المشكلات وتعلم الإتقان في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية، وقد استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي، تطبيق البرنامج على ثلاث مجموعات بلغ عددها (36) تلميذا من تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية المداخل الثلاثة المشار إليها في تنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى مجموعات الدراسة، وتفوق مدخلي التعلم للإتقان وحل المشكلات على مدخل التعلم التعاوني في هذا الشأن.

7- 2- 4- دراسة دراسة أدلر"Adler" (2000) و.م.أ: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الألعاب اللغوية التي يمارسها التلاميذ في تطوير مهاراتهم الكتابية الإبداعية. وتدور فكرة الدراسة حول توسيع ارتباط الطلاب باللغة الإبداعية من خلال ارتباطها بسياق الخيال وذلك من خلال أعمال **فيجوتسكي** (Vygotsky) وقد أُجري البحث من خلال تقديم أربعة مساقات كتابية إبداعية منتقاة، في ثلاث مدارس عليا عامة بولاية نيويورك، كان المشاركون في البحث (04) معلمين و(24) تلميذا أبرزت نتائج البحث أن كل معلم وتلاميذه قد تميزوا بتقديم كتابات مصبوغة وفق خيال كل منهم، وبالرغم من هذه الاختلافات إلا أن النتائج توحي بأن الصور التعليمية ساعدت على نحو كبير في إيجاد نقطة توازن بين حرية التعبير وبين قواعد اللغة. وقد حقق مساق ورشة الكتاب تقدما عند المشاركين أكبر مما حققته مساقات المنهاج التدريسي الذي قدم بصورة اعتيادية، الأمر الذي يدعم اتجاه أن الكتابة المعتمدة على الخيال تساهم بشكل فعال في تطوير قدرات المراهقين الكتابية الإبداعية[1].

[1] Adler, Marion robin، **Le rôle du jeu par écrit développement: étude de quatre cours d'écriture créative du secondaire**، Ph.D. Université de New York à Albany,P:117.

7- 2- 5- دراسة رابعة عارف شناق (2000): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي، تألفت عينة الدراسة من (120) تلميذ وتلميذة من الصف الأول بالشعب العلمية والأدبية بثانوية البنات بمديرية اربد بالمملكة الأردنية، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، وقد استخدمت الباحثة اختبار للتعبير الكتابي مكون من (25) فقرة لقياس الاستخدام الفعلي لمهارات التعبير الكتابي. وتكون البرنامج المطبق من عدد من النصوص الأدبية والنشاطات اللغوية والتدريبات التعليمية التي صممت بطريقة تتيح للتلميذات ممارسة عمليات ومهمات كتابية قائمة على التكامل بين الاستماع والكتابة من جهة والقراءة الصامتة والكتابة من جهة أخرى، حيث تخضع هذه الممارسات القرائية والكتابية إلى عمليات التقويم التكويني. وبعد إجراء القياس القبلي والبعدي على العينة ومعالجة البيانات إحصائيا، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود ضعف شديد وانخفاض حاد في مستوى أداء التلميذات في الدراسة على اختبار التعبير الكتابي، قبل تطبيق البرنامج وذلك في جميع مهارات التعبير الكتابي المعتمدة.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) بين متوسطات أداء تلميذات المجموعة التجريبية ممن مارسن قراءة النصوص الأدبية المختارة قراءة صامتة وقمن بالنشاطات اللغوية بما فيها الكتابية المصاحبة وأداء تلميذات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مهارات التعبير الكتابي كما وردت في منهاج اللغة العربية المقرر لصالح المجموعة التجريبية[1].

[1] **رابعة عارف شناق، دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية (2000)، ص: 8-12.

7- 2- 6- **دراسة نجود الخوالدة (2001):**

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس التعبير الكتابي، وقد استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي قامت الباحثة بتصميم برنامج تعليمي لتدريس التعبير الكتابي استند في بنائه إلى نموذج مراحل عمليات الكتابة، وارتكز هذا البرنامج على مرتكزات أساسية منها تدرج الطلبة في عملية الكتابة واستخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقويم الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف العاشر الأساسي موزعين على أربع شعب دراسية تم اختيار اثنتين منها مثلتا المجموعة التجريبية طبق برنامج الدراسة عليها واثنتين مثلتا المجموعة الضابطة بقيت باستخدام الطريقة التقليدية. ثم قامت بإجراء اختبار قبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد الانتهاء من البرنامج طبق الاختبار البعدي على المجموعتين لقياس أثر استخدام البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن طريقة تدريس التعبير الكتابي باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كانت ذات أثر مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية، كما بينت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف العاشر الأساسي في اختبار التعبير الكتابي تعزى لمتغير الجنس[1].

8- **2- 7- دراسة بروكس وبرنجر Berninger & Brooks** (2001): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (17) تلميذاً من تلاميذ الصفين الرابع

[1] الخوالدة، نجود محمود محمد **فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية (2001)، ص: 12.

والخامس الابتدائي بمتوسط عمري (9- 11) سنة من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة حيث تم إدراجهم في برنامج إرشادي فردي لمدة (8) شهور بواقع ساعة أسبوعياً وتم التركيز علي مهارات النسخ ومهارات التصنيف أو التركيب، ومن أهم النتائج المتوصل إليها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أظهروا تحسناً ملحوظ في الكتابة اليدوية[1].

7- 2- 8- دراسة باج وجراهام "page & Graham" (2002):

هدفت الدراسة إلى اختبار أثر تحديد الهدف واستخدام استراتيجية عمليات الكتابة على الأداء الكتابي وفعالية الذات للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات:

- المجموعة التجريبية الأولى: تم تدريبها علي تحديد الهدف.
- المجموعة التجريبية الثانية: تم تدريبها علي تحديد الهدف واستخدام الإستراتيجية.
- المجموعة الضابطة: لم تتلق أي تدريب.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مثيرات الكتابة، مقياس للعناصر الأساسية للمقال وآخر لجودة المقال، مقياس لعدد الكلمات في المقال، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعتين التجريبيتين بالنسبة لعدد الكلمات وجودة كتابة المقال.

7- 2- 9- دراسة يوسف سعيد محمود المصري (2006):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمحافظات شمال غزة

[1] Brooks . A, Berninger. V **Interventions didactiques pour écrire un handicap comparaison des processus de transcription et de génération de texte**. (2001) P:98-101.

بدولة فلسطين قام الباحث ببناء البرنامج المقترح حيث تضمن الإطار العام للبرنامج: أهدافه ومحتواه، وتنظيمه وأنشطته والوسائل المتعددة المستخدمة، وأساليب التقويم. ثم أعد الباحث اختبارا لقياس مهارات التعبير الإبداعي، ثم تم تطبيق الاختبار قبليا على عينة الدراسة التي قسمها الباحث إلى مجموعتين مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية تألفت من (94) تلميذا من تلاميذ الصف الثامن أساسي وبعد تطبيق البرنامج الذي استغرق تنفيذه ستة أسابيع 13 حصة قام الباحث بالتطبيق الفوري للاختبار بعد إجراء التجربة على مجموعتي الدراسة وبعد ثلاثة أسابيع قام الباحث بالتطبيق المؤجل للاختبار على مجموعتي الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المعد في تنمية المهارات الأساسية للتعبير الكتابي الإبداعي التي حددت في الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي يؤكد ذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبارين: الفوري بعد إجراء التجربة والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية[1].

7- 2- 10- دراسة نسرين رمضان شامية (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج قائم على نموذج القبعات الست في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بمدينة غزة دولة فلسطين، وهو برنامج تفكيري منظم يقوم على مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمدرجة في تدريس التعبير والموجهة نحو إثراء الموضوع بمجموعة من الأفكار، وذلك من خلال ممارسة ستة أنماط من التفكير تهدف إلى تنظيم، ونمو التعبير الإبداعي بطريقة فردية

[1] يوسف سعيد محمود المصري، **فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة دولة فلسطين (2006)، ص:141-144.

(التفكير بالحقائق والمعلومات)، (التفكير بالمشاعر والأحاسيس) (التفكير بنقاط الضعف والسلبيات)، (التفكير بالإيجابيات) (التفكير الإبداعي)، (التفكير الشمولي).وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما أثر استخدام نموذج القبعات الست في تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي؟

تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف السادسة أساسي اختيرت بطريقة قصدية من العدد الكلي لمجتمع الدراسة البالغ (1193) طالبة بحيث وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (45) طالبة والأخرى ضابطة وعددها (45) طالبةً وتم إعداد استبانه تشمل مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لطالبات الصف السادس توصلت من خلالها الباحثة إلى قائمة بمهارات التعبير الكتابي الإبداعي الأكثر أهمية واعدت دليلٍ للمعلم لتدريس بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي الأكثر أهمية ونفذت التجربة على المجموعة التجريبية لمدة ستة أسابيع بعد ضبط متغيرات الدراسة، وبعد الانتهاء من التطبيق تم إخضاع المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار بعدي من إعداد الباحثة وبعد معالجة البيانات إحصائياً جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.005) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام بنموذج القبعات الست، وأقرانهن في المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية استخدام نموذج القبعات الست في تنمية هذه المهارات[1].

[1] نسرين رمضان شامية، **أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة**، دولة فلسطين (2012)، ص: 7-8- 88-120.

8- التعليق على الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت صعوبات التعلم في التعبير الكتابي والبرامج العلاجية المطبقة لتنمية مهاراته فإنه سيعرض أهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات، والتي تتعلق بأهدافها، وعيناتها، والمناهج المستخدمة فيها، وأدواتها ونتائجها.

8-1- الأهداف:

اهتمت اغلب الدراسات بتنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال برامج مختلفة ولم تهتم بالمعالجة التي تفرضها صعوبات التعلم باستثناء دراستين اهتمتا بمعالجة صعوبات الكتابة هما دراسة "بروكس وبرنجر" التي بحثت في أثر برنامج تدخل إرشادي لعلاج صعوبات الكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة "هويدا حنفي رضوان" التي تبنت برنامجا علاجيا اعتمدت فيه على الأسلوب الفردي الاستشاري، وهما دراستان تتفقان إلى حد ما مع دراستنا في المعالجة وإن اختلفت في الإستراتيجية. حيث هدفت الدراسة الحالية إلى معالجة صعوبات تعلم التعبير الكتابي من خلال برنامج قائم على التطبيقات الإدماجية وهذه الإستراتيجية تعد حديثة باعتبارها تواكب التطور الحاصل في المعرفة البيداغوجية وتطبيقاتها، وهو ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

8-2- العينة:

أغلب الدراسات اعتمدت على عينات من تلاميذ المرحلة الابتدائية تراوحت العينات بين العينة الصغيرة الحجم والمتوسطة وكبيرة الحجم ، وجميع العينات كانت من تلاميذ المرحلة الابتدائية باستثناء دراستين كانت العينة فيهما من المرحلة المتوسطة ، كما انقسمت العينات في الدراسات المختلفة إلى ضابطة وتجريبية ، وفي جميع العينات كانت طريقة

اختيار العينة بطريقة عشوائية باستثناء دراسة واحدة كان فيها الاختيار قصديا وهي **دراسة نسرين رمضان شامية**.

8-3- منهج الدراسة:

كل الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج التجريبي، باستثناء ثلاث دراسات هي دراسة على محمد ومحمد الديب التي كان منهجها استكشافيا ، أما دارسة على تعوينات فكانت دراسة وصفية فيما طبقت دراسة خالد عبد السلام المنهج الاستكشافي. في ما عدا ذلك تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تبنيها للمنهج التجريبي.

8-4- الأدوات:

استخدمت الدراسات السابقة أدوات بحث مختلفة، فقد اعتمدت اغلب الدراسات على اختبار قبلي وبعدي لقياس مستوى أداء التلاميذ في التعبير الكتابي، ثم استبانة لتحديد مهارات التعبير الكتابي، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع باقي الدراسات في توظيف اختبار تحصيلي في التعبير الكتابي طبق قبليا وبعديا، واتفقت مع بعض الدراسات في تطبيق بعض الاختبارات الخاصة بقياس الذكاء وقياس صعوبات التعلم ومن تلك الدراسات، دراسة صلاح (عميرة) التي وظفت مصفوفة (رافن) لقياس الأداء القرائي، ودراسة سوسن عوض أحمد محمد التي استخدمت اختبار رسم الرجل لجودانف لقياس الذكاء ومقياس صعوبات التعلم لداونالد هاميل. ودراسة على محمد ديب التي طبقت اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، فيما اختارت دراسة هويدا حنفي رضوان اختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء.

8-5- الأساليب الإحصائية:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في تطبيق نفس الأساليب الإحصائية وهي النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية.

8-6- النتائج:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة ضعفاً واضحاً في كفاءة التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، كما أظهرت نتائج الدراسات فاعلية البرامج المقترحة في تنمية ومعالجة مشكلات التعبير الكتابي.

ومن هذا المنطلق فإن الباحث يعتقد أن استخدام نموذج التطبيقات الإدماجية من الممكن أن يكون له دور واضح في معالجة صعوبات التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة المعرفية للتدريس والتقويم والمعالجة، وهو ما يسعى إليه الباحث من خلال دراسته الحالية. عندئذ تتضح مكانة الدراسة الحالية من بين الدراسات السابقة فهي دراسة تتبنى المقاربة المعرفية واللسانية والابستيمولوجية توجها عاما للدراسة واستراتيجيات المعالجة والتقويم المبنية على خيار مقاربة الكفاءات وسائل وأدوات تضمن الفعالية وتخالف النمطية.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم من مقاربة المفهوم إلى مقاربة العلاج

تمهيد

مفهوم التعلم

تطور تعريف صعوبات التعلم

مفهوم صعوبات التعلم في المنظومة التربوية الجزائرية

الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى قريبة منه

خصائص ذوي صعوبات التعلم

أسباب صعوبات التعلم

محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم

تصنيف صعوبات التعلم

النماذج المفسرة لصعوبات التعلم

تشخيص صعوبات التعلم

علاج صعوبات التعلم

خلاصة الفصل

تمهيد:

تجمع نظريات التعلم الكبرى (السلوكية، الجشتلطية، البنائية) على أن التعلم عملية ذهنية معقدة تتكون من عمليات تتدرج في البساطة، وتتم في مراحل أو خطوات متتالية متراكمة، وتتأثر بمجموعة من العوامل، حيث انصبت جهود علماء التربية وعلم النفس على محاولات فهمها من خلال النظر إليها من زوايا متعددة. وقد تم الاهتمام بالعوامل الميسرة لعملية التعلم وتجويده، كما تم الاهتمام بتلك العوامل التي تحد من فعالية المتعلم في اكتساب وبناء المعرفة وتؤثر سلبا على تقدمه في تنمية وتطوير مهاراته وكفاءاته، تلك العوامل التي يعتقد رواد علماء النفس والتربية أنها مسئولة عن ظهور صعوبات التعلم وانتشارها لدى فئة ليست بالقليلة من تلاميذ المدارس في جميع مراحل التعليم وخاصة صعوبات التعلم التي تشمل تعلم المواد التي تعد مفاتيح للتعلم (اللغة العربية والرياضيات) وفي خضم البحث عن فهم أفضل لصعوبات التعلم طرحت الكثير من النظريات والنماذج والاستنتاجات العلمية حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس في بداية مراحلهم الدراسية وحظيت اللغة بقسط وافر من الدراسات التي اهتمت بصعوبات التعلم في أنشطتها المختلفة وخاصة تلك الصعوبات المتعلقة بالتعبير الكتابي، وفي هذا الفصل سنسلط الضوء على نتائج الأدب التربوي وما تم التوصل إليه من أبحاث حول صعوبات التعلم خاصة في اللغة العربية والتعبير الكتابي محاولة منا لفهم أعمق يستجيب لأهداف بحثنا وينسجم ومع تطلعات الجماعة التربوية في الجزائر لإرساء مناهج دراسية متكاملة في ظل الاختيارات البيداغوجية المتميزة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية.

1- مفهوم التعلم:

من غير الممكن فهم طبيعة وسيرورة صعوبات التعلم دون التطرق إلى مفهوم التعلم نفسه الذي شهد تطورا بارزا بتطور النظريات التربوية التي عالجته. وتعد البنائية من النظريات التي كان لها أثرا كبيرا على التطبيقات البيداغوجية الحديثة في مجال بناء المناهج الدراسية في المنظومة التربوية الجزائرية المبنية على الكفاءات في العقدين الماضيين. وقد تميزت البنائية بتقديمها تعريفا للتعلم ساعد في الانتقال من مقاربة المضامين والمحتويات التي تركز على التلقين والحفظ والاستظهار إلى مقاربة أكثر انسجاما مع مفهوم التعلم الحقيقي، حيث ترى المدرسة البنيوية أنه لا يمكن توفير الظروف الملائمة للتعلم دون امتلاك معرفة دقيقة بكيفية الاشتغال المعرفي للتلاميذ، ويري بياجيه أن التعلم هو <<عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي>>[1].

فالتعلم بهذا المفهوم أصبح مرادفا لاكتساب المعارف يقوم على أساس تصور جديد يتلخص في النقاط التالية:

- التعلم هو تغير للمعارف عوض تغير للسلوك أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد.
- التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط، بمعنى أنه ليس هناك وظيفة خاصة هي التعلم كما كانت تصوره السيكولوجيا الكلاسيكية، فكل نشاط ذهني هو تعلم في حد ذاته، فالمتعلم عندما يفكر فهو يتعلم وعندما يتعلم فهو يفكر.
- التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل الفئة والخطاطة والنموذج الذهني.

[1] برنار راي، فانسان كاريت، صابين كاهن، الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر 2015 ص: 7.

– التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه التلميذ فالتعلم لا ينطلق من الصفر بل دائما من معارف أولية، فالمعرفة تنتج المعرفة حيث أن الفوارق الفردية تتكاثر بطريقة طبيعية.

– التعلم هو نتيجة تفاعل بين الفرد والمحيط وليس نتيجة لتأثيرات المحيط على الفرد أو نتيجة للنضج لأن المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الفرد وكنتيجة لهذا النشاط.

وقد أضاف "فيجو تسكي" رائد البنائية الاجتماعية لمفهوم التعلم عنصرا أخر مهما أعطاه معنى ودلالة يتمثل في السياق الذي يتم فيه التعلم فهو يرى أنه لا يمكن أن يحدث التعلم خارج السياق الاجتماعي فتفاعل الطفل مع الآخرين وخاصة الراشدين، يلعب دورا أساسيا في تشكيل البنية العقلية ويحدد طريقة اشتغالها فهو يري أن الوظائف العقلية العليا تتشكل تدريجيا عبر سلسلة من التفاعلات الاجتماعية ويرتكز هذا التصور على فكرة مفادها أن شروط النمو العقلي وآلياته توجد خارج الفرد في محيطه الاجتماعي والثقافي ويتحقق النمو من خلال مشاركة الفرد في مختلف الأنشطة الاجتماعية الثقافية ومن خلال استعماله للوسائل والأدوات التي يوفرها له المحيط الثقافي.

وقد لاحظ "فيجو تسكي" أن الأطفال اللذين يجدون صعوبة في انجاز بعض المهام غالبا ما يتمكنون من انجازها عندما يشتغلون تحت إشراف الراشدين وتوجيههم ويضيف أن المهام التي ينجزونها اليوم بمساعدة الغير هي المهام التي ينجزونها في المستقبل بالاعتماد على أنفسهم، وبالتالي فالتعلم هو عملية بناء إبداعية واعية وتنظيم للخبرات وتوسيعها.

فالتعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة، حيث تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية، كما تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

2- تطور تعريف صعوبات التعلم:

الحاجة إلى وجود تعريف "لصعوبات التعلم" يكون أكثر قبولا يتماشى مع التطور الحاصل في بناء المناهج وفق الرؤية البنائية للتعلم ويستند إلى المرجعيات النظرية والمنطلقات الفكرية البيداغوجية المتمثلة في مقاربة الكفاءات، يعد أمرا أساسيا في هذا المجال. ولكي نحدد هذا التعريف لا بد من الإشارة إلى التطور الذي عرفه تعريف صعوبات التعلم من خلال التتبع التاريخي لمحاولات ضبط المفهوم.

في الفترة التي امتدت من بداية القرن العشرين وحتى عام (1960) كان حقل صعوبات التعلم يلحق بميدان التربية الخاصة، وكان لعلماء الأعصاب وعلماء النفس دور كبير في الاهتمام بهذا الميدان في تلك الفترة، حيث شهد مفهوم التربية الخاصة الاهتمام والوعي على مستوى المنظمات والسياسات الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية بحق هذه الفئة في الحصول على فرص تعليمية متكافئة، وقد تم لها ذلك، ومنذ عام (1960) بدأت ثمار البحوث والنظريات في مجال صعوبات التعلم في الفترة السابقة تقطف ثمارها وكان أولها فصل هذا المجال عن مجال التربية الخاصة التي كانت تضم فئات الإعاقة العقلية للمعاقين حركيا وانفعاليا وسمعيا وبصريا وذوي البطء في التعلم والذين يعانون من الحبسة الكلامية والأمراض النفسية. ويمكن القول إن عقود الأربعينيات والخمسينيات وبداية الستينيات من القرن العشرين لم تشهد وجود حقل معروف ومعترف به رسميا لصعوبات التعلم، بالرغم من أن الباحثين والعاملين في عيادات المدارس كانوا يتعاملون مع هذه الفئة تحت مسميات مختلفة، ويعود الفضل في اعتماد مصطلح صعوبات التعلم إلى العالم الأمريكي "صمؤيل كيرك"* حين تحدث في مؤتمر "اكتشاف مشكلات الطفل المعاق"

* صمويل ألكسندر كيرك (1904-1996) عالمًا نفسيًا ومربيًا أمريكيًا، اشتهر بتعبير مصطلح صعوبات التعلم، كتب في العديد من جوانب التخلف العقلي واضطرابات التعلم وكان مسؤولا عن العديد من الابتكارات في مجال التشخيص والتدريب والسياسة الاجتماعية، وضع الدكتور كيرك الأساس لإصدار القوانين، التي تطلب من المدارس تقديم المساعدة للأطفال=

إدراكيا،» الذي عقد في شيكاغو، عن حقوق هذه الفئة من الأطفال التي حرمت من خدمات التربية الخاصة المخصصة للمعاقين عقليا وخدمات المدرسة العادية المخصصة للأطفال الأسوياء، وقد شجع هذا الحديث الكثير من المربين وأولياء الأمور على تقبل هذا المصطلح وتأسيس جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم عام (1960) التي أدت دوراً كبيراً في الضغط على أصحاب القرار لإصدار التشريعات التربوية لرعاية ذوي صعوبات التعلم، مما فتح المجال للعلماء والباحثين للبحث عن سمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأساليب تشخيصهم وتقييمهم والبرامج العلاجية التعليمية الملائمة لهم[1].وقد استخدم "كيرك" مفهوم صعوبات التعلم لوصف مجموعة من الأطفال تعاني من اضطراب في تطور اللغة والكلام والقراءة وما يرتبط بها من مهارات التواصل الضرورية للتفاعل الاجتماعي، ويستثني من هذه الفئة أولئك الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية ككف البصر أو الصمم. ففي (1963) قدم تعريفا مستقلا عن المفاهيم التي ظلت تشاركه، حيث أشار في مؤلفه (الأطفال ذوي ظروف خاصة) إلى أنه آن الأوان لكي يكون مفهوم صعوبات التعلم مفهوما خاصا بفئة محددة من التلاميذ الذين يظهرون أنماطا سلوكية معينة. وجاء تعريفه على النحو التالي: << يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة، والتهجئة والكتابة والعمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي>>[2] ورغم أن تعريف "كيرك"

=الذين يعانون من صعوبات في التعلم. في السياسة العامة (1964)، أقنع الدكتور كيرك واشنطن بتوفير المال من أجل تدريب المعلمين على مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

[1] مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط 2007. ص:174.

[2] عبد الرحمن سيد سليمان سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم والفئات) الجزء الأول، مكتبة زهراء الشرق القاهرة 2001 ص:154.

يعتبر مرجعية علمية لمعظم التعريفات الحديثة إلا أنه لاقى انتقادات من بعض الجهات خاصة عندما أرجع صعوبات التعلم للاضطرابات الانفعالية والسلوكية وهو ما أصبح مستبعدا بعد ذلك، كما يعاب عليه عدم تعرضه لمحك إجرائي يسمح بتشخيص ذوي صعوبات التعلم.

2- 2- تعريف باربارا باتمان (1965) Bateman:

جاء تعريف "باتمان" لاستكمال النقائص التي ظهرت في تعريف "كيرك"، حيث استخدمت مكون التناقض أو التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي، فأشارت إلى أن <<الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى انجازهم الفعلي، وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو للحرمان الحسي>>.[1]

ويتصف تعريف باتمان بثلاث خصائص هامة:

أ- **مبدأ التباين:** حيث تم تعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال الانخفاض الكبير في تحصيلهم الدراسي عما هو متوقع من قدرتهم العقلية.

ب- **مبدأ الاستبعاد:** إذ لا يمكن لصعوبة التعلم أن تنتج عن تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان دراسي أو ثقافي أو إعاقة بصرية أو سمعية. ومع ذلك ذهبت باتمان إلى إمكانية وجود صعوبة التعلم مع صعوبات أخرى.

[1] محمد النوبي محمد علي صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2011 ص: 28/27.

ج- **عدم ربط صعوبات التعلم** بوجود خلل في وظيفة النظام العصبي المركزي، حيث لا يعتبر الدليل على إصابة الدماغ مهما في تحديد العجز الدراسي.

2- 3- تعريف الحكومة الفدرالية لعام (1977): تعني الصعوبات التعلمية << قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية والتي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي قد تظهر في عدم القدرة علي الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة أو الكتابة، أو التهجئة أو العمليات الحسابية >>[1].

يقدم هذا التعريف وصفا غامضا لصعوبات التعلم، يمثل مفهوما عاما حيث تمت الإشارة إلى عمليات الاضطراب المحددة في مجالات اللغة وهذا يمثل تداخلا مع التحصيل الدراسي.

2- 4- تعريف اللجنة الائتلافية لعام (1987):

يقصد بمصطلح الصعوبات التعلمية << مجموعة غير متجانسة (متباينة) من الاضطرابات تظهر علي شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضية أو المهارات الاجتماعية. وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ ويفترض أنها تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وعلي الرغم من أن صعوبات الاضطراب الانفعالي أو الاجتماعي أو التأثيرات البيئية كالفروق الثقافية، والتعليم غير الملائم ، أو العوامل النفسية وبخاصة اضطراب نقص الانتباه قد تؤدي بمجموعها إلي مشكلات تعلمية إلا أن الصعوبات التعلمية ليست ناتجة عن هذه الحالات أو المؤثرات >>.[2]

[1] البطاينة وآخرون صعوبات التعلم النظرية والممارسة الطبعة الأولى عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2005 ص:39.

[2] المرجع نفسه، ص:40.

2- 5- تعريف اللجنة الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلم (1994):

صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى << أنها بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو القدرة الرياضية وترجع هذه الاضطرابات لذات الفرد، ويفترض أنها ناجمة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث خلال فترات حياته المختلفة، وقد يرافقها مشكلات في سلوكات التنظيم الذاتي والإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكنها لا تعد صعوبة من صعوبات التعلم في حد ذاتها، على الرغم من أن صعوبات التعلم قد تتزامن في حدوثها مع حالات أخرى للإعاقة (كالإعاقة الحسية أو الإعاقة العقلية أو أحد الاضطرابات الانفعالية الخطيرة) أو مع مؤثرات خارجية معينة (كالتباينات الثقافية والتدريس غير الكافي أو غير الملائم>>.[1]

في سنة 1997 صدرت تعديلات على هذا التعريف ضمن التعديلات التي أجريت على قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية لينص من جديد على أن صعوبات التعلم تعني <<وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة، وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، أو الهجاء أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة ويشير مفهوم الاضطرابات إلى الاضطرابات المتضمنة صعوبات الإدراك وإصابات الدماغ، واختلال الأداء الوظيفي الدماغي وعسر القراءة والحبسة الكلامية، والاضطرابات غير المنتظمة مستبعدة مثل مشكلات التعلّم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية، أو سمعية، أو

[1] الزيات، فتحي مصطفى صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات، 2008، ص: 21

حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي أو ثقافي، أو اقتصادي يعاني الطفل منه>>[1].

غير أن هذا التعريف، كما يشير أوفيرتون (Overton) (2009) لم يتضمن أي إشارة صريحة تساعد على تشخيص صعوبات التعلّم وأن ما ذكره هو توصيف لمظاهر صعوبات التعلّم، وبقي الأمر كذلك حتى عام (2004) حيث قدم قانون الولايات المتحدة إشارات واضحة لتشخيص صعوبات التعلّم، يشير فيه إلى أن هذه الصعوبات تظهر عند الأطفال عندما يكون هناك تفاوت بين قدراتهم المعرفية وإنجازهم الدراسي، وحددت المجالات التي من الممكن أن تظهر فيها الصعوبة في المناطق التالية: التعبير اللفظي الوعي السمعي التعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسية، الوعي القرائي، الحساب والتفكير الرياضي[2].

وما يمكن ملاحظته في التعاريف السابقة أن بينها قواسم مشتركة يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن درجات ذكاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم تقع ضمن المدى الطبيعي العادي.
- يظهرون تباينا كبيرا بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي.
- الصعوبات التعلمية لديهم ليست ناتجة عن الاختلافات الثقافية، أو نقص الفرص التعليمية أو الفقر، أو الإعاقات الأخرى (عامل الاستثناء).
- غالبا ما تظهر الصعوبات التعلمية لديهم في جوانب ذات صلة باللغة، كالقراءة، والكتابة والتواصل.

[1] الزيات، فتحي مصطفى، المرجع السابق، ص:22.

[2] Overton, T; Evaluer les apprenants ayant des besoins particuliers par une approche appliquée. Publication merrill ; paris 2009 ; p:58/59 .

– صعوبات التعلم هي مشكلة ناشئة داخل الأفراد أنفسهم، وقد يكون سببها الخلل في الجهاز العصبي المركزي، أو ضعف قدرة الفرد على معالجة المعلومات.

ورغم هذه القواسم المشتركة في التعاريف السابقة ورغم الاتفاق الحاصل فيما بينها على المفاهيم الواردة فيها إلا أنها مع ذلك لازالت تعاني من نقائص تتعلق بمعاني بعض المفاهيم التي استخدمت في التعريفات مثل مفهوم الاضطراب والاضطرابات المنتظمة التي لا تحدد المعنى بشكل كبير، كما إشارات التعاريف إلى اضطرابات التفكير باعتبارها أحد أعراض صعوبات التعلم، واستخدام هذا المفهوم يعتبر من وجهة النظر المعرفية ضمن العمليات ما وراء المعرفية. كما أن جميع التعاريف لا تقدم بيانات حول مستوى وشدة الصعوبة.

ونتيجة لكل ذلك فقد قامت هيئات حكومية مثل الجمعية الكيبيكية لتطوير التعليم (Québécoise) وبعض المختصين والباحثين والأكاديميين مثل دول (doll) وتيرقسن (Torgesen) وليجندر (Legendre) بتطوير وبلورة تعريف إجرائي تربوي لصعوبات التعلم يعتمد على العناصر التالية:

– تشير صعوبات التعلم إلى ضعف واحد دال أو أكثر في عمليات التعلم الأساسية مما يتطلب إجراءات التربية الخاصة لتصميم العلاج.

– يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم تباين بين مستوى التحصيل الدراسي المتوقع منهم والذي تقيسه الاختبارات التحصيلية، والتحصيل الواقعي في واحدة أو أكثر في مجالات اللغة المنطوقة والقراءة والكتابة والحساب والتوجه المكاني.

– تشير صعوبات التعلم إلى أنها ليست نتيجة للإعاقة الحسية أو الحركية أو العقلية أو الانفعالية أو نتيجة نقص فرص التعلم.

– يتحدد الضعف الدال باستخدام إجراءات تشخيصية مقبولة في التربية وعلم النفس.

– تشير إجراءات التربية الخاصة للعلاج إلى خطط تربوية تعتمد على إجراءات التشخيص والعلاج.

إن عناصر التعريف مجتمعة المذكور سابقا أفادت مفهوم صعوبات التعلم من ناحيتين هما:

– فكرة التباين أصبحت واضحة بشكل صريح مما يؤكد على العلاقة بين صعوبات التعلم وتدني التحصيل الدراسي.

– يؤكد التعريف على الأساس التربوي من خلال اقتراحه إجراءات التربية الخاصة وهي متطلبات أساسية لتنمية وتطوير الممارسة والأداء لدى المعلمين.

2– 6– مفهوم صعوبات التعلم في المنظومة التربوية الجزائرية:

لم يكن متاحا للمدرسة الجزائرية أن توظف مفاهيم خاصة بها على المستوى البيداغوجي وبالأساس فيما يتعلق بالتربية الخاصة، ولا حتى تبني مفهوما من المفاهيم التربوية التي أنتجتها وتبنتها مدارس تربوية مختلفة، إلا في مطلع الألفية الثالثة أي السنة الدراسية 2004/2003 عندما تبنت مفهوم صعوبات التعلم بدل الاستدراك والتعليم المكيف اللذين استحدثا كنظامين لمعالجة صعوبات التعلم، لكن هذين النظامين بقيا قاصرين عن تحقيق الأهداف المحددة لهما لعدة عوامل من أبرزها أن تصور المعالجة كان تجزيئيا وليس شاملا. في سنة 2004 أصدرت مديرية التعليم الأساسي بالتعاون مع منظمة اليونيسيف كتاب موجه للمعلمين بعنوان (دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها) وتبع ذلك القرار الوزاري رقم: 2001/433 المؤرخ في 2001/05/09 الصادر عن المفتيشية العامة والذي استبدل فيه مفهوم الاستدراك بوصفه آلية وحصة دراسية لمعالجة صعوبات التعلم بمفهوم المعالجة التربوية متزامنا معا الإصلاحات التي شملت المناهج الدراسية، حيث ورد تعريف صعوبات التعلم في الوثيقة المشار إليها سابقا كما يلي:<< تظهر صعوبات التعلم في عدم قدرة بعض التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية التي تعتبر

متطلبات أساسية تتبني عليها متطلبات فرعية لاحقة، وبخاصة في أدوات التعلم الأساسية ونعني بها القراءة والكتابة والحساب، ولاشك أن لهذه الصعوبات انعكاسات تمتد فتشمل مواد أخرى، كما عرفت التلميذ ذي صعوبات التعلم بأنه التلميذ الذي يعاني صعوبات تعلمية إذ لم يتحكم في مفهوم ما وبقي الخطأ يتكرر ويلازم أداءه سواء تلقى معالجة تعليمية أو لم يتلقاها>>.[1]

وما يمكن ملاحظته حول هذا التعريف أنه جاء يتسم بالعمومية من خلال عدم تحديد طبيعة الأهداف التعليمية التعلمية، والمتطلبات الفرعية، كما ركز التعريف على الصعوبات الأكاديمية فقط دون الإشارة إلى الصعوبات النمائية التي يعتبرها الكثير من المختصين السبب الرئيس في الصعوبات الأكاديمية. بالإضافة إلى عدم تمييزه بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسي. وبناء على ذلك يرى الباحث ضرورة صياغة تعريف يستجيب لحاجة العملية التعليمية التعلمية والتلميذ بشكل اخص في تشخيص صعوبات التعلم لديه ومعالجتها وينسجم مع مستجدات المناهج الدراسية المنظمة وفق مقاربة الكفاءات والمبينة وفق المنظور المعرفي في تعلم واكتساب الموارد المعرفية، وعليه يقترح الباحث التعريف التالي:

<< تعني صعوبات التعلم ذلك الخلل (Dysfonctionnements) في قدرة المتعلم على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية وإدماج معارفه وتوظيفها بشكل مستمر لحل وضعيات مشكل حقيقية في الأنشطة الدراسية المختلفة كما تقيسه الاختبارات التحصيلية وبين أدائه المتوقع كما يقاس باختبارات الذكاء>>.

يتمثل الخلل في تدني مستوى الأداء الفعلي عندما يواجه التلميذ وضعيات مشكل جديدة يتطلب حلها توفر عناصر هامة في النشاط المعرفي والذهني:

[1] دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، (د.د.ن)، 2004 ص:4.

– تجنيد بعض الموارد ويقصد به امتلاك معارف ومهارات وخبرات وتقنيات وقدرات تتفاعل فيما بينها ضمن مجموعة مدمجة. ولا يعتبر توفر التلميذ على كل الموارد الخاصة بكفاءة ما ضروريا، ومن ثم اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة.

– يقصد بالموارد الداخلية العمليات الذهنية المختلفة كالانتباه والتذكر، الفهم، التحليل التركيب والتقويم والمكتسبات المعرفية السابقة.

– يقصد بالموارد الخارجية القدرة على توظيف السندات المختلفة.

– إدماج المعارف وتوظيفها بشكل مستمر: تمكن التلميذ من توظيف مكتسباته المعرفية والمهاراتية في حل وضعيات مشكل، وربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية وتوظيفها بطريقة متمفصلة بهدف تحقيق غاية معينة من خلالها يتم إعطاء دلالة للتعلمات وتمييز ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلمات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة. وتعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية متنوعة. وربط العلاقات بين المفاهيم المختلفة. أما الاستمرارية فتعني توفر المتعلم على الكفاءة بشكل دائم، وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط. مما يجعل الكفاءة مجندة

– يكون مستوى الذكاء لدى المتعلم في حدود المتوسط أو فوق المتوسط، مع غياب عاهات واضحة، حسية أو حركية أو اضطرابات انفعالية ونفسية.

3– الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى قريبة منه:

يزخر الأدب التربوي بمفاهيم كثيرة تعبر كلها عن المشكلات الدراسية والتربوية التي تعترض المتعلم في التعلم الصفي، ومن أبرز تلك المفاهيم نجد: بطء التعلم، التأخر الدراسي فما هي أوجه الشبه والاختلاف؟

3- 1- من حيث التحصيل الدراسي:

يقصد بالتأخر الدراسي تكرار التلاميذ للأقسام وإعادتهم لنفس التعلمات التي سبق وأن تعلموها في السنة الدراسية السابقة ويأخذ شكلين هما: تخلف دراسي عام يطال كافة المواد الدراسية وتخلف دراسي خاص يكون التلميذ فيه متخلفا في بعض المواد الدراسية سببه عوامل خارجية وداخلية مثل الحرمان الثقافي أو نقص المثيرات البيئية وفرص التعلم والتغيب الطويل عن المدرسة وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على الاحتفاظ بالمعارف واسترجاعها وضعف الدافعية للتعلم، أما صعوبات التعلم فإن المتعلم يظهر فشلا في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية. أما بطيء التعلم فإنه يشير إلى وصف حالة المتعلم من ناحية الزمن أي يشير إلى السرعة في انجاز وأداء وحل الوضعيات التعليمية التعلمية وبطء الفهم والاستيعاب والاستجابة مقارنة بسرعة أقرانه في نفس المستوى في أداء نفس المهام، وتشير الدراسات إلى أن هذه الفئة من التلاميذ تقضي زمنا يساوي ضعف الزمن الذي يستغرقه الطفل العادي في التعلم، ويكون تحصيله منخفضا في جميع المواد[1].

3- 2- من حيث أسباب انخفاض التحصيل:

يرجع الكثير من الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى أسباب نمائية تتمثل في اضطراب العمليات العقلية مثل الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك كما يرجع إلى تلف دماغي بسيط، أما التأخر الدراسي وبطء التعلم فترجع أسبابهما إلى مجموعة من العوامل منها انخفاض مستوى الذكاء عند التلاميذ ضعف الحواس أو اعتلالها بأحد الأمراض، عدم امتلاك أسباب الصحة الجسمية والنفسية، انعدام الوعي التربوي في البيت والمدرسة، زيادة ضغط المشكلات الاجتماعية في البيت أو المجتمع عموما ، انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة الغياب المتكرر عن المدرسة، سوء العلاقة بين المدرسين وبعض التلاميذ ، افتقاد

[1] محمد النوبي محمد على، المرجع السابق، ص: 42-43.

القدرة على التكيف مع مستلزمات الحياة الصفية والمدرسية. وعموما فإن الوراثة والبيئة تعتبر أسباب حاسمة في وجود بطء التعلم والتخلف الدراسي[1].

3- 3- من حيث القدرة العقلية:

في صعوبات التعلم يكون مستوى الذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط حيث تكون درجة ذكاء المتعلم (90°) فما أكثر وتكون نسبة الذكاء عند التلاميذ بطئي التعلم منخفضة في حدود (70° إلى 80°) أما المتخلفون دراسيا فإنهم يتمتعون بمستوى ذكاء عادي يكون معامله (90°) فأكثر.[2]

3- 4- من حيث المشكلات التعليمية التعلمية:

يلاحظ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالفهم والاستيعاب مرده إلى نقص الانتباه والتركيز وعدم قدرة على توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في تعلم القراءة والكتابة. أما بطئي التعلم فإن لديه إمكانية للفهم والتذكر ولكن هو بحاجة إلى وقت أطول وفوق متوسط الوقت المسموح به في انجاز المهام التعليمية التعلمية. في حين يعجز المتأخر دراسيا عن مسايرة زملائه في الدراسة أو ممن هم في عمره الصفي في المهارات والمعلومات والقدرات العددية.

3- 5- من حيث المظاهر السلوكية:

من بين أهم المظاهر السلوكية الواضحة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نجد مستوى منخفض في الدافعية للإنجاز وضعف في النشاط الإنتاجي (الإنتاج الكتابي والشفهي، عدم الفعالية في انجاز المشاريع، عدم المشاركة في الحل والتجريب...) كما يتميزون بالسلوك الإنسحابي، فنجدهم لا يرغبون في التحدث أو اللعب أو حتى الاقتراب من

[1] الزراد – فيصل محمد خير، **التخلف الدراسي وصعوبات التعلم** ط1، دمشق، 1988، ص:93.

[2] إيمان عباس علي/هناء رجب حسين، **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق** دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن 2009، ص:31-32.

أقرانهم أومن الراشدين. ويتسمون بتدني الانتباه وضعف التركيز مع شرود الذهن والتشتت وصعوبة في الإدراك السمعي والبصري والحركي نشاط وحركة زائدة، لا يستقرون على حال يتميزون بعدم التوازن في الحركة والمشي وثبوت الانتباه، فالطفل ذو الصعوبة لا يمكنه الانتقال من مهمة إلى أخرى فنجده مداوم ومستمر في تكرار سلوك معين مثل قراءة أو كتابة كلمة دون ملل العجز عن إتمام المهام الموكلة إليه، فهو سريع الملل، والبعض منهم يتميز بفرط النشاط الحركي[1].وما يميز بطيء التعلم الاعتماد على الغير وعدم الثقة بالنفس وعدم احترام الذات وتقديرها ويتصف المتأخر دراسيا في خصائصه السلوكية بنفس خصائص بطيء التعلم ويزيد عنه الإحباط بسبب الفشل المتكرر، العدوانية والانطوائية[2].

3- 6- من حيث الخدمات المقدمة:

يحتاج المتعلم ذي صعوبات التعلم خدمات التربية الخاصة التي تعتمد على التشخيص والعلاج، أما بطيء التعلم والمتخلف دراسيا فيمكن دمجهم مع التلاميذ في الأقسام العادية لكن بتخصيص فترات زمنية يستفيدون منها في المعالجة والدعم والاستدراك.

4- خصائص ذوي صعوبات التعلم:

أفضت الأبحاث والدراسات الكثيرة إلى عدد متنوع من الخصائص لا تجتمع كلها عند متعلم واحد يمكن ذكرها تحت العناصر التالية:

4- 1- الخصائص النفسية والسلوكية:

يظهر ذوو صعوبات التعلّم مجموعة من المظاهر النفسية والسلوكية تعد انعكاساً لواقع الصعوبة التي يعانون منها، وتتلخص تلك الخصائص في اضطرابات في الإصغاء والحركة الزائدة (فرط النشاط) والاندفاعية والتهور والسلوك العدواني، سوء احترام وتقدير الذات كما

[1] Goupil. G, Lusignan. G, **Apprentissage et enseignement en milieu scolaire**, Gaaetain morin'1999 P:56.

[2] محمد النوبي محمد على نفس المرجع السابق ص:42-43.

أن سلوكه في أغلب الأحيان لا يتناسب مع الموقف يمكن أن يكون نومه عميقاً جداً أو قليل النوم، ويمكن أن يكون مثيراً للشغب، أو هادئاً جداً، التقلب في المزاج صفة غير ثابتة.كما يبدون عدم القدرة على تحمل الإحباط، وضعف في مفهوم الذات.

4- 2- الخصائص الاجتماعية:

على الرغم من أن صعوبات التعلّم عرفت بالدرجة الأولى على أنها صعوبات دراسية إلا أن العديد من الباحثين يشيرون إلى أن لهذه المشكلة آثاراً وأبعاداً تتجاوز إطار الدراسة لتمتد إلى التفاعل الاجتماعي ومن الخصائص الاجتماعيةً التي يظهرها ذوو صعوبات التعلم أنهم يواجهون مشكلات في تكوين الأصدقاء. يعانون من رفض أو تجاهل من قبل الآخرين يظهر لديهم الأسلوب الإنسحابي وتجنب المواقف الاجتماعية، ويتصفون بأنهم ينقادون بسهولة لزملائهم وأقرانهم، وتكون أحكامهم الاجتماعية سيئة، وحساسين من الناحية العاطفية وتكيفهم سيء مع التغيرات البيئية.

4- 3- الخصائص المعرفية:

تتعلق هذه الخصائص بعمل الأجهزة المعرفية لدى الإنسان، والتي تقوم بدورٍ حيوي في تفاعل الإنسان مع محيطه، وكذلك في اكتساب المعرفة، وتشمل هذه الخصائص، تشتت الانتباه والاندفاعية ومشكلات في العمليات الإدراكية (كالإدراك البصري والإدراك السمعي) وصعوبات في التعبير اللفظي وأيضا صعوبات في عملية التفكير وحل المشكلات، صعوبات في عملية التذكر.

4- 4- الخصائص الأكاديمية:

تعد الخصائص الأكاديمية من أكثر الخصائص الدالة على وجود الصعوبة التعلمية باعتبارها تتعلق بالأداء الدراسي للتلميذ، والذي يكون واضحاً لمن حوله وتشمل صعوبات في التحصيل الدراسي مشكلات في واحدة أو أكثر من موضوعات (القراءة أو الكتابة أو

الحساب) صعوبات في الإدراك البصري والسمعي، صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام اضطراب في اللغة والكلام، وصعوبات في التفكير[1].وقد أثبتت دراسة "جرو بيكر وديليسي" (2000) "Grobecker&Delisi" أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخرا نهائيا دالا في مستوى النمو المعرفي – المكاني– عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط وما يتعلق بها من مهارات[2].

5– أسباب صعوبات التعلم:

أشارت الكثير من الدراسات البحثية، أن صعوبات التعلم ترجع إلى مجموعة من الأسباب والعوامل المتعددة والمتنوعة، يمكن إجمالها فيما يلي:

5– 1– العوامل الوراثُة:

تعرف الوراثة (Génétique) على أنها عملية انتقال الصفات المختلفة للشخصية بين الكائن الحي ونسله عن طريق الجينات وقد اهتمت عدة دراسات بالتعرف عل دور الوراثة في صعوبات التعلم حيث أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلا ت في القراءة أو اللغة، مثل دراسة "هالجرن" الشاملة لعدد من الأسر يعاني بعض أفرادها من صعوبات في القراءة (La dyslexie) ووجد أن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب كبيرة، وهذا يدل عل دور الوراثة الكبير أي أنها تخضع لقانون الوراثة غير أن الأطفال الذين يفقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد الآباء يعاني من مشكلة مماثلة[3].

---

[1] كوافحة، تيسير مفلح صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة الطبعة الثالثة، عمان، الأردن، دار المسيرة 2007 ص:32.

[2] www.gulf.kids.com / pdf /der-Mxc1.pdf.04/02/2013

[3] مجيد، سوسن شاكر **مشكلات الأطفال النفسيّة والأسالّيب الإرشادية لمعالجتها**، ط1عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2008، ص:239.

وقد وجد جمع من الباحثين أن ما بين (35- 45%) تقريبا من الأقارب من الدرجة الأولى لأولئك الأشخاص ذوي صعوبات التعلم، أي من آبائهم وإخوانهم، يعانون من صعوبات تعلم. وقد انتهت دراسة لكل من (smith&strick1999) أن (60%) من ذوي صعوبات التعلم ينحدرون من أسر يعاني فيها أحد الوالدين أو الإخوة أو أكثر من صعوبات مشابهة، يعاني فيها (25%) من الأجداد والأعمام أو الأخوال نفس الصعوبات[1].

أما الدراسة التي قام بها "استين" (Styan1980) والتي كانت تهدف إل دراسة العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال فلقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن للعوامل الوراثية دورا كبيرا في وجود هذه الصعوبات، حيث وجد أن (94%) من الحالات يعاني أفراد أسرهم من صعوبات تعلم في القراءة، و(64%) يعاني من مشكلا ت بصرية و(12%) من مشكلات سمعية و(32%) من مشكلات النطق (72%) من مشكلات انفعالية اجتماعية[2].

5- 2- العوامل الكيميائية الحيوية:

تشير كل الأدلة البحثية إلى الأساس الكيميائي كسبب في صعوبات التعلم مثل شذوذ الاستقلاب (الايض) للأحماض العضوية الجينية (السيروتينين، والدوبامين، والنوراتينين) فهذه العناصر ذات وظيفة هامة للنواقل العصبية، ويعتقد بعض الباحثين أن متلازمة فرط الحركة يمكن أن تنتج عن كميات غير كافية من العناصر الكيميائية مسببة من حالة عدم اللاتوازن العضوي.

5- 2- الأسباب العضوية والعصبية:

إن العديد من المختصين يؤمنون أن سبب صعوبات التعلّم عائد إلى خلل في النظام العصبي المركزي، والمؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى

[1] الوقفي، راضي **صعوبات التعلم النظري والتطبّيقيً، ط1**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2009، ص:121.

[2] عبد الرؤوف، فاروق؛ عامر، ربيع **صعوبات التعلم، مفهومه، تشخّصيه، علاجه**، ط1، المؤسسة العربية للعلوم والتقانة 2007، ص:60.

وجود تشوهات عصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم، ويؤكّدون أن كثير من التطورات في التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تحديد هذه الحالات مثل الصور الطبقية والتخطيط الكهربائي ويؤدي إلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسمية والانفعالية والعقلية أو في كل هذه الوظائف، فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللّغة والكلام والقراءة.وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أن نقص مهارات التعرف على الكلمات ترتبط بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلى من الدماغ، كما تبين الدراسات أيضا بأن الراشدين الذين يعانون من ضعف القراءة لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأمامية من اللحاء[1] أوضحت نتائج الدراسات أن التكوينات العصبية بالمخ تعد من أهم العوامل الحاكمة لعملية التعلّم وأن المخ يتكون من عدة مناطق أو أجزاء تعمل معاً في نظام متناسق ومتكامل وذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل **منها**.فقد كشفت الدراسات النفسعصبية الحديثة عن دور كبير للنشاط الدماغي في ظهور صعوبات التعلّم حيث كشفت دراسة "لستانشكوكوزون وآخرون" (Stanescu Cosson et al 2000) عن فروق جوهرية في نشاط بعض أجزاء الدماغ وخاصةً الفصوص الجدارية في المنطقة اليسرى في أثناء القيام ببعض المهام الحسابية المعقدة والبسيطة بين العاديين وذوي صعوبات التعلّم وأن هذه الأجزاء من الدماغ لا يلاحظ نشاطها بصورة قوية عند ذوي صعوبات تعلّم الرياضيات[2].

[1] أسامة محمد البطاينة وآخرون، **صعوبات التعلّم النظرية والممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2007، ص:194.

[2] Stanescu Cosson et autre Précis théorique et pratique du développement psycho moteur du jeune enfant. Normes et dispersions. Paris: Elsevier 2000 P:158.

5- 3- الأسباب التكوينية:

وهي عوامل تكوينية بالأساس تحدث أثناء الحمل أي بعد تكون الجنين، وتضم العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى حدوث نمو غير اعتيادي أو شاذ للجنين، أو حدوث تشوهات مختلفة في تكوينه، فطوال فترة الحمل يتطور مخ الجنين من خلايا قليلة غير متخصصة تقوم بجميع الأعمال إلى خلايا متخصصة ثم إلى عضو يتكون من بلايين الخلايا المتخصصة المترابطة التي تسمى الخلايا العصبية وخلال هذا التطور قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين واتصال هذه الخلايا العصبية بعضها ببعض ففي مراحل الحمل الأولى يتكون جذع المخ الذي يتحكم في العمليات الحيوية الأساسية مثل التنفس والهضم، ثم في المراحل اللاحقة يتكون الفصان الكرويان الأيمن والأيسر للمخ، وهو الجزء الأساسي للفكر وأخيرا تتكون المناطق المسئولة عن البصر والسمع والأحاسيس الأخرى وكذلك مناطق المخ المسئولة عن الانتباه والتفكير والعاطفة.ومع تكون الخلايا العصبية الجديدة فإنها تتجه لأماكنها المحددة لتكوين تركيبات المخ المختلفة، وتنمو الخلايا العصبية بسرعة لتكون شبكة اتصال مع بعضها البعض ومع مناطق المخ الأخرى وهذه الشبكات العصبية هي التي تسمح بتبادل المعلومات بين جميع مناطق المخ المختلفة. طوال فترة الحمل فإن نمو المخ معرض لحدوث الإختلالات أو التفكك وإذا حدث هذا الاختلال في مراحل النمو المبكر فقد يموت الجنين، أو قد يولد المولود وهو يعاني من إعاقات شديدة قد تؤدي إلى التخلف العقلي، أما إذا حدث الخلل في نمو مخ الجنين في المراحل المتأخرة للحمل بعد أن أصبحت الخلايا العصبية متخصصة فقد يحدث اضطراب في ترابط هذه الخلايا مع بعضها البعض وبعض العلماء يعتقدون أن هذه الأخطاء في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم عند الأطفال.كما تحدث في بعض الحالات أثناء الحمل مضاعفات يتفاعل فيها الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو

كان جسما غريبا يهاجمه وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.وللأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل دورا في التأثير على نمو الجهاز العصبي مثل الحصبة الألمانية والسكري، ونقص التغذية.وتناول الأم للكحول والمخدرات أثناء الحمل قد يكون له تأثير سلبي على الجنين تؤدي إلى مشاكل في التعلم والانتباه والذاكرة والقدرة على حل المشكلات، ووجد العلماء أن الأمهات اللاتي يدخن يلدن أطفالا أقل وزنا من الطبيعي (أقل من 2.5Kg) يكونون عرضة للكثير من المخاطر ومن ضمنها صعوبات التعلم.كما تشير بعض الدراسات إلى وجود ترافق بين نقص بعض الفيتامينات وصعوبات التعلّم بسبب سوء التغذية للأم الحامل[1].

5- 3- الأسباب البيئية:

يبدأ تأثير العوامل البيئية خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جداً، وتتضمن هذه الأسباب نقص الأوكسجين، وإصابات الولادة نتيجة استخدام الأدوات الطبية الحادة والولادة المبكرة والمتعسرة وأمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ السحائي، وارتفاع درجة الحرارة.

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن نقص الأوكسجين أثناء الولادة والحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج الدماغ منها السقوط من أعلى أو تعرض الطفل لحادث، بالإضافة إلى أمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ والتهاب السحايا والحصبة الألمانية، والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر في الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي، من جهة أخرى وجد العلماء أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، فهناك مادة الكانديوم والرصاص وهي من المواد الملوثة للبيئة التي تؤثر على الجهاز العصبي، وقد أظهرت الدراسات أن الرصاص وهو من المواد الملوثة للبيئة

[1] Georgette GOUPIL, **Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage** Boucherville Gaëtan Morin, 1997, p. 112

والناتج عن احتراق البنزين والموجود كذلك في مواسير مياه الشرب من الممكن أن يؤدي إلى الكثير من صعوبات التعلم.

5- 4- الأسباب النفسية والاجتماعية:

تظل العوامل الاجتماعية ذات تأثير واضح على تمدرس التلاميذ حيث أثبتت الكثير من الدراسات علاقة الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بصعوبات التعلم خاصة عندما تكون تلك الظروف قد حدثت في الفترات الحرجة في مراحل الطفولة الأولى عندما لا تلبى الحاجات النفسية والجسمية من عطف وحنان وأمان وشعور بالانتماء والحب بالإضافة إلى التغذية المتوازنة.وتزداد الوضعية سوءا وعندما تكون البيئة الأسرية مصدر خوفا وقلق نتيجة توتر العلاقة بين الأبوين التي يسودها ممارسة العنف وتفضي في كثير من الأحيان إلى الطلاق[1].(السرطاوي 1988)

ويرى الدعدع وأبو مغلى أن من أسباب صعوبات التعلم الاضطراب النفسي وما ينتاب المتعلم من نوبات القلق الشديد أثناء الدراسة كذلك الخوف والفزع اللذان يؤثران تأثيرا مباشرا على قدرة التلميذ على التعلم وخاصة القلق المرتبط ببعض المواد الدراسية وبالامتحانات والذي من شانه أن يكون اتجاهات سلبية نحو المواد الدراسية، تؤدى إلى تشتيت انتباه التلميذ وعدم تركيزه وقلة الاستيعاب عنده[2].

5- 5- الأسباب المدرسية والتربوية:

إن المدرسة من المتغيرات التي لا تقل أهمية عن الأسرة في جعل المتعلم متكيفا مع نفسه أو غير متكيف، إذ لها دور كبير في رعاية الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وقد يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات التكيف والتوافق حيث يعد الدخول

[1] عدس، محمد عبد الرحيم، **صعوبات التعلم**، عمان الأردن دار الفكر، 1998، ص:40.

[2] أبومغلى، سمير عبد الله والدعدع، عزة مختار، **تعلم الطفل بطيء التعلم**، الأردن: دار الفكر.1992، ص:20.

المدرسي أول خبرة في حياة الطفل خارج المنزل تحتاج إلى توافق وتكيف سريع وصحيح يؤثر لاحقا على اتجاهات المتعلم نحو المدرسة والحياة المدرسية ويجعله أكثر انسجاما مع متطلبات المدرسة كما توفر له فرص النجاح في الدراسة، غير أن بعض الآباء وحرصا منهم على ترغيب أبنائهم في الالتحاق بالمدرسة يخطئون عندما يصورن لهم المدرسة بأنها حديقة يلعب فيها ويجد كل حاجاته ومتطلباته، وهو ما يؤثر لاحقا على تكيفه عندما يجد نفسه أقل حرية مما كان ويخضع لقيود وقوانين وفي حضرة رجل غريب هو المعلم ومع تلاميذ يشاركونه كل شيء فيصعب عليه التكيف مما يؤثر في مساره الدراسي وهذه التجربة السلبية قد تكون سببا في حدوث صعوبات التعلم. وثمة عوامل مدرسية أخرى قد تكون مسئولة عن ظهور صعوبات التعلم أي عناصر مكرسة مثيرة لصعوبات التعلم (Facteurs declenchantes) وهي عوامل تربوية بيداغوجية ويأتي في مقدمة تلك العوامل المعلم فهو القطب الفاعل في جعل المتعلم محبا أو كارها للمدرسة بشكل عام وذلك من خلال الطرق والأساليب التربوية التي يتبعها، والتي تجعل المتعلم في وضع نفسي جيد أو سيئ فكما للآباء أساليبهم في تربية الأبناء، كذلك للمعلمين أساليبهم في تعليم الأطفال، فهناك الأسلوب الاستبدادي الذي يكون فيه المعلم الآمر الناهي مستخدما الأساليب القسرية بأنواعها والأسلوب المتهاون الذي يفتقد إلي الحل والربط حيث تسود الفوضى وتنعدم الضوابط والأسلوب المتذبذب الذي تسوده الشدة واللين بعيدا عن العملية والموضوعية أن هذه الأساليب غير تربوية لابد وان تكون لها صدي في تعليم المتعلمين وهذه الأساليب ترتبط إلي حد ما بمواصفات المدرس الشخصية والمهنية والمعرفية، وحينما لا يتحكم المتعلم في المهارات الأساسية للتدريس ولا يحسن الاهتمام بالمتعلمين في كل شيء سلوكهم وهندامهم وتحصيلهم ومتابعة تعلمهم وتنويع أساليبه وطرائق تدريسه ومراعاة الفروق الفردية والتوظيف السليم لطرق التنشيط واستخدام الوسائل وإدارة الصف، من شان ذلك أن يؤثر سلبا على

بعض التلاميذ الذين يشكون أصلا من بطء في التعلم أو التأخر الدراسي، كما تعوز الكثير من المعلمين القدرة على تكييف التعليم وتخطيط تدريبات تلاءم التلميذ والذي يحقق له دوام التعلّم وحاجة هؤلاء التلاميذ إلى مهارات وطرق وأساليب مختلفة عما يحتاجه غيرهم من الأطفال العاديين مع التأكيد على هذه الحاجات من وقت إلى آخر وحاجتهم إلى مواد وطرق تعليمية تتلاءم مع اضطراباتهم المحددة والخاصة لكلّ واحد منهم وفهم المعلومات وغيرها من المؤثرات التي يحتاجها التلاميذ غير متوفّرة وغير مفهومة لدى معلميهم بصورة صحيحة مما يجعلها سببا من أسباب صعوبات التعلّم[1].

5- 5- 1- جو المدرسة:

لجو المدرسة العام وسياستها تأثيرا في الجو النفسي والشعوري الذي يعيشه المتعلم. فالجو الديمقراطي يتيح للمتعلم فرص التعبير عن أرائه وأفكاره إذ يشعر المتعلم بالأمن والطمأنينة والاستقرار، وهناك الجو المدرسي الذي يسوده التسلط والضبط السلبي والتزمت وخلو المدرسة من أي نشاط لا صفي كالأنشطة الثقافية والرياضية والفنية من شأن كل ذلك أن يؤثر في عدم تكيف الطفل مع المدرسة ويفقده الحافز للتعلم وحب المدرسة، وقد يطور التلميذ سلوكيات مرفوضة تعبيرا عن الرفض والاستياء مما يعقد من وضعه التربوي والتحصيلي. والمدرسة التي تفتقد للهياكل المناسبة والتجهيزات المريحة لها تأثير سلبي على نشاط التلاميذ التحصيلي ووتائر تعلمهم مما يزيد من فرص التكيف السيئ وبروز الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

5- 5- 2- المتعلم:

إن نقص الخبرات الثقافية والتعليمية المبكرة، وخصائصه النمائية كدرجة الذكاء ومستوى الانتباه والإدراك وقوة الذاكرة وما يتمتع به من قدرات الفهم والتحليل والتركيب والحكم

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، بطء التعلّم وصعوباته، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط1 2000، ص:155

والاستنتاج كلها تزيد من تراكم الصعوبات أثناء المراحل الدراسية المختلفة فهي بمثابة حواجز وعوائق إن لم يتم استيعابها ومحاولة معالجتها والعمل على تطوير إمكانات وقدرات المتعلم بالطرق البيداغوجية الحديثة فسيترتب عليها ظهور صعوبات أكثر تعقيدا.

5- 5- 3- التفاعل الصفي:

يتطلّب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل القسم تفاعل عناصر العملية التعليمية التعلمية ، التلاميذ ، البيئية الصفية ، المعلّمون وطرق التدريس المستخدمة من قبلهم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في غرفة الصف ، فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة وأطفال صعوبات التعلّم بصورة خاصة على مقدار الانسجام والتفاعل بين هذه الأطراف عموما فكلّما ازداد تفاعل المتعلم مع أطراف العملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلّمه في حين إذا انخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلّمه ومن هنا اعتبر التعليم الغير الكافي وغير الملائم عاملا من عوامل صعوبات التعلّم. فالمعلّم الذي لا يمتلك المهارات الأساسية اللازمة لإحداث تفاعل صفي ايجابي أو الذي يبني توقعاته عن المتعلّمين فيصدر حكما مسبقا بعدم قدرتهم على التعلّم ، والتي قد لا تكون مستندة إلى معرفة علمية دقيقة أو إصدار أحكامه بحق التلميذ اعتمادا على خلفيته المسبقة عن تاريخ الأسرة التربوي أو استناد إلى معلومات مستمدة من مصادر غير رسمية كنسبة الذكاء والتاريخ الطبي وتعليقات المعلّمين السابقين قد تكون سببا من أسباب صعوبات التعلّم عند بعض الأطفال[1].

[1] سامي محمد ملحم **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2002، ص:280.

5- 5- 4- الرصيد المعرفي:

يمتاز التعلّم بأنّه تراكمي يبني فيه التعلّم اللاحق على التعلّم السابق فعدم امتلاك الطفل للمهارات الضرورية الكافية اللازمة لتحقيق متطلب سابق لمستوى التعلّم كي يتمكن من تعلّم المهارات والمفاهيم الجديدة ، وقلّة الوقت المقضي في تعلّم ونقص الأنشطة الحافزة للتعلّم أو الممارسات التعليمية غير الملائمة، وغياب الدافعية باعتبار أن بناء المعرفة يتطلب أن يكون التلميذ هو الفاعل فيبني معارفه بنفسه انطلاقا من وضعيات مشكل تحمل دلالة ومعنى يجند فيها موارده الداخلية والخارجية، يعد سببا بارزا من أسباب صعوبات التعلم[1].

5- 5- 5- التقويم:

إن الاهتمام الكبير بالدرجات والنقاط التي يحصل عليها التلاميذ بعد كل امتحان واختبار والتي تحدد مستقبلهم التعليمي في المراحل الدراسية المختلفة انعكس ذلك على اهتمامات الأسرة ليصبح منصبا نحو العلامات بدلا من مقدار المعرفة وجودتها التي اكتسبها التلاميذ من خلال تعلم يستجيب لمتطلبات العصر، أفرز هذا الواقع العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينها انتشار الدروس الخصوصية والتعليم في المنزل والغش وتراجع فاعلية عملية التعليم داخل الغرفة الصفية وانتشار الملخصات وتقلّص جهد المتعلم ودوره في استيعاب المادة العلمية والتركيز على العلامات النهائية والتفوق الزائف. إن حاجة الأطفال ذوي صعوبات التعلّم إلى التقويم المتواصل الذي يقيس تقدمه ونجاحه الدراسي بواسطة الملاحظة العلمية المبنية على معايير موضوعية يمكن المعلم والجماعة التربوية عموما من التشخيص الدقيق لنقائص التلميذ وعلاجها في الوقت المناسب وبالطرق الملائمة[2].وقد خلصت دراسة "هويدا حنفي رضوان" (1992) حول معرفة أهم العوامل المرتبطة بصعوبات

[1] WWW.Scolar.najah.edu/ar/Publucation/journal-aricle:2012.

[2] G.meyer ،Evaluer pourquoi? Comment? Paris, Hachette,2007,P:201.

القراءة والكتابة والحساب وتشخيصها، والكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح في علاجها **إلى** وجود عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، تتمثل في (الظروف الأسرية – العلاقة بين المدرس والتلميذ المنهج الدراسي – الإحساس بالعجز – عدم الثقة بالنفس)[1].

6- محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم:

حظيت محكات التعرف على صعوبات التعلم كنموذج للتحليل الكمني والكيفي في تحديد صعوبات التعلم وتشخيصها باهتمام مطرد من كافة المشتغلين بصعوبات التعلم على اختلاف فئاتهم وتوجهاتهم، كم تبنت الكثير من المنظمات والجمعيات في المجال آليات متنوعة من العمل المستمر حولها، بهدف المساهمة في إيجاد طرق تشخيص علمية وعملية يمكن من خلالها تمييز ذوي صعوبات التعلم عن باقي الحالات الأخرى مثل التأخر الدراسي، بطء التعلم اضطرابات التعلم...ويتفق أغلب الباحثين والدارسين لصعوبات التعلم أن هناك خمسة محكات للتعرف على ذوي صعوبات التعلم هي:

6- 1- محك التباعد (critère de divergence):

يمكن تعريف التباعد بأنه انحراف دال أو ملموس (شديد أو حاد بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو قدراته أو إمكاناته العقلية بوجه عام من ناحية وأداءاته الأكاديمية العامة، أو النوعية الفعلية، أو تحصيله الأكاديمي الفعلي العام أو النوعي، في ظل المدخلات التدريسية العادية الكافية والملائمة. وتتعدد نماذج التباعد المستخدمة ومعادلاتها الكمية، كما أنها تتباين تباينا كبيرا، على أن أبرز نماذج التباعد المستخدمة، هي على النحو التالي:

[1] رضوان، هويدا حنفي، مرجع سابق، ص: 16.

6- 1- 1- التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن المعايير المحلية أو الوطنية.

6- 1- 2- التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن متوسط الأقران داخل القسم.

6-1-3- التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي عن الاستعدادات أو القدرات أو الذكاء العام.

6-1-4- التباعدات القائمة على تباين الأداء على مقاييس القدرات أو الذكاء أو تجهيز ومعالجة المعلومات.

ومن ثم يصبح التلميذ في عداد ذوي صعوبات التعلم عندما يملك القدرة العقلية العامة (نسبة الذكاء) التي تمكنه من النجاح في المدرسة (الاستعداد الدراسي) مع قصور أو انحراف أو تباعد دال في التحصيل الأكاديمي (القراءة الكتابة الرياضيات) أو أي مجال أخر للضعف أو القصور يضعه في عداد ذوي صعوبات التعلم تحت مظلة التربية الخاصة. ويشمل التباعد نمو العمليات النفسية داخل الفرد (الانتباه الذاكرة اللغة الحركة، القدرة البصرية الحركية، إدراك العلاقات التمييز وغيرها من هذه العمليات أو الوظائف النفسية) حيث يلاحظ أن التلميذ ينمو بشكل طبيعي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في بعضها الآخر كأن ينمو بشكل ملائم في اللغة ويتأخر في التناسق الحركي أو الإدراك البصري والإدراك السمعي وهذا له تأثيره على المجالات الأكاديمية للقراءة والكتابة والتعبير الكتابي والرياضيات وهكذا يشير محك التباعد إلى تلك الحالات التي يبدو فيها واضحاً أن مستوى إنجاز الطفل وتحصيله في واحد أو أكثر من المهارات الأكاديمية أو المجالات الأكاديمية السبعة – المشار إليها آنفاً – لا يتناسب ومستوى عمره الزمني والعقلي، ويقل عن معدل أقرانه ممن هم في المستوى نفسه وذلك على الرغم من تهيئة الفرص والخبرات التعليمية

الملائمة له وانتظامه في تلقيها دون غياب طويل عن المدرسة مثلاً[1].وعلى الرغم من أهمية هذا المحك إلا أنه لاقى عدة انتقادات وتحفظات على استخدامه كمحك أساسي يمكن إيجازها في العناصر التالية:

أ- المشكلات المتعلقة بمفهوم القدرة وبوسيلة قياس هذه القدرة من خلال اختبارات الذكاء ومن أبرز هذه التحفظات:

- تركيز اختبارات الذكاء على نتائج التعلم.
- محتوى اختبارات الذكاء لا يعكس مفهوم الذكاء وتعريفه.
- المفهوم الضبابي لفكرة أن اختبارات الذكاء قادرة على قياس استعداد الفرد وقابليته للتعلم.
- القدرة التنبؤية لدرجات الذكاء في التحصيل ليست قوية في مجال القراءة.

ب- انخفاض تقديرات الذكاء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن قدراتهم الحقيقية: إن استخدام اختبارات الذكاء لغايات تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يعد ملائما لهؤلاء الأطفال الذين يعانون في الأصل من خلل في جانب أو أكثر في العناصر والمهارات التي تتضمنها اختبارات الذكاء بسبب صعوباتهم التعلمية فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم مشكلات في الذاكرة واللغة والمهارات الحركية الدقيقة وحيث أن اختبارات الذكاء تقيس هذه الجوانب، فإن مشكلات الأطفال هذه تؤثر في التقديرات التي يحصلون عليها من خلال اختبارات الذكاء.

ج- صعوبة استخدام معيار التباين كوسيلة للتعرف المبكر:

يمكن النظر إلى صعوبات التعلم على أنها نقص في التقدم الأكاديمي للفرد وهذا المؤشر يصعب تحديده وتحقيقه في مستويات ما قبل المدرسة، وكأن استخدام محك التباين

[1] زيدان السرطاوي، **التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام مفهوم التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي**، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية، 1995، ص: 13

يعني انتظار حدوث الفشل لدى الطفل قبل تقديم الخدمات التربوية الخاصة له وهذا يتعارض تماما مع مبدأ التعرف والتدخل المبكر[1].

وبناء على تلك الانتقادات بات ضروريا البحث عن محكات إضافية لتعزيز عملية التحديد والتشخيص لذوي صعوبات التعلم وإضفاء مصداقية وموضوعية علمية اكبر حيث أجمع الباحثون على جملة من المحكات تستخدم بالإضافة إلى محك التباعد في تمييز ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم وتحديد فئات صعوبات التعلم. ومن بين تلك المحكات المهمة نذكر ما يلي:

2-6-محك الاستبعاد (critère d'exclusion):

وهو المحك الذي يعتمد علي التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى لان مظاهر صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى مثل الإعاقة العقلية والانفعالية لها مظاهر مشتركة حيث تستبعد عند التشخيص الحالات الآتية: التخلف العقلي- الإعاقة الحسية – المكفوفين – ضعاف البصر – الصم- ضعاف السمع- ذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد- حالات بطء التعلم والتأخر الدراسي أو الحرمان الثقافي. في هذه الحالة تعمل محكات الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور – سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عوامل بيئية- يستبعدون من فئة ذوى الصعوبات الخاصة بالتعلم على أن استبعاد بعض الأطفال المصابين بإعاقات أخرى، لا يعني بأي حال من الأحوال أنه ليس بين هؤلاء من يعانون من صعوبات في التعلم بمعنى آخر، أن الاستبعاد لا يعنى أكثر من أن هؤلاء الأطفال

[1] زيدان السرطاوي 1995 المرجع السابق، ص: 14-15.

المصابين بإعاقات أخرى عامة، يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية[1].

6-3-محك التربية الخاصة (critère de l'éducation spéciale):

يعتمد هذا المحك علي أساس أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم، وتعالج صعوباتهم التعلمية الناجمة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تعوق قدرة الطفل على التعلم أو تمنعها، وتختلف هذه الطريقة عن الطرق العادية في التعلم.

ويقوم هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعى توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، برامج، معلمين متخصصين) لمواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين وعند تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ في ضوء هذا المحك، لا بد لاختصاصي التشخيص من أن يختار بطارية اختبارات متنوعة، تتيح للطفل الاستجابة بطرق مختلفة؛ بحيث يتمكن من استخدام اللغة، واستخدام وضع الإشارة ووضع خط تحت الإجابة المطلوبة.

ويؤدى الفشل في اختيار بطارية الاختبارات إلى التأثير الشديد على نتيجة الطفل. فالطفل الذي يعانى من مشكلة تعبيرية، وصعوبات في بناء الجمل، قد يكون أداؤه ضعيفا على اختيار المفردات الفرعي في اختبار "وكسلر" الذي يتطلب إعطاء معاني الكلمات بشكل لفظي، وقد يكون أداء الطفل نفسه عاليا جدا في الاختبار الذي تتطلب الاستجابة عليه عملية وضع إشارة بدلا من اللفظ. غير أن هذا المحك أصبح محل انتقاد من لدن الكثير من

[1] كيرك وكالفانت، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية المملكة العربية السعودية 1998، ص:52.

الباحثين الذين يرون أن علاج صعوبات التعلم أصبحت تتطلب إدماج ولو جزئيا في المدارس العادية في الأقسام العادية حيث أثبتت هذه الاستراتيجية جدواها[1].

6- 4- محك صعوبة النضج (critère des difficultés de maturité):

يشير هذا المحك إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم. ويأتي في مقدمة الباحثين الذين أخذوا بهذا الاتجاه كل من "بندر" 1957 (brnder) و1971 (Slingerland) . ومن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال من الذكور يتقدمون اتجاه النضج بمعدل أبطأ من الإناث لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور وبعض الإناث غير مستعدين أو مهيئين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في سن الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية أو حركية وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بتخلف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل نفسه. إذن يمكن القول أن الاضطرابات النمائية في تعلم الكلام واللغة ترجع إلى خطأ أو عيب وراثي عند الطفل عندما تكون هذه الاضطرابات مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج. ويترتب على ذلك أن كثيرا من الأطفال الذين يشخصون على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم هم في حقيقة الأمر متخلفون في النمو وفي مثل هذه الحالات قد تكون أساليب التربية الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو والذي تنعكس آثاره على عمليات التعلم عند هؤلاء الأطفال[2].

[1] -Dolz.J et A.Gagnon . R، Toulou .S، Production écrite et difficultés d'apprentissage ،Genéve 2008 P: 46

[2] Bonjour, Pierre, et Michèle Lapeyre, L'intégration scolaire des enfants à besoins, spécifiques. Des intentions aux actes, France Toulouse, Éditions Èrès, 2000, P:269

6- 5- محك العلامات العصبية النيرولوجية: critère nerveux neuropathique

يؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والإعاقة الإدراكية وفقاً لما يتضمنه تعريف صعوبات التعلم من وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي ترجع لظروف نمائية ولا تكون نتيجة لوجود إعاقات، وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف في الناحية التعليمية لدى الطفل.

ويحدث كثيراً أن تصاحب صعوبات التعلم بعض مظاهر أخرى لها دلالتها النيرولوجية مثل اضطرابات الإدراك، ونقص الانتباه البصري والسمعي والمكاني، واضطرابات نمائية خاصة حركية، وكلامية ولغوية، ويسوق" أرون" (Aron) عدداً من الدلائل العصبية البسيطة المصاحبة لصعوبات القراءة على سبيل المثال، من بينها: عدم مقدرة الطفل على تحريك اليد اليمنى مثلاً، أو أحد أصابعها إلا مع القيام بالحركة نفسها في الجانب الأيسر من الجسم والخلط في الاتجاه بين اليمين – اليسار، وعدم إمكانية تعرف أو تسمية الأصبع الذي يلمسه القائم بالاختبار بينما الطفل مغمض العينين.أما العلامات النيرولوجية الحادة (Neurologique aigue) فإن البحوث والدراسات تشير إلى أن كلا من مشكلات التعلم ومشكلات السلوك، يمكن أن تنتج عن تلف أو إصابة في الجهاز العصبي المركزي. إلا أن هناك صعوبة في تحديد وجود علامات نيرولوجية حادة، أي إصابة معروفة في الجهاز العصبي المركزي- عند كثير من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، لا ترجع إلى ظروف أخرى من الإعاقات العامة.

في الوقت الحاضر لا يتم إرجاع حالات صعوبات التعلم إلى عوامل نيرولوجية (Neurologique) حادة إلا عند أولئك الأطفال الذين سبق لهم أن تعرضوا لإصابات خطيرة

في منطقة الرأس أو الذين تكون أجريت لهم عمليات جراحية في المخ، أو من سبق لهم الإصابة بأورام خبيثة. ومن ثم فإنه قد يكون التلف المخي أحد أسباب مشكلات التعلم أو السلوك. فإن عددا من العوامل الأخرى يمكن أن تؤدى إلى نفس هذه المشكلات[1].

7- تصنيف صعوبات التعلم:

أجمعت أغلب الدراسات والبحوث العلمية في مجال صعوبات التعلم على تصنيفها إلى صنفين أساسيين يندرج تحت كل صنف منها عدد معين من أنواع صعوبات التعلم والتي جاءت علي النحو التالي:

7- 1- صعوبات التعلم النمائية:

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية (Processes Préacadémuque) وهي مشكلات غير ملاحظة بشكل مباشر على الطفل وتتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها التلميذ في تحصيله الأكاديمي، وهي ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وتنقسم إلى صعوبات أولية تتعلق بعملية الانتباه والإدراك والذاكرة، وصعوبات ثانوية مثل التفكير والكلام والفهم. وتوجد وصعوبات التعلم النمائية في ثلاثة مجالات أساسية وهي النمو اللغوي والنمو المعرفي ونمو المهارات البصرية الحركية[2]:

7- 1- 1- صعوبات الانتباه:

يعرف الانتباه على أنه عملية انتقائية لجلب المثيرات ذات العلاقة وجعلها مركزا للوعي.

[1] Bonjour, Pierre, et Michèle Lapeyre op. cit., P:270-281.

[2] إسماعيل محمد الأمين طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص: 146.

ويعاني معظم تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في عملية الانتباه والتركيز على المثيرات الحسية وغير الحسية الداخلية والخارجية، حيث تكون معظم تلك المثيرات ضرورية لعملية التعلم، مما ينعكس سلبا على الاحتفاظ بالمثيرات (السمعية البصرية)، كما يترافق بمدى انتباهي قصير واندفاعية اتجاه المثيرات وإفراط في النشاط، كما تتجلى صعوبات الانتباه في عدم القدرة على اختيار المثير المناسب من بين مجموعة من المثيرات مخزنة لإتمام التعلمات فيزداد مستوى ضعف الاكتساب لدى التلميذ ويفشل في حل المشكلات المتعلقة بحل الوضعيات المشكل وانجاز المهام المتعلقة بها. كما تظهر صعوبات الانتباه على هيئة توقف مبكر عن المهام الجارية والتخلي عن مزاولة النشاطات التعلمية دون استكمالها وتظهر صعوبات الانتباه قبل ست سنوات (06) من خلال الدرجة غير العادية من التشتت الحسي أو الإدراكي في مقابل المتوقع من التلميذ في حدود عمره وحاصل ذكائه. وقد تمايزت البحوث والدراسات التي أجريت بهدف توضيح أهمية اضطرابات الانتباه في صعوبات التعلم في محورين رئيسيين تناولا نمطي مهام الانتباه الإرادي أو الانتقائي ومهام الانتباه طويل المدى[1].

الانتباه الإرادي: يعرف الانتباه الانتقائي أو الإرادي على انه القدرة على الاحتفاظ أو الاستمرار في الانتباه إلي موضوع الانتباه في ظل وجود العديد من المشتتات. وقد كشفت الدراسات التي أجريت علي الانتباه الانتقائي أن الأطفال العاديين يحتفظون بعدد أكبر من المثيرات المركزية إذا ما قورنت بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم. بينما كان احتفاظ الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمثيرات العارضة أكبر عددا من زملائهم العاديين. مما حدا بالباحثين إلي الاستنتاج بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم لديهم قصور أو اضطراب في الانتباه الانتقائي. كما يغلب عليهم صعوبة في التمييز بين المثيرات المركزية

[1] Bryan .J.H, comprendre les troubles d'apprentissage, traduction Anglejan (d')، A. et Masny, D. Paris: Éditions CEDIC, 1986,P: 90

موضوع الانتباه الانتقائي والمثيرات العارضة ووجد تارنويسكي (Tarnowski,1986) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم اظهروا عجزا أو قصورا في الأداء علي مهام الانتباه الانتقائي عند مقارنتهم بالعاديين من أقرانهم[1].

الانتباه طويل المدى:

نعني بالانتباه طويل المدى أو الممتد لفترة، أن يستمر أو يظل الانتباه للشيء أو الظاهرة موضوع الانتباه لفترة من الزمن. وقد أجرى عدد من الباحثين دراسات مستفيضة لمقارنه الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالأطفال من ذوي اضطراب فرط النشاط مع قصور في الانتباه علي مهام قياس الانتباه طويل المدى حيث أوضحت دراسة لـ (Richards et al 1990) و(Tarnowski,1990) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ليس لديهم قصور في أداء مهام الانتباه طويل المدى، بينما أظهر الأطفال من ذوي اضطراب فرط النشاط مع قصور الانتباه الكثير من الأخطاء علي مهام قياس الانتباه طويل المدى. وكانت استجاباتهم للمثيرات المصاحبة التي تقطع أمد الانتباه أو استمراريته أكبر[2].

7- 1- 2- صعوبات الإدراك:

يعرفه محمد شحاتة ربيع الإدراك على أنه>>عملية تنظيم وتفسير للمعطيات الحسية الواردة إلى الكائن الحي عبر الحواس الخمس، ويكون هذا التفسير لهذه الإحساسات من خلال الخبرات السابقة التراكمية للكائن الحي بحيث يتعامل الكائن الحي مع هذه المعطيات الإحساسية تعاملاً ملائماً ومقتضيات الموقف>>[3].

وتمر عملية الإدراك بثلاث مراحل: الاستقبال – التفسير، الاستجابة أو رد الفعل، إن إدراكنا للأشياء والحوادث يكون من خلال هيكل أو بناء يتألف في العادة من عاملي المكان

[1] ملحم، سامي محمد، صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، الأردن، عمان، 2002 ص:212.

[2] المرجع نفسه، ص:213-214.

[3] ربيع، محمد شحاتة، قياس الشخصية، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2009، ص: 164.

والزمان كما إن حاستي البصر والسمع تقدمان لنا أعقد أنواع الخبرة الإدراكية، فالبصر هو أفضل وسيلة من وسائل إدراكنا للمكان، وهو يعطينا أنماطاً مختلفة للشكل واللون في أبعاد ثلاثة كما أنه يساعدنا في إدراك الزمن بشكل جيد، حيث أننا عن طريقه نلاحظ التتابع والحركة والتغيير. لقد عبرت اضطرابات الإدراك عن نفسها من حيث الأهمية والعمومية من خلال التعريف الفيدرالي لصعوبات التعلم لها باعتبارها واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تقف بصورة كبيرة خلف صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية. إن الإدراك الحسي هو الخطوة الأولى في اكتساب المعرفة، كما أنه ثاني العمليات العقلية المعرفية التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات البيئية لكي يصوغها في منظومة فكرية تعبر عن مفهوم ذي معنى يسهل عمليات التوافق مع البيئة المحيطة بعناصرها المادية والاجتماعية.

وهناك مظاهر عدة لصعوبات الإدراك عند المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وهي:

- **صعوبات الإدراك البصري:**

يقصد بصعوبات الإدراك البصري كيفية تعامل الطفل مع المثيرات البصرية من حيث شكلها وحجمها وعلاقاتها، وإعطائها معنى حقيقيا يمثلها إذ قد يفتقر المتعلم ذو صعوبات التعلم إلى التفسيرات الصائبة للمثيرات البصرية مما يؤثر بشكل أساسي في عملية معالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها ومن ثم إدماجها وتوظيفها في حل المشكلات. كما لا يستطيع التمييز البصري المتمثل في صعوبة غلق أو استكمال المثيرات الناقصة، مثلا لا يستطيع التعرف على مربع ناقص ضلع أو كلمة ناقصة حرف.

- **صعوبات الإدراك السمعي:**

لا يقصد بصعوبة الإدراك السمعي القصور في السمع، وإنما صعوبة إدراك المسموع الذي يؤثر في تشكيل المعنى الكامل إذ قد يمتلك الطفل حدة سمع عادية لكنه لا يستطيع أن يميز بين الأصوات من حيث التشابه، فمثلا: لا يستطيع التمييز بين صوت جرس الباب

والتليفون، ومن مظاهر عدم القدرة على التمييز السمعي المعرفية نجد عدم قدرته على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق ومخارج الحروف.

- **صعوبات الإدراك اللمسي**:

تشترك الحواس بشكل أساسي في تعلم الكثير من البيئة التي نعيش فيها، وأي قصور في أي حاسة من الحواس سيؤثر في تعلمه. وبالرغم من أن حاسة اللمس لا ترقى إلى مستوى حاستي السمع والبصر إلا أن لها تأثير في تعلم الكثير من المهارات التي تحتاج إلى حاسة اللمس، وفي عمليات التعلم تعتبر حاسة اللمس حاسة مكملة بحيث يستعملها التلاميذ في المفاهيم العلمية والفنية من خلال التعرف على الملامس والسطوح وتوظيفها في فهم الكثير من المعارف ذات العلاقة بالحس اللمسي ولاشك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سيفتقدون إلى عنصر هام في التعرف على تلك المفاهيم العلمية.

- **صعوبات الإدراك الحس حركي:**

لصعوبات الإدراك الحس حركي تأثير كبير على المهارات النمائية للطفل وخاصة تلك المتعلقة بالمهارات الآتية: معرفة الاتجاهات يسار يمين، فوق تحت، الشمال/الجنوب الأمام/الخلف وتظهر أيضا في المهارات التي تتطلب دقة كالكتابة والرسم والتطريز والحياكة والتي تتطلب تآزر بصري حركي، كذلك الخلط بين الحروف[1].

7- 1- 3- صعوبات التذكر:

تعد الذاكرة من المرتكزات الأساسية في عملية التعلم إذ هي الجزء الذي يقوم بتصنيف المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها، لذلك فان التقارب بين التذكر والتعلم قريب واستخدام أحدهما يدل علي الثاني، وهناك من يعتبرهما متطابقين، فالفرد المتعلم يكتسب معارف جديدة

[1] هالهان، دانيال وآخرون، صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، ط 3، ترجمة عادل عبد الله محمد دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص: 107-111.

تتعلق بمحيطه وبذلك فهو يتعلم كيف ينظم معارفه من محيط تنتظم مواضيعه بشكل معين وتنسج علاقات مختلفة فيما بينها (مكانية، زمانية، سببية) وهذا ينعكس على بنية الذاكرة وعلى كيفية عملها وفي هذا الإطار يقع الترابط الوثيق بين التعلم والذاكرة والترابط بين الذاكرة والقدرات الإدراكية والانتباهية، وباعتبار أن أي جهاز معرفي يعد جزء مندمجا يؤثر ويتأثر ببقية الأجهزة فإن أي تأثر لجهاز من الأجهزة سيؤدي حتما لصعوبات تعلم. ويعتقد الكثير من الباحثين انه مادام التعلم هو إدراك المعارف وتسجيلها وخزنها، فإن التعلم تنظيم للمعارف التي تركز جزء كبير منها على معلومات غير متوافرة في المحيط اللحظي والتي تعتبر ذكريات لأحداث معيشة سابقا. وعليه فإن الذاكرة على عكس الإدراك الذي يستعمل المعطيات الحاضرة في المحيط، هي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو ممارسته أو التدريب عليه. وقد عرف "بدر هلجارد" الذاكرة على أنها القدرة على الاحتفاظ واسترجاع الخبرات السابقة أو القدرة على التذكر. وأشار مايكل بست إلى أن الذاكرة هي القدرة على الربط والاحتفاظ واستدعاء الخبرة.

وتفسر صعوبات التعلم النمائية من خلال عدم القدرة على مقارنة المدارك الحالية مع الذكريات التي سبق أن خزنها التلميذ في ذاكرته وكذلك الضعف في سيرورة الاكتساب وتحيينها.(Mise à Jour[1]).

- **أنواع الذاكرة:**

يقسم العلماء الذاكرة إلى نوعين أساسيين هما:

أ- الذاكرة القصيرة المدى:

عندما نتحدث عن الذاكرة القصيرة المدى نتحدث عن ذاكرة العمل، فالقيام ببعض النشاطات الذهنية يفترض التخزين المؤقت للمعلومات في الذاكرة القصيرة المدى باعتبارها

[1] Doré.F.Y, Mercier,P, les fondements de l'apprentissage et de la cognition,presse universitaire de lille France 1992, P:4-5.

جهازا لتخزين المعلومات ومعالجتها في أثناء سيرورات التعلم والاستنتاج أو التفكير والفهم فهي بنية للعبور تكون قدرتها التخزينية جد محدودة ولاستقر فيها المعلومة إلا لبعض ثوان إلا إذا تدخلت استراتيجيات المحافظة مثل التكرار الذهني. وتتدخل هذه الذاكرة في الحساب الذهني وفي فهم اللغة من خلال استعمال ميكانيزمات تحليل الرموز والترميز اللساني. وترتبط هذه الذاكرة ارتباطا وثيقا بالانتباه فكلما كان الانتباه ومركزا وحاضرا بقوة بسبب قوة المثير وجاذبيته، استطاعت الذاكرة القصيرة المدى أن تلعب دورها في الاحتفاظ بالمثيرات وتلعب هذه الذاكرة دورا أساسيا في الربط بين المعارف والمعلومات السابقة والمعلومات والمعارف الجديدة، ولذلك يجد الكثير من التلاميذ صعوبات تعلم ناتجة عن صعوبات الانتباه، وما ينتج عنه من عدم قدرته على تسجيل وخزن المثيرات اللحظية في الذاكرة القصيرة المدى.

الذاكرة البعيدة المدى:

تعتبر مستودعا يضم عصارة تجارب الماضي ولمدة غير محدودة، فهي جهاز يوظف مجموعة من السيرورات التي تسمح باستعمال التعلمات السابقة لأن مجال استعمالها واسع جدا يمتد من قيادة السيارة أو التعرف على وجه مألوف إلى فهم العالم المحيط. وتتكون هذه الذاكرة من عنصرين أساسيين:

أ- **ذاكرة صريحة:** ويتم تخزين المعلومات فيها وترسيخها بواسطة آلية التدعيم. فهذه الذاكرة تسمح بتحديد كيفية تنفيذ فعل أو متوالية من الأفعال، وتشير آليا إلى السلوك الواجب تبنيه في وضعية معينة، وتنتج هذه المعارف عن ممارسة متكررة وتتمظهر في المهارات الإدراكية الحركية، وإذا كانت الذاكرة الإجرائية مستقرة على المستوى الزمني وغير متأثرة كثيرا بعامل السن فلأنها تحتوي على معارف لا يمكن للفرد التعبير عنها إلا من خلال سلوك معين

فبفضل جلسات تدريبية متكررة يصبح بالإمكان ركوب الدراجة أو سياقة السيارة أو السباحة وهي مهارات ترافقه طول حياته.

تسمح هذه الذاكرة بتمثل العلاقات بين المواضيع والأحداث في المحيط، ويمكن النفاذ إلى محتوى هذه الذاكرة والتعبير عنه من خلال ((ما رأيت أو سمعت)) وتسمى أيضا ذاكرة معرفية لأنها تضم معارف يمكن التعبير عنها بواسطة كلمات أو تمثيل مصور (Imagée) ويمكن تقسيمها إلى ذاكرة دلالية وذاكرة إبيزودية* فإذا كانت الذاكرة الابيزودية تحتفظ بالأحداث المتعلقة بسيرة الفرد وتخضع لتأثيرات التدخلات والنسيان والذاتية وتأثيرات السياق فإن الذاكرة الدلالية تحتوي على معارف مستخلصة من التجربة توجه وتنظم استقبال المعلومات من المحيط، حيث لا وجود للنسيان بالمعنى الدقيق للكلمة، لكن وجود نوع من صعوبة النفاذ إلى هذه المعلومات. وتعمل هذه الذاكرة على تحقيق أربعة وظائف: تخزين الأحداث، التذكر، إثراء المعلومات القادمة من كل ايبيزود على حدة، مهمة للتوجه في الزمان والمكان، وهذا يسهم في توجيهنا نحو الهدف وبذلك تكمن أهميتها ليس فقط في تذكرنا لما فعلناه، ولكن أيضا لتذكيرنا بما سنفعله في المستقبل.

الذاكرة الإجرائية: ويتم تطويرها من خلال تكرار العمليات في أثناء التعلم (تكرار الحروف لضبط اللغة، تعلم الكتابة، التدريب على الدراجة لحسن قيادتها، العزف على الكمان) وبذلك فالذاكرة الإجرائية تشمل كل المهارات التي اكتسبها الفرد بشكل واضح وقد تكون هذه المعارف ذات طبيعة دلالية.(دلالة الكلمات، دلالة الأشياء) وتخزن في الذاكرة الدلالية معارف ابيزودية، أو معارف طوبيوغرافية (وهي المعارف الخاصة بشخصية الفرد، سنه أصدقاؤه تاريخه)[1].

* **الابيزودية:** ذاكرة شخصية يحتفظ فيها الفرد بالأحداث الشخصية التي وقعت عبر سلسلة من الحلقات الزمنية مثل تاريخ الميلاد، تاريخ الدخول إلى المدرسة، تاريخ الانتقال إلى الجامعة، تاريخ الزواج...

[1] Baddeley.A.D, op. cit., P:17.

وقد تعددت تقسيمات الذاكرة البعيدة المدى بتعدد طبيعة المعلومات التي تحتويها بالاعتماد على نوعية الإصابات التي تصيبها وهذا أمر دفع إلى التمييز الوظيفي الأول بين شكلين من الذاكرة البعيدة المدى أي الذاكرة التي تتضمن السيرورات المعرفية والذاكرة التي تعتبر ذات طبيعة آلية وهو التقسيم الذي يظهر بين الذاكرة الصريحة والذاكرة الإجرائية. إنه التقابل القائم على التمييز بين معرفة أن (SAVOIR QUE) الذي يطابق معرفة واعية وواضحة بالمعارف والمهارات (SAVOIR FAIRE) وهي الكفاءة المكتسبة التي يمكن أن تتمظهر من دون وعي، وأحد الأمثلة على ذلك أن تذكر قواعد لعبة الشطرنج ليس له علاقة بتذكر أننا لعبنا الشطرنج البارحة[1].

وقد أصبحت الذاكرة الإجرائية محل اهتمام متزايد فهذه الذاكرة تسمح بتحديد كيفية تنفيذ فعل أو متوالية من الأفعال وتشير آليا إلى السلوك الواجب تبنيه في وضعية معينة[2].

الذاكرة الدلالية: ونقصد بها ذاكرة الوقائع والمفاهيم، أي مجموع المعارف المفاهيمية المكتسبة التي تسمح لنا بفهم عالمنا المحيط انطلاقا من سؤال ((ماذا أعرف)) فهي ذاكرة لمعرفة العالم وغالبا تكون مسئولة عن فهم المواضيع كيفما كانت طبيعتها سواء البصرية أو اللمسية أو اللسانية، إنها آلية تخزين تتدخل في تمثل العالم الخارجي وتتضمن الخصائص الضرورية لآليات المفهمة.(Conceptualisation) مثل التفيؤ (الكلب حيوان) أو الارتباط الدلالي (كلب قط) وهي نسق افتراضي يعبر عما اختزنته الذاكرة من معارف ووقائع لفظية وتسمح لنا بتخزين معاني الكلمات. لذا فإن اختبار كفاءتها يتم من خلال اختبار معرفة الأفراد بالكلمات التي تنتمي للمفردات المتداولة.

[1] Baddeley.A.D.la mémoire humaine, théorie et pratique .sous la direction de Solange Holland, Presses universitaires de Grenoble 1993، P:16.

[2] Baddeley.A,oP,cit,P:17.

الترميز: يلاحظ ارتباط وثيق بين الانتباه والترميز إذ كلما كان الانتباه مركزا كان الترميز أعمق. تعرف باسم الترميز مجموع العمليات التي تحول المعلومات الحسية إلى تمثلات ذهنية مؤقتة أو دائمة، وتشكل عمليات الترميز مدخلات لذاكرتنا وهي الوسيط بين المحيط وعالمنا الذهني، فعمليات الترميز إذن عبارة عن مصفاة معقدة تستقبل المثيرات القادمة من المحيط وتدخل عليها التنظيم والضبط اللازمين وتخضع للمراقبة الآلية من قبل عاداتنا الاجتماعية والفردية وحوافزنا، كما تخضع للمراقبة الواعية من قبل مشاريعنا وتوجهات سلوكاتنا الواعية وطبيعة الترميز تبقى متغيرا مهما في المعادلة التي تفيد أن كيفية ترميز المثير تحدد إمكانيات حضوره في الذاكرة فإذا كانت المعلومات ترمز صوتيا (phonétique) في الذاكرة القصيرة المدى فإن ترميزها في ذاكرة العمل يمكن أن يكون صوتيا أو لسانيا أو بصريا –مكانيا (visou- spatiale) وإذا كان تَشكُّل الآثار القصيرة المدى يتم آليا في غالب الأحيان فإن الترميز البعيد المدى يتشكل إراديا ، ويركز ترميز المعارف في الذاكرة الدلالية على دلالة الأحداث أو على علاقاتها. فلربط عنصر جديد مع ما نعرفه سابقا، يتدخل المعنى ويصبح الترميز أغنى وأعقد من الترميز المؤسس فقط على الأصوات أو على الخصائص البصرية للحروف[1].

الاحتفاظ: تشكل الحدود الزمنية للاحتفاظ خاصية تميز الذاكرة القصيرة المدى عن الذاكرة البعيدة المدى فالذكريات المحفوظة في الذاكرة البعيدة المدى تدوم سنوات حتى لو تأثرت سلبا (التلاشي) أو عوضت بمعلومات جديدة (تداخل) أما الذاكرة القصيرة المدى فإنها هشة ومؤقتة بشكل كبير إذا لم تعالج المعلومات فيها بشكل متواصل. فإنها لن تدوم أكثر من بضع ثوان، حيث يصيبها التلف أو تعوض بمعلومات جديدة. يكون التذكر أفضل بالنسبة إلى العناصر التي تظهر في البداية (تأثير الأولوية) وفي نهاية اللوائح (تأثير الراهنية) أما

[1] Doré.F.Y, Mercier,P, op, cit P:322-323.

العناصر المتواجدة بينهما فإنها تخبو بسرعة وتكون نسبة تذكرها جد ضعيفة وتفسر هذه النتائج بكون العناصر الموجودة في بداية اللائحة تخضع للتكرار الذهني فتنتقل إلى الذاكرة البعيدة المدى أما العناصر الأخيرة في اللائحة فإنها ما تزال موضوع التكرار الذهني في أثناء التذكر ومن ثم فهي متوافرة في الذاكرة القصيرة المدى أما العناصر الموجودة في الوسط فإنها تكون مصدر تحويل من قبل عناصر جديدة وردت إلى الذاكرة ولم تخضع للتكرار الذهني بعد وبذلك نصل إلى وجود آلية للاحتفاظ تخص الذاكرة القصيرة المدى (التكرار الذهني) وآلية أخرى تخص الذاكرة البعيدة المدى (التدعيم). وبذلك سنفصل القول في آلية التكرار الذهني باعتبارها سيرورة مهمة للاحتفاظ بالمعلومات المنشطة وباعتبار أهميتها في عملية التعلم[1].

ومن الملاحظ أن الذاكرة قصيرة المدى لدى ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة وفاعلية بسبب الافتقار إلى اشتقاق واختيار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات وحفظ المعلومات أو الاحتفاظ بها، حيث يستخدم ذوي صعوبات التعلم استراتيجيات أقل فاعلية وكفاءة في استرجاعهم للمعلومات من الذاكرة طويلة المدى، كما يفتقرون إلى مهارات الضبط والمراجعة الذاتية لتقويم فاعلية هذه الاستراتيجيات أضف إلى ذلك أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في التذكر الحر للقوائم الطويلة كما أنهم يظهرون ضعفا شديدا في عملية التشفير والاسترجاع للمعلومات سواء أكان ذلك في التذكر قصير المدى أو التذكر طويل المدى؛ فبعض هؤلاء الأطفال يظهرون صعوبات واضحة في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني لعدة ثواني أو دقائق أو ساعات قليلة، ويعتبر هذا مشكلة في الذاكرة قصيرة المدى، أما الذاكرة طويلة المدى فترجع عادة إلى استرجاع المعلومات بعد فترة زمنية يصل مادها إلى (24) ساعة أو أكثر.

[1] Doré.F.Y, Mercier,P, op. cit., P:224.

7- 1- 4- صعوبات التفكير:

يعرف التفكير بأنه نشاط ذهني معرفي يستخدم للتعرف والتحليل والتركيب والاستنتاج والاستدلال. وهو قدرة عقلية لإنتاج جواب أو حل موحد ومشترك أو معرفة استنادا إلى معطيات مقدمة ضمن سياق معين، وهي عملية مرتبطة بالمخزون المعرفي وتتميز بدقتها وخضوعها لتقنيات محددة[1].ويواجه بعض الأطفال مشكلة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشكلات التعليمية المختلفة، فقد يقومون بتوظيف استراتيجيات بدائية وضعيفة لحل وضعيات رياضية وفهم نص القراءة، وكذلك عند التعبير الشفوي والكتابي. ويعود جزء كبير من تلك الصعوبات إلى افتقار المتعلم إلى عمليات التنظيم، ولكي يتمكن الفرد من اكتساب العديد من الخبرات والتجارب فهو بحاجة إلى القيام بعملية تنظيم تلك الخبرات أي تجنيد الموارد المختلفة وتوظيفها بطريقة ناجحة تضمن له الحصول عليها واستخدامها عند الحاجة ولكن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات التعلمية وفي العديد من المواقف يستصعبون بشكل ملحوظ تلك المهمة؛ إذ يستغرقهم الكثير من الوقت للبدء بحل التمارين وإخراج الكراسات من المحفظة والقيام بحل وضعيات رياضية متواصلة أو ترتيب جملهم أثناء الحديث أو الكتابة. بالإضافة إلى ذلك يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في فهم التعليمات وهي التعليمات التي تعطى لفظياً ولمرة واحدة من قبل المعلم عن المهمات أو الأسئلة التي يوجهها للتلاميذ. إن البعض منهم لا يفقهون التعليمات المطلوبة كتابياً، لذا يلجئون إلى سؤال المعلم أو حتى التوقف عن التنفيذ حتى يتوجه إليهم المعلم ويرشدهم فردياً.

وقد أشار كل من (كامي وكاست 1991) إلى أن صعوبات التفكير من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعبير الكتابي، لاسيما في الاختبارات التي تكشف عن

[1] عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، **معجم علوم التربية**، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب.، 1994، ص:262

توظيف حصيلة المفردات والفهم المنطقي، كما يعاني تلميذ صعوبات الكتابة من قصور واضح في الرقابة العقلية النشطة في تنظيم الجملة والسياق والهدف، والتعبير عن الأفكار والتلخيص بعد القراءة، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره قبل أن يكتب موضوعا يعبر عن موقف أو حدث معين، كما أنه يعطي اهتماما أقل للتفاصيل أو معاني الكلمات ويميل إلى التفكير الحسي في الكتابة، ولا يدرك معاني الأفكار المجردة، كما يعاني من مشكلات في الاستدلال والتحليل المنطقي وصعوبات في تشكيل المفاهيم واستخدامها، كما يعاني من نقص في القدرات العقلية اللازمة لاستخدام استراتيجيات منظمة في الكتابة التعبيرية[1].

7- 2- صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة):

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية تلك الصعوبات المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة والرياضيات، حيث يلاحظ عجز وفشل التلميذ في التعامل مع وضعيات تعليمية تعلمية في القراءة من خلال الأداء القرائي وفهم مضامين النصوص والتفاعل معها، وفي المهام الكتابية من خلال تدني الانجاز في الخط والإملاء والتعبير الكتابي. ويرتبط هذا العجز باضطراب العمليات النمائية الأساسية للانتباه والإدراك والتفكير واللغة. وتتجلى الصعوبات الأكاديمية في انخفاض مستوى التحصيل عموما مقارنة بالعمر العقلي والمستوى الدراسي حيث يكون أداء تلميذ صعوبات التعلم على الاختبارات الفردية للقراءة والكتابة والرياضيات أدنى من المتوقع بالنسبة للسن وللذكاء المقاس. وتتفاوت شدة صعوبات التعلم الأكاديمية بين البسيطة والشديدة جدا. وتشمل صعوبات التعلم الأكاديمية مشكلات دراسية أساسية تبرز أثناء عمليات التعلم في ثلاث مواد تعتبر مفاتيح للتعلم وهي:

[1] كامي، آلان وكاست، هوك، **صعوبات القراءة منظور لغوي عصبي**، ترجمة حمدان على نصر وشفيق فلاح علاونة منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق سوريا 1998 ص:309-320

7-2-1 - صعوبات تعلم القراءة:

أ- **تعريف القراءة:** هي عملية بصرية صوتية إدراكية عناصرها الرمز واللفظ والمعنى فالتعرف على صور الكلمات وتمييز بعضها من بعض والنطق الصحيح بها وفهم ما تشير إليه من معنى هو المدلول الصحيح للقراءة.

وهي عملية تلفظ نص مكتوب وفهم واستخراج الدلالة، يستدعيان إدراك العلاقات الخطية عن طريق إيجاد تناسق بينها، والعمليات التي يقوم عليها الإدراك في فعل القراءة هي:

*- يحدد القارئ الكلمة بناء على مؤشرات تختلف من قارئ لأخر.

*- يقوم إدراك الكلمة على فحص محيطها، أي الكلمات الأخرى المحيطة التي تدخل في علاقات معها. وتتدخل في عملية القراءة ثلاثة عوامل هي:

*- إطار الفهم ويشمل خزان الأشكال والتراكيب المكتسبة والمبرمجة في ذهن المتعلم.

*- الاحتمالات التي يرتقبها القارئ والتي تشكل فرضيات.

*- عمليات التذكر التي تحرك المخزون وتمكن من استيعاب معطيات جديدة على ضوء شيمات سابقة.

إن فعل القراءة عملية بناء تساهم فيها ذات المتعلم بنشاط وفعالية وهو فعل ليس خطيا مستمرا بل إنه جملة أفعال التركيز والتتابع والفحص لنقط مختلفة على سطح النص[1].

فالقراءة ليست مجرد الحصول على معنى الكلام المطبوع، بل الإتيان بمعنى لرموز الطباعة هذه، فالكلمات المطبوعة تنبيهات يستطيع الفرد الاستجابة لها في نطاق المعاني السابقة التي تم استخلاصها من الخبرة، وما يصح تسميته القراءة هو تلك التصورات

[1] عبد العزيز الغرضاف وآخرون نفس المرجع السابق ص: 182.

والذكريات والأفكار والانفعالات المقترنة بمركبات الرموز المستخدمة في اللغة والتي تثيرها الألفاظ[1].

وتعرف صعوبات القراءة بأنها الصعوبة التي يجدها التلميذ في القراءة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه وقدراته العقلية ولا يمكن تفسير هذه المشكلة بخلل حسي (نظر، سمع) عقلي أو عاطفي، كما أنها ليست نتيجة أي تأثير مدرسي أو عائلي، ولا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل سن الثامنة لأن الأخطاء التي ترد قبل هذا العمر هي أمر طبيعي في إطار عملية التعلم. ويقترن بمصطلح صعوبات القراءة بمصطلح عسر القراءة (La Dyslexie) والذي عرفه "فريرسون" بأنه: عجز جزئي لدى التلميذ في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية[2].

وتواجه التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية مشكلات على مستوى الفهم القرائي تتمثل في المظاهر التالية:

- المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات.
- عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها.
- القصور في فهم معاني الجمل الواردة في النص وتذوقها.
- تنظيم الأفكار.
- عدم القدرة على استخراج الفكرة الأساسية من النصّ.
- عدم القدرة على استرجاع المفردات الشائعة الاستعمال أو معناها.
- التركيز على التفاصيل في النصّ عوضًا عن الفكرة الرئيسة.
- صعوبة في الإجابة عن الأسئلة التحليلية المباشرة وغير المباشرة

[1] كمال دسوقي، النمو التربوي للطفل والمراهق، دروس في علم النفس الارتقائي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت لبنان 1979، ص: 511-512.

[2] محمد على كامل، **مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم**، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر 2005، ص:103.

- صعوبة إيجاد صلة وصل بين الأفكار الواردة في النصّ.
- صعوبة في التلخيص الشفهي والكتابي للنصّ.

ب- أسباب صعوبات القراءة ومظاهرها: قام الباحثون النفسيون واللغويون منذ زمن بعيد بمحاولة الكشف عن مشكلات التي يواجهها التلاميذ أثناء القراءة ومعرفة أسبابها وطرق علاجها فاهتدوا إلى أربعة عناصر أساسية مجملة في بضع نقاط لوحظت أثناء أداء ذوي صعوبات التعلم لدروس القراءة:

1- صعوبات القراءة الناتجة عن اضطرابات الوعي بأصوات الكلام:

يمثل الصوت هو أهم عنصر من عناصر القراءة خاصة أثناء القراءة الجهرية أين يستطيع المعلم الكشف عن خلل التلميذ وتقويمه ويؤكد علماء النفس المعرفيون والباحثون في القراءة على ذلك الدور الذي يلعبه الوعي الفونيمي في تطوير مهارات القراءة المبكرة حيث يرى "بول وبلاتشمان" أن التلاميذ يجب أن يدركوا أن الكلمات يمكن أن تتم تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات وأن الفونيم هو تلك الوحدة من الكلمة أو مجرى الحديث التي يمكن تمثيلها عن طريق الرموز الموجودة في الحروف الهجائية ويبدو النسق الهجائي أي الذي يتضمن الحروف الهجائية بالنسبة لذلك الشخص الذي يتسم بتطور وعيه الفونيمي أو ذوي الوعي الفونيمي المحدود جدا فيبدو وكأنه نسق عفوي[1] ويوجد الكثير من الدراسات التي تشير إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة لديهم صعوبات دالة في معالجة المعلومات الخاصة بوعي أصوات الكلام وبشكل خاص لديهم ضعف في الوعي بأصوات الكلام فقدت وجدت دراسة "برادلي وبراينت" (Bradley & Bryant) أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة غير حساسين لنمط وقوافي الكلام[2].كما أنهم يعانون من صعوبات في تقسيم

[1] محمد علي كامل: مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، ص:180

[2] عدس محمد عبد الرحيم، صعوبات التعلم، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر عمان الأردن 1998، ص:149

الكلمات إلى وحدات صوتية (فونيمات). وتوصل "ويلر ومان" (Weiler&Mann) إلى أن لديهم مشكلات في أصوات الكلام، كما أكدت العديد من الدراسات الأخرى أن الأطفال الأفضل وعياً بأصوات الكلام يكونون أفضل في القراءة. فهم لا يعانون من مشكلة عامة في مخرجات السمع, ولكن لديهم صعوبة محددة في معالجة أصوات اللغة, حيث لا بد من التمييز بين الإدراك السمعي والوعي بأصوات الكلام. وفي هذا السياق قام كل من "برادي ووينر ومان" (Brad, Weiner & Mann) بإجراء دراسة على القراء الجيدين والقراء الذين يعانون من صعوبة في القراءة, هدفت إلى قيام المجموعتين بتحديد كل من الكلام (الكلمات الحقيقة وعدم الكلام (مثيرات الأصوات البيئة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتكاب القراء الذين لديهم ضعف في القراءة الكثير من الأخطاء وبشكل أكبر من القراء الجيدين في مجال تحديد أصوات الكلام، وخاصة عند وجود ضوضاء وضجيج, إلا أن المجموعتين لم تظهرا أي اختلاف في إدراك الأصوات البيئية (in Kuder 1996) فمثل هذه النتائج تدعم الاستنتاج بأن مشكلات الوعي بأصوات الكلام قد تكون سبباً في صعوبات القراءة[1].

2- صعوبات القراءة الناتجة عن اضطرابات النظام الصوتي للغة:

وتوجد في لغتنا العربية عدة عوائق تؤدي بالطفل إلى ارتكاب الأخطاء سواء أكان ذلك من جانب فونولوجي أو كتابي يؤدي بالطفل إلى عدم أدائها صوتيا أداء مناسب وهي كالتالي:

أ- تقارب بعض الحروف في الصوت مثل (ت- ط، د- ض)

ب- تعدد الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف بعد واو الجماعة

ج- تعدد الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الحرف المشدد والتنوين

[1] الزراد، فيصل محمد، المرجع السابق، ص:129

وقد توصلت الكثير من الدراسات التي أجريت حول القدرة على تشكيل الكلمات لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة, إلى أن أكثر المشكلات شيوعاً وانتشارا في النظام الصوتي للغة تعود إلى صعوبة مقاطع الكلمات وفي هذا الصدد وجد "فيجل" (Vegel, 2001) في دراسته التي استخدم فيها اختبارين بهدف معرفة التشكيل لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (7–8) سنوات, بأن قراءتهم أسوأ من الطلبة الجيدين في القراءة بشكل واضح, حيث كان أداء الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة ضعيفاً كلما زادت صعوبة وتعقيد القطعة المقروءة[1].

ويحاول التلاميذ تحويل الرموز المرئية إلى أصوات مسموعة وتهجئتها مستعينين بخبراتهم السابقة لكن البعض يفشل في ذلك من هنا تبدأ معاناتهم وإحباطهم إذ تعتبر هاته المشكلات التي يواجهها التلاميذ فيما يتعلق بفك الشفرة واضحة لكل من يستمع إلى أولائك التلاميذ وهم يصارعون عندما يقرؤون بصوت مرتفع وفي واقع الأمر فإن الاستماع إلى ذلك القارئ الذي يقرأ بصعوبة يثير العديد من الفروض حول ذلك السبب الذي يجعل مثل هؤلاء القراء يواجهون مشكلات في عملية فك الشفرة وفي هذا الإطار فإن الكثير منهم يرتكبون العديد من الأخطاء التي يبدو بعضها مرتكزا على ما يبذله التلميذ من محاولات للوصول إلى معنى معين للقطعة التي يقرأها فعلى سبيل المثال نلاحظ أن ذلك التلميذ يستبدل فكرة أفضل بكلمة أخرى هي فكرة أخرى مستخدما عبارة شائعة الاستخدام في الإعلانات التي كان يعرضها التلفزيون في ذلك الوقت. ومن بين مظاهر اضطراب النظام الصوتي ومشكلات فك الشفرة قلب الكلمة أو الجملة، والحذف المترتب عن السرعة في القراءة المؤدي إلى عدم الالتفات الكافي للمحتوى الفكري وصعوبات استيعاب واستخدام مقاطع البداية[2].

---

[1] الزيات، فتحي، **الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لاضطراب العمليات المعرفية والقدرات العقلية** الطبعة الأولى مصر، القاهرة، دار النشر للجامعات 1998، ص:420.

[2] دانيال هلاهان وأخرون، **صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها – التعلم العلاجي** – 2001، ص: 526.

3- صعوبات القراءة الناتجة عن اضطراب فهم واستخدام القواعد النحوية للغة:

اهتمت الكثير من الدراسات بمعرفة مدى العلاقة الموجودة بين فهم واستخدام عناصر قواعد اللغة (الصبغ والتراكيب) وصعوبات التعلم في القراءة، حيث وجد أن الكثير من التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة يعانون من مشكلات في فهم وتوظيف قواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية، وهذا النوع من المشكلات قد تسهم في صعوبات فهم وإنتاج اللغة المكتوبة.

4- صعوبات القراءة الناتجة عن اضطرابات فهم معاني الكلمات:

خلص الباحثون إلى أن الكثير من المتعلمين الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم مشكلات في فهم معاني المفردات، والتي تتضمن تطور العلاقة بين الأفكار واللغة؛ لذا يمكن اعتبار صعوبة فهم معاني الكلمات مشكلة لدى الكثير من التلاميذ الذين يعانون صعوبات في القراءة. وقد كشفت البحوث عن مشكلتين رئيستين في هذا المجال: هما إيجاد الكلمات واستخدام اللغة الرمزية, كما أشارت نتائج أبحاث "ويج وسيمئيل" (Wiig&Semel,1985) أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة يعانون من بطء في استرجاع الكلمات, بالإضافة إلى ما يعانونه من فهم خاطئ للكلمات المتعددة المعاني وتظهر الاضطرابات في اللغة الرمزية في القراءة والكتابة[1]. ويؤكد ذلك الدراسة التي قام بها "ناشين وسنولينج" (Nation& Snowling, 1999) بهدف توضيح العلاقة بين الفهم والاستيعاب اللغوي ومعرفة الكلمات ومهارات الترميز بالإضافة إلى معالجة قوة الارتباط بين المفردات واستخدام المعجم من خلال مقارنة أزواج الكلمات ذات الارتباط المرتفع بأزواج الكلمات ذات الارتباط المنخفض, وذلك عن طريق مقارنة القارئين الجيدين من التلاميذ بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال

[1] الوقفي، راضي، **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، ط1 الأردن عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع 2009، ص: 121.

الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم ضعف في مهارات الاستيعاب اللغوي بالشكل الذي يجعلهم أكثر ارتباطاً بالمعاني المجردة للكلمات مقارنة بأقرانهم العاديين بالإضافة إلى ذلك فقد تم الإجماع على أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة يعانون بالإضافة إلى مشكلات اللغة من ضعف في القدرة على معرفة وتحليل المواقف الاجتماعية والمعرفية والتخطيط للاستجابات وتقويم أفعالهم المتتابعة وقد ركزت الدراسات في مجال مهارات استخدام اللغة لدى المتعلمين الذين لديهم صعوبات في القراءة على مهارات المحادثة؛ حيث تم اكتشاف الكثير من المشكلات في هذا المجال[1].وقام "هاريس وسوزان" (Harris&Susan, 1998) بإجراء دراسة حول اضطرابات استخدام اللغة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة عن طريق أخذ عينة من محادثة تلميذين في المستوى الرابع الابتدائي, حيث تم اختبارهما في موقفين يتبادلان الأدوار فيهما, ففي الموقف الأول كان المضيف هو التلميذ الذي تم تصنيفه بأن لديه صعوبات في القراءة, والضيف هو التلميذ الذي ليس لديه صعوبات في القراءة. وفي الموقف الثاني تم تبديل الأدوار حيث كان المضيف التلميذ الذي لا يعاني من صعوبات في القراءة، والذي وجه لزميله الثاني أسئلة طويلة كانت تتطلب إجابات مفصلة إن هذين الموقفين يقترحان أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة أقل كفاءة في المشاركة والمحادثة. وباختصار يظهر أنه من الضروري أن نستنتج أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة لديهم مشكلات دالة في استخدام اللغة بشكل خاص بمهارات المحادثة ولديهم مشكلات واضحة في التعبير عن أنفسهم، وهم يفشلون دائماً في تكييف لغتهم لحاجاتهم أو مستوى استماعهم, وهذه المشكلات تسبب

[1] جرار عبد الرحمن محمود، **صعوبات التعلم قضايا حدّيثة**، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت 2008، ص: 29.

ضعف في التفاعل الصفي والعلاقات الاجتماعية والقدرة على فهم واستخدام اللغة المكتوبة والقراءة[1].

5. – صعوبات القراءة المرتبطة بالاسترسال:

من المهارات الأساسية للقراءة المستهدفة طوال مرحلة التعليم الابتدائي إكساب التلميذ القدرة على الاسترسال والطلاقة في القراءة، لكن هناك من المتعلمين من يعاني من مشكلات أبرزها التهجي والتعثر والتقطيع في القراءة وهو أمر يزيد من صعوبة القراءة خاصة فيما يتعلق بالفهم. وقد <<ركز الباحثون في صعوبات التعلم منذ الستينيات والسبعينات من القرن الماضي كما يرى "دينو وميركين" (Deno & Mirkin) ولوفيت Lovitt (1967) على عدد الكلمات التي يمكن للتلميذ أن يقرأها بصوت مرتفع، وبطريقة صحيحة في دقيقة واحدة وذلك كمؤشر هام على كفاءة التلميذ في القراءة، ومن هذا المنطلق فإن الاسترسال يزيد بكثير عن معدل السرعة التي يقرأ بها التلميذ إذ أنها تتضمن ثلاث مكونات هي: معدل القراءة، والدقة والتعبير، ويشير أرمبروستر وآخرون (Armbruster et autre 2001) والهيئة القومية الأمريكية للقراءة إلى أن التلاميذ يجب أن يكونوا قادرين على قراءة القطع المختلفة بشكل صحيح، وان تكون لديهم قدرة على التعبير، وأن يركزوا على الكلمات، والوقفات، وتغيير نغمة الصوت، وما إلى ذلك، ويرى جود وآخرون (Good et autre, 2001) أن طلاقة التلاميذ في القراءة لا ترتبط بالفهم القرائي من جانب فحسب، ولكنها تنبئ أيضا بمستوى أدائهم الجيد على الاختبارات المختلفة >>[2]. ويعد الفهم القرائي جوهر عملية القراءة إذ بدونه لا يتم الفعل القرائي بشكل صحيح، حتى وإن أتقن التلاميذ تهجئة الحروف، وقراءة الجمل

[1] الزيات، فتحي مصطفى، المرجع السابق، ص: 412

[2] دانيال هلالاهان وآخرون، المرجع السابق، ص: 526

والنصوص بسهولة ويسر، إلا أن عدم فهمهم لها دليل على عدم تمكنهم من ربط الكلمات والجمل بدلالاتها المناسبة، سواء أكانت دلالات لغوية، أم دلالات مجتمعية.

يرى مجموعة من الباحثين أن المشكلات المرتبطة بالفهم نتيجة لتلك المشكلات التي ترتبط إما بفك الشفرة أو بالقدرات اللغوية العامة، أو بكليهما. ويرى برفتي وآخرون (1996) "Perfetti et autre" أنه عندما تتعلق تلك المشكلات بأوجه قصور في فك الشفرة فإنها عادة ما تنتج عن عدم قدرة التلاميذ على القراءة الجيدة التي تمكنهم من ربط الأفكار بالنص، أي أنهم بذلك يعانون من مشكلات تتعلق بالدقة والآلية في فك الشفرة. أما عندما تتعلق مثل هذه المشكلات بالدلالات اللفظية فعندها قد تنتج تلك المشكلات التي يعانيها التلاميذ في التجهيز المعرفي (الذاكرة العاملة، ومراقبة الفهم) أو في المعلومات العامة (معاني الكلمات) وليس تلك المشكلات التي تتعلق بفك الشفرة[1].فعدم القدرة على تنظيم الأفكار أثناء القراءة وعدم القدرة على التعبير عنها بسهولة وسرعة مناسبتين وعدم فهمها كما وردت في سياقها والعجز عن القراءة الإجمالية، سينعكس ذلك سلبا على تحصيلهم الدلالي فمثل هذه المشكلات وجب الانتباه إليها من طرف المعلم والعمل على علاجها، وإلا عانى المتعلم إحباط الفشل ولم يتقدم في أية مادة دراسية أخرى مادام مفتاح التعلم غائب>>.[2]

7- 2- 2- صعوبات تعلم الكتابة:

الكتابة هي الوجه الثاني للقراءة، ولا يمكن أن يتعلم التلميذ القراءة إلا بواسطتها لأنها هي التي تحدد الرمز الخاص بكل صوت وعليها يعتمد الذهن في إدراك المعاني المكتوبة ومن هنا كانت الكتابة أساس القراءة، وعملا مكملا لها، فالتلميذ الذي لا يتقن الكتابة لا يتقن القراءة ولا يستطيع أن يبلغ أفكاره تبليغا سليما. وإذا كان المتعلم يواجه صعوبات في اللغة

[1] أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد: **الطفل ومشكلات القراءة**، ط3 الدار المصرية اللبنانية، مصر القاهرة 1994 ص: 88

[2] على أحمد مدكور **فنون تدريس اللغة العربية**، دار الفكر العربي، مصر القاهرة، 1997 ص: 174.

الشفهية وفي القراءة فإنه سيواجه حتما صعوبة في تعلم الكتابة، لأنهما عملان متصلان ومرتبط أحدهما بالأخر، ففي حصة القراءة يقوم المتعلم بتحويل المعاني المكتوبة إلى معاني منطوقة، أو بتحويل المكتوب إلى معنى، وفي الكتابة يقوم التلاميذ بتحويل المنطوق والمسموع إلى مكتوب كما يحدث في الإملاء، وبتحويل المعاني إلى رموز مكتوبة كما يحدث في التعبير الكتابي، وهذه الرموز والحروف والكلمات لها دلالاتها في اللغة الفصحى أو المعيارية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة، لذلك فهي من أهم المهارات التي يتم تعليمها للتلاميذ إذ يتوقف عليها اكتساب المعرفة في مختلف المواد الدراسية.

فالكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة على درجة عالية من التعقيد؛ وذلك لأنها تتضمن الخط والإملاء والتعبير الكتابي وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة ويرى "ميز" (Messe 1995) أنه لكي يتم التواصل من خلال الكتابة، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من مهارات اللغة الشفهية، ومهارات القراءة، بالإضافة إلى القدرة على التفكير وتنظيم الموضوع وتهجي الكلمات، وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في مهارات الكتابة[1].

1- مفهوم صعوبات الكتابة:

من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بصعوبات التعلم عموما، لوحظ أن صعوبات تعلم الكتابة لم تحظ بالاهتمام البحثي الأكاديمي الذي حظيت به صعوبات تعلم القراءة على المستوى الدولي وعلى الصعيد الوطني. وصعوبة الكتابة صعوبة مركبة فهي من ناحية تتضمن صعوبة في الخط والإملاء والتعبير الكتابي ومن ناحية أخرى ترتبط

[1] Meese,R.l, **Enseigner aux apprenants ayant un handicap leger**, Bibliothèque nationale du Québec, 1995، P:239

بصعوبات القراءة وصعوبات التعبير الشفوي، وتشير التقارير إلى انتشار صعوبات تعلم الكتابة بين (10%) من مجتمع المتعلمين، وتعد من حالات صعوبات التعلم الشائعة التي قد تظهر مع نهاية المرحلة الابتدائية وتستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية. وفي دراسة لفيصل محمد خير الزراد حول صعوبات تعلم الكتابة لدى تلميذ الصف الرابع ابتدائي وجد أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الكتابة بلغت حوالي (85%) لدى الذكور بينما كانت نسبة الصعوبة لدى التلميذات في الكتابة حوالي (75%) وبلغت عند تلاميذ الصف الخامس بنسبة (78%) أما الصف السادس بلغت صعوبات الكتابة لدى الذكور حوالي (66%)[1].وقد قام مجموعة من الباحثين بمحاولة صياغة تعريف مناسب لصعوبة الكتابة حيث كانت تلك الجهود في معظمها متقاربة وهنا نذكر ذلك التعريف الذي صاغه (بين وآخرون) Bain et autre (1991) بأن صعوبة الكتابة << تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية إلى مخرجات حركية[2]>>.

ويشير هوي وجريج (Hoy & Greeg) (1994) إلى أن صعوبات تعلم الكتابة تعني<< فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف أو التمييز والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات>>[3].

[1] فيصل محمد خير الزراد ، صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة رسالة الخليج ، العدد 38 ،1991، ص: 121.

[2] الروسان وآخرون، **صعوبات التعلم** منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الصفات، الكويت، 2004، ص: 78.

[3] Hoy ،c، Greeg,N. **Evaluer le rôle de l'éducation spéciale**، Paris, Odile Jacob, 1994, p.217

ويشير فتحي الزيات إلى أن صعوبة الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبيا أو تتابعيا، لكتابة الحروف والأرقام، ومن أهم خصائصها:

*- لا ترتبط بمستوى ذكاء الفرد.

*- خارج سيطرة عمليات التدريس، وأقل ارتباطا بمحتوى مقرراته.

*- ذات أساس عصبي فسيولوجي بدرجات متفاوتة.

*- تنعكس على استخدام الفرد للتعلم، حتى في المهام غير التعليمية.

*- تتباين من حيث الحدة أو الشدة، ما بين الخفيفة والمتوسطة والشديدة.

*- يمكن تشخيصها وتقويمها وعلاجها، إذا استخدمت الاستراتيجيات الملائمة في الوقت المناسب وعلى نحو فعال.

ويضيف "مارتن هنلي" وآخرون أن صعوبة الكتابة << تقع ضمن صعوبات التعلم في اللغة والتي تعني اضطرابا في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو في استخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير سليمة في الإصغاء والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والهجاء>>[1].

وقدم كرومر (Cromer 1999) تصورا آخرا لصعوبات الكتابة، يوضح فيه أنها << تلك الأخطاء التي يقع فيها التلميذ والتي تتسم بالتكرار والديمومة والتي منها أخطاء صوتية وبصرية وأخطاء في قواعد اللغة، وأخطاء في التقسيم والسياق>>[2].

يتضح من خلال التعاريف السابقة أنها تكاد تجمع على أن صعوبات الكتابة هي اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية وخاصة تلك العمليات المرتبطة

[1] فتحي مصطفي الزيات، **المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم**، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات القاهرة، 2002 ص:509.

[2] مارتن هنلي وآخرون، المرجع السابق، ص: 267.

بالتذكر والجوانب الحسية الحركية التي تعيق المتعلم على كتابة الحروف والجمل والكلمات وإنتاج نصوص، وتتمظهر تلك الصعوبات في شكل أخطاء متكررة وثابة نسبيا تؤثر على التقدم في وتيرة التعلم اللغوي تقدما يتناسب مع العمر الزمني والعقلي للمتعلم، فهي اختلال نوعي في مهارات الخط اليدوي والإملاء والتعبير الكتابي التي لا تفسر على أساس من تخلف عقلي أو تدني مستوى التدريس بدرجة كبيرة، ويكون أداء التلميذ في الكتابة على اختبار معياري فردي مقنن دون المستوى المتوقع بالنسبة لعمره الزمني وذكائه العام ومستواه الدراسي. ولا تكون تلك الصعوبات ناجمة بشكل رئيسي عن النقائص في الإبصار أو السمع، أو الوظائف العصبية، ولكنها قد تنتج عن صعوبات في القراءة أو اضطراب مهارات الإدراك السمعي والمهارات اللفظية أو مهارات الإدراك البصري، والبصرية الفراغية والبصرية المكانية، وفهم الرموز والمفاهيم والأفكار الكامنة.ويمكن القول في هذا الإطار أن أفضل من قدم تعريفا شاملا لصعوبة الكتابة "ليرنر" (Lerner2003) حيث وصفت صعوبات الكتابة بأنها << تلك المشكلات التي تظهر في كتابات التلميذ التي يصعب تفسيرها بعوامل التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية السمعية أو البصرية أو الحركية، وتتلخص هذه المشكلات في صعوبة قراءة وفهم المادة المكتوبة، وصعوبات التعبير الكتابي عن الأفكار والميول أو الذات، وكثرة تكرار الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، والكتابة غير المنقطة، والكتابة المعكوسة للحروف والكلمات والأرقام والجمل، وفقر المادة المكتوبة للمعاني والأفكار وصعوبة تنظيم المادة المكتوبة، والكتابة المتصلة، وتداخل الحروف وخلوها من الفواصل وحذف بعض الحروف والكلمات>>[1].

[1] Lerner, J، **Troubles d'apprentissage، théories، diagnostic et stratégies d'enseignement** traduction Frank VITARO et Claude GAGNON Tome II, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2004, p:457

2- أسباب صعوبات تعلم الكتابة:

تضمن العرض السابق للتعاريف جملة من الأسباب التي ساقها أصحابها، حيث يتفقون على أن صعوبات تعلم الكتابة هي صعوبات أكاديمية غير متجانسة تسببها مجموعة من العوامل يمكن الاقتصار على ذكر أهمها هنا فيما يلي:

2- 1- أسباب مرتبطة بالمتعلم:

2-1-1-اضطراب التحكم في عضلات اليد والتناسق الحركي العام:

يلاحظ أن صعوبات الكتابة اليدوية (الخط) هي صعوبات ذات طبيعة ميكانيكية نتيجة لاضطراب الإشارات العصبية العضلية التي تؤثر على الفعل الحركي (المهارة والسرعة) لتمرير القلم على الورقة في الكتابة التي يظهرها بعض التلاميذ، وقد بينت العديد من الدراسات إلى أن إجبار التلميذ الأعسر* للقيام بمهمات الكتابة يقود إلى صعوبات في التناسق الحركي تنعكس على وضوح الخط، كما يعاني التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الخط من صعوبة التعرف على الاتجاهات بين اليمين واليسار، وصعوبات في المهارات الحركية الكبيرة، والفشل في تطوير التآزر الحركي، أي عدم القدرة على القيام بأنشطة التآزر ما بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء[1].

2-1-2- تلعب القدرات العقلية، والبنية المعرفية، والفعاليات الذهنية وكفاءة نظام تجهيز المعلومات لدى المتعلم دورا كبيرا ومؤثرا في صعوبات تعلم الكتابة فهم يفتقرون إلى العديد من القدرات النوعية المرتبطة بالكتابة، مثل: الذاكرة البصرية، القدرة على الاسترجاع، القدرة على إدراك العلاقات المكانية، كما أنهم يعانون من قصور طبيعي في نظام تجهيز المعلومات، ورغم سلامة الحواس من الناحية التشريحية والفسيولوجية إلا أنها لا تؤدي

* التلميذ الأعسر هو التلميذ الذي يستخدم اليد اليسرى.

[1] كيرك. س وكلفانت. ج، المرجع السابق، ص: 308-311.

وظيفتها بشكل طبيعي، فطريقة معالجة الدماغ للمعلومات البصرية تتضمن صعوبات في تنظيم وتفسير وتذكر الصور البصرية والرموز المطبوعة مما يؤدي إلى مشكلة في قهم الصور المطبوعة للرموز والحروف والكلمات، وكما بين كل من (كيرك وكلفانت 1984) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في التمييز البصري مثلا، لديه حدة إبصار عادية ولكنه في نفس الوقت لديه صعوبة في إدراك وتمييز مثيرين بصريين أو أكثر[1]، وقد أشارت عدة دراسات أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات صعوبة التمييز البصري للأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها من حيث اللون والشكل والحجم والنمط والوضع والوضوح والعمق والكثافة، وصعوبة التمييز البصري بين الشكل والخلفية والتي تتمثل في صعوبة الفصل بين الشيء والخلفية المحيطة به وترتبط هذه الصعوبة بالانتباه وسرعة الإدراك، صعوبة الإغلاق البصري وصعوبات في إدراك العلاقات المكانية.

وصعوبة التذكر البصري تتضمن مشكلات يواجهها التلميذ في عدم القدرة على الاحتفاظ بالخبرات البصرية أو القدرة على استعادتها عند الحاجة، وقد بين "**كنجهام**" (Cunnigham 1999) أن صعوبات الإدراك البصري كانت السبب في جعل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الكتابة لا يستطيعون التعرف على الكلمات والحروف المطبوعة على البطاقات كما تبين له أنهم يعانون من صعوبات في إدراك الشكل والخلفية وصعوبات في التعرف البصري على الكلمات والأحرف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة .كما بين كل من **شوفمان وآشير** (Shovman &Ahissar) (2006) أن اضطراب الإدراك البصري له تأثير مباشر على مهارات تعلم الكتابة، فقد لاحظ على أفراد عينته أعراضا مرتبطة بصعوبة وضوح النص المكتوب، والعديد من أخطاء الكتابة الناتجة عن المعالجة البصرية السيئة كما

[1] المرجع نفسه، ص: 312-313.

يعانون من مشكلة تخطي السطور أثناء القراءة وقبل الكتابة، فهم يرون الكلمات بصورة مشوشة.كما بين **سانجيف وكيلكر** (Sanghvi&Kelkar) (2005) أن صعوبات التآزر البصري الحركي من الأسباب المهمة لصعوبات الكتابة اليدوية وعلى وجه التحديد عند النقل والكتابة من المواد المطبوعة وعند الإملاء ، كما يعاني التلاميذ من صعوبات في الإدراك السمعي وصعوبات في التمييز والتحليل والتذكر والتسلسل والإغلاق السمعي*.[1]

ويعاني معظم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات في عملية الانتباه، حيث تكون معظم المثيرات ضرورية لعملية تعلم الكتابة مما ينعكس سلبا على الاحتفاظ بالمثيرات (السمعية والبصرية) ويفشل التلميذ في إنجاز المهام الكتابية الموكلة إليه. وبين "**وونغ**" (Wong1998) أن الدراسات الحديثة التي تناولت الذاكرة لدى ذوي صعوبات تعلم الكتابة أشارت إلى أنهم يعانون من مشكلات في الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة العاملة والذاكرة الطويلة المدى لاسيما البصرية والسمعية منها.

وأشار كل من (كامي وكاست 1991) إلى أن صعوبات التفكير من المحكات الرئيسية في تشخيص صعوبات التعبير الكتابي، لاسيما في الاختبارات التي تكشف عن توظيف حصيلة المفردات، والفهم المنطقي، كما يعاني التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في الكتابة من قصور واضح في الرقابة العقلية النشطة في تنظيم الجملة والسياق والهدف والتعبير عن الأفكار والتلخيص بعد القراءة، كما انه يعطي اهتماما أقل للتفاصيل أو معاني الكلمات ويميل إلى التفكير الحسي في الكتابة. ولا يدرك معاني الأفكار المجردة، وفي الوقت ذاته تبرز صعوبة اللغة الشفهية واضحة لدى هؤلاء من خلال صعوبات في اللغة الاستقبالية*

* **الإغلاق البصري والسمعي:** هو معرفة معنى الكلمة المنطوقة أو المكتوبة إذا فقد جزء منها.

[1] - Cunnigham,C, **difficultés d'apprentissage chez les enfants et l'adolescents** ،publication, Odile Jacob, Paris 1999,P: 69.

التي تؤدي لاضطراب عمليات الإنصات للمتحدث وسماع الأصوات النوعية وتحديد كيفية ضم الأصوات معا وإدراك وفهم التجمعات الصوتية واستيعاب الرسائل الصوتية المنقولة. وتظل صعوبة اللغة التعبيرية ملازمة للتلميذ من خلال العجز الذي يبديه في النطق والكلام وكتابة النصوص نتيجة لاضطراب الذاكرة السمعية التي تقود بدورها إلى ضعف في استرجاع الكلمات[1].كما تؤدي صعوبات اللغة التعبيرية إلى عجز في بناء الجمل وتركيبها من خلال الاقتصار على كلمات مفردة أو جمل صغيرة، كما يتصف النطق بحذف الكلمات وتحريفها وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ.

ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الكتابة من نقص في الدافعية لأنهم لا يمتلكون الدافع الداخلي للعمل على تعلم مهارات الكتابة، ويشعرون بأنهم سيواجهون خبرات فشل عند محاولتهم البدء بالكتابة والتعبير الكتابي، ويتزامن مع محاولاتهم البدء في تعلم الكتابة بعض الأعراض الانفعالية السلبية كعدم الشعور بالأمن النفسي وانخفاض تقدير الذات وعدم الرغبة في الإصرار والمثابرة لامتلاك مهارات الكتابة والانسحاب من مواقف التنافس على بناء المعرفة المتصلة بالكتابة وتبني مشاعر واتجاهات سلبية اتجاهها.

2- 2- أسباب المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته:

أكدت البحوث والدراسات المتعددة أن دور المعلم ونوعية التدريس من الأسس التي تقوم عليها عملية التعلم الفعالة لأن جودة التدريس وفاعليته يتيحان الفرص أمام التلاميذ للتجاوب مع الأنشطة التعليمية لأطول وقت ممكن، كما أن سلوكيات المعلمين وتصرفاتهم داخل القسم ترتبط علي نحو موجب مع اكتساب التلاميذ، وفهمهم، وانضباطهم ويذكر "**لينير**" (Lerner1997) إلى أن من الأشياء المسئولة عن صعوبات الكتابة، بعض

*- اللغة الاستقبالية هي القدرة على فهم الكلمات والأفكار المنطوقة، ومعالجة المعلومات السمعية كما هي.

[1] كامي وكاست هوك، 1998، المرجع السابق، ص: 309-320.

تصرفات المعلمين السلبية أثناء عملية التدريس، والتي من أهمها عدم الإشراف من المعلم بصورة مباشرة علي اكتساب الطفل لمهارات الكتابة، وعدم تزويد الطفل بتغذية راجعة لتصحيح الأخطاء.[1] وأكدت دراسة "رضوان هويدة" (1992) على وجود عوامل مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، والكتابة، أهمها طبيعة العلاقة بين المدرس والتلميذ[2]، وبينت نتائج دراسة "إسماعيل زكريا " (1990) أن من أبرز أسباب صعوبات تعلم الإملاء لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط ، المعلم وكثرة أعداد التلاميذ داخل القسم، وكثرة الحصص الأسبوعية[3].ويذهب "**انجلمان**" (Engelmann1977) إلى أن 90% من الذين تم تشخيصهم عزى حالتهم إلى سوء طريقة التدريس وضعف إعداد المعلم، وليس بسبب عامل الأخطاء أو عدم الأداء الوظيفي لأعضاء الاستقبال والإرسال والقدرات العقلية، وأكد على ضرورة دقة التعليمات والتوجيهات الصحيحة من قبل المعلم[4].وعموما فإن المعلم هو المسئول الأول عن تعلمات التلاميذ داخل القسم وبالتالي فإن أي تقصير في الإعداد أو التنفيذ أو التقويم سوف ينعكس سلبا على مردود المتعلم ويحد من إمكانية أن يطور التلميذ قدراته المعرفية والذهنية. إن الممارسات الخاطئة أو التقليدية التي لا تنسجم مع متطلبات التدريس الحديثة القائمة على مقاربة الكفاءات والتي تفرض توخي طرائق تدريس نشطة تقوم على إشراك المتعلم في بناء المعارف واختيار استراتيجيات تعليمية تعلمية تلتزم بتفريد التعليم والتعلم التعاوني استجابة لمبدأ الفروق الفردية وتمكين المتعلم من تجنيد الموارد وإدماجها لحل وضعيات مشكل تترجم تحكمه في الكفاءة، سوف يكون لها أثرا سلبيا على فعالية

---

[1] Lerner, J، **Troubles d'apprentissage، théories، diagnostic et stratégies d'enseignement** op, cit,P:64-70

[2] هويدا حنفي رضوان، **برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي** دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية مصر 1992، ص: 211

[3] إسماعيل، زكريا، **طرق تدريس اللغة العربية** .قناة السويس: دار المعرفة الجامعية، مصر 1999ص:48

[4] راشد، عدنان عابد **سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعلّمية**. ط1 القاهر، مصر، دار وابل للنشر 2002 ص: 73

التعلمات وخاصة في ميدان فهم المكتوب والتعبير الكتابي، حيث تحتل تلك الأنشطة مجالا واسعا في اللغة العربية وباقي المواد، ويكون مردود المتعلم ضعيف قياسا على الكفاءات الواجب بنائها خلال مرحلة التعليم الابتدائي.

2- 3- أسباب المرتبطة بالأسرة والبيئة:

صعوبات التعلم في الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد وذات أثار، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى اجتماعية وانفعالية، تترك بصماتها علي شخصية الطفل من جميع جوانبها لذا فمن الخطأ تناول صعوبات التعلم بعيداً عن المؤثرات الأسرية والبيئية والتي تتمثل فيما يلي:

- عدم متابعة المنزل لكتابة الطفل وتدريبه عليها.
- التقديرات السالبة للمتعلم من (الآباء، المدرسين، الأقران)

ويلا حظ كثير من المربين أن صعوبات تعلم الكتابة ظاهرة متعددة الأبعاد فهي بحكم تكونها من مجموعة من المهارات الحس الحركية والمعرفية تجمع بين المكونات الرئيسية لشروط التعلم الناجح وبذلك فهي ذات آثار ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على شخصية الطفل ولهذا يعتقد المتخصصون والمشتغلون بصعوبات التعلم بأنه يتعين ألا يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية فأحداث الحياة المفاجئة تترك أثرا واضحا في الحالة الانفعالية للطفل، ومنها فقدان احد الوالدين أو انتقاله ، وتفيد الملاحظات بأن عددا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون اكتئابا وشعورا بالإحباط أكثر من غيرهم مما يؤدي إلى تدني في استعداد هذه الفئة من التلاميذ لبذل طاقاتهم الكامنة في المواقف التعليمية المختلفة كما يلاحظ على الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم قلقون لا يشعرون بالأمان، مندفعون وعنيدون، وقد تكون مثل هذه السلوكات ناشئة عن نقص الشعور

بالأمن والانسجام والحب والدفء والقبول في البيت والمدرسة. وقد يتأثر الأساس النفسي بل وحتى الفيزيولوجي للتعلم إذا تعرض الأطفال لفترة طويلة من الحرمان العاطفي أو كان الحرمان في الفترات الحرجة للنمو العاطفي.

3- مظاهر صعوبات تعلم الكتابة:

أفضت نتائج العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتشخيص صعوبات تعلم الكتابة بما تتضمنه من مهارات فرعية، حيث تم تشخيص مجموعة من الأخطاء النوعية المتكررة والشائعة التي يعانى منها تلاميذ المرحلة الابتدائية، فيما يلي نذكر أهم تلك الصعوبات:

3- 1- صعوبات الخط: **difficultés de l'écriture**

يتفق الكثير من الباحثين على أن الخط هو نشاط بيداغوجي يتدرب المتعلم من خلاله على رسم الحروف والإشكال بالاعتماد على مهارات حركية، ومن ثم فهو إجراء يهدف إلى تثبيت اللغة المنطوقة والاحتفاظ بها. وفي مرحلة التعليم الابتدائي تكون حاسة النظر هي الحاسة المتغلبة حيث يتم التركيز والاهتمام على أشكال الحروف ويكون الضغط على القلم موزع بدرجة واحدة على جميع أجزاء الحرف، وفيما يخص الحجم فهو كبير وفيه إحاطة في حين أن الانسجام الحركي منعدم وغير واضح[1].

ويذكر "بيريتر وسكارداماليا" (Scardamalia & Bereiter) (1987) أن الخط يتضمن عددا من المهارات المتتابعة حسب نمو الطفل، وتطوره وهذه المهارات هي:

*- مهارة القبض.

*- مهارة تحريك القلم دائريا.

*- مهارة تحريك القلم إلى اليمين واليسار.

[1] عبد العزيز الغرضاف وآخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق 1994 ص: 88-89.

*- مهارة تحريك القلم إلى الأعلى والأسفل.

*- مهارة نقل الحروف.

*- مهارة كتابة الحروف.

*- مهارة نقل الكلمات والجمل.

*- مهارة كتابة الكلمات والجمل.

*- مهارة كتابة الكلمات والجمل بحروف مختلفة حسب موقعها.

*- مهارة تنقيط المادة المكتوبة.

*- مهارة كتابة جمل بسيطة.

*- مهارة نقل الحروف والكلمات بطرق متنوعة.

*- مهارة كتابة الجمل البسيطة بطرق متنوعة[1].

3- 2- مظاهر صعوبات تعلم الخط:

يستطيع الطفل العادي مسك القلم ورسم خطوط على الورقة في سن الثالثة، ويستطيع نقل الحروف والرموز والكلمات في سن الخامسة وتستمر هذه المهارات في النمو مع التقدم في العمر، لكن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يبدون أعراضا تعكس مشكلاتهم في الكتابة والخط ومن تلك المشكلات:

أ- عيوب مسك القلم والضغط عليه فوق ورقة الكتابة: بسبب اضطرابات الضبط الحركي الناتجة عن اضطرابات وظيفية في الدماغ وتتمثل في عدم قدرة التلميذ على إجراء تلك العمليات المتعلقة بمسك القلم للرسم والضغط عليه فوق ورقة الكتابة لتصبح عملية ميكانيكية آلية، فقد يجد صعوبة في مسك القلم بخفة فيضغط على القلم بشدة بين أصابع الإبهام

[1] عادل توفيق حجات، **دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين** رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان الأردن 1999، ص:13

والسبابة، أو قد يضغط لكن تكون زاوية ضغط القلم على الورقة مرتفعة جدا أو منخفضة جدا، كما قد يجد التلميذ صعوبة في كتابة بإحدى يديه ومسك الورقة باليد الأخرى لتثبيتها كما يواجه مشكلات في سهولة وسرعة اليد القابضة على القلم وانسيابها على السطر، وهو ما يؤثر على سرعة التلميذ في الكتابة فتبدو بطيئة وتبدو الحروف في كثير من الأحيان غير واضحة.

ب- تشوه الخط عند النسخ ووجود صعوبة في قراءته: وتتضمن مجموعة من الصعوبات تتمثل في التكوين السيئ للخط وللرموز والحروف والكلمات والجمل، حيث تكون الحروف كبيرة جدا أو صغيرة جدا وغير ثابتة الحجم، متزاحمة، مسافات غير ثابتة بين الحروف والكلمات واتصال الحروف والكلمات التي تخلو من الفواصل أو تحديد بداية الجملة ونهايتها. كما يجد التلميذ صعوبة في نسخ الرموز والحروف والكلمات المتشابهة في الشكل وصعوبة النسخ من السبورة بالمقارنة مع النسخ من كراس أو كتاب قريب.، كما يبدو الخط يفتقر للتنظيم واصطفاف غير صحيح للحروف بحيث لا تركز جميعها على خط قاعدي واحد واختلاف استقامة الخط اليدوي على السطر في بداية الكلمة ونهايتها بحيث تكون مائلة (جزء من الكتابة فوق السطر وجزء من الكتابة تحت السطر) واختلاف حجم الخط في بداية الكلمة ونهايتها. وتبدو كتابة الرموز والحروف والكلمات والجمل المنسوخة من الكتاب أو من السبورة من حين إلى أخر معكوسة، وما يميز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يهتمون فيما إذا كان خطهم غير مقروء من طرف الآخرين، وعدم قيامه بمراجعة ما قام بكتابته لتصحيح الأخطاء بطريقة ذاتية. كما لا يهتم هؤلاء بترتيب الكراريس وأوراق الكتابة ونظافتها وتبدو المساحات متداخلة وغير منسقة ويظهر عدم الالتزام بالأماكن المخصصة للكتابة[1].

[1] الزيات فتحي مصطفى، المرجع السابق 1998، ص: 492.

3- 3- مظاهر صعوبات الإملاء:

الإملاء هو أن يتحدث المتكلم ويكتب السامع، فيقال أملى فلان على فلان، إذا ذكر الأول جملة صوتية فدونها الآخر بالكتابة. أما قواعد الإملاء، فتعني أن تتم كتابة الكلام الصوتي بشكل مضبوط بالشكل من حيث الأصوات الصحيحة أو المعتلة ومدى ارتباطها في أجزاء الكلام من اسم وفعل وحرف[1].

وكما يصفها غالسون وكوست (Galisson et Coste) هي طريقة كتابة الكلمات بالامتثال لنظام رسم الحروف في لغة معينة والتقيد بضوابط علاقات الأنظمة الصرفية والتركيبية والمعجمية لهذه اللغة[2].

ويتضح من خلال التعاريف السابقة أن الإملاء كنشاط لغوي يشتمل على مجموعة من العناصر تتمثل في اعتبارها مهارة، وهي تصوير خطي للأصوات المسموعة أو المنطوقة وصحة في الرسم الإملائي وفقاً للقواعد اللغوية لبلوغ المعنى المراد، ووضوح في الخط وتوظيف الحواس في تعلم الإملاء.

وترتبط صعوبات الإملاء بصعوبات القراءة من جهة وصعوبات الذاكرة والإدراك السمعي والبصري لشكل وصوت الرموز والحروف والكلمات من جهة أخرى. وتتمثل صعوبة الإملاء في ضعف قدرة التلميذ على كتابة الرموز والحروف والكلمات وفق القواعد والمعايير اللغوية الموضوعة لها والتي تكون غير متناسبة مع عمره العقلي والزمني ومستوى الجهود التعليمية المقدمة، مع أنه لا يعاني أي تخلف عقلي، أو إعاقة (سمعية أو بصرية أو حركية)، أو أي حرمان تربوي أو اقتصادي أو اجتماعي ولا أي اضطرابات سلوكية أو

[1] Http//www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd

[2] عبد العزيز الغرضاف وآخرون، المرجع السابق، ص: 248

انفعالية. ومن مظاهر صعوبات الإملائية يمكن حصر جملة أعراض نذكر منها على وجه التحديد والخصوص:

*- صعوبات في تذكر صوت وشكل الصورة السمعية البصرية المدركة لعدد كبير من الرموز العددية والحروف الهجائية والكلمات.

*- صعوبات في تذكر صوت وشكل الصورة السمعية البصرية المدركة للرموز العددية والحروف والكلمات المتشابهة في الشكل، أو المخرج الصوتي.

*- صعوبات في كتابة غير المنظور للحرف في أوضاعه المختلفة (بداية الكلمة -وسط الكلمة -نهاية الكلمة -منفصل).

*- صعوبات في تمييز غير المنظور لعلامات الترقيم، والتقيد بها أثناء الكتابة.

*- صعوبة التمييز الإملائي بين الحروف التي تنطق ولا تكتب وبين الحروف التي تكتب ولا تلفظ مثل الألف اللينة وكلمة (الشمس).

*- صعوبة التمييز الإملائي بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

*- صعوبة التمييز الإملائي بين بعض الحروف وبين علامات التنوين أو الحركات المتشابهة في المخارج الصوتية، فالضمة قد تقلب واوا، والتنوين قد يقلب نونا.

*- صعوبات في تحديد وظيفة الشدة.

*- اضطراب الإدراك البصري للسطور أو الجمل أو الكلمات أثناء الإملاء فقد يتخطى تلميذ صعوبات التعلم عددا من السطور أو الجمل أو الكلمات أثناء الكتابة الإملائية دون أن يعي ذلك.

*- صعوبات في تحليل أصوات الكلمات إلى أصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة ومن ثم ضمها معا في كلمة واحدة وكتابتها إملائيا.

*- كتابة الكلمات منفصلة في نهاية السطر.

يتضح مما سبق أن صعوبات التعلم في الإملاء تتمظهر بشكل واضح في الأثر الكتابي من خلال الخلاصات التي ينقلها التلاميذ على كراريسهم من السبورة وفي نسخ الجمل والعبارات وفي ميدان التعبير الكتابي والفقرات التي يكتبونها وحتى في الجمل المقتضبة وتلك الشعارات التي يضعونها على الطاولات وعلى الجدران. وقد أثبتت دراسة قام بها **حلس داود** حول الأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس في مدارس محافظات غزة (2004) شيوع الخطأ الإملائي بين التلاميذ حيث وصل حد الشيوع في عشرين مجالا من تسع وثلاثين مجال، منها كتابة لا تقرأ لكامل القطعة (29.27%).[1] وأكدت دراسة "الصوافي عزة" في دراسة مسحية لها بشأن مشكلة الضعف الإملائي لدى بعض التلاميذ من فئة الصف الأول والثاني الأساسي التي أجريت بالإمارات العربية المتحدة (2002) إلى أن تلاميذ الأولى والثانية أساسي يقعون في كثير من الأخطاء الإملائية المختلفة مثل: المدود، الهمزات على كافة أشكالها[2].

3- 4- مظاهر صعوبات التعبير الكتابي:

يعتبر التعبير الكتابي النظام اللغوي الأساسي في الاتصال، وتتوقف عليه مسيرة المتعلم في اكتساب المعارف، وهو مدار عملية الإدماج في اللغة العربية فمن خلاله تتحقق قدرة المتعلم على توظيف كل فنون اللغة توظيفا هادفا وقصديا. وتظل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في التعبير الكتابي تشكل هاجس المربين والباحثين على السواء، حيث يؤكد أغلب الدارسين أن تلك الصعوبات ترتبط بشكل مباشر بصعوبات القراءة والتعبير الشفهي والاستماع والصعوبات الإدراكية، وأبرز ما يلاحظ على التلاميذ هو الفشل في إنتاج نصوص لغوية مكتوبة وفق معايير الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة وإتقان الكتابة اليدوية.

[1] جمال رشاد أحمد الفقعاوي، **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي** في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة فلسطين، 2009، ص:92-93.

[2] جمال رشاد أحمد الفقعاوي، المرجع السابق، ص: 79-80.

في التعبير الكتابي يحدد المتعلم الأهداف ويحدد المعنى الذي يريد بناءه ويطور توقعات ما سيكتبه ويشكل اتجاهات حول النص الذي ينتجه، وباستخدام العملية التركيبية فإن التلميذ يبني المعنى، غير أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجدون صعوبات معرفية وما وراء معرفية وصعوبات منهجية في بناء وإنتاج نص لغوي مكتوب.وتتمثل الصعوبة في التعبير الكتابي في النقاط التالية:

1- عدم القدرة على العثور على الكلمة المناسبة من حيث المعنى والمبنى، وبناء الجملة من كلمات متناسقة معناها ومبناها، ومنها أيضا صعوبة بناء فقرة من جمل مترابطة في معناها ومتسلسلة في أفكارها، ومن ثم ترابط هذه الفقرات في موضوع كل متكامل يتصف بوحدة الموضوع.

2- عدم القدرة على التتابع والاستطراد في الحديث عن شيء معين لا يتعداه لما له علاقة به، وتركيز الانتباه حتى لا يشتت المرء عن موضوعه الذي يتحدث فيه وقد يهتدي إلى الكلمة التي تناسبه، ويبحث عنها ولكنه قد لا يستطيع استعادتها ليستخدمها في جملة مفيدة.

3- عدم القدرة على استرجاع بعض الكلمات، ليعيد استخدامها من جديد حين يحتاجها للتفاهم مع الغير والاتصال به[1].

4- عدم التقيد بالموضوع ومخالفة التعليمة وفي بعض الأحيان والخروج عن الموضوع.

5- صعوبة الربط المنطقي بين الجمل والعبارات وغياب التسلسل في الكلمات والأفكار.

6- اضطراب الأسلوب والتواء عباراته حتى لا تؤدى معنى ويصعب على القارئ فهم المراد.

7- عدم التركيز على الفكرة الأساسية، والاضطراب في ترتيب الأفكار الجزئية، بحيث لا ينتقل الذهن بينها مرتاحا إلى ترابطها أو بناء بعضها على بعض.

8- أخطاء متكررة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية.

[1] عدس، محمد عبد الرحيم، **صعوبات التعلم**، دار الفكر، عمان الأردن 1998، ص: 80.

9- التعثر في استخدام علامات الترقيم استخداما يدل على الفهم والتبصر بنظام الكتابة العربية.

10- التداخل اللغوي باستعمال اللغة الدراجة وتراكيبها.

11- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في إعمال عمليات الضبط لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة.

12- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ؛ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم، سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم لا.

13- مراجعاتهم وتصحيحاتهم لأخطائهم التي يحددها المدرسون آلية ، وهم أقل فهما لهذه الأخطاء والاستفادة اللاحقة منها[1].

وتذكر لندا "هارجروف" و"جيمس يونيت" (1988) أن التلميذ ذا الصعوبة في التعبير الكتابي يعاني من قصور في الجوانب التي يجب تقييمها، والتي من أهمها: الكتابة اليدوية والهجاء وعلامات الترقيم واستخدام قواعد تركيب الجملة، والتعبير عن الأفكار، والمعنى والإنتاجية.

فيما يعتقد "غراهام" وآخرون (Graham et autre1995) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي يعانون من عسر في نقل وترجمة أفكارهم علي الورق، فهم يجيدون التعبير عن أنفسهم شفهياً، ولكنهم لا يستطيعون تحويل هذه الأفكار إلى نص مكتوب، كما أن جملهم المكتوبة تكون قصيرة وفي تتابع غير منطقي وربما يكونون قادرين علي الهجاء شفهياً، ولكنها كتابيا غير صحيحة[2].

[1] فتحي مصطفي الزيات، المرجع السابق، 1998، ص:492.

[2] لندا هارجروف، جيمس بوتيت، **التقييم في التربية الخاصة** ترجمة عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية 1988، ص:382

وتشير "جونز" (Jones1998) إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعبير الكتابي تظهر لديهم الخصائص التالية:

- الكتابة غير مقروءة بشكل عام، علي الرغم من إعطائهم الزمن المناسب للمهمة.
- عدم الثبات أو الاتساق فالكتابة خليط من أنواع مختلفة من الخطوط المتنوعة.
- الحروف والكلمات غير مكتملة.
- تنظيم غير مناسب للهوامش والسطور.
- المسافات بين الكلمات والحروف غير مناسبة.
- القبض علي القلم بطريقة غير عادية.
- التحدث إلي النفس أثناء الكتابة.
- عملية الكتابة بطيئة.
- محتوى الكتابة ضعيف ولا يعكس أي مهارات لغوية[1].

ويذكر فتحي الزيات أن صعوبة الكتابة تبدو في واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التالية:

- الشعور بالإحباط مع الأعمال الكتابية.
- الميل إلى الكسل والإهمال.
- أداء الواجبات مع إحباط شديد.
- أول الكتابة أفضل من آخرها.
- صعوبة في التعبير في حين أن الوقت كافي.
- التعبير عن النفس أو الأفكار شفهياً أفضل من التعبير كتابة.
- التهرب من ممارسة واجباته أو أعماله كتابة.

[1] Johnson, D,J, **Troubles d'apprentissage: principales et pratiques éducatives**, éditions de boeck-wesmael S.A, Bruxelles 1996,P:302

- تبدو الكتابة سيئة المظهر غير منظمة.
- التهرب من ممارسة أية أعمال كتابية في البيت أو المدرسة.
- الشعور بالتعب والإجهاد عند ممارسة الأعمال الكتابية.

ويؤكد الزيات إلى أنه إذا كانت ستة من هذه المظاهر تنطبق علي التلميذ، فإنه يعاني من صعوبات الكتابة، ويضيف الزيات إلى أن صعوبات الكتابة تعبر عن نفسها من خلال: عدم اتساق الحروف، الخلط بين الحروف العليا والدنيا، عدم انتظام حجم وشكل الحروف عدم إتمام كتابة الحرف، معاناة وصعوبة في التعبير عن الأفكار[1].

وما يمكن استنتاجه من خلال العرض السابق أن صعوبات التعبير الكتابي مشكلة مركبة في أبعادها متعلقة بالمهارات المتصلة بها فالضعف في فهم المنطوق أو التعبير الشفوي أو فهم المكتوب سيكون له حتما تأثيرا سلبيا في النهاية على قدرة التلميذ على إنتاج نصوص مكتوبة يتوفر فيها الحد الأدنى من معايير الكتابة الصحيحة.

3- 5- خصائص التعبير الكتابي لدى تلاميذ صعوبات التعلم:

حدد كل من (كامي وكاست 1991) و (Lerner2003)، (هالهان وآخرون 2005) خصائص التعبير الكتابي عند التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي كما يلي:

أ- **الغائية:** فما قد يعانيه تلاميذ صعوبات التعلم في التعبير الكتابي هو انعدام الهدف العام من النص المكتوب بخط يدهم، فحين يأتي المعلم لقراءة ما كتبه التلميذ، فإنه لا يعثر على هدفا محدد أو توجها معينا في الموضوع، وكأن هناك حلقة مفقودة بين المرسل والرسالة والمستقبل.

[1] فتحي مصطفى الزيات، المرجع السابق 1998، ص:508.

ب- الطلاقة: والتي تعني عدم قدرة المتعلم على الكتابة بسرعة وسلاسة ووضوح، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات والجمل والأفكار والمعاني المتماسكة المترابطة للتعبير عن حاجة أو فكرة بأساليب متنوعة، وبالتالي يكون النص المنتج فاقدا للانسجام.

ج- القواعد اللغوية: يعاني التلاميذ من صعوبات في توظيف القواعد اللغوية النحوية والصرفية والإملائية، وسوء في الخط، حيث تتردد الأخطاء بكثرة وتتكرر، فتبدو الكتابة غير مفهومة في كثير من الأحيان، كما تظهر الأخطاء في استخدام صيغ زمن الجملة في الماضي والمضارع والأمر وصيغ المبني للمجهول، والظروف، واستخدام أدوات الربط وحروف الجر والعطف كل في مكانه المناسب، وعلامات الترقيم، والشد والتنوين...إلخ.

د- المحتوى: يلاحظ في كتابات التلاميذ عدم القدرة على تنظيم الأفكار في جمل دقيقة المعنى حتى ولو كان المضمون بسيطا، حيث يغلب على تعبيرهم الثرثرة والتكرار والحشو والتداخل اللغوي، حيث يصعب على القارئ فهم ما يريدون التعبير عنه كما يلاحظ عدم التركيز على عناصر الموضوع والفكرة الرئيسية، فيحدث أن يتم الخروج جزئيا أو كليا عن الموضوع وعدم امتلاك التلميذ القدرة على ربط الأفكار والدلالات اللفظية في النص، والتي تكون جميعها ناتجة عن مشكلات التجهيز المعرفي في الذاكرة العاملة للمعارف العامة ومعاني الكلمات[1].

3- 6- أسباب صعوبات تعلم التعبير الكتابي:

من خلال مجموعة من الدراسات المسحية التي أجريت حول صعوبات التعلم الكتابة على عينة مكونة من 2500 تلميذ وجد أن الأسباب والعوامل المؤدية إلى تلك الصعوبات تنحصر في ثلاث مجموعات رئيسية من الأسباب هي:

[1] كامي وكاست هوك، 1998، المرجع السابق، ص:268- 290.

3- 6- 1- **أسباب تتعلق بالتلميذ:** وهي العوامل التي تخص التلميذ كفرد نامي وناشئ وتشمل:

أ- **العوامل المعرفية العقلية:** وتشير العوامل العقلية المعرفية إلى: مستوى ذكاء التلميذ وقدراته واستعداداته العقلية، وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية المتمثلة في: الانتباه، والإدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات التعبير الكتابي بصفة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على الاسترجاع من الذاكرة، إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

وتؤكد دراسات أخرى هذا المنحى الذي يشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القدرة على تعميم الإستراتجيات المتعلقة بحل المشكلات على مواقف أو مشكلات جديدة وأنهم يميلون إلى استخدام استراتجيات وأساليب عشوائية في كتاباتهم مع ضعف الاهتمام الواضح بما يكتبون. ويرى علماء النفس من أمثال "**لاندري**" (Landry, 2003) أن الوظائف التنفيذية لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في الكتابة غير فعالة، وقد حدد الباحثون خمسة مواقف يعجز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن ينجزوها بكفاءة ولا يستطيعون أداءها على النحو المطلوب وهي مهام يتطلب إنجازها بكفاءة ونجاح نمو مهارات الوظائف التنفيذية لدى التلميذ وهي:

- الوظائف المرتبطة بالتخطيط أو اتخاذ القرار.
- الوظائف المرتبطة بتصحيح الأخطاء.
- المواقف التي يكون فيها التلميذ لم يتعلم بعض الاستجابات المطلوبة بطريقة جيدة، أو المواقف التي تحتاج إلى سرد لفظي يعتمد على تتابع متسلسل للأحداث أو التصرفات.

- المواقف الخطيرة أو المواقف المرتبطة بفنيات وتقنيات صعبة.
- المواقف التي تتطلب التغلب على استجابات لعادات قوية ومتأصلة فينا أو المواقف التي تتطلب مقاومة المغريات القوية من خلال التنظيم الذاتي[1].

ب- العوامل النفسية العصبية:

تشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أن حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماما على سلوك الطفل حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية والإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.

ج- العوامل الانفعالية الدافعية:

أشارت الدراسات والبحوث إلى أن اضطراب الجهاز العصبي المركزي وبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلم يترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر على حصص التعبير والإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أو الكامن أو الصريح. كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التآزر الحس حركي، واستخدام اليد والأصابع وإدراك المسافات والعلاقات بين الحروف والرموز والكلمات[2].

3- 6- 2- الأسباب المتعلقة بالأنشطة التعليمية والخيارات الديداكتيكية المطبقة:

تقود مختلف الدراسات التي أجريت حول فعالية الأنشطة التعليمية إلى أن دور المعلم وما يقوم به داخل القسم من نشاط ديداكتيكي بغض النظر عن نوعيته يعد مؤثرا في تعلم

[1] فتحي مصطفى الزيات، المرجع السابق، ص:944.

[2] فتحي مصطفى الزيات، المرجع السابق، ص:49.

التلميذ وتطوير قدراته المختلفة وإكسابه كفاءات القراءة والكتابة التي تعد مفاتيح التعلم الأساسية. وعلى الرغم من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية التعلمية إلا أن هذا الدور مرهون بمدى نضج المعلم المعرفي التربوي البيداغوجي، وتحكمه في المهارات الأساسية للتدريس، ووعيه الحضاري بأهمية العمل الذي ينجزه في سبيل بناء شخصية المتعلم بناء متوازنا يستجيب لغايات وأهداف التربية والتعليم التي نص عليها القانون التوجيهي للتربية (04/08) فالعلاقة البيداغوجية معلم تلميذ لها الأثر البالغ في إقبال التلميذ على التعلم وتحفيزه للمساهمة في بناء تعلماته، وقد أورد الباحثين ثلاث أنماط تحدد العلاقة البيداغوجية معلم تلميذ هي النمط الديمقراطي المنفتح والذي تكون فيه العملية التعليمية التعلمية متمركزة حول المتعلم، وتتسم بحرية أكبر للتلميذ في ممارسة كافة الأنشطة والمشاركة في بناء المعارف فالتلاميذ في هذا النمط أكثر وأوفر حظا في التعلم الذاتي وهو أمر أكدت دراسات كثيرة على فعاليته. وثاني تلك الأنماط النمط التعسفي أو الاستبدادي فإن العملية التعليمية التعلمية فيه تتمركز حول المعلم والعلاقة في هذا النمط تحكمها فكرة أن المعلم هو مصدر المعرفة، وهو السيد الذي يملي قراراته واختياراته وعلى التلاميذ أن يظلوا صامتين طيلة الحصة يستمعون أو يكتبون ولا احد يناقش، تتميز فيه الامتحانات بأنها وسيلة للضبط. أما النمط الثالث فهو النمط الفوضوي الذي لا يستند إلى منطق بيداغوجي محدد، يفقد فيه المعلم السيطرة على العملية التعليمية التعلمية لأنه لا يمتلك طريقة واستراتيجية واضحة في تسيير العملية.

ومن أبرز العوامل المساعدة على بروز صعوبات تعلم التعبير الكتابي نقص المردود البيداغوجي للمعلم وخاصة في ظل التطور الهائل للمعرفة وأدواتها باعتبار أن المناهج الدراسية المطورة أصبحت تقتضي إجراءات بيداغوجية يصممها المعلم ويسعى إلى تطبيقها من خلال مخطط للتعلمات واضح المعالم، فبناء الكفاءات لا يحتاج لتكديس المعارف بقدر

ما يحتاج إلى ممارسة التعلم نفسه من خلال وضعيات تعليمية تعلمية تساعد على شحذ القدرات الذهنية للمتعلم وتوسع أفقه المعرفي بالممارسة من خلال تجنيد موارد مختلفة وإدماج معارف في وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية لها دلالة ومعنى، وغياب هذه المعاني في ظل مناهج تقوم عليها، من شانه أن يدفع بكثير من المتعلمين لاعتزال النشاط التعلمي وهو ما يؤثر سلبا على جودة تعلماته ويؤدي في نهاية المطاف إلى صعوبات تعلم تبرز في المردود الضعيف للتلميذ في اللغة وبالأخص في التعبير الكتابي باعتباره محصلة معرفية لأنشطة اللغة العربية المختلفة.

ويشكو الكثير من المدرسين من تدني مستوى القراءة والمطالعة كنشاط مدرسي، حيث يكتفي التلاميذ بقراءة النصوص المقررة لحصص القراءة، وفي أقسام يتجاوز فيها عدد التلاميذ الثلاثين تلميذا، يصعب على المعلم أن يوفر فرصا اكبر لكل التلاميذ للممارسة القراءة باستمرار ونتيجة ذلك زيادة ضعف التلاميذ في القراءة أداءً وفهما، حيث يكون أثره سلبي على التعبير الكتابي باعتبار أن القراءة أحد روافد التعبير الكتابي، أما المطالعة فإنها تكاد تختفي من النشاط المدرسي سواء في النشاط الصفي أو النشاط اللاصفي.

يعتبر التقويم التربوي التشخيصي والتكويني والتحصيلي صمام أمام العملية التربوية لكنه لا يحض بالاهتمام من قبل المعلمين نتيجة ارتباط مفهومه بالنقطة التي يعطيها المعلم في الاختبارات الفصلية، فهو نشاط يفتقد للكثير من العمليات الأساسية فيه، فلا تحلل نتائجه ولا يسعى المعلم من خلاله لتشخيص المشكلات الدراسية وصعوبات التعلم، وتبقى الأحكام والملاحظات التي يصدرها المدرس انطباعية لا تستند لحقائق مثبتة بالقياس الحقيقي، وفي غياب أدوات تقويمية أخرى يبقى دور التقويم في الحد من صعوبات التعلم ضئيل.

وتتميز أساليب التقويم المطبقة في المؤسسات التربوية بالطابع الاختباري للأنظمة التعليمية وإيلاء الامتحانات أهمية كبيرة، بحيث ينظر الجميع إلى الامتحان كغاية في حد

ذاته وليس كوسيلة للكشف والتشخيص والتطوير ففي نظام التقويم المعتمد، نجد سيادة أسلوب الاختبارات والامتحانات. ويلجأ المقوم إلى طريقة وحيدة وهي الامتحان، كتابيا كان أم شفهيا، لمعرفة مدى ما حفظه التلاميذ. ولا يستعمل التقويم كأداة لإعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها. كذلك فان الامتحانات وما سيحصل عليه التلميذ من نتائج في نهاية السنة وربما من مكافآت، تشكل العنصر الأساسي في أسلوب التحفيز أي في دفع وإثارة همة التلميذ وتحفيزه للتحصيل والجد في طلب العلم وهو ما يترتب عنه ظواهر سلبية تكرس مشاعر الفشل والإحباط، وفي مقدمتها الخوف والهلع من الامتحان والاضطراب في الأداء في إطار المناخ القاسي الذي تمر فيه الامتحانات وبالتالي تعثر أعداد غير قليلة من التلاميذ، بحيث لا يكشف الامتحان في نهاية المطاف، عن مستوى تحصيلهم الحقيقي ذلك المستوى الذي كان سيكون مغايرا بكل تأكيد، لو كانوا في وضعية مريحة لأداء الواجبات والتمارين. وقد تنتشر بارتباط مع ذلك، ظواهر لا تربوية مفسدة، مثل لجوء التلاميذ إلى الخداع أثناء إنجاز الواجبات أو إلى بعض السلوكات المشينة والعدوانية تجاه المدرسة والمدرسين.ومن الإفرازات الخطيرة لهذا الطابع الاختباري للتعليم، انتشار ظاهرة الغش المتمثلة في لجوء العديد من التلاميذ إلى أساليب ملتوية وغير أخلاقية لمواجهة ضغوط الامتحانات[1].

8- النماذج المفسرة لصعوبات التعلم:

شهدت نهاية القرن العشرين تحولا كبيرا في فهم صعوبات التعلم عموما والكتابة والتعبير الكتابي بشكل خاص، من خلال الدراسات والأبحاث التي قادها مختصون في الطب وعلم النفس والتي اهتمت بالجانب التربوي، ومن أشهر النماذج، التي حاولت تقديم تفسير

[1] DOLORME .Charles ‘**évaluation en question** .paris .juillet .1987.p155

لظاهرة صعوبات التعلم في تلك الحقبة ، النموذج السلوكي والنموذج البنائي والنموذج المعرفي والنموذج التطوري.

8- 1- النموذج الطبي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المشكلة الأساسية التي تكمن وراء ظهور هذه الصعوبات هو الجانب الفسيولوجي حيث يحدث اختلا ل في الأداء الوظيفي للمخ الذي يعد السبب الرئيسي لصعوبات التعلم في الكتابة يكمن في وجود إصابات مخية مكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي كرة المخ (السيطرة المخية) حيث تتأثر القدرات الحسية الحركية بذلك ويحدث أن يجد الطفل صعوبة في الإدراك البصري ومن ثم وجود خلل في التآزر الحسي الحركي الذي يؤدي في النهاية إلى تعطل أو تأخر في نمو القدرات الحركية التي تمثل العامل المعرفي بين نصفي كرة المخ حيث تتأثر القدرات الحسية الحركية بذلك، ويحدث أن يجد الطفل صعوبة في الإدراك البصري ومن ثم وجود خلل في التآزر الحسي الحركي الذي يؤدي في النهاية إلى تعطل أو تأخر في نمو القدرات الحركية التي تمثل عامل رئيسي في تعلم الكتابة اليدوية. ويركز أصحاب هذا النموذج على التشخيص العصبي والحسي الحركي في معرفة درجة الصعوبة، ويعتمدون في العلاج على التأهيل الوظيفي من الناحية والعقاقير من ناحية أخرى[1].

8- 2- النموذج السلوكي:

يرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن التدريس غير المناسب الذي يتلقاه التلميذ، هو الذي يعكس ظهور صعوبات في تعلم الكتابة لديه ونجد هنا أن السلوك الأكاديمي وهو عبارة عن الاستجابات للمهام الأكاديمية، شأنه شأن السلوك الاجتماعي الذي هو استجابة للمواقف يتم

[1] فتحي مصطفى الزيات، مرجع سابق، 1998، ص: 148 – 158

تعلمه من التغذية الراجعة البيئية[1]. لذا نجد أن هذا الاتجاه لا يركز بالصورة الأساسية على المتعلم **ويرى** أن المشكلة مكتسبة من الأخطاء في الاكتساب، وعليه يمكن تجاوزها بتغيير وتعديل الشروط البيئية.

ويفترض النموذج السلوكي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفشلون بسبب العديد من الأسباب بخلاف الاختلال العصبي حيث لا ترجع صعوبة التعلم بالضرورة إلى عوامل داخلية لدى الفرد بل إن هناك عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل من الأمور الهامة الحاسمة في نمو واكتساب المهارات الأكاديمية، كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل البيئة التعليمية للطفل ومن الأشياء المهمة التي يولي لها المنظرون للنموذج السلوكي اهتماماً باعتبارها من مسببات الصعوبة الاتجاهات الوالدية. الحرمان البيئي وسوء التغذية . واستراتيجية التدريس، الأسلوب المعرفي للفرد.

أ- الاتجاهات الوالدية:

تلعب الاتجاهات الوالدية دوراً كبيراً في تشكيل الصعوبة لدى الأطفال وخاصة أطفال الأسر التي يكون فيها اتجاه الأبوين نحو الإنجاز والتحصيل سلبيا، فهذا يدفع الطفل إلى الابتعاد دائماً عن الدراسة وعدم المبالاة مما يؤدي إلى انخفاض تحصيله في المواد الدراسية بالتالي تتشكل لديه الصعوبة التي سيظل يعاني منها.

ب- الحرمان البيئي وسوء التغذية:

[1] **التغذية الراجعة:** يقوم التدريس الناجح على التغذية الراجعة، بين ما تعلمه التلميذ وما يجب أن يتعلمه، وتقييم ما سبق تعلمه، وترتبط التغذية الراجعة أساسا بالتقويم التكويني من خلال ما يدور من نقاش وحوار بين المدرس والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين فيما بينهم من جهة أخرى، وقد تبين أن التغذية الراجعة تساعد على فهم جيد للمعرفة وتضاعف من خبرة المدرس والمتعلم على السواء، وتزيد من ثقة المتعلم بالمدرس، كما أن غيابها يساهم في توفر جو مشحون بالكره والبغض والنفور من المدرس.

لقد أشارت العديد من الدراسات التي أجريت حول التأثير البيئي والتغذية إلى أن نقص التغذية والحرمان البيئي مؤثرات لها تأثير كبير على معاناة الطفل من صعوبات التعلم ويذكر (مارتن1980) أن هناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة وفي نمو الجهاز العصبي المركزي مما يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم لديهم.

ج- استراتيجيات التدريس:

تؤثر استراتيجية التدريس غير الفعالة في البيئة المدرسية تأثيراً سلبياً في الاتجاه السلوكي حيث أنها تؤثر بطريقة كبيرة على مستوى تحصيل المتعلمين كما أن عدم مناسبة طريقة التدريس لميول التلاميذ تؤدي إلى حدوث صعوبات تعليمية للتلميذ، فعلى سبيل المثال طريقة تدريس القراءة الصوتية اللغوية للطفل الذي يحتاج إلى طريقة مرئية قد ينتج عنها صعوبات تعلم، كما يلعب التعزيز وخبرات الفشل دوراً في تشكيل الصعوبة.

د- الأسلوب المعرفي للفرد:

يلعب الأسلوب المعرفي للفرد دوراً في تشكيل الصعوبة لدى التلاميذ فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم أسلوب معرفي مندفع حيث يتميز الأطفال المندفعون بالفشل الدائم في تحليل المهمة، ويفشلون في التركيز داخل الفصل والتركيز على المهمة مما يؤدي إلى تدني المستوى التحصيلي.

ويعتقد السلوكيون أن العلاقة بين المدخلات والمخرجات في الاكتساب اللغوي تخضع لمبادئ التعلم التي يؤمنون بها ومنها النمذجة والتقليد والمحاكاة، حيث أكد **باندورا** (A.Bandura 1977) على دور المتعلم من خلال الملاحظة، ويفترض أن الأطفال ترتقي لغتهم بصفة أساسية بتقليد المفردات والتراكيب اللغوية التي يستخدمها الكبار في الحياة العادية. وتنتج صعوبات التعلم اللغوي من خلال غياب المثيرات اللغوية الكافية التي تسمح

للتلميذ بتذويتها. ويشير سكينر (Skinner) إلى أن اللغة تكتسب بالتعلم عن طريق التدعيم الايجابي للكلام ويرى أن اللغة عبارة عن مهارات تنمو لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ وتكرار الأفعال التي ندعمها عن طرق المكافأة. وتكتسب عن طريق التشكيل أو التقريب المتتابع أو مفاضلة الاستجابة وهو أسلوب لتوليد سلوكات جديدة عن طريق التدعيم الأولى لسلوكات موجودة لدى الطفل. وتنتج صعوبات التعلم في رأي السلوكيين بسبب غياب التدعيم الايجابي الذي لا يشجع التلميذ على المحاولة والخطأ، حيث يصبح الخطأ مصدرا للخوف من تكرار الاستجابات الأولية الفاشلة ومن ثم تحدث ما يعبر عنه السلوكيين بالانطفاء.

إن التفسير السلوكي للصعوبات التعليمية، لا يخوض في متاهة معرفة طبيعة العمليات المعرفية التي يفترض أنها سببا في جعل طفل ما يكتب الحرف مقلوبا، بل يبحث أصحاب هذا الاتجاه عن أفضل الوسائل والاستراتيجيات التي تساعد التلميذ على التغلب على هذه المشكلة الأكاديمية، فيكون التركيز عل السلوك الظاهر الذي يعبر عنه التلميذ سواء كان ذلك في مهارة القراءة أو الكتابة إذ أن الصعوبات من وجهة نظر السلوكيين تنجم عن أسباب عديدة مثل الاختيار غير الملائم للإجابات المستهدفة، أو عدم كفاية التعزيز، أو عدم استخدام التعزيز اللازم، أو التعزيز غير الملائم، أو الإفراط في استخدام العقاب[1].

وقد نتج عن هذا الفهم لصعوبات التعلم أن قدم النموذج السلوكي العديد من المبادئ والاستراتيجيات التي تحكم أساليب التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث ترى "**هاردنج**" (Harding,1986) بضرورة استخدام استراتيجية التعزيز الايجابي لتكوين وتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة أما التعزيز السلبي فهو للتخلص من الأنماط السلوكية غير المرغوبة، ويرى "**جيرهيرت**"، (Gearheart,1985) بجدوى وفعالية الاستراتيجيات

[1] جرار عبد الرحمن محمود، **صعوبات التعلم قضايا حدّيثة** ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت 2008، ص:114

والبرامج والأنشطة التي يستخدمها أصحاب التوجه السلوكي مع الأطفال الذين يفتقرون إلى التشجيع والانجاز[1].

ورغم ما قدمه النموذج السلوكي من تفسيرات لصعوبات التعلم إلا أنها لم تحض بقبول الكثير من الباحثين في هذا الشأن، حيث وجهت له انتقادات، من أبرزها:

أ- فشل هذا النموذج في تقديم تعليل كاف لأسباب صعوبات التعلم، فالعناصر البيئية وفاعلية الذات والاندفاع المعرفي يمكن أن تعلل نقص إجمالي التحصيل والإنجاز، لكنها لا تشرح أو لا تقدم تفسيراً للسؤال التالي: لماذا يعمل بعض هؤلاء الأطفال بطريقة مقبولة في بعض المجالات الأكاديمية وبطريقة غير مقبولة في مجالات أخرى؟

ب- عندما يعالج الطفل من مسببات الصعوبة في المدخل السلوكي يظل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون من نقص القدرة على التمييز السمعي والبصري المطلوب لاكتساب المهارات الأساسية.

8- 3- النموذج المعرفي:

يمثل الاتجاه المعرفي رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل، قوامها أن الطفل يكون نشيطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة، وقد حددوا العناصر اللازمة لحدوث التعلم في ثلاثة عناصر أساسية هي، الذات العارفة وهو الفرد الذي يسعى لاكتساب المعرفة، والعنصر الثاني يمثل موضوع المعرفة وهو الموضوع الذي نسعى لاكتساب المعرفة عنه وقد يكون شيئا أو حدثا، أو ظاهرة طبيعية، أو اجتماعية. ويمثل العنصر الثالث فهم الصلة أو العلاقة بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، ويحدث التعلم عندما يكون هناك تفاعل ايجابي بين موضوع المعرفة والذات العارفة بشكل مباشر دون وساطة.

[1] فتحي مصطفى الزيات، المرجع السابق، ص: 164

يرى مؤيدو النموذج المعرفي أن المهام التربوية التي يتم تقديمها للتلاميذ، لابد أن تكون من واقع حياته الحقيقية، ويكون تعلمها بواسطة التفاعل الاجتماعي. والمهام الأساسية للمدرسة كما يراها مؤيدو هذا النموذج تتمثل في مساعدة التلاميذ على تطوير معان جديدة كاستجابة للخبرات الجديدة عن طريق المشاركة في المواقف الاجتماعية والتواصل بوضوح مع الأقران، وهم من يتعلمون عن طريق النتائج الطبيعية لسلوكهم. ويقدم هذا النموذج شروطا أساسية لتحسين عملية التعلم لدى المتعلمين هي:

أ- تقديم مهام حقيقية وتعليمية من واقع البيئة، ووضعيات حقيقية أو شبه حقيقية لها دلالة ومعنى.

ب- الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسؤولية المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم.

ج- تقديم تمثلات وتصورات متعددة للمحتوى فكل تعلم ينطلق من تحديد تصورات المتعلمين نحو موضوع التعلم. ويفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي ليقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيما وتتابعا على نحو معين، كما يركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفقاً لهذا الاتجاه إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات. وتذكر **سوانسون (Saoinson)** أن طرق تجهيز المعلومات التي يستخدمها الأطفال ذو صعوبات التعلم لا تسمح لهم باستنفاذ كفاءاتهم العقلية فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتقال من إحدى الاستراتيجيات إلى الأخرى بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها باستراتيجيات ملائمة ويرتبط هذا النموذج

بثلاثة مفاهيم أساسية وثيقة الصلة بصعوبات التعلم وهي قصور ما وراء المعرفة، والدافعية وتجهيز المعلومات البصرية[1].

أ- قصور ما وراء المعرفة: يشير قصور ما وراء المعرفة إلى العناصر التالية: التلميذ والمهمة والمتغيرات الإستراتيجية التي تؤثر على الأداء المعرفي، فالقصور الذي يحدث بالمعرفة قد يكون سببه الشخص نفسه، نظرا لأنه لم يهتم أو لم يجمع المعارف بشكل صحيح، أو لم يكون له قدرات جيدة، أو لم يكن لوالديه اهتمام به أو المهام المطلوبة من التلميذ صعبة لم يستطيع أن يجمعها. وقد أكدت الدراسات وجود قصور في مهارات ما وراء المعرفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث وجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور في الاستراتيجيات الداخلية مثل التخزين والتكرار اللفظي، ووجد أيضاً أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور في أساليب تحديد إجراءات انجاز المهمة وليس لديهم التركيز الكاف الذي يضمن التركيز على المعلومات المناسبة في المهمة، فالقصور في الاستراتيجيات المعرفية يؤدي إلى فهم غير كاف للمادة العلمية وتعلم غير فعال وبالتالي إلى صعوبة في التعلم.

ب- مشكلات الدافعية المعرفية:

يرى أصحاب النموذج المعرفي أن مشكلات الدافعية المعرفية من الأمور المهمة التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحديد مسببات الصعوبة، حيث وجدت فروق في الدافعية المعرفية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنه بذويهم العاديين، ويرجع ذلك إلى العامل السببي ويبدو أن أسلوب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم السلبي يتبع ميلهم إلى عدم ربط نتائج المهمة بمجهودهم ومهاراتهم، ويؤكد المعرفيون أن التلميذ الذي لديه ضعف في الدافعية المعرفية وليس لديه اهتمام بالمعرفة وبالتالي ضعف في مستوى الدراسة، حيث يميل التلاميذ

[1] جرار عبد الرحمن محمود، 2008، المرجع السابق، ص: 115.

ذوو صعوبات التعلم إلى إرجاع صعوبات التعلم لديهم إلى عوامل خارجية مثل نقص القدرة أو الاتجاه السلبي للمدرس نحوهم وبناء على ذلك يصبحوا سلبيين ويقبلون الفشل على أنه أمر حتمي يتعذر اجتنابه[1].

8- 4- النموذج التطوري:

يرى علماء النفس التطوريون أن هناك علاقة بين النضج والتعلم، فالنضج يحدد مستوى ما يستطيع المتعلم أن يقوم به، بينما التعلم شأنه تحسين ذلك المستوى ورفعه، ويقدم علم النفس مسارا لنمو الأطفال العاديين في المراحل المختلفة ويشمل النمو الجسمي والحركي، والعقلي والاجتماعي، والانفعالي. ويمكن تفسير مظاهر صعوبات التعلم بأنها انحراف عن مظاهر النمو العادي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم. أما بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فهم يعكسون نضجا بطيئا للعمليات الإدراكية والحركية واللغوية المتعلقة بالانتباه وكثيرا ما يستخدم أصحاب هذا النموذج مفاهيم "**بياجيه**" لتفسير الطبيعة المتطورة لصعوبات التعلم ويفسرونها على أنها تحرك الطفل تحركا غير مناسب كأن تقدم له معلومات لم يكن مهيئا لتعلمها عبر مراحل تطوره العقلي وتضعف حينئذ قدرتهم عل تطوير منظومات معرفية وتعديل هذه المنظومات في ضوء المعلومات الجديدة. وأكد الكثير من المهتمين بمجال صعوبات التعلم أن صعوبات التعلم هي نتيجة للنمو غير الكافي في مهارات الإدراك الحسي . البصري، ومهارات الإدراك الحركي البصري التي تؤثر عكسياً على اكتساب الطفل للقدرات الإدراكية المعرفية وعلى الإنجاز الأكاديمي والإنجاز المدرسي بوجه خاص. وفي إطار هذا النموذج يمكن الخروج بالآتي:

- يمكن التغلب على الصعوبات بإيجاد المهارات الملائمة للمستوى المعرفي لدى الطلاب والعلاج والتحفيز للمهارة غير الناجحة بمرور الوقت.

[1] دانيال هلاهان وآخرون، 2001، المرجع السابق، ص: 453.

– يجب أن نضع في الاعتبار المرحلة المعرفية السابقة للطفل وأن نضع الخطط عليها.

– عندما نكشف عن التأخر يكون من الصعب تحديد كيفية تفاعلهم مع المهام التعليمية الخاصة.

– قد لا تتحسن حالة الطفل في بعض الأوقات أثناء التدريب على الرغم من مناسبة العلاج لمستوى الطفل النمائي[1].

9- تشخيص صعوبات التعلم:

يمثل التشخيص خطوة مهمة على طريق التعرف على أسباب صعوبات تعلم التي يواجهها المتعلم في اللغة العربية بشكل عام والتعبير الكتابي بشكل خاص، ومن ثمة اقتراح العلاج التربوي البيداغوجي المناسب الذي يستجيب لحاجات التلميذ المعرفية والدراسية، غير أن الكثير من المعلمين في هذا الاتجاه لديهم صعوبات جمة في اختيار أدوات المناسبة للتشخيص وتطبيقها بحيث توفر بيانات أساسية حول حالة المتعلم الراهنة.

9- 1- تعريف التشخيص:

التشخيص من الناحية اللغوية (Diagnostic) كلمة ذات أصل يوناني (Diagnosticos) وتعني قادر على المعرفة.

ومن الناحية الاصطلاحية يفيد مفهوم التشخيص كما عرفه "**ديلانديشير**" (Delandsheure 1979) << عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم أو التكيف الناتجة عن عوامل معينة>>[2]. كما يفيد معناه عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير علل وجود نقص أو ثغرات في تعلمهم أو عوائق كانت عاملا مسببا لعدم تحقيق أهداف متوخاه، ويستند التشخيص إلى فرضيات ننطلق منها لتفسير نتائج المتعلم

[1] جرار عبد الرحمن محمود، المرجع السابق، ص: 121 – 122

[2] عبد العزيز الغرضاف وآخرون، 1994، المرجع السابق، ص:67

وصعوباته، مثل مؤهلات المتعلم أو وسطه الأسري أو طريقة التدريس أو نوعية الاختبارات كما أنه يعتمد على مجموعة من الخطوات المنهجية هي:

- ❖ تحديد المشكل أي الإحساس به والتعرف عليه ثم ضبطه وصياغته.
- ❖ تصميم خطة لبحث المشكل.
- ❖ تحديد الهدف من التشخيص وأسلوبه وأدواته.
- ❖ تنفيذ عملية التشخيص، تحليل نتائج التشخيص.
- ❖ اتخاذ قرارات لتصحيح ثغرات التلاميذ[1].

ويرى الباحث أن التشخيص يمثل مرجعية في تحديد حالة المتعلم من خلال الأعراض الظاهرة عليه، والمتعلق بتجنيد الموارد الداخلية والخارجية.

9- 2- مراحل تشخيص صعوبات التعلم:

وضع كيرك وكالفنت (1988) مجموعة من المراحل المنهجية التي يستند إليها المدرس أو الإحصائي في التوجيه والإرشاد أثناء التشخيص وهي:

1- مرحلة التعرف: وفيها يتم التعرف علي التلاميذ الذين ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى أقرانهم.

2- مرحلة ملاحظة ووصف السلوك: ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية وتحديد دقيق لنوعية التصور وكيفية حدوثه.

3- مرحلة التقييم غير الرسمي: ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص، بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

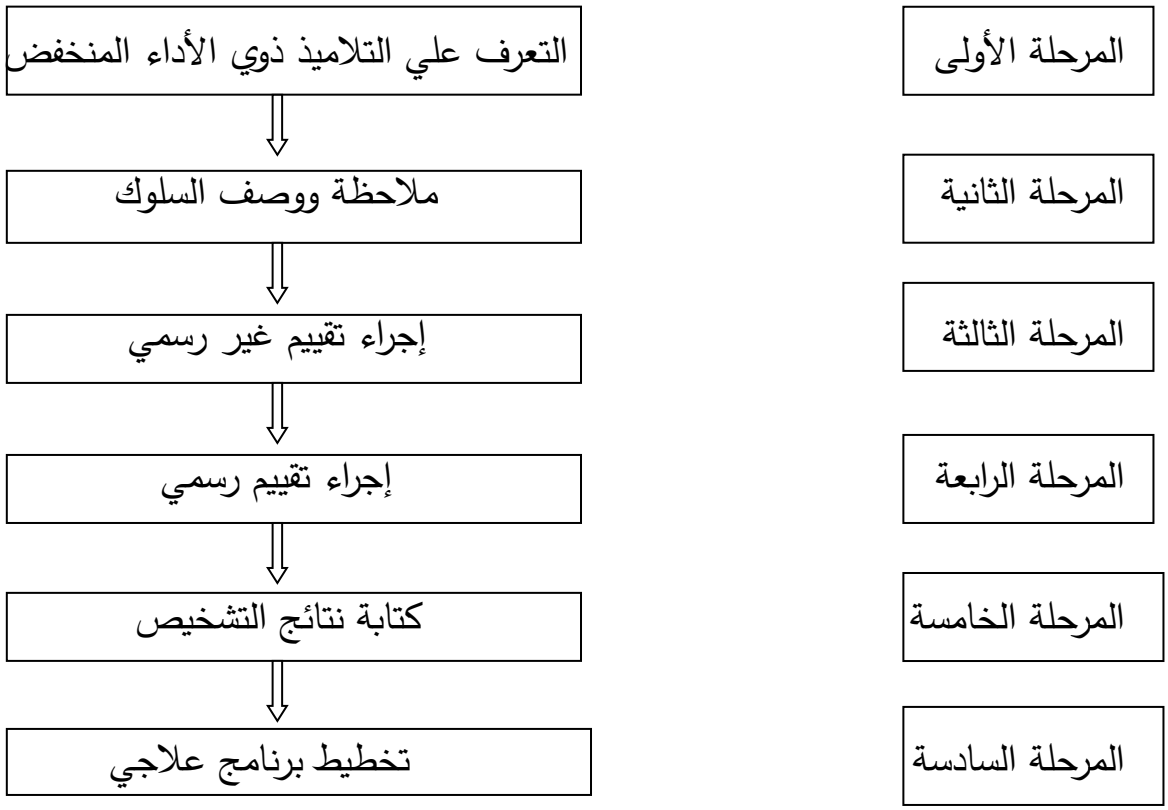
4- مرحلة التقييم الرسمي: ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص، بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

[1] المرجع السابق، ص:67

5- مرحلة كتابة نتائج التشخيص: وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية، من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل علي التعلم.

6- مرحلة تخطيط برنامج علاجي: ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي، بناء علي فروض التشخيص[1].

شكل رقم (01) يوضح مراحل تشخيص صعوبات التعلم عند كيرك وكالفنت



9- 3- أهداف تشخيص صعوبات التعلم:

تتلخص أهداف عمليتي القياس والتشخيص بشكل عام في اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بتصنيف التلاميذ أو نقلهم أو إحالتهم إلى المكان المناسب أو إعداد خططهم التربوية التي تنسجم مع طبيعة التشخيص:

[1] نبيل عبد الفتاح حافظ، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ط1** مكتبة الزهراء، القاهرة مصر، 2000، ص: 84

1- تصنيف التلاميذ الذين لديهم مشكلات دراسية إلى فئات أو مجموعات متجانسة حسب نوع المشكلة وحدتها.

2- تحديد موقع التلاميذ غير العاديين على منحى التوزيع الطبيعي من حيث قدراتهم العقلية.

3- تحويل التلاميذ غير العاديين إلى المعالجة البيداغوجية المناسبة لهم.

4- إعداد الخطط التربوية الفردية للتلاميذ غير العاديين والحكم على مدى فاعليتها.

كما تهدف عملية قياس وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى جمع البيانات عنهم وتحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة، تتضمن تقديم الخدمات التربوية والتعليمية المناسبة. وتمر عمليتا القياس والتشخيص بخطوات عدة منها:

1- إجراء تقويم تشخيصي شامل عادة ما يكون في الأسبوع الأول من بداية السنة الدراسية لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.

2- تحليل عملية التعلم المناسبة لهم في ضوء مستوى الأداء الحالي.

3- توضيح الأسباب الكامنة وراء عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على التعلم.

4- استبعاد احتمال وجود إعاقات سمعية وبصرية أو حركية أو عقلية كأسباب لصعوبات التعلم لديهم[1].

9- 4- مستويات التشخيص:

أشار هارجروف وبوتيت (Hargrouve et Poteet) إلى أن تشخيص صعوبات التعلم تتضمن ثلاث مستويات هي:

[1] علام، صلاح الدين محمود، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007، ص: 14.

أ- المسح الأولي: ويتضمن تحديد التلاميذ الذين ينخفض أدائهم عن زملائهم وفيه يتم تقويم المجالات الضرورية مثل تدني التحصيل الدراسي وصعوبات الأداء الحركي والنقص النمائي.

ب- الأهلية للمعالجة: وفيه يتم تحديد مدى احتياج التلميذ لتبقي برامج العلاج المناسبة في ضوء مجموعة من المعايير.

ج- التعليم: ويتضمن تحديد مستويات المهمة المحددة التي تتطلب العلاج واتخاذ القرارات[1].

9- 5- أنماط التشخيص:

يتفق أغلب المتخصصين في صعوبات التعلم على أن التشخيص يمكن أن يأخذ منحيين منحى يقوم على مجموعة محكات يمكن من خلالها التعرف على ذوي صعوبات التعلم لكنها غير كافية لوحدها لتحديد طبيعة الصعوبة في المجال الدراسي المحدد. أما المنحى الثاني فإنه منحى تتبعي، يعتمد على رصد الأخطاء المتكررة والتي تم التعرف عليها من خلال الاختبارات التحصيلية والنفسية المطبقة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتتميز هذه الأخطاء بكثافتها وحدتها.

1- التشخيص المحكي: يقوم هذا التشخيص المحكي على مجموعة من المحكات التي اعتمدها أغلب الباحثين والدارسين في مجال صعوبات التعلم ومن أهم تلك المحكات محك **التباين أو التباعد** (Critère de divergence) ويشير هذا المحك إلى تباين واضح لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لبعض الجوانب الشخصية، ومستويات الأداء المدرسي، حيث يظهر تباعد في واحد من المحكين التاليين أو كليهما: وجود تباين في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل، والتباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص والتحصيل الأكاديمي. أما المحك الثاني فهو **محك الاستبعاد** (Critère d'exclusion)

[1] عبد الباسط متولي خضر، **التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص: 26.

يعمل محك الاستبعاد كموجه أو مرشد للتعرف على صعوبات التعلم. وعلى أساس محكات الاستبعاد، فإن الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم بصفة أساسية إلى الحالات الأخرى العامة من العجز أو القصور – سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عوامل بيئية– يستبعدون من فئة ذوى الصعوبات الخاصة في التعلم. ويسمى المحك الثالث محك العلامات العصبية النيرولوجية Critère (des signes neurologiques) ويؤكد هذا المحك على التلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية لدى الطفل من قبيل الإصابات المخية، والخلل الوظيفي المخي البسيط، والإعاقة الإدراكية وذلك على أساس أن المعرفة بالعوامل العصبية تساعد على تفهم أوجه القوة والضعف في الناحية الدراسية لدى المتعلم. أما المحك الرابع فهو محك التربية الخاصة (Critère de l'éducation spéciale) يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم، يصعب عليهم الاستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعى توفير خدمات خاصة لهم كأساليب تعلم و برامج خاصة ومعلمين متخصصين لمواجهة المشكلات التعليمية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين. ويمثل المحك الأخير محكا يتعلق بصعوبة النضج (Critère de difficulté de maturité) ويشير إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم.

2- التشخيص القائم على تتبع الأخطاء المعرفية:

ويستند هذا النوع من التشخيص إلى ابستومولوجيا المعرفة التي تعتبر الخطأ حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو خاطئ أو العكس. والخطأ ليس مجرد نتيجة للجهل

بل انه ناتج عن أسلوب في المعرفة ونظام من التصورات والحدود والوسائل التي يوظفها التلميذ في حل المشكلات، ويعبر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة[1].

ويُعدّ التشخيص في الكتابة ضروريا، لكونه يتضمن محصلة التعلمات الوظيفية الرئيسية في اللغة العربية. ويتألف تشخيص الصعوبات من أربع مراحل، هي:

2- 1- الكشف عن الأخطاء: يعتبر تحديد الأخطاء عملا تقنيا صرفا. ويجب التأكيد على شيء هام، وهو تحديد الخطأ في سياقه.

2- 2- وصف الخطأ:

ننتقل في هذه المرحلة إلى وصف الخطأ وصفا دقيقا قدر الإمكان: غياب الفعل في الجملة، عدم انسجام النص، إغفال علامات الترقيم...إلخ.

كيف نصنف خطأ؟: لا يمكن تصنيف الأخطاء بدون اعتماد معايير الكبرى (macro-critère) التي أشرنا إليها في السابق أي فئات كبرى من الأخطاء.

2- 3- البحث عن مصادر الأخطاء:

يعد تحديد الخطأ عملية تشخيص دقيقة. وإذا كانت المرحلة الأولى تعنى بالوصف فإن هذه المرحلة تعني بالتحليل الدقيق، قدر المستطاع، أي الكشف عن الأسباب الخفية وهي عملية دقيقة، إذ تتم بوضع فرضيات، لأننا لا نعرف مصدر صعوبات التلميذ معرفة يقينية، فالتلميذ على سبيل المثال قد يواجه صعوبات في كتابة الإملاء، لأن له معجما ناقصا أو غير محرك أو لأنه يخلط بين الحروف. ومن الواضح أن المعالجة تختلف وفق هذا المصدر أو ذاك. لهذا، يجب أن يتم البحث عن الفرضيات، مع مراعاة سياق التعلم. والطريقة المثالية هي وضع فرضيات عديدة حول مصادر الأخطاء، وفحصها قبل الانتقال إلى المعالجة.

[1] عبد العزيز الغرضاف وآخرون المرجع السابق، ص: 118

إن طريقة البحث عن مصادر الخطأ طريقة حدسية، وتقنية واضحة في الوقت ذاته حدسية بما إن المدرس يستطيع تحديد ما قد يشكل مصدرا لصعوبات التلميذ، انطلاقا من معرفته بالمادة، وبالتلميذ ومساره الدراسي وردود أفعاله وظروفه العائلية وبالصعوبات التي اعترضته في الماضي. وهي كذلك تقنية واضحة، بما أنها قد تستند إلى أدوات مختلفة كأدوات التشخيص وهي أدوات تسهم في وضع فرضيات حول مصادر الأخطاء، بكيفية مبنية أبرزها مقاييس التقدير – دراسة الحالة – المقابلة – الملاحظة – الاختبارات.

2- 4- فحص الفرضيات:

لقد أشرنا فيما سبق إلى ضرورة تحري الدقة في وصف الخطأ، أي ألا نتسرع في التأويل لكي لا نقصي بعض الفرضيات حول الأسباب. لهذا يجب وضع فرضيات عديدة حتى لو تبدى لنا أن واحدة تفرض ذاتها بشكل جلي. وتتطلب هذه الفرضيات مع ذلك فحصها في مرحلة تالية.

2- 5- كيف نفحص الفرضية؟

ثمة عدة طرق لفحص الفرضيات (الموضوعة)، أو بعبارة أدق لاستبعاد بعض الفرضيات.

أ- يعتبر تردد الخطأ مؤشرا دالا. فعندما ينسى التلميذ في نص من عشرة أسطر، التطابق بين الفعل وفاعله في كل الجمل فمن المستبعد أن يكون ذلك سهوا منه.

ب- لدينا عناصر موضوعية، نستطيع فحصها بسهولة، بالمقارنة مع إنجازات التلاميذ الآخرين: مثلا، عندما يخطئ تسع أعشار التلاميذ في الإجابة عن سؤال يناسب مستواهم فمن المحتمل أن السؤال لم تتم صياغته بشكل جيد. هناك كذلك، معرفة المدرس بالتلميذ ماضيه ووسطه وتاريخه. كما يقدم حدس المدرس مساعدة ذات قيمة، عندما يكون "حدسا" حقيقيا، وليس"اختصارا" "الإزالة " الشعور بالذنب" ولا" تسهيلا ".وهناك أخيرا الأدوات

المساعدة على التشخيص. وفي حالة إخفاق كل هذه الوسائل، فبإمكاننا اقتراح أشكال معالجة عديدة على التلميذ واستخلاص الشكل الذي سيسمح بتقدمه.

6- البحث عن أسباب صعوبات التلميذ:

يمكن أن لا نكتفي بالبحث عن مصدر الأخطاء، فنضع فرضيات حول أسباب وجود مثل هذه لأخطاء، أي أن نتساءل عما قاد التلميذ إلى ارتكاب هذا النوع من الأخطاء. إن مصادر الخطأ آنية، في حين أن الأسباب تعود إلى الماضي البعيد في بعض الأحيان. فحينما يكون الهدف هو البحث عن مصادر الخطأ، نطرح السؤال التالي: ما الذي قاد التلميذ أثناء الإجابة إلى الجواب بتلك الطريقة؟ أما عندما نريد تحديد الأسباب، فإننا نطرح السؤال الموالي: ما الذي قاد التلميذ من خلال تاريخه، إلى ارتكاب هذا الخطأ؟ وبما أن الأسباب متعددة، فإن صعوبة معينة قد ترتبط بعدد كبير من العوامل. وينبغي التفكير في عدد كبير منها، من أجل تفسير الخطأ: عدم تنويع الأمثلة التوضيحية، غلبة الطابع النظري على التعلم، الخ. وهذه الأسباب، إما أنها ذاتية، أي مرتبطة بالتلميذ وإما أسباب خارجية ذات صلة بعوامل السياقية[1].

7- أدوات تشخيص صعوبات التعلم:

تشتمل أدوات القياس النفسي والتربوي المستخدمة في تشخيص صعوبات التعلم على أدوات بعضها يعتمد على القياس الكمي، والبعض الآخر يعتمد على الوصف الكيفي، وذلك على النحو الآتي:

أ- أدوات الوصف الكيفي:

1- المقابلة: تتضمن المعلومات المستقاة من تاريخ الحالة، معلومات عن خلفية التلميذ وتاريخه النمائي حيث يشير الوالدان غالباً إلى مراحل نمو التلميذ وظروف الحمل والولادة

[1] Jean-Pierre ASTOLFI, **L'erreur, un outil pour enseigner**, Paris, ESF éditeur,1997,P:128

ومن ثم تطوره من حيث الجلوس، والمشي، وبدء الكلام، ويحتوي تاريخ الحالة أيضا على تاريخ الطفل الصحي بما في ذلك الأمراض والحوادث التي تعرض لها، ثم مشكلات التعلم – إن وجدت – عند أحد أفراد الأسرة، كما يتضمن تاريخ الحالة التاريخ المدرسي والتحصيلي.

2- الملاحظة L'observation: تقدم أساليب الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص وفي العادة فإن الإجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وفي أوقات أخرى قد تستخدم الملاحظة لدراسة مهارات وسلوكيات معينة لم تغط بالاختبارات الرسمية والمقصود بالملاحظة هنا البيئة التعليمية، وتعد الملاحظة جزءاً من عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمعلومات التي تحصل عليها من خلال الملاحظة تعد مهمة، لاسيما إذا دونها مختص في صعوبات التعلم، فهي غالباً ما تعكس خصائص سلوكية مهمة عند الطفل خلال المواقف التعليمية، كما يمكن أن يتضح للملاحظ مدى تكيف التلميذ، ومدى تفاعله مع الآخرين، ومدى تأثير المشكلات المنزلية على النواحي الاجتماعية والدراسية، وما اتجاهات التلميذ نحو مشكلاتهم التعليمية الخاصة إضافة إلى ملاحظة: التآزر الحركي، والنمائي، واللغوي، وغيرها من السلوكيات قابلة للملاحظة. ويمكن أن يستخدم الاختصاصي النفسي أو المعلم الملاحظة للإجابة عن عدة أسئلة منها:

- ما مهارات تحليل الكلمة التي يستخدمها التلميذ؟
- ما الأخطاء الثابتة التي يرتكبها التلميذ؟
- هل يعتمد التلميذ على إحدى مهارات التحليل دون أخرى مثل قراءة الكلمات بصوت عال؟
- هل هناك كلمات أو أجزاء من كلمات تشوه، أو تحرف، أو تحذف؟
- هل يقرأ التلميذ بسرعة كبيرة أم ببطء كبير أم يقرأ كلمة فكلمة؟

- هل يجيب التلميذ عن الأسئلة المشتملة على الحقائق إجابات صحيحة؟

- هل يمتلك التلميذ القدرة على الإجابة عن أسئلة الفهم التي تتطلب قدرة على الاستدلال أو الاستنتاج أو القراءة الناقدة[1] ؟

ب- أدوات القياس الكمي:

1- الاختبارات غير الرسمية: تعطي الاختبارات غير الرسمية المعلم هامشاً من الحرية في تطبيق الاختبارات وترجمتها، ويتم ذلك من خلال الوضعيات التقويمية المختلفة أثناء عمليات التعلم، كأنشطة التطبيق والإدماج، والواجبات المنزلية والتطبيقات على دفاتر الأنشطة وكراس القسم التي تمثل مجالا واسعا لمتابعة التلاميذ ومعرفة الصعوبات التي تلازمهم خاصة في النشاط الكتابي الذي يكون في جميع تلك الأنشطة. وبإمكان المعلم أن يرصد الدرجات في سجل خاص يمكنه من معرفة مسار تعلم التلميذ ويعطي مؤشرا واضحا لعلاقة التعلمات بعضها ببعض.

2- الاختبارات الرسمية المقننة: وهي اختبارات لها معايير مرجعية ويشترط توافر الاختبارات الجيدة والقادرة على التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم التي من أبرزها درجات الذكاء والاضطرابات اللغوية التي تبدو في مظاهر عسر القراءة، وعسر الكتابة علاوة على تدني التحصيل الدراسي لديهم. والاختبارات الرسمية الفصلية هي اختبارات محكية المرجع حيث تكون الدرجة التي نحصل عليها درجة مطلقة تحدد مدى ما أتقن المتعلم من كفاءات تفسر أداء المتعلم بالنسبة إلى مجموعة من مركبات الكفاءة* المستهدفة في فترة محددة. كما تدخل اختبارات الذكاء كأداة مهمة في عملية التشخيص والتي بموجبها يتم تحديد درجة الذكاء وعلاقتها بدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبارات

[1] مراد صلاح أحمد، أحمد سليمان أمين أحمد، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية** ط1 دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2002، ص: 221.

التحصيلية، هذه العلاقة بإمكانها تقديم مؤشر يدل على وجود صعوبات تعلم. كما تشمل الاختبارات الرسمية بعض الاختبارات التي طورها مختصون في التربية الخاصة مثل الاختبارات الخاصة بقياس الذاكرة واختبارات والقراءة والكتابة[1].

ج- أدوات القياس الشامل لصعوبات التعلم:

وهى الاختبارات التي تهتم بقياس أكثر من عرض (SYMPTOME) بحيث إنها تقدم صورة تشخيصية شاملة لذوي صعوبات التعلم منها على سبيل المثال لا الحصر مقياس إلينوي للقدرات السيكولغوية ويهدف هذا المقياس إلى قياس مظاهر الاستقبال والتعبير اللغوي وتشخيصها ولاسيما لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويطبق على الأطفال من سن 2 إلى 10 سنوات. حيث يعد هذا المقياس من المقاييس المقننة، والمشهورة في مجال صعوبات التعلم. مقياس مايكل بست للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يهدف هذا المقياس إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ويعد هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم. ويمكن العثور على الكثير من المقاييس المماثلة والتي تهدف جميعها إلى تشخيص صعوبات التعلم[2].

10- علاج صعوبات التعلم:

شهدت الأساليب العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اتجاها واضحا من استراتيجية التدريب القائمة على العمليات الإدراكية وفهم المادة التعليمية إلى التركيز على تكييف البرامج بما تتضمنه من أهداف ومعارف وأساليب التنشيط وطرق التدريس المستخدمة في المواقف التعليمية لمواجهة حاجات الطفل ذي صعوبات التعلم. وتباعا تم إدراج مفهوم

*- **مركبات الكفاءة:** تهدف إلى تفصيل الكفاءة المحّددة حتى تصبح عملية أكثر في عملية التعلم وهي تركز على التحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها لحل وضعية مشكل تساهم في تنمية القيم والكفاءات .

[1] مراد صلاح أحمد، أحمد سليمان أمين أحمد، المرجع السابق، ص: 222.

[2] مراد صلاح أحمد، أحمد سليمان أمين أحمد، المرجع السابق، ص: 223.

العلاج والمعالجة التربوية والبيداغوجية كمفهوم طبي في حقل التربية والتعليم، وهو ما أدى بالضرورة إلى تطوير الأساليب المتعلقة بالعلاج.

10- 1- تعريف المعالجة التربوية:

جاء في لسان العرب المعالجة والمعالج أي المداوي سواء عالج جريحا أو مريضا. والمعالجة كلمة ترتبط بالمعنى الطبّي (إعطاء الدواء، أو استشفاء، أو تقديم علاج).أما من الناحية الاصطلاحية فالمعالجة التربوية تعني تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص.

وهي كذلك مجموعة الترتيبات البيداغوجية التي يعدّها المعلم لتسهيل تعلم التلاميذ. وقد حدد المنشور الوزاري الصادر بتاريخ 03 جوان 2008 المعالجة التربوية كما يأتي:

<< لقد خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي. وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات.وتنظم حصص المعالجة التربوية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعلمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة.وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها واللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا[1]>>.

فالمعالجة التربوية وفق هذا التصور تعني تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص. وهي كذلك مجموعة الترتيبات البيداغوجية التي يعدّها المعلم

[1] المنشور الوزاري رقم 071/ 08/0.0.2 المتعلق بالمعالجة التربوية، الصادر عن المفتشية العامة بوزارة التربية الوطنية بتاريخ: 03 جوان 2008.

لتسهيل تعلم التلاميذ. ويبقى هذا التعريف ملتبسا بحكم الخلط الحاصل بين المعالجة البيداغوجية وبعض المفاهيم الأخرى كالاستدراك والدعم ولذلك وجب التمييز بين هذه المفاهيم ووضعها في إطارها المناسب.

أ- **الاستدراك:** يدل على تأخر ينبغي إزالته، أو إخفاق أولي أو فشل ينبغي تصحيحه ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها والهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ، فمنطق الاستدراك يختلف عن المعالجة لأنه يستند إلى تصور بيداغوجي تقليدي يتجه نحو افتراض عدم وجود مشكلة معقدة مثل صعوبات التعلم وبالتالي فبيداغوجيا التعويض هي التي تنوب عن المعالجة. يتوجه الاستدراك إلى الفئة البطيئة في وتيرة التعلم مقارنة بمستوى القسم.

ب- **الدعم البيداغوجي:** هو شكل من أشكال المعالجة التربوية، يرافق التعلم بهدف اجتناب القيام بعمليات أخرى بعد الدرس أي لا ينتظر حتى تحصل الصعوبة ليتم التدخل، إنه يتوجه إلى تلاميذ الذين لم يتمكنوا من بلوغ مستوى التحكم المطلوب في الكفاءة أو أحد مركباتها لكنهم لم يصلوا بعد إلى درجة الصعوبة الدراسية: وهو بذلك يشكل جوابا مكيفا لمشكلة آنية ومؤقتة. وبهذا المعنى فإن الدعم يمثل عملية وقائية قبل أن تتفاقم المشكلة التي أظهرها الكشف المبكر من خلال التقويم التشخيصي أو التقويم التكويني. يتوجه الدعم لكامل تلاميذ القسم من أجل مراجعات تتعلق بمعارف غير مستوعبة أو بغية إثراء تعلمات وتوسيعها. كما يعنى مرافقة المتعلمين تحضيرا للامتحانات الرسمية وقد يكون مؤسسيا، بمعنى يتم داخل المؤسسات التربوية بإشراف الإدارة، وقد يكون خارجيا من طرف هيئات أو أفراد آخرين وهو ما يطلق عليه بالدروس الخصوصية.

إن مفاهيم الاستدراك، الدعم، والتعديل...مصطلحات متمايزة، لكنها تصب في نفس البيداغوجيا التي تهدف إلى الحد من صعوبات التعلم والتأخر المدرسي، وبالتالي إبعاد شبح

الفشل الدراسي والتسرب المدرسي. أما المعالجة البيداغوجية فهي فعل تصحيحي يحقق تعديلا وضبطا بيداغوجيا للتعلم . تسهيلا لمسايرة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لبقية زملائهم في القسم ولتحقيق جودة التعلمات من خلال الوصول إلى مستوى التحكم الأدنى أو الأقصى بمعنى أن يرتبط بمعايير التعلم الثلاث: معيار الوجاهة والانسجام وسلامة أدوات المادة. وقد تشمل المعالجة جوانب صحية أو نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية ولكل مختص دوره في علاج الثغرة المسجلة المعيقة للتعلم. وهي تحمل المعنى الطبي، فحص المريض، تشخيص المرض، تحديد الأسباب والدواء، والتكيف والشفاء. وعليه فالمعالجة أشمل وأوسع وأعم في جانبها البيداغوجي العام.

10- 2- التعليم العلاجي:

يمثل التعليم العلاجي ما يقوم به المعلم في المعالجة، ويعرفه (هالاهان) (2005) بأنه << ذلك النمط من التعليم الذي يتم إعداده في سبيل التوصل إلى تصحيح أو علاج لأوجه القصور في المهارات الأساسية التي يعاني منها التلاميذ>>.

ويعرفه الزيات (2006) بأنه << استخدام كافة الآليات الطبية أو التربوية، السلوكية والنفس عصبية والإنسانية المباشرة وغير المباشرة لتحسين المهارات النمائية والأكاديمية باستخدام آليات معينة، لفئة معينة، بالتطبيق على محتوى معين، لفترة معينة، لتحقيق الأهداف المرغوبة >>[1].

يتضح من التعريفين السابقين أن التعليم العلاجي تعليم متخصص ومكيف لفئة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مائية وأكاديمية ومن ثم يصبح هذا التعليم وهو النشاط الذي يمارسه المعلم في أوقات محددة وأماكن معينة بطرق واستراتيجيات ووسائل خاصة

[1] الزيات فتحي مصطفى، المرجع السابق، ص: 104.

تستهدف تعديل مسار التعلم وتصحيح الأخطاء ومعالجة الصعوبات والحد من العوائق وتوفير تغذية راجعة للمتعلم كي يوظف قدراته ويجند موارده في أفضل الظروف.

10- 3- الاستراتيجيات التربوية في علاج صعوبات التعلم:

تعددت استراتيجيات المعالجة من حيث وجهة اهتمامها؛ فمنها ما اهتم بالمهارات النمائية أولا واعتبرها السبب الرئيس في صعوبات التعلم الأكاديمية, واهتمت أساليب أخرى بالمهارات الأكاديمية إذ يعتقد أصحاب هذا التوجه أن التحسن في الأداء المعرفي للمتعلم من خلال ممارسة أنشطة تعليمية تستجيب لخصوصيات هؤلاء التلاميذ من شانه أن ينعكس إيجابا على المهام النمائية. وتعرف الاستراتيجيات أنها تقنيات أو مبادئ أو قواعد تساعد على تسهيل اكتساب وضبط وتكامل وخزن واسترجاع المعلومات التي تقدم في الموقف والأوضاع التعلمية المختلفة وسوف يتناول الباحث فيما يلي أبرز الاستراتيجيات المستعملة في المعالجة البيداغوجية:

1- إستراتيجية تدريب العمليات النفسية: تهدف هذه الطريقة إلى علاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر على التعلم، ويعنى هذا الأسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسئولة عن التعلم، ويساعد هذا الأسلوب التلميذ في تطوير المهارات الإدراكية مثل التمييز والمقارنة والتعميم وبالتالي زيادة فرصة التعلم لديه. وفي ظل هذه الطريقة يتم تصميم خطة التدريس بهدف علاج وظائف العمليات التي تعاني من ضعف أو قصور عند الطفل على سبيل المثال، إذا كان الطفل يعاني من مشكلة في القراءة نتيجة الضعف في مهارات التمييز السمعي وفي هذه الحالة يمكن عطاء الطفل تدريباً على التمييز بين أحد الأصوات وصوت آخر. غير أن هذه الاستراتيجية لم تكن فعالة بالقدر اللازم بسبب تركيزها على تفسير أية مشكلة في التعليم بعملية واحدة أو على الأكثر بعض العمليات المسئولة عن الأداء المرتبطة بالصعوبة في التعلم. وتوقع المعالج تحسن الأداء مباشرة

بمجرد التدريب على العمليات المسئولة عن هذا الأداء، وليس الأمر كذلك لأن التدريب على العملية يؤدي إلى تحسين العملية ذاتها، ويتبقى التدريب على المتطلبات الأساسية للمهارة المطلوبة المرتبطة بالأداء، وقد يكون سبب عدم نجاح التدريب على العمليات العقلية ربما يرجع إلى استخدام المعالج لمهام عامة في التدريب على العمليات النفسية، والأجدى أن يتم التدريب من خلال مهام ترتبط بالمحتوى الأكاديمي[1].

2- إستراتيجية تحليل المهمة: يقصد بتحليل المهمة تقسيم المهارة إلى وحدات أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب فبعض الباحثين وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قصروا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيدرس وتعد إستراتيجية تحليل المهمة طريقة علاجية مفيدة تعتمد على تمكين التلميذ من إتقان عناصر المهارة الجزئية، ويسمح هذا الأسلوب للتلميذ بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها ويدمجها لتكوين مهمات متكاملة وفق نظام متسلسل واضح ومتقن، ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي فشل فيه التلميذ وتحديد أجزاء المهمة التي يواجه التلميذ صعوبة في إتقانها فيتم تدريبه بشكل خاص ويستخدم هذا الأسلوب في علاج وتعليم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات.ويرى "**كارتر، كيمب**" (1996) أن هناك عدداً من مبررات استخدام هذه الإستراتيجية فهي تتيح الفرصة لإعطاء تقدير ذي أداء مفصل عن مهارة معينة مما يساعد على إقامة البرامج التعليمية وتستخدم هذه الإستراتيجية لاستنباط منظومة من المهارات المطلوبة لأداء مهمة معينة.

وعلى الرغم من أهمية إستراتيجية تحليل العمل كإستراتيجية لعلاج القصور لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلا أن هذه الإستراتيجية لا تفي بالغرض للأسباب التالية:

- تحليل المهمة يؤدي إلى تعليم الإجراءات ولا يؤدي إلى الفهم.

[1] كيرك وكالفانت، ترجمة زيدان السرطاوي، المرجع السابق، ص:315-319.

– أنه ليس من الممكن أن تساعد المتعلمين بالخبرات والمعلومات المرئية والمنظمة تنظيماً دقيقاً.

– توصف خطوات التدريب باستخدام إستراتيجية تحليل المهمة بأنها آلية لا تعطي اهتماما لطبيعة المعرفة الفردية وتعتمد على التلقين والاستظهار والحفظ.

– تحليل المهمة يخضع إلى العمليات التي لا يمكن ملاحظتها والواقع أن هناك سلوكيات مستترة تؤثر في إكمال المهمة مثل عملية التفكير أثناء التعامل مع المهمة[1].

3– إستراتيجية تحليل المهمة والعمليات النفسية:

وفي هذا الإستراتيجية القائمة على تحليل المهمة والعمليات النفسية، لا ينظر إلى العمليات النفسية على أنها عمليات معرفية منفصلة يمكن التدريب عليها بشكل منفصل ويمكن وصف الأسلوب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية على أنه يضم ثلاث مراحل:

أ– تقييم نواحي القوة والعجز لدى الطفل: معرفه نواحي القوه والضعف تعطينا أرضية واضحة لكيفية التعامل مع الطفل إذا لدية نواحي قوة كثيرة نحاول أن نعزز هذه النواحي وإذا كان لدية نواحي ضعف نحاول أن نتفادى هذه النواحي.

ب– تحليل المهمات التي يفشل فيها الطفل وذلك من أجل تحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهارات.

ج– تتمثل في الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل الطفل وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب العلاجية والمواد التربوية التي سيتم تقويمها بشكل فردي، بمعنى تحليل جوانب القوة والضعف والمهارات التي يفشل فيها الطفل ثم الجمع بين الآمرين حتى يتم تصميم أساليب علاجية إضافية ومواد تربويه تناسب المتعلم.

[1] كيرك وكالفانت، المرجع السابق، ص: 319– 320.

4- **التدريب المعرفي:** تسعى هذه الإستراتيجية في التدريب إلى تحسين استراتيجيات التلميذ في فهم وتنظيم عمليات التفكير المختلفة على اعتبار أن استراتيجياته السابقة غير ملائمة لعملية التعليم وتقوم على الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة، وأحد الملامح البارزة في هذا الاتجاه هو طريقة تدريس استراتيجيات التعلم واستراتيجيات حل المشكلات وقد استفاد هذا الاتجاه كثيراً من تحليل مكونات المهمة، ويقترح **(كارتر، كيمب)** ضرورة أن يتضمن التدريب على الاستراتيجيات المعرفية عنصر تقويم التلميذ لنفسه حيث لا بد أن تتضمن الإستراتيجية المعرفية فحص التلميذ لنفسه أثناء حله للمشكلات المعروضة عليه، وينظر إلى تعديل السلوك المعرفي على أنه محاولة لتعديل تفكير المتعلم. وقد اعتبره الكثير من الباحثين أسلوباً ملائماً للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك للأسباب الآتية:

- أنه يؤكد على المبادرة الذاتية وذلك بإشراف الطفل على تدريب نفسه وهو بهذا يساعد على تخطي السلبية والقصور في التعلم.
- أنه يزود الطفل بطرق خاصة لحل المشكلات.
- أنه مناسب لمعالجة مشاكل الانتباه والاندفاع.

ويوجد العديد من أساليب تعديل السلوك المعرفي في الوقت الحاضر من أبرزها:

أ- أسلوب التعلم الذاتي: تبنى إجراءات التعلم الذاتي على النظرية السوفياتية لإضفاء صفات ذاتية على الإرشاد الذاتي في التفكير، وكما في التتابع الطبيعي للتطور ينتقل المتعلم من تنظيم الآخرين له للمادة إلى التنظيم الذاتي الداخلي للسلوكيات المستخدمة في حل المشكلات حيث يعتمد هذا الأسلوب على النموذج، والنموذج هنا هو المعلم الذي يقوم باستخدام طرق خاصة للتعامل مع المشكلات بحيث يقوم التلميذ بملاحظته ثم تقليده، وقد لخص "**ريان**" وآخرون خطوات التدريب على هذه الإستراتيجية فيما يلي:

*- يقوم النموذج (المعلم) بأداء العمل في الوقت الذي يتكلم فيه مع نفسه بصوت مرتفع.

*- يقوم التلميذ بأداء الدور نفسه تحت إشراف النموذج (المعلم)

*- يقوم التلميذ بإعطاء التعليمات لنفسه أثناء أدائه للعمل.

*- يستخدم التلميذ فنية الاستفهام الذاتي (ماذا يجب علي أن أفعله).

*- يؤدي التلميذ العمل بنفسه ولكن باستخدام ألفاظ أخرى غير التي كان يستخدمها (المعلم).

ب- أسلوب مراقبة الذات: تعد إستراتيجية مراقبة الذات من الأساليب الحديثة في مجال علاج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويساعد هذا الأسلوب على زيادة سلوك الانتباه لديهم وزيادة أدائهم الدراسي وتشمل مراقبة الذات على الإجراءات الواجب مراعاتها لمراقبة السلوك بغض النظر عن كون هذا السلوك ملائماً أو غير ملائم.

ج- الإعادة والتكرار: بهدف التدريب والمراجعة حيث يقوم التلاميذ بمراجعة ما تم لهم تعلمه والتدرب عليه من خلال ممارسته فهذا من شأنه أن يساعدهم على تذكر ما تعلموه. فالناس ينسون ما تعلموه حين تتلاشى المعلومات وتضمحل من المخ.

د- ترتيب المعارف التي يتم تعلمها: لكي نساعد التلميذ على استدعاء ما لديه من معلومات وأفكار ذات صله وثيقة بالمهمة التي يتعلمها أو العمل الذي يقوم به فإنه ينبغي له أن يكتشف فكرة الدرس الرئيسية والحقائق المساندة لها ولترتيب المواد المتعلمة دور بالغ الأهمية في سرعة تعلمها وتذكرها على نحو جيد. وتسمى وحدات أجزاء الذاكرة التي سبق للفرد معرفتها بالقطع المجزأة فمن خلال عملية التجزئة هذه يتم إعادة ترتيب المعارف الجديدة المتعلقة وإدماجها في الوحدات الأجزاء التي سبق للتلميذ تخزينها في ذاكرته (المعارف السابقة).

هـ- استراتيجيات التذكر: إذا تم ربط المعارف الجديدة بالمعارف القديمة التي في حوزة التلميذ فإنه سيتمكن على الأرجح من تذكرها واستعادتها[1].

5- التدريب باستخدام الحواس المتعددة: وهي تعتمد على استخدام عدة حواس للتعلم وتعني الحواس المختلفة (البصر) و(السمع) الإحساس بالحركة و اللمس. يستند المنحى متعدد الحواس في المعالجة إلى افتراض مفاده أن التلاميذ يتحسنون بشكل أفضل إذا تم تقديم المعلومات لهم عبر الحواس المختلفة مجتمعة (السمعية، البصرية، اللمسية والحسية الحركية)، حيث يؤخذ بعين الاعتبار استخدام هذا المنحى في معالجة مهارات القراءة والكتابة والتعبير الكتابي والتهجئة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقد بينت **"ليرنر"** (Lerner,2000) كيفية استخدام هذا المنحى لتعليم مهارات التهجئة من خلال:

أ - توجيه التلميذ للنظر إلى الكلمة، وتهجئتها بشكل صحيح ووضعها في جملة مفيدة.

ب- ينظر التلميذ إلى الكلمة ويراها جيداً ثم يقولها، ويحللها مقطعاً مقطعاً ويتهجاها، ثم يقتفيها بإصبعه.

ج- ينظر التلميذ إلى الكلمة ومن ثم يغلق عينيه ويتذكرها.

د- توجيه التلميذ لكتابة الكلمة من الذاكرة.

هـ- تغطية الكلمة والإيعاز للتلميذ بكتابتها، وإذا أخطأ في كتابتها يقترح عليه كتابتها مرتين أو ثلاث مرات.

وقد أكدت العديد من الدراسات جدوى استخدام الحواس المتعددة في التغلب على صعوبات التعلم خاصة في القراءة والكتابة، ومن تلك الدراسات دراسة "ديكوسكي" (Dikowski,1996) أين هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب علي المهارات اليدوية

[1] القريوتي يوسف؛ والصمادي جميل؛ والسرطاوي عبد العزيز، المدخل إلى التربية الخاصة ط1 دار القلم للنشر والتوزيع العين، الإمارات 1995، ص: 189

في علاج صعوبات تعلم الكتابة مستخدمة أنشطة بصرية حركية، لتنمية القدرات الميكانيكية لدى أفراد العينة، حيث تم التوصل إلى أن (80%) من أفراد العينة أظهروا تحسناً دالا في مهارات التكامل البعدي الحركي، كما أشارت نتائج تقارير المدرسيين والآباء إلى تحسن دال في القدرات الكتابية للأطفال[1].

10- 4 - تقنيات التنشيط في حصص المعالجة البيداغوجية:

يحتاج التعليم العلاجي إلى تكييف طرائق التنشيط التربوي، حتى تتوائم مع حاجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمعلم في هذه الحالة بحاجة إلى إعداد طرائق متنوعة كبدائل يستخدمها في تحفيز وتنشيط التلاميذ ومن أهم تلك الطرق ما يلي:

1- تقنية القصة:

ترتبط القصة ارتباطا وثيقا بالتعبير الشفهي والكتابي، وهي أقرب الفنون الأدبية إلى نفوس الأطفال، وتمثل عاملا تربويا في التغلب على صعوبات تعلم اللغة العربية، وفي ترقية الوجدن وتهذيب المشاعر، وذلك بما تمد به المتعلم من أساليب لغوية، وماتنطوي عليه في مغزاها من مثل واتجاهات تسعى لغرس القيم، فهي تغذي العقل والخيال والذوق عند الأطفال.

وتعرف القصة بأنها << سرد واقعي أو خيالي لأفعال يقصد به إثارة الاهتمام أو تثقيف السامعين أو القراء>>.[2]

وتعد القصة مهمة للتلاميذ لاعتبارات كثيرة نورد منها:

- تتيح قراءة القصة مساحة من الاتساع اللغوي، وذلك بالرجوع إلى المعاجم للبحث عن مدلولات كلمات معينة أو تراكيب لغوية.

[1] محمد عبد الرحيم عدس، **صعوبات التعلم**، المرجع السابق، ص:125.

[2] نفس المرجع السابق ، ص: 125

- ربط الأحداث بشكل منطقي مما يؤدي إلى التفكير السليم.
- التعود على دقة الملاحظة، تذكر الحوادث، والمواقف والأشخاص.
- تعويد التلاميذ انتقاء أدق الألفاظ المؤدية للمعنى.
- تدريب التلميذ على التحليل النفسي من خلال إبداء رأيه في شخصيات القصة.
- جعل التلميذ أكثر قدرة على تكثيف الأحداث وتلخيصها، والتركيز على الرئيسي منها.
- توفير فرصة للتلميذ لإثبات الذات وكسب احترام الآخرين، أو الشعور بالإشباع عند المدح على إنتاجه.
- تقدم متعة وتسلية للتلميذ[1].

وتستخدم القصة في جذب انتباه التلاميذ من خلال السرد وفهم المنطوق، حيث تلقى على مسامع الأطفال مرتين أو أكثر باستخدام تقنية (التكرار الذهني) لتعويد التلاميذ على تركيز الانتباه والمتابعة، وعادة ما تقدم القصة في بداية الحصة حتى يتم ضمان تأثيرها المتوقع وتحدث نوعا من التشويق ليطلب بعد ذلك من التلاميذ إعادة سرد القصة شفويا أو كتابيا، مع قيام المعلم بعملية حث التلاميذ على التصحيح الذاتي بالرجوع إلى السند. وقد أثبتت دراسات عدة فعالية القصة في تعليم المفاهيم اللغوية والرياضية، ومعالجة أخطائها وخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، منها دراسة " ميليس" (Mills) 1993التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام القصص في تعليم المفاهيم الرياضية، وأثبتت نتائج الدراسة فاعلية أسلوب القصة في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية المفاهيم الرياضية[2].

[1] السعافين إبراهيم وآخرون، أساليب التعبير الأدبي ط1، دار الشروق للنشر بيروت لبنان، 2000، ص:294

[2] عبد المجيد عبد العزيز، القصة في التربية وأصولها النفسية، ط7 دار المعارف المصرية، القاهرة دون تاريخ ص:88

2- تقنية المناقشة:

تعرف المناقشة على أنها أنشطة تعليمية تقوم على الاستجواب حول مضامين معرفية محددة حيث يتم تبادل الأدوار بين المعلم والتلميذ في طرح الأسئلة والإجابة عليها للخروج بخلاصة مركزة يسهل على المتعلم استيعابها وتوظيفها. وقد وضع بعض المربين شروطا لهذه التقنية للاستفادة منها:

- وعي المعلم والمتعلم بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- أن لا يتجاوز حجم المجموعة 15 تلميذا وهو ما يتناسب وحجم المجموعات العلاجية.
- أن يكون موقف التعليم العلاجي يتطلب المناقشة.
- أن تكون الأسئلة مبسطة وسهلة ومتدرجة ومتتابعة وهادفة، تنمي التفكير وحب الاستطلاع والاستكشاف.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة التلاميذ على الاستنتاج وإدراك العلاقات والتحليل والتركيب والحكم.
- توزع الأسئلة على المجموعة مع تحديد وقت للإجابة وترك فرصة لهم للانخراط في الإجابة وإحداث نوع من الصراع المعرفي بين أفراد المجموعة.
- من الضروري أن تتم كتابة كل الاستنتاجات التي تم التوصل إليها.

وتتم تقنية المناقشة وفق عقد ديداكتيكي يتم من خلاله الالتزام بالهدوء التام، واحترام الآخرين وعرض مختلف الإجابات ومناقشتها.[1]

[1]. عبد المجيد عبد العزيز ، نفس المرجع السابق ، ص:88

3- تقنية التعلم التعاوني:

يعرف جونسون وهولبوك التعلم التعاوني بأنه << تعلم ضمن مجموعات من التلاميذ (2-6) بحيث يسمح لهم بالعمل سويا وبفاعلية، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويقوم أداء التلاميذ بمقارنته بمحكات معد مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهام الموكلة لهم في سبيل تجاوز صعوبات التعلم المشتركة الموجودة لديهم>>.[1]

3- 1- أسس التعلم التعاوني:

أ- التنظيم: ويشمل طريقة الإنجاز وتوزيع المهام والأنشطة والتداول على الأدوار والمسؤوليات واستغلال الوسائل المادية.

ب- التعديل: ويتمثل في توضيح العلاقات القائمة بين أعضاء المجموعة ومراجعة مواقفهم من المهمة ومستوى تفاعلهم مع أسلوب المنشط في قيادة المجموعة.

ج- الإنتاج: ويتعلق بطبيعة المهمة المنجزة وما تفرزه من أنشطة مختلفة وبالأهداف المرسومة.

د- حياة المجموعة لا تقتصر على إنجاز المهمة الموكولة إليها -رغم أهميتها وموضوعيتها- بل إن البعد الضمني الوجداني من شأنه أن يولد لدى الأفراد مشاعر متضاربة منها ما يعيق أحيانا مسار التعاون ومنها ما يفجر طاقاتهم فتكون المجموعة مجالا حقيقيا للتنافس النزيه والتماسك المفضيين بتفاعلهما إلى الإبداع.

هـ- تنشيط مجموعات التعلم يرمي إلى تطوير كفاية التواصل لدى كل فرد، بحيث يكون مدعوا إلى تبادل الآراء والمعلومات مع بقية أعضاء المجموعة بمناسبة كل مهمة تعهد إليها ويتطلب ذلك صياغة تعليمات منهجية دقيقة وتوضيحها للتلاميذ.

1- الخطيب عاكف عبد الله، غرف المصادر كبديل تربوي، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2009، ص: 193

و- نشيط مجموعات التعلم يتطلب توزيع عناصر العمل وأدواته على كافة أعضاء المجموعة بصفة تحتم مشاركة كل واحد منهم في إنجاز المشروع فيكون تعلم التلميذ الفرد نتيجة حتمية للطريقة التي ساهم بها في العمل الجماعي.

3- 2- خطوات التعلم التعاوني:

1- اختيار الموضوع الدراسي الذي يمثل المشكلة بالنسبة للتلاميذ، بحيث يحتوي على فقرات تمكن التلاميذ من تجنيد مواردهم الجماعية المناسبة لحل المشكلة، وربط المعارف الجديدة بما يعرفونه من قبل.

2- تنظيم فقرات التعلم العلاجي تحتوي على المعارف والمهارات التي يستطيع التلاميذ توظيفها بعد إعادة دراستها.

3- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات غير متجانسة في المستوى.

4- تقسيم العمل على أفراد المجموعة، ويقوم كل عضو من أفراد المجموعة بتعريف أفراد المجموعة بما اكتسبه وما توصل إليه.

5- تقويم نتائج عمل كل فرد في المجموعة بمساعدة المدرس.

6- تحفيز ومكافأة أفراد المجموعة.

4- تقنية حل المشكلات:

يعرف (صلاح أبو أسعد) المشكلة بأنها موقف جديد ومميز يواجه الفرد ولا يكون لديه حل جاهز في حينه[1].

وحل المشكلات لا تقتصر على تطبيق المعارف أو المهارات أو الخبرات السابقة فقط وإنما تتضمن تنسيق أو تطوير معظم أو كل العوامل السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع

[1] صلاح عبد اللطيف أبو أسعد، **أساليب تدريس الرياضيات**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان-الأردن 2010، ص: 141.

والذي لم يكن موجوداً من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل. ويمكن تحديد العوامل التي تؤثر في عملية حل المشكلة فيما يلي:

- طريق تقديم وعرض المشكلة.
- استيعاب المشكلة وفهمها.
- الكفاءة في اللغة.
- الاتجاه نحو التفاعل مع المشكلة.
- معتقدات التلاميذ، مدى قدرتهم عن حل المشكلة.
- الفروق الفردية والأسلوب المعرفي والقدرات الفعلية.
- الخلفية المعرفية.

يعرف التربويون استراتيجية حل المشكلات بأنها استراتيجية في التفكير العلمي تقوم على الملاحظة الواعية والتجريب وجمع المعلومات بحيث يتم الانتقال فيها من الجزء إلى الكل (الاستقراء) (ومن الكل إلى الجزء) الاستنتاج ، من أجل الوصول إلى حل مقبول.

وتتوقف بيداغوجيا حل المشكلات على الانطلاق من مشكل يتطلب من المتعلم البحث عن حل من بين حلول ممكنة.فهي بيداغوجيا تتمركز حول المتعلم لاستنفار واستثارة مهاراته أو معارفه أو قدراته.

4- 1- خطوات حل المشكلة:

- مواجهة مشكل معين يكون دافعا إلى البحث عن حل واتخاذ قرار معين.
- تقديم اقتراحات , ومناقشتها والتداول حولها مع جماعة الفوج لاتخاذ القرار المناسب.
- التفاوض حول معايير معينة لانتقاء قرار أو أكثر.
- تنفيذ الإجراءات المحققة للقرار المتخذ وحوصلة النتائج.

– فحص النتائج وتقويمها للتوصل إلى اختيار نهائي أو مراجعته.[1]

5– تقنية تفريد التعليم:

تؤكد التعليميات الحديثة على عنصر تفريد التعليم وذلك استجابة لبيداغوجيا التمايز والفروق الفردية التي تعد ظاهرة طبيعية بين مجموعة القسم الواحد، ومن بين التقنيات التي تساعد المعلم على التعامل مع صفة اللاتجانس بين التلاميذ سواء في مراحل بناء التعلمات وإرسائها أو في مرحلة معالجة النقائص والأخطاء والصعوبات، تقنية تفريد التعليم.

5– 1– تعريف تفريد التعليم:

تعرفه "ميلارييه" (Méalaret.G 1979) << إجراء تعليمي يأخذ بعين الاعتبار على مستوى أهدافه ومضامينه وطرائقه وبرمجته خصائص المتعلم>>.ويعتبر تفريد التعليم نظام للتعليم يمد كل متعلم بتعليم يتناسب مع احتياجاته، ويتوافق مع إمكاناته وقدراته ويتماشى مع ميوله واهتماماته، أي أن المتعلم في ظل هذا النظام يكون حرا في الاختيار بين أنماط تعلم جديدة وفي أن يتفاعل مع بيئة التعلم التي يراها تتناسب مع النمط المعرفي الذي يفضله[2].

وينظر إلى تفريد التعليم من عدة زوايا أهمها:

– يركز على التنوع والاختلاف أكثر مما يركز على التوحيد أو التنميط.

– يركز على مصادر عديدة ومتنوعة للمعرفة أكثر من التركيز على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة.

– يركز على العملية وتتابعات الأنشطة التعليمية أكثر من تركيزه على المحتوى التعليمي نفسه.

[1] - صلاح عبد اللطيف أبو أسعد، **أساليب تدريس الرياضيات**، المرجع السابق، ص: 142.

[2] عبد العزيز الغرضاف وأخرون، معجم علوم التربية، ص: 109.

– يركز على الحرية وتقدير ظروف كل متعلم وأخذها في الاعتبار أكثر من قيامه على الالتزام والتقييد من جانب جميع المتعلمين[1].

وينطوي هذا النوع من التعليم على فرضية أساسية مفادها أن التلاميذ يتمايزون من حيث أساليب تعلمهم ووتيراته، كما يستند على منطلقات عديدة أهمها:

– احترام الفروق الفردية بين التلاميذ.

– وضع أهداف التعليم انطلاقا من حاجات التلميذ واعتبارا لإنجازاته الخاصة.

– توظيف طرائق بيداغوجية تستمد فعاليتها من إمكانية جعل التلميذ يحقق أهداف التعليم انطلاقا من قدراته الخاصة.

5– 2– الخصائص البيداغوجية لتفريد التعليم:

يتميز هذا النمط من التعليم بعدة خصائص بيداغوجية تنسجم تماما مع الاختيارات البيداغوجية التي تبنتها المدرسة الجزائرية والممثلة في مقاربة الكفاءات، باعتباره يضع الفروق الفردية كعامل حاسم في تنظيم التعليم. ومن تلك الخصائص نذكر ما يلي:

– أنه يستمد فعاليته من استدعاء روح العمل والمبادرة.

– توظيف كل أنواع الأدوات والوسائل والمعينات الديداكتيكية مثل البطاقات، النماذج، وثائق سمعية بصرية وأدوات أخرى تساعد على المعالجة.

– الانطلاق من أن لجميع أعضاء التعلم معرفة بالأهداف العامة والخاصة للبرنامج.

– تخطيط وبرمجة إجراءات التعليم ومراحله في إطار خطة شاملة[2].

وقد أصبح هذا النمط من التعليم أحد الاستراتيجيات التي توصي بها المناهج الدراسية القائمة على الكفاءات في الحالات العادية، أي أثناء إعداد الدروس وتنفيذها وتقويمها. وإذا

[1] المرجع نفسه، ص: 109.

[2] عبد العزيز الغرضاف وأخرون، معجم علوم التربية، المرجع السابق، ص:110.

كان في هذه الحالات ضروريا فإنه في دروس معالجة صعوبات التعلم أصبح أكثر إلحاحا ويتجلى تطبيقه من خلال الأخذ بالإجراءات البيداغوجية التالية:

– تطبيق وسائل متعددة ومتنوعة ومتكررة من أجل مساعدة المتعلم على التوظيف الصحيح لقدراته النمائية، والاحتفاظ بالسيرورة الذهنية متقدة.

– توظيف الذكاءات المتعددة للمتعلم.

– التركيز أولا على القدرات الذهنية التي يجد المتعلم فيها صعوبة من خلال اختيار المقاربات الديداكتيكية التي تساعد التلميذ على إرساء موارده وتجنيدها وتوظيفها وإدماجها من مثل طريقة حل المشكلات، المقاربة النصية والمداخل الكلية التي لا تعزل المعارف عن بعضها البعض.

– تنويع أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي.

توزيع التلاميذ في أفواج متجانسة في نوع الصعوبة.

– تنظيم فضاء الحجرة المخصصة للمعالجة بما ينسجم وتشكيل الأفواج وحرية الحركة.

– تنويع مصادر المعرفة، سندات بصرية سمعية، كتب مدرسية وشبه مدرسية، وسائط الكترونية، أجهزة عرض، استغلال السبورة أحسن استغلال، توظيف طريق لامارتينيار بطريقة صحيحة.

– تطبيق حجم زمني كاف يستجيب لوتيرة كل تلميذ.

خلاصة الفصل:

عالج هذا الفصل قضايا مختلفة في صعوبات التعلم انطلاقا من مقاربة معرفية تربوية، تتناسب والمرجعيات البيداغوجية التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية. وقد تم ضبط تعريف التعلم أولا ثم صعوبات التعلم ثانيا تعريفا يستجيب لخصوصية المقاربة بالكفاءات، بعد أن تم عرض بعض التعاريف التي حاولت ضبط هذا المفهوم، ثم تم التطرق إلى تطور المفهوم عبر مراحل تاريخية ازداد فيها المفهوم وضوحا ولتوضيح المفهوم أكثر قمنا بتحديد الفرق بينه وبين بعض المفاهيم المجاورة له وألقينا نظرة حول خصائص ذوي صعوبات التعلم وانطلاقا منها عرضنا لأسباب صعوبات التعلم ومحكات التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم أشرنا إلى أنواع صعوبات التعلم من خلال تصنيفها إلى صعوبات نمائية تتعلق بالعمليات النفسية الأساسية وصعوبات أكاديمية ركزنا فيها على صعوبات القراءة والكتابة وذلك بالنظر لمقتضيات الدراسة التي

تتناول صعوبات لغوية بحتة. وتطرقنا في كل مرة إلى مظاهر تلك الصعوبات وأسبابها، ثم تناولنا بالتفصيل النماذج المفسرة لصعوبات التعلم والتي حصرناها في أربعة نماذج هي النموذج الطبي والنموذج السلوكي، والنموذج المعرفي، والنموذج التطوري. ولأن صعوبات التعلم تعد ظاهرة مرضية فقد أخذنا منحا أقرب إلى المنطق الطبي بالتطرق إلى تشخيص صعوبات التعلم مراحله وأهدافه ومستوياته. وذكرنا الأدوات الضرورية التي يعتمد عليها في التشخيص بعد ذلك كله ختمنا الفصل بالإشارة إلى علاج الصعوبات من خلال تحديد الاستراتيجيات الأساسية للعلاج وتقنيات التنشيط الخاصة بحصص المعالجة.

الفصل الثالث

تعليمية التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات

تحديد مفهوم الكتابة

أهداف التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي

أنواع التعبير الكتابي

خصائص التعبير الكتابي

التعبير الكتابي بحسب بعض المقاربات الديداكتيكية

علاقة التعبير الكتابي بأنشطة اللغة العربية الأخرى

مظاهر ضعف تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في التعبير الكتابي

عمليات التعبير الكتابي

تعليمية التعبير الكتابي من خلال المناهج الدراسية

مراحل إنجاز درس التعبير الكتابي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يهدف تعليم وتعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي إلى إكساب المتعلمين كفاءة التواصل الشفوي والكتابي ولعل أهمية الكتابة تكمن في حاجة المتعلمين إليها في بقية المواد كالرياضيات والتربية العلمية والتاريخ والجغرافيا...وهكذا فالكتابة تحتل مكانة هامة على الصعيد المجتمعي، في الإدارة والمستشفيات والمؤسسات المختلفة وفي العلاقات الاجتماعية ويعد التعبير الكتابي أبرز صور الكتابة وأرقاها باعتباره يشمل كل مهارات الكتابة وهو بذلك جزء لا يتجزأ من التطبيقات الإدماجية التي يمارسها المتعلم باستمرار.

1- تحديد مفهوم الكتابة:

أ-الدلالة اللغوية:

جاء في لسان العرب في مادة (كتب) كتب الشيء يكتبه كتباً وكتاباً وكتابة وكتبة: خطه[1].

ب - الدلالة الاصطلاحية :

تعددت تعاريف الكتابة وذلك بسبب اختلاف الاتجاهات الفكرية والمقاربات الديداكتيكية وأول تلك التعاريف التي يمكن الإشارة إليها ما أورده "**جون بيير كيك**" "Jean Pierre CUQ" في القاموس الديداكتيكي من أن الكتابة هي << مظهر متميز للغة تتميز بقاعدة خطية مادية قابلة للقراءة >>[2] بمعنى آخر تحويل الرسالة من رسالة صوتية إلى رسالة خطية، ويذهب محمد رجب فضل الله إلى اعتبار الكتابة حروف مرسومة تصور ألفاظ دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب[3].

---

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد "**لسان العرب**"، الجزء الثامن، الجزء الخامس عشر، ط1، بيروت دار صادر 1990، ص: 698.

[2] Jean Pierre CUQ, Op, Cit, 2003, P: 78-79.

[3] محمد رجب فضل الله "الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ط1 1998، ص: 119.

فإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرموز وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي فإن الكتابة عملية يقوم فيها الفرد بتحويل الرموز من الخطاب الشفهي إلى نص مطبوع. ويرى (**دون** DONN) أن الكتابة هي << ترجمة الأصوات المنطوقة إلى رموز خطية مكتوبة بطريقة منظمة، بحيث تكون كلمات وجملا ترتبط ببعضها لتكون نصا متناسقا له معنى>>.[1]

وبهذا فان الكتابة بمعناها العام تتضمن أربعة أبعاد مترابطة تكمل بعضها بعضا حيث يمارس هذا النشاط في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي من خلال الخط والإملاء والتطبيقات الكتابية والتعبير الكتابي.

إن التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، إلى جانب الخط، والإملاء والتطبيقات الكتابية، فرع من فروع الكتابة يعد أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة العربية، حيث يمثل وضعية إدماجية تنصهر فيها كل الأنشطة اللغوية الأخرى وتشكل في النهاية الكفاءة اللغوية المستهدفة في نهاية السنة الخامسة. فالتعبير الكتابي يمثل بهذا المعنى غاية في حد ذاته إذ ينتظر من المتعلم في نهاية السنة الخامسة أن يكون قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط الحواري والإخباري والسردي والوصفي[2].

وهكذا يصبح التعبير عموما والتعبير الكتابي خصوصا ذا بعدين بعد لفظي وبعد معنوي معرفي ويقصد بالبعد اللفظي الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث أو الكاتب بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بنات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها إلى الآخرين.

[1] أحمد جمعة، **الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه**، دار الوفاء النشر الإسكندرية، مصر، ط1 2006، ص: 95.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص: 11.

أما البعد المعنوي والمعرفي ويقصد به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءاته الواعية...ولعل في هذا البعد ما يكسب المتعلم عند الكتابة الطلاقة اللغوية والمهارة في بناء الفقرات، وتبويبها، وترتيبها.

ويمكن أن نستنتج من الكلام السابق أن البعد الأول يمثل اللغة في حين أن البعد الثاني يمثل الفكر، وبين الفكر واللغة علاقة وطيدة، يقضي المتعلم طوال مساره الدراسي في تعلمها.

2- مفهوم التعبير الكتابي:

أ-الدلالة اللغوية:

عرفه ابن منظور(بأنَّه عبر الرؤيا يعبرها عبراً وعِبارةً وعبرها: فسرها) وأخبر بما يؤول إليه أمرها وعبر عما في نفسه: أعرب وبين وعبر عنه غيره: وعبر عن فلان تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير ويعبر المتاع والدراهم يعبرها: نظر كم وزنها وما هي وعبرها: وزنها ديناراً ديناراً، وقيل عبر الشيء إذا لم يبالغ في وزنه أو كيله.

هو" الإبانة والإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار ومشاعر وهذه الأفكار والمشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين[1].

ب- الدلالة الاصطلاحية:

ينظر إلى مفهوم التعبير الكتابي من زوايا بيداغوجية وتربوية ولسانية مختلفة، وعليه فقد جاءت التعاريف لتعكس أربعة توجهات أساسية.

التوجه الأول: يرى أن التعبير الكتابي نشاط تربوي أساسه نقل أفكار أو مشاعر أو مواقف عن طريق الكلمة المكتوبة، وهو نشاط متصل بالإبداعية والابتكار يكون أصيلا وفرديا، فهو عمل نقل لأنه يقوم على تواصل بين مرسل ومتلقي موضوعه الأفكار في مجال المعارف والمشاعر والمواقف في مجال الوجدان. يقوم هذا التعريف على اعتبار التعبير الكتابي عملية

[1] ابن منظور، محمد بن مكرم، المرجع السابق، ص: 16- 18

نقل آلية لا تقتصر على الأفكار فقط بل تشمل المشاعر والمواقف وعملية النقل تتم في إطار الإرسال والتلقي وهو مفهوم قائم على نظرية المثير والاستجابة في المدرسة السلوكية.

الاتجاه الثاني: يذهب إلى اعتبار التعبير الكتابي عملية إحداث تواصل بواسطة إنتاج رسائل تتضمن محتوى نصي يترجم أفكار وقيم واتجاهات الكاتب يركز هذا التعريف على كفاءة الاتصال من منظور الإنتاج، أي إنتاج نصوص تستجيب لشروط وخصائص النص المطلوب كتابته وتتمثل بالتحديد في تنظيم البناء العام للنص واحترام عناصره.

الاتجاه الثالث: يري أن التعبير الكتابي باعتباره وضعية إدماجية تسمح للمتعلم بإنتاج نصوص كتابية بمختلف الأساليب (وصفية، إخبارية، حجاجية، سردية) خالية من الأخطاء بغرض التواصل. فهو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية حيث يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة موظفًا إياها لتوسيع أفكاره، ويمثل هذا التعريف رؤية إجرائية باعتباره تعريفا تبناه منهاج اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي حيث يعتبر نشاط التعبير الكتابي نشاطا إدماجيا وبهذا المعنى فهو غاية ووسيلة في آن معا.

الاتجاه الرابع: تناول مفهوم للتعبير الكتابي وفق المقاربة المعرفية فهو يمثل حل وضعية مشكل، حيث يعتبر الباحثون في علم النفس المعرفي الكتابة كالرياضيات تماما وينطلقون في ذلك من أن كل تعلم هو حل مشكل وأن أغلب تمشيات عملية الكتابة تركز على خطوات حل المشكلات، وبالتالي فالتعبير الكتابي من وجهة النظر هذه هو وضعية مشكلة تواصلية يسعى المتعلم إلى حلها من خلال تجنيد موارد معرفية لغوية ومنهجية. بهذا المعنى يصبح

التعبير الكتابي عملية عقلية معرفية تتكون من مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة تفضي في نهاية إلى إنتاج نص له مضمون تواصلي[1].

ويرى الباحث أن تعريف للتعبير الكتابي لا يتوقف النظر إليه من زاوية واحدة فقط بل ينبغي النظر إليه من زوايا متعددة تشمل كفاءة إنتاج نصوص مكتوبة بغرض الاتصال وحل المشكلات في الوضعيات والمواقف حقيقية أو شبه حقيقية.

3- أهداف التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

من أبرز الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في ظل المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باعتبارها سنة نهاية التعلمات الأساسية في الطور الابتدائي ما يلي:

- توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة.[2]

[1] Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Op. Cite, p ;17.

[2] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص: 18-19

4- أنواع التعبير الكتابي: يتضمن التعبير الكتابي في المنهاج الدراسي لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي مجالين أساسيين تتوزع فيهما الموضوعات الوظيفية والإبداعية بشكل يكاد يكون متساوي:

4-1- التعبير الوظيفي:

هو التعبير الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها أي أنه كتابة تتصل بمطالب الحياة، وتكون ممارسته عند الحاجة إلى المعاملات فهو يؤدي وظيفة خاصة عن طريق الكتابة. أي هو كفاءة لغوية ضرورية في التواصل مع المحيط الاجتماعي والإداري والاقتصادي العصري، من الضروري التحكم فيها وبالتالي لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يرتبط باحتياجات حياتية يومية. ومن أهم الميادين التي تشتق منها أهداف التعبير الوظيفي المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم فلا بد من جعل المتعلم قادرا على القيام بالمطالب أو الوظائف أو المهام التي يتطلبها منه المجتمع الذي يعيش فيه[1].

4- 1-1- مجالات التعبير الوظيفي:

يتضمن التعبير الوظيفي مجالات متنوعة لها دلالة ومعنى باعتبار مضمونها الحياتي والاجتماعي، وقد حدد منهاج السنة الخامسة ابتدائي خمسة موضوعات تغطي إحدى عشرة وحدة تعليمية تعلمية هي كما يلي:

أ- **كتابة خطة:** وفيها يتدرب المتعلم على وضع استراتيجية لإنجاز مشروع معين تتضمن جملة من المراحل يحدد فيها الأهداف والعمليات والوسائل وآجال التنفيذ وعملية التقويم. يغطي هذا المجال ثلاث وحدات من منهاج اللغة العربية في السنة الخامسة. ويهدف هذا النوع من الموضوعات في التعبير الكتابي الوظيفي إلى إكساب التلميذ كفاءة رسم الخطط من خلال التنظيم.

[1] محمد رجب فضل الله، مرجع سابق ص: 143.

ب- ملء استبيان: يمثل هذا النوع من الموضوعات في التعبير الكتابي جانب منهجي مهم يتعلق بتمكين المتعلم من التعامل مع أحد أبرز أدوات جمع المعلومات، كما أنه يمثل جانب وظيفي من خلال التعامل مع بعض الوثائق الإدارية والتدرب على فهم أهدافها وكيفية ملئها. ويغطي هذا المجال وحدتين تعليميتين.

ج- كتابة رسالة: تعرف الرسالة بأنها كلام مكتوب، يرسل به شخص إلى شخص أخر أو هيئة إدارية أو حكومية، يتناول فيها شأنا من شؤون الحياة العامة أو الخاصة وتشغل الرسالة مهما كانت طبيعتها شخصية أو إدارية مكانا هاما في حياة الأفراد والجماعات، فهي أداة مستعملة بكثرة في العلاقات الإدارية أو الشخصية تساعد على الاستعلام والتبليغ، وتختلف الرسالة من حيث الجهة الموجهة إليها، ومن حيث موضوعها وهدفها فيمكن أن تكون الرسالة اخوانية وهي التي تكتب في غرض شخصي وتكون بين الأقارب والأصدقاء والزملاء والإخوان وتتناول موضوعات مثل التهاني والاعتذار والشوق والعتاب والتعزية. أو إدارية وهي كل رسالة موجهة من شخص إلى إدارة عامة أو خاصة أو من الإدارة إلى شخص. أو الكترونية وهي من أهم خدمات الانترنت وتشبه في أصلها البريد العادي ولكن الخدمة تستخدم بطريقة إلكترونية. ويغطي مجال الرسائل في المنهاج أربعة وحدات تعليمية تعلمية.

د- كتابة إعلان: هو نص قصير يشير إلى موضوع محدد يتم فيه إخبار المتلقي عن قرب موعد معين يتناول قضايا كثيرة لها علاقة باهتمامات المواطن اليومية.ولكي يحقق الإعلان النتائج التي يصبو إليها يجب توفر مجموعة من العناصر، أهمها:

- عنصر التشويق من مثل استعمال العبارات التالية: (خبر سار، مفاجأة سارة احرصوا على الحضور).
- عنصر الزمان: حيث يتم تحديد الزمن بدقة، اليوم، والتاريخ، والساعة.
- عنصر المكان.

- عنصر الاختصار غير المخل[1].

هـ- التلخيص:

يرتبط التلخيص بالقراءة والمطالعة ارتباطا وثيقا سواء كانت قراءة نصوص داخل القسم: نص أدبي نص تواصلي، (مطالعة موجهة أو قراءة حرة لكتب ونصوص) حيث يتخذ منها التعبير مادة أو موضوعا يعالجه المتعلم في حصة التعبير ويهدف إلى إكساب التلميذ مهارة التلخيص. ويتم التلخيص بالتركيز على العناصر الأساسية للنص المطلوب تلخيصه ثم إعادة عرضها من جديد بإيجاز مع مراعاة ترابط الأفكار وتسلسل المعاني وذلك بعد الاستيعاب الدقيق لمضمون الموضوع. وأي موضوع معد للتلخيص ينبغي أن يخضع إلى شروط هي:

- أن يتبع التلميذ المعايير المطلوبة للتلخيص ويلتزم بها.
- أن يكون مجالها المواد الدراسية أو القراءات الخارجية.
- أن يميز المتعلم بين التلخيص والنقل[2].

4-2- التعبير الإبداعي:

هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة جذابة ومثيرة بأسلوب أدبي جميل "ويمكن تمييزه بأنه فن أدبي نثري، يترجم فيه الكاتب حقيقة إحساسه تجاه الأشياء من حوله ويعكس لنا فلسفة معينة في الفكر والمعتقد، من خلال الكتابة في موضوع معين يدور حول فكرة ما بأسلوب أدبي متميز يكشف عن موهبة فنية في الكتابة وسيطرة واضحة على اللغة. فهو تعبير ذاتي بالدرجة الأولى يبث من خلاله الكاتب أو التلميذ أحاسيسه وأفكاره ويفصح عما في داخله من عواطف جياشة بعبارات منتقاة، بحيث

[1] مرواني قمجه، **التعبير للسنتين الثالثة والرابعة متوسط**، (بدون دار نشر)، الجزائر، 2009، ص: 49.

[2] سيد عبد العال عبد المنعم: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ص: 123.

تكون الصياغة بليغة مستوفية الصحة والسلامة اللغوية والنحوية فتجعل المتلقي يتفاعل معها ويهتز لها طربا أو حزنا أو حبا أو اشمئزازا أو رأفة...توظف فيه اللغة البليغة ويتجاوز المرسل بذلك شروط الصحة والإفهام التي يوظفها في التعبير الوظيفي، ينطلق فيه من العاطفة والوجدان حتى يصل إلى عاطفة المتلقي ووجدانه. والتلميذ في نهاية المرحلة الابتدائية مطالب بمثل هذا التعبير، وذلك باستعمال اللغة الراقية التي تقوم على الخيال الخلاق وحسن توظيف الأساليب اللغوية، كما يكون مميزا ذاتيا تبرز فيه أصالة صاحبه ويحمل طابع شخصيته ومميزات أسلوبه وخصائصه اللغوية. ويتضمن التعبير الإبداعي موضوعين يغطيان ثماني وحدات تعليمية تعلمية وهي: كتابة يوميات، الإخبار عن حدث[1].

أ- كتابة يوميات:

هو القدرة على كتابة المذكرات الشخصية للأحداث اليومية في المدرسة والبيت والشارع وهي عبارة عن الكتابات التي يدون فيها المتعلم الأحداث التي تترك أثرا فيه أو ما في محيطه يوما بيوم أي الكتابة في نفس اليوم، وكتابة اليوميات يدونها الشخص المعنى، لذا فهي عبارة عن سيرة ذاتية يومية. وتهدف كتابة اليوميات إلى تنمية وتطوير الفردية والسليقة والتعبير عن الذات، وحل المشكلات وتخفيف الضغط وتوظيف التفكير النقدي بالإضافة إلى ذلك فإن كتابة اليوميات تدفع المتعلم إلى التنقيب وتطوير الأفكار، وهي مصدر مهم لكتابة القصة. وتكتب اليوميات وفق خطوات منهجية محددة ومتسلسلة ضمن وحدة عضوية مكانية وزمنية وهي مرتبة كما يلي:

- تحديد الزمن العام لليومية، كاليوم والشهر والسنة المناسبة
- تحديد الأزمنة الخاصة أو الجزئية: (صباحا أو مساء، قبل...أو بعد...، على الساعة...)

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012، ص:19.

– سرد الأحداث المرتبطة بكل زمن جزئي حسب تسلسلها الزمني. ووحى يكون المتعلم قادرا على سرد الأحداث، يجب عليه أن يلتزم بالعناصر التالية:

– وصف الأشخاص والأمكنة والأزمنة

– توظيف الحوار الداخلي (قلت في نفسي...– تساءلت...– حدثتني نفسي)

– استعمال ضمير المتكلم

– تحر الوضوح والشفافية

– إبراز أهمية اليوم في حياة التلميذ.

– استعمال ضمير المتكلم.

– تحر الوضوح والشفافية.

– إبراز أهمية اليوم في حياة التلميذ[1].

ب– الإخبار عن حدث:

يستخدم هذا الأسلوب لتصوير حالة معينة أو وصف شيء معين أو نقل وسرد حادث أو موقف، حيث يصف الكاتب في هذا النوع انطباعاته ومشاعره اتجاه الشيء الموصوف فالإخبار والوصف والسرد أسلوب كتابي يتكرر كثيرا في كتابات التلاميذ وهي كذلك أنماط تتميز بها نصوص القراءة التي يستمد منها المتعلم رصيده اللغوي الذي يوظفه في التعبير الكتابي. فالإخبار مجال إبداعي كتابي، يتناول وصف ظاهرة، رآها الإنسان، أو سمع بها أو أحس بها، ويحتاج إلى أن ينقلها إلى غيره؛ وذلك لمدى تأثيرها في نفسه، والتلميذ يلجأ في وصفه إلى الحوادث الوجدانية، ومظاهر الطبيعة المثيرة، والأحداث ذات الصور الواضحة كالرحلات، والاجتماعات والبرامج المدرسية وغيرها. ويعد مجال الوصف من المجالات التي يستخدمها الإنسان في تعبيره الإبداعي كثيراً، مستنداً إلى خبراته عن الموصوف ومشاهداته

[1] وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم الخامسة ابتدائي، المرجع السابق، ص: 20.

ودرجة ارتباطه به وجدانياً؛ حيث تلعب المشاعر والعواطف دوراً كبيراً في إثراء الوصف وتضمينه بأحاسيس خاصة تجاه الموصوف، ونلحظ هذه الظاهرة كثيراً في تعبير الناس سواء أكان شفوياً أم كتابياً؛ في وصف مكان أو مشهد أو شخصية ما؛ حيث يضيف المعبر ارتباطات مختلفة قد لا تكون موجودة في الموصوف، تعكس مشاعره نحوه على ضوء تجربته الشعورية وذاتيته في الوصف ونقل الصورة، التي قد تكون متخيلة أحياناً. وينظر إلى التعبير الكتابي الإبداعي من زاويتين:

– الإبداع بوصفه مجموعة من العوامل العقلية التي تتطلب نوعا معينا من التفكير غير التقليدي التصاعدي الذي يتميز بانطلاق التفكير، وتغيير الزاوية الذهنية والخروج عن المألوف.

– الإبداع بوصفه مهارة تعليمية مركبة تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة بالتعبير الكتابي وهذه النظرة من شأنها أن تغير من طرائق التدريس، وتقنيات التنشيط واستغلال الكتاب المدرسي والتقويم. والكتابة الإبداعية بما هي عليه، تحمل بين طياتها بعداً وظيفياً لا ينفصل عن الغاية الأساسية منها، وهي أنها تقدم للمتعّلم وسيلة يوظفها في التعبير عن فِكره ومشاعره، وتساعده على التنفيس عن انفعالاته، كما أنها أداة مهمة يطلق من خلالها المتعلم العنان لطاقاته وقدراته الإبداعية، التي سوف تساعده على مواجهة المواقف الوظيفية المختلفة وحلّ المشكلات التي قد تعترضه في تعّلمه أو في حياته وتواصله مع الآخرين. وقد اهتمت الكثير من الدراسات في مجال اللغة بهذا النوع من التعبير منها دراسة صلاح عبد السميع (1998) التي أظهرت التدني الواضح في مستوى التلاميذ في التعبير

الإبداعي، ويرجع ذلك إلي طبيعة الموضوعات التي يفرضها المعلم علي التلاميذ، وانفصالها عن حياتهم مما يؤدي لعدم إشباع رغبتهم في الكتابة[1].

5- خصائص التعبير الكتابي:

إن الظروف التي ينتج فيها التعبير الكتابي، تتميز كثيرا عن التعبير الشفوي، خاصة ما تعلق بوضعية المرسل إليه، والظروف العقلية والنفسية والاجتماعية، وحتى المادية التي تتحكم في هذا الخطاب وترسم خصائصه، وعليه هناك خصائص تميز التعبير الكتابي بنوعيه الوظيفي والإبداعي يمكن حصرها فيما يلي:

5- 1- تعبير غير مباشر: إن غياب المرسل إليه أثناء الكتابة، والمرسل أثناء القراءة يخلق شروطا للكتابة ويتحكم في بناء الخطاب وهذا ما ينتج عنه:

- أن كل العناصر التي قد يستعين بها المتحدث في الخطاب الشفهي كالإشارات، وقسمات الوجه وما يبدو من صوته من نبرات وتغيرات يجب أن يعبر عنها برموز خطية بالكتابة.

- إن دور كل من المرسل والمتلقي يبقى مستقرا خلال تلقي وإرسال الخطاب المكتوب ، أما في المنطوق قد يتحول المتحدث إلى مستمع أو العكس. وهذه الميزة تعطي للكاتب فرصة لإنتاج خطاب مستمر، غير متقطع وبشكل أكثر إحكاما وانسجاما، وبمستوى لغوي أعلى.

- إن وضعية المرسل في المكتوب لا تسمح له بمعرفة، أو مراقبة رد فعل المرسل إليه أثناء تلقي الرسالة وهذا ما يمنع كل إمكانية للتصحيح أو التعديل، أو الإعادة بعد التلقي، لذلك فعلى المرسل أن يعد خطابه بشكل يتنبأ فيه بكل سوء الفهم المحتمل عند قراءة نصه.[1]

5- 2- تعبير راق:

إن كون المكتوب اتصالا غير مباشر قد يسمح للمرسل بإنتاج خطاب أرقى من الذي قد يكون في الاتصال الشفهي، لأن الفرصة متاحة له ليفكر أكثر فيما يكتب، والمجال واسع

[1] Vigner Vigner.Gerard :Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite . CLE international PARIS1982 . p23

جدا لاختيار ما يشاء من الوحدات اللغوية المناسبة، بالإضافة إلى إمكانية تصحيح وتنظيم الخطاب الذي يصبح أقل عفوية وأكثر متانة كما أن استعمال اللغة مجردة من كافة الظروف المحيطة يمثل حالة مثالية، لأنها الحالة الوحيدة التي يتم فيها التبليغ بوسائل لغوية محضة ويضاف إلى ذلك الوضعيات التي يكون فيها المرسل، فقد أوضحت دراسة قام بها (lelievre) و(Nique.C) عن اكتساب اللغة المكتوبة في المدرسة الابتدائية أن مهارة إنتاج نص تتعلق أساسا بالتحكم بوضعية الكتابة فهذه الوضعيات تخرج الكاتب من إطار لحظة الحديث، وهذا ما يتطلب درجة من التجريد في التفكير واستعمال أرقى للقدرات اللسانية[1].

5- 3- تعبير مراقب: إن عدم حدوث عملية التبليغ محتمل دائما في كل اتصال لغوي وذلك لعجز المرسل عن التعبير أو لعدم امتلاكه الأدوات المناسبة، وقد يتعلق ذلك بالمرسل إليه الذي يحتاج إلى توضيح أكثر لفهم الخطاب، وكل هذا يمكن استدراكه في الخطاب الشفهي وذلك بالتصحيح والتوضيح، بناء على رد فعل المتلقي، إلا أن غياب هذا الأخير في الخطاب المكتوب، ينجم عنه احتمال سوء الفهم والغموض، ولذلك على المرسل أن يتوقع كل هذا ويد عم نصه بكل الوسائل التي تختزل عراقيل التبليغ.

وأهم الوسائل المتحكمة في بناء النص وتبليغه تتعلق بالمعاني العامة التي يجب أن تنسق وتنظم وذلك بالربط بين أجزاء النص وفقراته ليكون نسيجا متماسكا يرسم للمتلقي مسلكا لفهم دون أن ننسى في ذلك الدور الكبير الذي تلعبه عوامل أخرى أساسية والمتمثلة خاصة في وضوح الخط والسلامة اللغوية. فكل الوسائل المذكورة يمكن للمرسل أن يتحكم فيها جيدا من خلال مراقبة ما يكتب واستدراك الناقص، وتصحيح الخاطئ، فهو بذلك يضع نفسه في الموقفين:المرسل والمرسل إليه، يكتب ويقرأ في الوقت ذاته، ويحاول تصور وقع

[1] أندري مارتني: **مبادئ اللسانيات العامة:** ترجمة أحمد الحمو، دمشق وزارة التعليم العالي، 1984، ص:49.

خطابه في المتلقي ولذلك يرى Vigner أن كتابة نص تعني":أن يضاف إلى الخطاب القراءة الخاصة[1].

6- التعبير الكتابي بحسب بعض المقاربات الديداكتيكية:

تغيرت تعليمية التعبير الكتابي، تغييرا جذريا، فلم تعد تلقينا لجمل أو لقواعد لغوية وأصبح الأهم أن يكتسب التلميذ مهارة إنشاء نص منسجم ومتماسك، مستندة في ذلك على معطيات علم النفس النمو وعلم النفس المعرفي وعلم النفس اللغوي ولسانيات النص. ومن المقاربات الحديثة التي واكبت التيار البنائي الذي انبثقت عنه بيداغوجيا الكفاءات ، المقاربة التواصلية والمقاربة المعرفية اللتان كانتا لهما أثر بالغ في تعليمية التعبير الكتابي.

6- 1- المقاربة التواصلية:

إن أهم ما جاءت به تعليمية اللغات في العصر الحديث يتمثل في المبدأ الذي تبنته المنهجية التواصلية المعرفية، التي تهدف إلى إكساب المتعلم مهارة التواصل، وتعتبر أن طبيعة الاكتساب اللغوي لا تنحصر في جملة المعارف النظرية إنما هي في الحقيقة إظهار القدرة على توظيف هذه المعارف واستعمالها بالكيفية التي تتلاءم ووضعيات تواصلية، وهذا يعني أن الإنسان يجب أن يعرف قواعد اللغة ويعرف معها أيضا قواعد استخدامها في المجتمع وفي التعبير عن الوظائف، ويقوم النشاط التواصلي على أساس إنشاء مجموعة من الوحدات الدالة وتركيبها فيتم الحصول على وحدات أكبر، الجمل التي هي بدورها يترابط ويبنى بعضها على بعض، على حسب ما تقتضيه مقاييس اللغة وقد ركزت هذه المقاربة محور اهتمامها على المتعلم بتحديد حاجاته اللغوية التي تعد المنطلق في تحديد الغايات التعليمية، وإكسابه استراتيجيات التعلم وعلى هذه الأسس وضعت بيداغوجية المكتوب فلم

[1] Vigner G op.cit P:25

يعد المكتوب يدل على نسخ جمل سليمة بقدر ما يعني استعمال هذه الجمل لأداء الأغراض التواصلية لذلك يقول" Widowson << عند ما نقوم باكتساب لغة، فإننا لا نتعلم صياغة جمل سليمة وتفهمها فحسب كما لو كان الأمر يتعلق بوحدات لغوية منفردة حاصلة صدفة بل إننا نتعلم كذلك، استعمال جمل بالصورة المتلائمة والأغراض التبليغية >>[1] فأصبح الاهتمام في تعليم التعبير الكتابي ينصب على إكساب المهارة التواصلية والقدرة على استعمال اللغة في المواقف، والسياقات المختلفة التي تتحكم في عملية التبليغ وتحدد نوع الخطاب، فالأمر لا يتعلق فقط بتعليم نظام اللغة إنما في الحقيقة هو تعليم التواصل بالاعتماد على النظام اللساني والقواعد الاجتماعية والثقافية التي تتحكم في التبادل اللغوي. لذلك فالأهم في تعليم التعبير الكتابي لا يكمن فقط في تحقيق نظام اللغة وتطبيق قواعدها بقدر ما يكمن في مهارة استعمال نظام اللغة من أجل تحقيق الهدف وهو التبليغ، وعليه لا يجب أن تحصر النظرة إلى إنتاج التلميذ على الجانب المعياري الذي قد يدل على المعرفة اللسانية، ولكنه لا يدل دائما على المهارة التبليغية "فالقدرات التبليغية تتضمن الاستعدادات اللغوية، ولكن العكس ليس صحيحا.ويرى (Bordieu) أن الاهتمام الكبير بهذه المهارة كان على أساس:

- ✓أن المتعلمين يشعرون بممارسة فعلية للغة ولوجود مرسل إليه حقيقي.
- ✓أنهم يتدربون على الإحاطة في كل إنتاجهم اللغوي بالعلاقات بين المرسل والمتلقي وبالهدف وغرض التبليغ، ويدركون أن المرسل إليه ليس متلقي بل هو شريك حقيقي في إنتاج الخطاب (النص).ولتحقيق هذه المهارة يجب أن يكون المتعلم في وضعيات

[1] جميلة حمودي: **طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية** رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1994، ص: 139.

مختلفة ومتنوعة أثناء الكتابة ليكتسب قدرة على التبليغ في مختلف المواقف التي يواجهها، ولهذا فالشرط الأساسي لتحقيق مهارة التبليغ هو تنويع المكتوب.

✓ومن البديهي أن تسعى التعليميات الحديثة إلى أن يتم تعلم اللغة في إطار وضعيات متنوعة ويهدف إلى: "تدريب التلاميذ على التحكم في اللغة في وضعيات مختلفة من الحياة.وعلى هذا الأساس يجب أن يبرمج تعليم التعبير الكتابي لأن":تنظيم التعليم فيه هو أولا البرمجة وبالطريقة الأكثر مراقبة للوضعيات المتنوعة للإنتاج اللغوي وهذا لا يعني فقط تنوعا في الخطاب (النص) بل يجب أن يشمل التنوع كل العمليات والوضعيات التي تصاحب الكتابة، وهذا ما توضحه **كلودين جارسيا** " (Claudine Garcia de banc") من خلال عرضها لبعض هذه التنوعات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في تعليم التعبير الكتابي: وهي كما يلي:

*- **نوع النص المكتوب:** يجب أن نفرق هنا بين نوع المكتوب (L'écrit) الذي يدل على تنوع الشكل الاجتماعي الذي ينجز في إطاره النص ككتابه رسالة، أو كتابة تقرير، أو عرض حول تجربة شخصية...بينما نوع النص (Texte) فيتعلق بطبيعته التي قد تكون سردية أو وصفية، أو حجاجية... لذلك يجب أن يراعي الجانبان في تحديد نوع المكتوب.

*- **طبيعة المتلقي:** كما يجب أن يكون التنوع أيضا على مستوى المتلقي أو المرسل إليه وذلك بأن نفرق بين النصوص الموجهة لتصحيح المعلم فقط، والنصوص الموجهة إلى مرسل مجهول خارج المدرسة، أو الموجهة إلى الزملاء، وغيرها فهذه التنوعات تتحكم في طبيعة الخطاب وخصائصه.

*- **دعامة الكتابة:** أي السند الذي يكتب عليه النص، والذي يجب أن يتنوع أيضا، من كراس القسم أو مجلة القسم أو مدرسية أو في إطار مشروع (بطاقة تهنئة، نص إعلاني...)

*- **طبيعة التفاعل بين القراءة والكتابة:** يجب أن نفرق بين النصوص التي تنجز في استقلالية تامة عن أي مرجع آخر، والتي اعتمد في كتابتها على الاطلاع وقراءة نصوص أخرى.

*- **طريقة الكتابة:** والتي يجب أن تتنوع من كتابة فردية أو ثنائية أو جماعية أو بتقسيم الموضوع على تلاميذ القسم.

*- **طبيعة المطلوب:** يجب أن نفرق بين الموضوعات الحرة، والمحدودة والموضوعات التي تكون انطلاقا من مضمون عبارة أو نص أو من صورة وغيرها...

*- **طبيعة عملية الكتابة:** من الضروري تحديد العمليات والمهارات التي نسعي إلى توظيفها من خلال الموضوع المقترح وأن نفرق بين الموضوعات التي تتطلب قدرات مختلفة والموضوعات الموجهة لتنشيط نوع معين منها.

*- **مدة إنجاز النص:** والتي قد تستغرق حصة أو حصتين أو أكثر.

*- **طبيعة المعايير:** ونقصد بها المقاييس المعتمدة في التقويم، والتي يجب أن تتنوع من مقاييس ضمنية وظاهرة، وأخرى محددة من المدرس أو محضرة بالاشتراك مع التلاميذ.

*- **التصور الذهني والعمل اللغوي:** يجب أن يحدد الإطار الذي يدخل ضمنه المكتوب هل هو كتابة فنية أدبية تحتاج إلى تصور ذهني خاص وأسلوب لغوي راق؟ أم هي كتابة عادية تعتمد على الأسلوب البسيط؟ وهذا تنوع يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار في تحديد موضوعات التعبير الكتابي[1].

6- 2- المقاربة المعرفية:

في بداية الثمانيات عرفت عدة أبحاث استخدمت فيها تسجيلات الفيديو، والاستبيانات وطريقة التفكير بصوت عالي أثناء كتابة النص من طرف المتعلمين، وقد نتج عن تلك

[1] Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND, **la production écrite**, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999, p:11.

الأبحاث نموذج في التعبير الكتابي يسمى النموذج غير الخطي الذي وضعه "**هايس وفلاور**" (Hayes et flower) وسمي باسمهما في سنة (1980) بدأ هذان الباحثان أعمالهما على خلفية نتائج أبحاث "**روهمر**" التي تستند إلى معطيات علم النفس المعرفي وتحديدا تقنية التفكير بالصوت العالي أو ما يعرف بتقنية بما وراء المعرفة،حيث اهتم الباحثان بالعمليات الفكرية التي تحدث أثناء عملية تحرير النص الكتابي هذه العملية المعرفية هي التي تنمي قدرة المتعلم على إنشاء نص متماسك ومنسجم. فمعرفة الكتابة (savoir – ecrire) تكتسب عن طريق الخبرة وتثري أثناء الوضعيات الجديدة وتحين في الذاكرة الطويلة المدى. ولإنتاج نص في وضعية معينة هناك قدرات وعمليات يجب أن يتحكم فيها المتعلم جيدا وذلك قبل وأثناء الإنتاج[1]. فقبل إنشاء النص: يجب على المتعلم أن يتعرف في عملية ذهنية وبطريقة دقيقة على وضعية الخطاب المكتوب، وذلك بتحديد إجابات لأسئلة مثل: من هو المرسل إليه؟ ما نوع العلاقة التي تربطني به؟ وأنا كمرسل بأي صفة أكتب؟ ما هو هدف الخطاب؟ كما يجب عليه أيضا أن يمتلك تصورا مسبقا للخطاب، كنوع النص المناسب للوضعية ملامحه العامة وكذلك اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك أما أثناء الكتابة فيجب أن يتحكم في المستويات اللسانية اللازمة لإنتاج نص، والتي تبدأ بمستوى البنية الكبرى للنص وذلك بوضع مخططه العام وتحديد مقدمته وخاتمته. ثم مستوى البنية الداخلية للنص بتطبيق مبادئ الانسجام والاتساق واستعمال الروابط وبعدها مستوى الجملة:بتطبيق القواعد النحوية والإملائية وتركيب الجمل[2].

[1] jeanpierre cuq et Isabelle gruca، cour de didactique du français langue étrangère et seconde . ED presse universitaire de grenoble 2002، P: 179

[2] Jean pierre cuq et Isabelle gruca, Op Cit,P:180

وقد توصل كل من "**هياس وفلاور**" "HAYES ET FLOWER" إلى تحديد ثلاث خطوات مهمة لبناء النص الكتابي هي:

1- التخطيط: أي وضع خطة عامة للنص تنتظم وفقها أجزاؤه ويؤخذ بعين الاعتبار فيها السياق والهدف ونوع النص بالإضافة إلى خصائص المرسل إليه لذلك تختلف خطة كل نص باختلاف نوعه والمتغيرات المذكورة.

2- إنشاء النص: ونعني به القيام بكل العمليات الضرورية لإخراج النص في صورته النهائية ويبدأ ذلك بنمو الأفكار وما يصاحبها من عمليات منطقية، كالربط والاستنتاج وهذا يستوجب بعدها مهارة في توظيف الرصيد اللغوي، واختيار زمن الفعل واستعمال الروابط وعلامات الوقف.

3- مراجعة المكتوب: أي إعادة قراءة ما كتب من أجل التصحيح والتعديل أو الإضافة والحذف، وفي هذه الحالة يضع الكاتب نفسه مكان القارئ ويحاول تصور كل ما قد يخطر على بال هذا الأخير، ويستدرك بذلك ما ينقص خطابه، وهذه العملية "تتطلب من الكاتب قدرة لتجاوز ما كتب[1].

وترى كلار دوكي "Claire.Doquet " أن هناك معارف أخرى تعتبرها شروطا أساسية لممارسة المكتوب وهي:

1- **إدراك وظيفة اللغة المكتوبة:** أن يدرك الكاتب خصائص الخطاب المكتوب التي لا تتفق دائما مع المنطوق خاصة ما تعلق بوضعية المرسل والمرسل إليه، وهذه الخصائص تحتم على هذا الخطاب أن يكون أكثر تماسكا وانسجاما.

2- **إدراك وظيفة القارئ:** إن تجربة الشخص القارئ تنمي كثيرا طريقته في الكتابة، وتدفعه إلى التفكير في كل مرة في أثر ما يكتب في المتلقي.

[1] Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA, Ibid. P: 190.

3- **إدراك المرسل لوظيفته كمؤلف:** ويعني ذلك أن يحاول المرسل تقييم مفعول خطابه بالوقوف أمام طريقته في الكتابة، لتحديد النقائص وبالتالي القيام بالتعديلات الضرورية وذلك بالإجابة عن سؤالين مهمين: كيف تصرفت لكتابة هذا النص؟ ما هو أثر هذا النص؟[1]

7- علاقة التعبير الكتابي بأنشطة اللغة العربية الأخرى:

يعتبر التعبير الكتابي هدفا ترمي إليه كل النشاطات اللغوية، في المناهج الجديدة فهو كما يعرفه منهاج السنة الخامسة نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته اللغوية المختلفة فبالنسبة للقراءة التعبير الشفوي والمطالعة والمحفوظات فهي موارد لغوية تزود المتعلم بالرصيد اللغوي الكافي المتمثل في الألفاظ والعبارات والأفكار والأساليب اللغوية بما يساعده على إثراء الكتابة بالأفكار المناسبة للموضوع، وتساعده على امتلاك مهارة التواصل.

أما على مستوى القواعد النحوية والصرفية والإملائية فإنها توفر للمتعلم معايير الكتابة الصحيحة وتجنب الأخطاء حيث يستطيع المتعلم التعبير عن أفكاره بكل دقة. كما يرتبط التعبير الكتابي بأنشطة اللغة العربية من خلال المقاربة النصية، بحيث يتم معاملة اللغة على أنها كل ملتحم فهي تعتمد على التماسك بين الجمل المشكلة للنص والتدرج النصي فيتم فعل القراءة والكتابة على أساس حركة حلزونية فالتلميذ يقرأ ليكتب ويكتب ليقرأ ومن ثم فإن العلاقة بين السياق اللغوي والمقاربة النصية علاقة ارتباط فالنص مهم بالنسبة للتلميذ يساعده على اكتشاف مختلف الظواهر اللغوية المروجة فيه. وتتجلى أهمية النص على ضوء المقاربة بالكفاءات في التعبير الشفهي الذي يأتي عقب نشاط القراءة مباشرة حيث يكون المتعلم قد اكتسب رصيدا لغويا يستغله للانطلاق في التعبير عن أفكاره ومشاعره وتجاربه في وضعيات حقيقة وشبه حقيقة. ويساهم الإدماج في الاكتساب المتكامل والمنسجم الذي يجعل من المعرفة اللغوية كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين كفاءة الإنتاج فالمتعلم الذي يدرس ظاهرة

[1] Jean pierre cuq et Isabelle gruca, Op Cit,P:195.

لغوية في سياقها الطبيعي أي النص لا يكتشف من وراء ذلك القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية فقط بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفوي وأنشطة اللغة عموما أنشطة وظيفية يحرص التلميذ على توظيف مادتها في كل عمل فردي إنتاجي فدرس النحو والصرف والإملاء أنشطة وظيفية مرتبطة بالأنشطة التحريرية تحقق المنفعة للمتعلم[1].

7- 1- علاقة التعبير الكتابي بالقراءة:

خلال نص مقروء يتدرب المتعلم على الأداء الحسن، والجودة البيانية، وحسن استنطاق علامات الوقف، واستجلاء المعاني وتبين وظائف الأساليب المختلفة. كما تصبح القراءة وسيلة اكتشاف التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية والقواعد الإملائية تلمس فوائدها ثم التطبيق على منوالها، حسب ما تمليه المقاربة النصية، ليحقق المتعلم وجه القراءة بشقيه الأدائي والاستثماري. فالقراءة بهذا المعنى تتجاوز المعنى البسيط الذي يشير إلى " نطق الأصوات الصحيحة لدى مواجهة كلمات أو رموز مطبوعة" فهي في معناها العميق كما أشار إليه الدكتور محمد رجب فضل الله <<نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحياتية والمتعة النفسية بالمقروء>>[2].

تبدو الصلة الفعلية بين القراءة والتعبير الكتابي واضحة في تكاملها فهي تخدم وظيفتين تربويتين تتعلق الأولى بالتلقي والفهم فمن خلال النص يقف المتعلم على محتويات النصوص وما تحمله من مضامين معرفية وقيم إنسانية وفي مستوى أكثر تجريدا يدرك الآليات المتحكمة في البنية النصية. وتتعلق الثانية بإنتاج النصوص فبمجرد فهم المتعلم

[1] وزارة التربية الوطنية منهاج اللغة العربية الرابعة ابتدائي، CNDP، 2011، ص:29.

[2] محمد رجب فضل الله، المرجع السابق، 1998، ص:65.

للكيفية التي تشتغل بها النصوص والمنطق الذي يحكم عملها يمكن استثمار ذلك في إنتاج نصوص شبيهة بها حيث الانسجام والتماسك، وعليه تسير الحصص في السنة الخامسة ابتدائي وفق سيرورة تعلمية سياقية. وتعبر هذه السيرورة التعليمية التعلمية على ذلك الترابط الوظيفي بين القراءة والتعبير الكتابي فكلما أتقن المتعلم فعل القراءة واستفاد منه أدى ذلك إلى تطور ونمو مهارته الكتابية فممارسة التعلم من خلال الوحدة في اللغة العربية تجعل المتعلم يقرأ ليكتب ويكتب ليقرأ.

وقد أكدت الكثير من الأبحاث تلك العلاقة القوية بين القراءة والتعبير الكتابي، منها دراسة أجراها "**جويل** **juel** **(1998)** التي هدفت إلى معرفة اثر عملية القراءة في مواقف التعليم والاستعمال اللغوي والارتقاء بمستويات الكتابة حيث أكدت الدراسة على وجود ارتباط قوي بين عملية القراءة والكتابة يزيد كلما ارتقى التلاميذ في السلم التعليمي إذ بلغت النسبة في السنة الأولى (27 %) وفي السنة الثانية (39%) وفي السنة الثالثة بلغت (43%) في حين ارتفعت النسبة في مستوى السنة الرابعة إلى (52%) والضعف في القراءة عند بعض التلاميذ يتبعه ضعف في التعبير الكتابي[1].

7- 2- علاقة التعبير الكتابي بالتعبير الشفوي:

يعرف التعبير الشفوي بأنه الإيضاح عن الأفكار أو المشاعر شفاهة بلغة عربية تناسب المستمعين، كما أنه وسيلة التواصل والتفاهم بين الفرد وبقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه. وهو وسيلة إرسال يحقّق بواسطتها التلميذ المرسل متكلّمًا المحصّلة النهائيّة لما تعلّمه في اللغة العربية. وهو عملية داخلية تدور فيها المعاني، وتعلن متلبسة بأصوات منظمة مرتبة هادفة لنقل الأفكار والانفعالات بغرض الإبلاغ أو الإخبار. كما أنه ترجمة

[1] محمد صلاح الدين مجاور: **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998 م، ص 91-92.

شفهية لما يدور في ذهن المتحدث تعبيرا عن أفكاره، أو مشاعره أو آرائه للآخرين بطريقة تلاقي استحسانا وإعجابا من الآخرين وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطرقة جيدة تتمثل في الأداء الشفهي من حيث الأصوات والكلمات والسياق والقواعد والسرعة والطلاقة.

يمثل التعبير الشفهي نشاطا تتقاطع فيه مختلف الأنشطة الدراسية حيث يمثل النشاط اللفظي داخل القسم (70%) من الأنشطة كما يذكر ذلك **(فلاندرز)** فهو بذلك كفاءة عرضية تشترك فيها كل المواد والأنشطة اللغوية. ولكنه كنشاط لغوي يمثل حصة يتم تناولها في الوحدة فالتعبير الشفوي يتيح للمتعلم أن يستثمر كل مكتسباته من النص استثمارا ينصب على الهيكل العام بما يربطه من أساليب، وعلى التراكيب البارزة في النص وعلى الصيغ الصرفية وما تخضع له من تحويلات مما يغني رصيده الوظيفي فيوسع مجال تعبيره وبذلك يتأتى له إنتاج نموذجه الخاص.

7- 3- علاقة التعبير الكتابي بالمطالعة:

المطالعة تعني الإطلاع على مختلف مصادر المعارف والمعلومات مهما كان شكلها مطبوعة ورقيا والكترونيا باستخدام مهارة القراءة لأن القراءة لم تعد تقتصر على الأشكال التقليدية اللاواعية مثل الكتاب والمجلة والجريدة وإنما تعدت إلى الأشكال الإلكترونية مثل الكتاب الإلكتروني والمجلة الإلكترونية. وعليه فقد اتسع مجال المطالعة ليسع كافة الوثائق والوسائل التي تمكن المتعلم من الحصول على المعرفة. والمطالعة كما يعرفها الباحث هي ممارسة فعل القراءة الصامتة على وثيقة مطبوعة ورقيا أو إلكترونيا بهدف الحصول على المعرفة أو التعمق فيها واستثمارها بطريقة ترفع وتنمي مهارته اللغوية والأدبية وتزوده بالمعرفة العلمية كما تساعده على حل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية. وتكتسي

المطالعة أهميتها بالنسبة للتعبير الكتابي، كونها رافدا ومصدرا لغويا مهما يزوده برصيد لغوي متنوع من الألفاظ والتراكيب والأفكار والمعارف كما أنها تنمي فكره وتقوي ذاكرته .

7- 4- علاقة التعبير الكتابي بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية:

درس القواعد في السنة الخامسة يمثل دعامة مهمة لتمييز آليات النظام اللغوي، من خلال ما يتجسد في النص من موضوعات نحوية وتراكيب لغوية مختلفة تساعد المتعلم على فهم المقروء وتحسين أدائه من جهة ولتحقيق هذا المسعى يستغل نص القراءة بما يحوي من ظواهر نحوية فتستخرج ويقارن بينها وبين غيرها مما هو في رصيد المتعلم ليكتشف بتوجيه المعلم النموذج الجديد، ويستنتج ضوابطه ويربطه مع بقية الظواهر السابقة فيوظفه بعد ذلك في جميع أنشطة اللغة. فالقواعد وسيلة لإتقان مهارات اللغة العربية الأساسية: فهي تساعد على فهم المسموع والمقروء، كما أن مراعاة القواعد في التعبير تجعل التلميذ متحدثا وكاتبا جيدا ينتج خطابات ونصوصا صحيحة وسليمة نحويا.

فعندما يكون التلميذ ملمّا بقواعد النحو يستطيع فهم معاني الجمل المتشابهة إملائيا وإدراك أوجه الاختلاف بينها. فبالقواعد يمكن تحديد وظيفة الكلمة في الجملة وبالتالي تحديد معنى الجملة أو التركيب ومعلوم أن وضوح التراكيب يؤدي إلى نجاح التواصل اللغوي بين المرسل والمرسل إليه وذاك هو الهدف الأساسي لتعلم اللغة العربية، لكن لابن خلدون رأي آخر فهو يرى أن الملكة (القدرة اللغوية) لا تحصل بمعرفة القوانين العلمية...إنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار لكلام العرب[1].

وقد أثبتت الكثير من الدراسات التي أجريت بالجزائر وبعض البلدان العربية وجود ضعف لدى التلاميذ في توظيف القواعد في وضعيات إدماجية كالتعبير الكتابي ومن تلك الدراسات دراسة "عبد الله لقديم" (1988) حول الأخطاء النحوية عند تلاميذ المرحلة

[1] محمد رجب فضل الله، المرجع السابق 1998، ص:190

المتوسطة في منطقة بجاية بالجزائر حيث أكدت أن الدارسين يعانون صعوبات في جميع الموضوعات النحوية وهي: (الفعل من حيث التعدي واللزوم، والفاعل، والمبتدأ، والخبر، وإن وخبرها، وكان وأخواتها، والمفعول به، والمفعول فيه، والمفعول لأجله، والصفة، والعطف والمضاف والمضاف إليه، والجار والمجرور)[1] وفي دراسة أخرى "لفهد خليل زايد" (2002) أجريت في الأردن أكدت أن أكثر الأخطاء النحوية شيوعا لدى تلاميذ التعليم المرحلة المتوسطة هي: الأفعال التي تنصب مفعولين، والتوابع (الحال، والنعت)، والجملة الفعلية وإعراب الفعل المعتل الآخر والجملة الاسمية) [2].

وقد توصل حمزة أبو النصر (1991) في دراسته حول علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي عند طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة، إلى مجموعة من النتائج أهمها انخفاض مستوى الطلاب في كل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي, وذلك بسبب انقطاع الصلة بين المفاهيم النحوية والصرفية في تدريس مادة النحو والصرف في السنوات المتعاقبة[3].

ويمثل نشاط الإملاء أهمية قصوى في صحة التعبير الكتابي وقد عرف محمد رجب فضل الله الإملاء بأنها << حروف مرسومة تصور ألفاظ دالة على المعاني التي تراد من النص المكتوب >>[4].

---

[1] عبد الله لقديم الأخطاء النحوية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة بجاية، جامعة القاهرة مصر 1988 ص: 98/97 رسالة ماجستير غير منشورة.

[2] خليل زايد، **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن2009، ص :236-256

[3] حمزة حمزة أبو النصر: **علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة، 1991، ص:250.

[4] محمد رجب فضل الله، المرجع السابق، ص:120.

وتعد الكتابة (الإملاء والخط) وظيفة أساسية في المدرسة الابتدائية ومن ثم فإن العمل المدرسي يركز في تعليم الكتابة على ثلاثة معايير هي: قدرة المتعلم على الكتابة الصحيحة إملائياً. وإجادة الخط من خلال تنظيمه وتنسيقه وجماله. قدرته على التعبير عما لدية من أفكار في وضوح ودقة. ورغم هذه الأهمية التي تحتلها الكتابة بين أنشطة اللغة العربية إلا أن الكثير من التلاميذ يعانون من نقص واضح فيها الأمر وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ ذوي المشكلات التعليمية في المستوى الابتدائي غير قادرين على أن يعبروا عن ذواتهم بنجاح بواسطة الكتابة حيث وجد جراهام وزملاؤه بأن التلاميذ الذين لديهم صعوبة في الكتابة يتوجهون نحو الاعتماد على الآخرين للحصول على مساعدتهم في حل المشكلات الكتابية أكثر من الاعتماد على معرفتهم بعملية الكتابة، فيما أكدت دراسة حلس (2004) حول تقويم الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ السنة السادسة ابتدائي شيوع الخطأ الإملائي بين التلاميذ حيث وصل حد الشيوع في عشرين مجالاً من تسعة وثلاثين مجالاً وأن (29.27 %) من العينة كتابتهم لا تقرأ[1].

8- مظاهر ضعف تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في التعبير الكتابي:

يتوقف إتقان التعبير الكتابي على معرفة الكلمات اللازمة لكتابة الموضوع، والأساليب الموافقة له، كما أن معرفة هذه وتلك، تتوقف على معرفة المعاني اللازمة للموضوع، وطريقة تنسيق الأفكار المتعلقة به. وقد نص منهاج اللغة العربية على أن إنتاج نصوص متكاملة شفوية وكتابية متنوعة الأنماط ككفاءة ختامية يجب التحكم فيها في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

[1] حلس، داود "**دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة الخرطوم: السودان 2004، ص: 126.

إن التعبير هو المفتاح الضروري لتعلم كل المواد، فمكانة التعبير في المنظومة التربوية تتجلى في كونه عملا يحتوي على جميع معارف التلميذ، وحسن توظيفه لها، وما يتوفر عليه من إمكانيات لغوية، وما تلقاه من معلومات في مختلف المواد، وكلها تؤدي إلى تطوير مهارة التعبير عند التلميذ، ولكي يكتب بطريقة جيدة ينبغي له كذلك أن يتوفر على قاموس لغوي ثري. ومعرفة بقواعد الإملاء والصرف والنحو، وكلها وسائل تساعده على الكتابة السليمة، والقدرة على التعبير الصحيح.

يعتقد البعض أن المتعلم يستطيع الكتابة والتعبير تبعا لقدرته على الكلام باللغة التي يكتب بها، وأنه يستطيع أن يكتب بما فيه الكفاية للتعبير عن حاجاته، ما دام لا يبحث في أن يكون كاتبا أو صحفيا أو محاميا...إلخ. وهذا التصور خاطئ بالأساس، لأنه ينبغي تعلم التعبير أو الكتابة الجيدة لوظيفتها الفعالة في الحياة الاجتماعية. فمهما كانت وظيفة الفرد في المجتمع، فهو في حاجة إلى كتابة المراسلات الإدارية أو العملية، أو كتابة التقارير والعروض، أو الكتابة عن المشاريع التي تهمه...إلخ. فإذا لم يتعلم الفرد كيف يرتب أفكاره وكيف يقدمها للغير وكيف يدافع عن حججه، فإن ذلك سيؤثر لا محالة على مصالحه ومقاصده بل ويتجاوز ذلك إلى عدم قدرته على التفاعل والتواصل الإيجابي مع أفراد المجتمع وصعوبة إقامة علاقات اجتماعية صحيحة. فهو في كثير من الأحيان في حاجة إلى الكتابة لعدة مبررات منها:

- لقص أحداث قام بها أو عاينها، ولذلك ينبغي له تعلم كيفية بناء نص قصصي، والقيام بسرد الأحداث؛ لاستحضار وتذكر المظاهر الطبيعية أو الشخوص الذين يحبهم والذين تعرف عليهم جيدا، لذلك ينبغي له تعلم كيفية الوصف والتصوير.
- لاسترجاع حدث متبادل مع الغير: حوار، أو جدل، لذلك ينبغي له التمرس على تقنيات الحوار.

– للتعبير عن الانطباعات والرغبات والأفراح والهموم، وجميع المشاعر التي يحس بها الفرد أو تضغط عليه وتجعله يتألم إذا لم يصرح بها ويعبر عنها.

– لمناقشة رأي أو توضيح فرضية أو الدفاع عن فكرة، أو دراسة مسألة من جميع الزوايا واقتراح حلول لها. مع العلم أن كل أنواع الكتابة أو التعبير المشار إليها تتداخل فيما بينها ففي رسالة مثلا، نجد تداخلا بين السرد والوصف والتصوير والحوار والانطباعات والملاحظات...إلخ[1].

على الرغم من أهمية التعبير الكتابي باعتباره وضعية إدماجية تنصهر فيها كل فروع اللغة إلا أننا نجد أن هناك ضعًفا عاما لدى التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في المهارات المختلفة للتعبير الكتابي، حيث أكدت دراسات كثيرة تدنى مستوى الأداء في الكتابة التعبيرية ومن العيوب الملازمة لكتابات التلاميذ حدد المختصون الأخطاء الأكثر تداولا وشيوعا بين التلاميذ والمتمثلة فيما يلي[2]:

8- 1- ضعف يتعلق بالجانب التركيبي: ومن الصعوبات التركيبية التي يواجهها تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تلك التي تتعلق بالعناصر التالية:

7- **1- 1- اختيار التراكيب المناسبة:** إذا لم يكن الاختيار مناسبا أدى إلى تغير التركيب ككل فعجز التلميذ عن استحضار الكلمات أو الحروف المناسبة للتعبير المقصود نظرا لعدم امتلاكه لها لضعف رصيده اللغوي، أو لعدم تمييزه بين المعاني المختلفة وخلطه بين الكلمات والروابط يؤدي في النهاية لأن يكون المنتج الكتابي عديم المعنى فاختيار حروف الجر وحروف العطف، وأداة النفي، والكلمات المناسبة للمقام يساعد كثيرا على وضوح الرسالة وفهمها.

[1] محمد أولحاج، **ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج**، السلسلة البيداغوجية عدد 16، دار الثقافة البيضاء، 2001، ص: 24.

[2] ميشال زكرياء: **الألسنية التوليدية، التحويلية وقواعد اللغة العربية** بيروت 1982 ص: 160.

8- 1- 2- التطـابق: تتمثل صـعوبات التطـابق فـي عـدم مطابقـة الكـلام اللاحـق للكـلام السابق وهذا التطابق قد يشمل العدد أو الجنس أو زمن الفعل أو أسلوب الخطاب...كمعاملة المذكر بصيغة المؤنث أو العكس.

8- 1- 3- الحذف: حذف حرف من الكلمة ويتعلق هذا الصنف من الأخطاء يحذف أحد عناصـر الجملـة مـن أدوات أو كلمـات وأغلـب الحـذف كـان فـي الأفعـال، والأسـماء، وحـذف كان، وحذف حروف العطف وحروف الجر أو حذف ضمير من الضمائر المنفصلة.

8-1-4 الإعـــــراب: إن أخطـاء الإعراب لا تدل حقيقة علـى مستوى التلميذ فـي الجانـب النحوي لأن الأخطاء المسجلة تتعلق فقط بما هو ظاهر من علامات الإعراب، لأن طبيعة الخط العربي تجعل الإعراب في الكثير من الأحيان من الأمور الثانوية لأنه يتعلق بالشكل ووضـع العلامـات فـي أواخـر الكلمـات لذلك تكرر هذا النوع من الأخطاء لطغيان التركيب: (فعل + فاعل + مفعول به) على استعمالات التلاميذ.

8- 1- 5- الحشو الزيادة: وتتمثل هذه الأخطاء في زيادة بعض العناصر اللغوية ضمن التركيب دون أن يكون لها دور تؤديه في النص المكتوب.والسبب في هذا النوع من الأخطاء هو عجز التلميذ عن التعبير وتنظيم أفكاره، لعدم امتلاكه لآليات الخطاب المكتوب، فمن مزايا اللغة المكتوبة أنها تتيح الفرصة للمرسل أن يراجع ما كتبه ويصحح أخطاءه، ويغير ما أراد تغيره، لأن هذه اللغة مقيدة بالخط أي الصورة البصرية بينما كما يدل بعضها على التسرع في الكتابة واهتمام التلميذ بالتعبير عن الفكرة أكثر من الاهتمام بالعبارة التركيبية والخطية.

8- 1- 6- التكـــــرار: إن أخطاء التكرار سواء أكانت في الحروف، أو في الكلمات أو العبارات تدل جميعها على – تأثير اللغة الشفهية وعدم تحكم التلميذ في خصائص اللغة المكتوبة – أو لعجز التلميذ عن التعبير لقصور رصيده، وهذا ما يجعله يكرر العنصر

اللغوي لأنه لم يجد له بديلا في مستودعه اللغوي –أو لعدم امتلاك التلميذ للمهارات النصية التي تعمل على ترابط النص وانسجامه.

8- 1- 7- التراكيب الركيكة والغامضة: وتدل على عجز التلميذ عن تركيب كلام سليم معنويا ولغويا والسبب في ذلك هو عدم إدراكه لدلالة الوحدات اللغوية ووظائفها، وعدم تحكمه في ربط العلاقات المناسبة بين أجزاء التركيب لذلك فالخطأ يتم على مستوى الانتقال من البنية العميقة إلى البنية السطحية والتلميذ في هذه الحالة كأنه يترجم المعنى الكامن في ذهنه حرفيا إلى كلمات دون أن يخضع ذلك إلى محوري كل لغة بشرية أي:محور الاستبدال ومحور التركيب.

8- 1- 8- التقديم والتأخير: تخضع عناصر الجملة العربية لترتيب خاص، سواء أكانت اسمية أو فعلية، وقد أجاز النحويون الخروج عن هذا الترتيب في حالات معينة، كما قد يجوز ذلك لأغراض بلاغية، ولكن التلاميذ يقدمون ويؤخرون الألفاظ التي من شأنها أن تؤدي إلى إخلال بنظام الجملة وإلى التأثير في النص ككل وبعض هذه الأخطاء يكون مردها لغة المنشأ التي تسيطر على تفكير المتعلم.

8- 1- 9- التداخل: للغة المنشأ تأثير كبير في تعابير التلاميذ وهي حاضرة باستمرار في انتاجاتهم والسبب في ذلك نقص الممارسة الشفوية والكتابية وعدم تعرف التلميذ على خصائص الخطاب المكتوب والفرق بين الشكلين الشفهي والكتابي، والتداخل الحاصل بين الفصحى والعامية قد يكون نتيجة عجز الرصيد اللغوي الفصيح للتلميذ والذي يضطره إلى التعبير بلغة منشئه.

8- 1- 10- الأخطاء الصرفية: موضوع علم الصرف، المفردات العربية من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة وإعلال ونحوها فإذا كان النحو يتصل بالحركة الإعرابية التي في آخر الكلمة، فالصرف

يتصل بالحركات التي في داخل الكلمة، فأي تغيير في الحركات يؤدي إلى تغيير في المعنى وبمراعاة قواعد التصريف تخلو مفردات الكلام من مخالفة القياس التي تخل بالفصاحة وتبطل معها بلاغة المتكلمين.وأغلب أخطاء التصريف تتمثل في تصريف الأفعال والسبب في هذا النوع من الأخطاء يعود بالدرجة الأولى إلى تأثير لغة المنشأ، وعدم إدراك التلميذ للتغيرات التي تطرأ على الفعل عند تصريفه.

8- 1- 11- الاتساق والانسجام: المهارة اللغوية هي في الأساس مهارة نصية، يقول "VANDijK" << بما أن الشخص المتكلم يستطيع إنتاج وتأويل عدد لا محدود من الخطابات المختلفة فمهارته حتما مهارة نصية ويستبعد أو يستحيل أن يتم إنتاج أو إدراك الكلام عن طريق حشد غير منظم لجمل معزولة >>[1].

والاتساق مجموعة من القواعد الشكلانيه (Formelle) التي تربط العناصر اللغوية بتدرج تصاعدي من أصغر وحدة لغوية إلى أكبر وحدة، ويدل مفهوم الاتساق على الصيغة التي يتم بواسطتها التركيب أو الربط فيما بين الجمل أو أقسامها، لضمان التبسيط في التقديم أما الانسجام فيدل على بنيتي النص الدلالية والشكلية معا.إن الكثير من كتابات التلاميذ تفتقد للانسجام بسبب عدم قدرتهم على ترتيب الأفكار وبنائها بناءً منطقيا والسبب في ذلك يرجع لضحالة الزاد الفكري وافتقارهم للأسلوب المناسب للتعبير .

8- 1- 12- التعبير الناقص: هو التعبير الذي لا يلتزم فيه المتعلم بعناصر الموضوع فيحدث أن يكون خروج عن الموضوع كليا أو جزئيا، فلكل تعبير بنية كلية ترتبط بها أجزاؤه وغياب هذا الترابط يجعل النص مفكك نتيجة انعدام الانسجام لغياب بنية كلية تجمع شتات النص

[1] عبد الله لقديم، المرجع السابق، ص: 105

ويتأتى التعبير الناقص من خلال عملية حذف التراكيب التي يمارسها المتعلم دون وعي منه والذي يشمل الحروف والكلمات والمعاني والعناصر المشكلة للموضوع[1].

9- عمليات التعبير الكتابي:

بناءً على نموذج فلور وهيس (Hayes & Flower,1986) تتضمن عملية الكتابة ثلاث عمليات ذهنية هي:

9- 1- التخطيط: أي وضع أهداف لعملية الكتابة، والكتابة الفعلية للأفكار أي كتابة النص وفق الأهداف التي وضعت في عملية التخطيط، والمراجعة، أي مراجعة المتعلم لما كتب بالتنقيح والتقويم، حيث صنف **تومبكتر** (Tomkins, 1994) هذه العمليات الثلاث الرئيسة إلى خمس عمليات هي: ما قبل الكتابة، والمسودة، والتنقيح، والتحرير والنشر وبهذا يتضح أن التلميذ يقوم بثلاث عمليات ذهنية رئيسية في أثناء عملية الكتابة وهي التخطيط، والتنفيذ التأليف، والمراجعة. وهذا لا يعني أنه ينتقل من التخطيط إلى التأليف إلى المراجعة بخط مستقيم، بل إن هذه العمليات تشكل دائرة فيما بينها، فهو ينتقل بين هذه العمليات بتفاعل نشط وفق ما تقتضي الحاجة في أثناء الكتابة. قد ينتقل من عملية المراجعة عائدًا إلى عملية التخطيط ثم ينتقل إلى عملية التأليف، وهذا يعني أن التعليم القائم على عمليات التعبير الكتابي لا يعتمد النسخة الأولى من كتابة التلاميذ لأغراض التقويم، فهذا لم يعد مقبولا في أساليب التعليم الحديثة، وتتضمن كل عملية من هذه العمليات الكتابية الرئيسية مجموعة من العمليات الفرعية فعملية التخطيط تتضمن ثلاث عمليات فرعية هي: تحديد الهدف من الكتابة، وبناء أفكار النص وتنميتها، وتنظيمها، وهذه العمليات الفرعية تتفاعل معًا بقوة وحيوية، وقد تحدث في أي وقت في أثناء الكتابة، وهذا يعني أن المتعلم في عملية التخطيط يقوم بعمل إطار فيه عرض ذهني للمعرفة التي ستستخدم في الكتابة، وهذا العرض الذهني

[1] حسن شحاتة، **واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي بمصر** 1997، ص: 93

أكثر رمزية، تجريدية من عرض التلميذ النثري، فمثلا قد يرمز لشبكة كاملة من الأفكار بكلمة واحدة أو صورة دالة عليها، وتحديد هدف الكتابة يحدده المتعلم فقط ولا يفرض عليه فرضًا. ولبناء أفكار النص العامة يستحضر المتعلم الأفكار المتعلقة بالموضوع من الذاكرة ذات المدى الطويل، أما في عملية تنظيم الأفكار فيقوم بتجميع الأفكار المتشابهة وإعطاء تركيب ذي معنى والبحث عن الأفكار الداعمة للأفكار الرئيسة.

إن عملية التخطيط للكتابة ضرورية للمتعلمين ضرورة الإحماء للرياضي، لقد أكد **موريه** (Murray, 1982) أن (70%) من وقت الكتابة ينبغي صرفه لهذه العملية، فهي تزود المتعلم بالخلفية اللازمة للكتابة، ويحدد فيها هدفه وجمهوره المستهدف، فالكتابة المتميزة تنمو من هذا الإعداد المتميز.[1] يعد اختيار التلاميذ لموضوع النص الذي سيكتبونه، أمرًا غير يسير على أولئك الذين اعتمدوا على معلميهم بتزويدهم بموضوعات الكتابة، فاختيار المعلم للموضوع قد يقود لكتابة نص لا خلفية فيه لدى المتعلم، ولا يستمتع بكتابته، وهذا ما دعا **قريفز** (Graves 1983) إلى تسمية هذا الإجراء الذي يمارسه بعض المعلمين "المعونة الكتابية" ، إن المفيد إذن أن يختار التلاميذ موضوعاتهم الكتابية بأنفسهم، ويمكن أن يعينهم المعلمون في هذا الاختيار بإرشادهم إلى القيام بعملية عصف ذهني لمجموعة من الموضوعات، ثم اختيار واحد منها مما لديهم معرفة سابقة فيه، وسيجدون دون شك فيه متعة أكثر من غيره من الموضوعات، وبهذا الإجراء يتوقع أن يكتشف المتعلمون الذين وجدوا مشقة في البداية باختيار الموضوع، أن لديهم اختيارات كثيرة يمكن أن يختاروا من بينها.

ولأهمية هذه العملية أطلق عليها **موريه** (Murray,1985) تعبير اكتشاف الكتابة ويستطيع التلاميذ في عملية التخطيط أن يتحدثوا معًا، أو يرسموا، أو يقرؤوا، أو يكتبو

[1] Cornaire.C et Raymond.P-M,، *La production écrite*, Paris, 1999 P:29.

التطوير موضوعاتهم وهذا لا يعني أن يتخلى المعلم عن إعطاء الواجبات الكتابية، إذ يمكن للمعلم أن يحدد الشكل الكتابي (يوميات، قصة شعر تقرير... إلخ) ويقوم المتعلم باختيار محتوى هذا الشكل؛ فمثلا قد يكتب التلاميذ في يومياتهم نقدًا لموضوع الطعام المقدم في مطعم المدرسة أو مراجعة لمشهد تمثيلي، أو كتابة فصل من قصة ذاتية أو تعليق على نص قرئ سابقًا ...إلخ.وقد أكد (**قريفز**1983 ,Graves) أن التلاميذ يكتبون كمية أكثر عندما يختارون موضوعاتهم بأنفسهم لأن هذا الاختيار يمثل الجاهزية لدى المتعلم لعملية الكتابة أما عملية التنفيذ (التأليف) فهي تعني وضع الأفكار بلغة مرئية، وهذا يتضمن اختيار الألفاظ المناسبة للأفكار المختارة وتنظيمها لبناء نص مقروء، فالنص هو وحدة المعنى الأساسية في اللغة، فهو ليس مجموعة جمل منظمة من كلمات أو حروف، بل إنه يجب أن يتضمن وحدة، وانسجامًا، ورسالة متماسكة.

9- 2- التنفيذ (التأليف): بكتابة مسودات الموضوع المستهدف وهنا ينصب تركيز التلاميذ على كتابة أفكارهم على الورق، دون اهتمام كبير بالكتابة الإملائية الصحيحة، أو استخدام علامات الترقيم، أو غير ذلك مما يتعلق بآليات عملية الكتابة، وقد يحذف التلميذ في هذه العملية فقرات من الموضوع، أو يضيف أخرى، ويعيد تنظيم موضوعه؛ لذلك يفضل أن يكتب التلاميذ المسودة سطرًا بعد سطر ليترك مجالا للتعديل والتصويب، ويمكن للمتعلم أيضًا أن يعدل قراراته السابقة المتعلقة بهدفه أو جمهوره أو شكل كتابته[1].ويقوم المعلمون في هذه العملية بتشجيع تلاميذهم ودعمهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالمشكلات التي تواجههم في كتابة الموضوع، مع عدم التركيز على الأخطاء الآلية؛ لأنهم إن فعلوا ذلك أرسلوا رسالة ضمنية إلى تلاميذهم بأن آليات الكتابة أكثر أهمية من مضمونها (Sommers,1982) فهذه الآليات قد تؤخر إلى عملية المراجعة. إن اختيار الجمل المفتاحية يعد نشاطًا رئيسًا في

[1] Tardif, **J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.** Montréal: Éditions Logiques(1992) . 238

مرحلة كتابة المسودات، فقد أكد **قريفز وكالكتر** (Calkins, 1986) أن المتعلم يكتب عدة جمل مفتاحية، ويقوم بتجريبها قبل أن يختارها اختيارًا نهائيا؛ ليكون تواصله مع الجمهور سهلا وهادفا.

9- 3- المراجعة: وتتضمن إعادة فحص ما كتبه المتعلم، وإجراء مقارنة بين ما أنتجه ومعاييره الذاتية للكتابة الجيدة. وتحدث عملية المراجعة في أي وقت من الكتابة، وليس شرطًا أن تؤخر إلى أن ينتهي الكاتب من كتابته. ويقوم التلميذ في هذه العملية بتقويم النص المكتوب وتنقيحه أما تقويم النص فيعني إعادة قراءته ومقارنته بمعايير كتابية محددة، أي إن جودة النص المكتوب تعتمد على معرفة كاتبه بأساليب الكتابة الجيدة وتقنياتها، وإلا فلن يستطيع المتعلم أن يقوم ما كتب. أما بخصوص عمليات التعبير الكتابي الأخرى: التنقيح والتحرير والنشر الواردة في تصنيف "تومبكتر" فإن عملية التنقيح تعني إعادة النظر في النص وبنائه، وتعني كلمة تنقيح إعادة النظر، وتتعلق بمحتوى النص المكتوب، وقد يكون التنقيح محدودًا بإجراء تغييرات ثانوية في النص مثل تبديل كلمة بكلمة أخرى، وقد يكون أوسع من ذلك إلى درجة تغيير النص كاملا. والتنقيح ليس عملية تزيين للموضوع المكتوب في المسودة الأولى إنما يعني الوفاء بحاجات النص من خلال التغيير في الأفكار والإضافة والحذف، وإعادة تنظيم الموضوع وأنشطة هذه العملية هي إعادة قراءة المسودة وقراءة المسودة ضمن مجموعة من التلاميذ الزملاء في القسم، والتنقيح على حسب التغذية الراجعة من نفس المجوعة. والطريقة العملية للحصول على التغذية الراجعة منهم تكمن في مواقف الإلقاء التي يقرأ المتعلم في كل منها موضوعه على المجموعة وبمشاركة المعلم، ثم يستجيب المتعلم لملاحظاتهم المتعلقة بالموضوع المكتوب، من ذلك: أين وجدوا غموضًا في النص؟ ما الفكرة التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح؟، ثم يعيد التلميذ كتابة الموضوع آخذًا بالحسبان الملاحظات التي يراها ضرورية. والمعلم في هذه العملية قارئ ومتفاعل مع كتابات تلاميذه

كما يفعل التلاميذ الآخرون فالأفضل أن يقدم المعلم ملاحظاته المساعدة في تحسين الموضوع، لا أن يؤخرها إلى نهاية عملية الكتابة؛ لأن الكاتب في عملية التنقيح يملك وقتًا للإفادة من الملاحظات وتحسين الموضوع وتطويره. أما عملية التحرير، فيقوم المتعلم فيها بقراءة النص بهدف العثور على الأخطاء المطبعية في النص المكتوب، إنه يقرأ النص كلمة كلمة، ثم يصحح الأخطاء التي عثر عليها ويتفحص الكاتب أيضًا في هذه العملية كل ما يتعلق بآليات الكتابة مثل: علامات الترقيم، والخط، وإملاء الكلمات... إلخ. فالهدف من هذه العملية صناعة نص سهل القراءة[1].

والوقت الملائم للمعلم لتدريس هذه المهارات (آليات الكتابة) يكون في أثناء عملية تحرير النص المكتوب وتأتي بعد هذه العمليات التي تضمن جودة النص المكتوب، مرحلة مشاركة الآخرين في الموضوع المكتوب من خلال نشره، فنشر الموضوع يضفي الحياة عليه وقد يكون النشر مشافهة أو مكتوبًا لجمهور معين، فقد يقرأ التلميذ (الكاتب) موضوعه لمجموعة من قسمه، أو للقسم كله، ويعد لهذا الغرض في المكتبة المدرسية، أو في صحيفة المدرسة، أو في المجلة الحائطية، أو عبر الإذاعة المدرسية...إلخ. وبهذه المشاركة يطور الكاتب مفهومه للجمهور ودوره في العملية الكتابية وبنشر الموضوع عبر القراءة أو بنشره في مجلة المدرسة، يطور التلميذ مفهوم "المؤلف" لديه، ويطور الثقة بنفسه وقد يناقش المتعلم معلمه حول وسائل نشر الموضوع الممكنة.

10- تعليمية التعبير الكتابي من خلال المناهج الدراسية:

تستند تعليمية التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي إلى أربعة دعائم أساسية هي:

[1] Hayes, J.R., «**Un nouveau modèle du processus d'écriture**». Traduit par Fortier. G.,. J.-Y. Boyer, **J** .-P. Dionne, P. Raymond Éditions. Logiques ،1995 P:53

10- 1- المقاربة النصية:

يتعرف المتعلم من خلال نص القراءة أو المطالعة على نمط النص الذي سينسج على منواله في عملية إنتاجه لنص مماثل، ويمثل النص في هذه المقاربة موردا لغويا هاما فالمتعلم يكتسب من خلاله رصيدا لغويا يتكون من المفردات والعبارات والمعان، ويكتشف الظواهر اللغوية (نحوية وصرفية وإملائية) التي ستكون محل توظيف في النص الذي سينتجه المتعلم كما يكتسب التلاميذ كيفية بناء النص من حيث إحداث الترابط بين الجمل فيجعلها مرتبة ترتيبا منطقيا وتنظيمه في شكل فقرات. كما يوفر نص القراءة فرصة التعرف على علامات الترقيم ووظائفها، والتي يكون المتعلم مطالبا باستعمالها في بناء النص.

10- 2- بيداغوجيا الإدماج:

يمثل التعبير الكتابي في حد ذاته وضعية إدماجية تسمح للمتعلم بتجنيد موارده المعرفية والمنهجية المكتسبة خلال الوحدة التعليمية التعلمية وتوظيفها بالشكل الذي يثبت اكتساب مستوى معين من الكفاءة يؤهله لمواصلة بناء الكفاءة من خلال مواجهة مزيد من الوضعيات المشكل المشابهة. ويعد الإدماج أحد أهم العمليات البيداغوجية والمعرفية التي يمارسها المتعلم أثناء تحرير موضوع التعبير الكتابي فالإدماج معناه إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التو صل إلى حل وضعيات مركبة، وذلك من خلال تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة. أنه العملية التي بواسطتها نجعل عناصر منفصلة ومختلفة مرتبطة فيما بينها لكي تعمل بشكل منسجم ولبلوغ هدف محدد. بعض المتعلمين لديهم القدرة على الإدماج، فبعد اكتسابهم للقواعد النحوية والصرفية والمفردات الجديدة يستطيعون توظيفها لإنتاج نص ما بالاعتماد على أنفسهم. ولكن أغلبية التلاميذ، وخاصة المتعثرين منهم، لا يدمجون مكتسباتهم بشكل عفوي ولن يصبحوا قادرين على الإدماج إلا إذا تدربوا عليه في المدرسة. إن بيداغوجيا الإدماج تحرص على تفادي تغليب الكم على الكيف؛ فالأهم هو أن

ينمي المتعلم كفاءاته الضرورية ومن أجل ذلك يجب أن نعمل على ترسيخ وتثبيت المحتويات الأساسية بشكل ملائم لدى كل متعلم وأن نساعده على تعلم كيفية إعادة توظيفها في وضعيات جديدة, ونتأكد من قدرته على القيام بذلك.

10-2-1 مميزات نشاط الإدماج: يمتاز نشاط الإدماج بأنه:

1- نشاط يكون فيه الفاعل هو التلميذ: نشاط الإدماج هو النشاط الذي يكون محوره التلميذ.

2- نشاط تجند فيه مجموعة من المكتسبات: ينبغي الحرص على أن يسخر (يجند) التلميذ في هذا النشاط مكتسبات من كل الأنواع (معارف، اتجاهات، مهارات، آليات...) وذلك بشكل مترابط.

3- نشاط موجه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي: نشاط الإدماج هو نشاط يرمي إلى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون التلميذ مدعوا فيها إلى ممارسة كفاءته يعني هذا أن النشاط ينبغي أن يهيئ التلميذ بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.

4- نشاط يتصف بالطابع الدلالي: الوضعية الدلالية (ذات معنى) هي وضعية قريبة قدر المستطاع من محيط التلميذ وتجعله يلعب دورا فيها وتوجهه نحو تحقيق هدف ما. إنها وضعية يكون فيها لتجنيد المكتسبات من طرف التلميذ معنى أو دلالة سواء ما تعلق منها بالبحث عن معلومة أو تبليغ رسالة أو حل مشكلة، إننا لا نقرأ مقالا منشورا في جريدة أو مجلة من أجل القراءة فقط وإنما من أجل البحث عن معلومة ما.

5- نشاط مرتبط بوضعية جديدة: ينبغي أن لا تكون الوضعية المختارة قد حلت من قبل جماعيا أو فرديا، لئلا يكون النشاط مجرد إعادة أو تكرار. فالتكرار يسخر أساسا القدرة على التذكر ويهمل القدرة على التمييز والمقارنة والتحليل والاستنتاج وغيرها من القدرات التي ينبغي أن تجند بالإضافة إلى القدرة على التذكر، عندما تكون الوضعية جديدة. من

الضروري إذن أن تختلف الوضعية بعض الشيء عن الوضعيات التي تم تناولها من قبل وأن تنتقى من عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة[1].

10-2-2- مستويات إدماج المكتسبات:

هناك ثلاثة مفاهيم مترابطة ومتسلسلة تبين مستوى إدماج المكتسبات، هي العمل والفهم والاستقلالية (Action- Comprehension –Autonomie)

*- العمل أو الممارسة: (Action): يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته. يمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداءات والنتائج القابلة للملاحظة. للعلم أن نشاطات التعلم التي ستخطط وتنظم في علاقة بالكفاءة ستكون نشاطات تساعد على إدماج المكتسبات. من النشاطات الموافقة لهذه المقاربة نذكر إعداد المشاريع وتنفيذها، حل المشكلات المعقدة.

*- الفهم: (Compréhention)

لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم وإدراك ما يفعل، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطا لإدماج المكتسبات وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج. لتوضيح ما سبق نقول إنه من غير المعقول أن نتخيل متعلما يستطيع أن يعبر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ ويفهم القواعد النحوية، إن أي ضعف يظهر على مستوى الفهم ستنجر عنه صعوبات في الإدماج فالعمل (الكفاءة) والفهم (المكتسبات القاعدية) عمليتان متلازمتان ولا يمكن الفصل بينهما لأن المكتسبات القاعدية جزء لا يتجزأ من الكفاءة.[2]

[1] Rogiers Xavier, une pédagogie de l'intégration,Ed,deBoeck, Bruxelles,(2000) ،P:56

2- Rogiers Xavier, Op Cit,P: 57

*- الاستقلالية (Autonomie):

تعتبر الاستقلالية الاعتماد على النفس من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا. غير أنه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمتعلم يجرب قدراته ويكون بحاجة إلى المساعدة وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني إذ خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية وذلك بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة وبالتقليل من التدخل. ينبغي أن تنقل عملية التعليم من الأسلوب الموجه إلى التفويض وذلك وفق المراحل الكبرى لاكتساب الكفاءة[1].

10-2-3- **مراحل الإدماج:** ينتظم الإدماج في مادة اللغة العربية وفق مرحلتين هما:

*- مرحلة الإدماج الجزئي: وهي مرحلة تأتي في نهاية كل أسبوع حيث يخصص زمن قدره ساعة ونصف للتدريب على عمليات الإدماج لكل الموارد التي تم اكتسابها خلال الوحدة (الأسبوع) وغالبا ما يكون الإدماج في شكل إنتاج كتابي يوفر للمتعلم فرصة لإدماج المعارف وتوظيفها في وضعيات مشكل جديدة تسمح كذلك بتقويم تعلمات التلاميذ في هذه المرحلة.

*- مرحلة الإدماج النهائي: وهي المرحلة التي تكون في نهاية محور كامل، تأتي بعد اكتساب مجموعة من التعلمات تناولها المتعلم في سياقات مختلفة ووضعيات متدرجة في الصعوبة ولا يأتي الإدماج هنا بهدف التدريب وإنما يأتي بهدف تعزيز مبدأ توظيف المعارف في سياقها المدرسي أو في سياقها الاجتماعي الحياتي. ويراعى عند إعداد نشاط الإدماج ثلاث خطوات رئيسية هي:

- تحديد الكفاءة المستهدفة.
- تحديد المكتسبات التي نريد أن يجندها المتعلمون ومن ثم إدماجها في وضعيات جديدة.

[1] محمد الطاهر وعلى، نشاط الإدماج، دون دار نشر، 2006، ص: 26

- اختيار وضعيات جديدة في كل حصة لنشاط الإدماج على أن تكون ذات دلالة ويراعى في ذلك محتوى النشاط والوسائل المستخدمة فيه[1].

10- 3- حل المشكلات: ارتبط أسلوب حل المشكلات بالتفكير العلمي وأصبحت الخطوات التي اقترحها **ديوي** كوسيلة للتفكير العلمي وللعمليات العقلية التي تتطلبها السياسة التعليمية وأصبحت موضوع اهتمام التربويين في أنحاء العالم، والمعلمين في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتنبع أهمية هذا الأسلوب من أن الإنسان يواجه في حياته مشكلات متنوعة ويحتاج إلى حلها فعلا بإتباع أسلوب محدد فاعل، والخطوات التي يقوم عليها هذا الأسلوب هي الشعور بمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات عنها ثم تكوين الفروض أو اقتراحات لحلها واختيار صحة الفروض للوصول إلى الحل وتعميم النتائج.

يرى **حسن زيتون** أنه << يصادف الفرد في حياته اليومية مواقف معضلة أو أسئلة محيرة لم يتعرض لها من قبل وليس لديه إمكانية معروفة للتوصل لحل لها في التو واللحظة. فإذا ما سببت له حيرة واندهاشا أو تحديا لفكرة فإنه يطلق على أي من تلك المواقف أو الأسئلة لفظ "المشكلة>>[2] فيما يذهب "**جروان**" (2002) إلى أن أسلوب حل المشكلات هو حالة أو موقف ينطوي على خلل أو أزمة بحاجة إلى معالجة من أجل تحقيق هدف مطلوب أو مرغوب وتتكون المشكلة من ثلاثة أركان رئيسية:

1- المعطيات: وهي المعلومات أو الشروط أو الحقائق التي تصف الحالة أو الوضع القائم عند الشروع في حل المشكلة.

2- الأهداف: وتمثل الوضع المطلوب أو المرغوب تحقيقه.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (2004)، ص: 12.

[2] حسن حسين زيتون، **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم**، 2003 ص: 325.

3- العقبات: وهي الصعوبات التي تعترض عملية الوصول إلى الحل أو الانتقال بالمشكلة من وضعها الرهن إلى الوضع المطلوب>>[1].

وقد احتلت استراتيجية حل المشكلات مكانة هامة في المناهج الدراسية القائمة على مقاربة الكفاءات وبالخصوص منهاج اللغة العربية التي يمثل فيها التعبير الكتابي وضعية إدماجية مشكل حلها يدل على أن المتعلم يمتلك الكفاءة الختامية لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي في اللغة العربية. وبالنظر لهذه الأهمية فقد أولى لها الباحثون في علم النفس المعرفي عناية خاصة من خلال أبحاثهم التي ركزت على اعتبار نشاط التعبير الكتابي كالرياضيات تماما فالتعلم فيهما يعبر عن حل لوضعية مشكلة من خلال مجموعة من الخطوات حيث اقترح كل من "هايس وفلور" (Flowe et Hayes1980) أربعة مراحل هي في النهاية المراحل التي يمر بها المتعلم عند حل وضعية مشكلة:

1- مرحلة فهم المشكلة والتي تتمثل في استيعاب التعليمة وما يتعلق بها من معطيات للحل مثل حجم المنتج والأسلوب المقترح لبناء النص والظواهر اللغوية الواجب توظيفها، والسياق العام الذي يحدد موضوع التعبير.

2- اختيار الحل المناسب من خلال عملية التخطيط التي يقوم بها المتعلم لبناء النص وهنا يلزم أن يوظف المتعلم مسودة يحدد فيها عناصر الموضوع ومتطلباته المتعلقة بالمبنى والمعنى. وهذه المرحلة تمثل الفرضيات في منهجيات البحث باعتبار أن إنتاج المعرفة مثل تعلمها تماما في التعليميات المواكبة لمقاربة الكفاءات.

3- استعمال الحل: وتعني هذه الخطوة كتابة النص من خلال المعارف التي جمعها المتعلم في المرحلة السابقة أي تجريب الحل الذي يأتي على شكل إجابة متكاملة تمثل نصا يستجيب للشروط المتضمنة في الوضعية التي يعالجها التلميذ.

[1] فتحي عبد الرحمن جروان، **الإبداع: مفهومه، تدريبه**، 2002، ص: 263.

4- التقويم: يمثل التقويم مرحلة المراجعة أي مراجعة المتعلم لما كتب وهذه المرحلة تسمح للمتعلم بمناقشة ما أنجزه سواء مناقشة ذاتية أو مناقشة مع المعلم والتي تفضي في النهاية إلى عملية تنقيح ما كتب بالإضافة أو الحذف أو التبديل أو التقديم أو التأخير هذه العملية تسمح للمتعلم بمعالجة المعارف على المستوى الذهني من خلال الفرز الذي يقوم به للمعارف في الذاكرة[1].

11- مراحل انجاز درس التعبير الكتابي:

يتم انجاز درس التعبير الكتابي في مرحلتين تمثل المرحلة الأولى محطة لبناء الموضوع فيما يتم تقويم انجازات التلاميذ في الحصة الموالية:

11- 1- مرحلة الإنجاز:

بعد أن يكون المدرس قد اختار فكرة الموضوع وقالبه، ثم صياغته في شكل وضعية إدماجية، حيث يقوم المتعلم من خلالها بتجنيد المعارف المختلفة، ليوظف معارفه الإجرائية في بناء الموضوع ، وأهم ما تتميز به هذه الوضعية هو أن تكون مركبة وأن حلها يتطلب:

تحديد الموارد المكتسبة والمعلومات المتوفرة بالسندات، والتجارب الشخصية ثم استعمال كل تلك العناصر بطريقة مدمجة من أجل الحل:

*- أن تطرح مشكلة قابلة للحل من طرف التلميذ.
*- أن تكون وجيهة أي تقوم فعلا ما ينبغي تقويمه، وجديدة لم يسبق تناولها من قبل.
*- أن تكون التعليمات والسياقات اللغوية مفهومة، ومحددة وفي مستوى التلاميذ.
*- أن تحترم قيم مجتمع المتعلم وتنمي لديه مواقف وسلوكات.
*- أن تساهم في إنماء ملمح خروج التلميذ.

[1] حسن حسين زيتون، المرجع السابق، ص: 326

*– أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم.

*– أن تفضي إلى إنتاج مركب ينجزه المتعلم: (إنتاج نص مكتوب).

بعد كل ذلك على المدرس أن يسير في درسه كالآتي:

11-1-1- وضعية الانطلاق: وهي محطة التمهيد للموضوع وتهيئة التلاميذ وتشويقهم وإثارة انتباههم وتحفيزهم للتعبير التلقائي، إن أفضل أنواع الإثارة هي التي تلائم الموضوع وتناسب الزمن وتتفق وطبيعة التلاميذ وتكون غاية في الدقة الوضوح: كطرح أسئلة – سرد قصة – ذكر حدث معين –تذكير بمكتسبات سابقة.

11-1-2- وضعية بناء التعليمات: وتشمل الوقت الأطول من النشاط وتتكون من مرحلتين:

الأولى: وهي مرحلة العرض وتقديم الشرح العملي المساعد على بناء المفهوم وتنمية المسارات والقدرات؛ ومن خطوات هذه المرحلة:

أ- كتابة نص الوضعية (السند) على السبورة وقراءات له من طرف المعلم وبعض التلاميذ وقد يطلب المدرس من أحد التلاميذ الذين عرفوا بحسن الخط أن يكتب بدلا عنه، مع توجيه عناية الآخرين إلى الملاحظة والتفكير فيما يدون، أو إلى الكتابة على الدفتر أو الورقة المزدوجة.

ب- تحليل السند ومناقشته اعتمادًا على الاستقراء وفنيات السؤال الجيد، من أجل الوصول إلى التصميم المناسب للموضوع بمعية التلاميذ: (العناصر أو أهم الأفكار والأبعاد ذات التسلسل المنطقي العام).

ج- التعبير عن الأفكار المستنبطة إفرادًا ثم إجمالا، وهذا يستدعي من المعلم عناية فائقة ويقظة دائمة، فهو المنشط والمشجع والمقوم والمرشد للنقاط الهامة بحكمة وذكاء، لأنها

ستكون بمثابة أرضية من الخبرة تعزز انفعالات التلاميذ نحو الموضوع وتحفزهم على المحاكاة.

11- 2- مرحلة التمثيل والاستخلاص: وهي استثمار للمفاهيم المكتسبة في المرحلة السابقة، إنها المرحلة الأكثر إيجابية لأن التنفيذ يكون من قبل التلاميذ أنفسهم، حيث يطالبون بتحرير الموضوع كتابيًا على أوراقهم المزدوجة أو كراريس التعبير الخاصة داخل حجرة الصف، ولم لا يطالبهم بأن يكون ذلك في البيت أحيانًا؟ مع العمل على تزويدهم بالتوجيهات الهامة العامة قبل الشروع في الكتابة، والخاصة والفردية أثناءها.

11-3- وضعية استثمار المكتسبات: والهدف منها – كمحطة ختامية للنشاط – تقويم المكتسبات: كتوجيه الأذهان نحو مناقشة العمل المنجز، وقد يتعلق ذلك بالشكل أو بما يقتضيه الموقف المقوم، عل أن ينهي الدرس بجمع المواضيع للقيام بتصحيحها لاحقا.[1]

11- 4- مرحلة التقويم: من أهم الأسس التي يتطلب مراعاتها عند إعداد حصص التعبير الكتابي التقويم واختيار الوضعيات والوسائل اللازمة له، والتقويم لا يعني اصطياد الأخطاء وحصر العيوب أو نقد الأعمال أو إعطاء نقطة، بل التقويم عملية مصاحبة لسير التعلمات وخطوات تنفيذها. إذ من الخطأ أن نعتبر التقويم خطوة نهائية نقوم بها بعد الانتهاء من الأعمال، بل هو خطوة تصاحب خطوات التعليم والتعلم جنبا إلى جنب مما يساعدنا على تعديل ما نقع فيه وإصلاحه.

فالتقويم كما عرفه "**دوكيتل**" «Deketele» << جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملائمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية، بهدف اتخاذ قرار>>[1].

[1] ch.hadji، **L'evaluation,régles du jeu، des intentions aux outils**، Paris ESF 1995, P:61

والمقصود بالمعلومات في التعريف السابق، المعلومات التي تكون في شكل درجات ونقاط نتيجة القياس التي تعبر عن المستوى الذي وصل إليه المتعلم في مستوى معين من الكفاءة واقترابه من الأهداف المحددة مسبقا أو الابتعاد عنها أو تكون في شكل معطيات نوعية تحدد مواصفات معينة موجودة أو غير موجودة يمكن إثباتها أو نفيها من خلال الملاحظة العلمية مقارنة بمعايير محددة سلفا، كما أن التقويم بهذا المعنى يشمل الاستراتيجيات والطرائق والوسائل وأساليب التنشيط التي يطبقها المعلم في الوضعيات التعليمية التعلمية.

ويتوزع التقويم على ثلاثة مراحل، تقويم تشخيصي يساعد في اكتشاف وتحديد الصعوبات التي يعاني منها التلميذ وذلك قصد القيام بالعلاج البيداغوجي المناسب وتحديد مستوى أداء المتعلم في اكتساب المعارف وتوظيفها والقدرات العقلية والميول والاتجاهات والاستفادة في التخطيط للأنشطة التعليمية.

وفي المرحلة اللاحقة يأتي التقويم التكويني وهو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها من أجل إبلاغ التلميذ والمعلم بدرجة التحكم والأداء واكتشاف الصعوبات اقتراح استراتيجيات التي تسمح للمتعلم بالتقدم في بناء المعارف من خلال الاستفادة من التغذية الراجعة وتعديل مسار التعلم، حيث يعتبر الأخطاء فترات في حل مشكلة من المشكلات وفترة في التعلم وليست ضعفا يستوجب اللوم. أما التقويم التحصيلي فيأتي بعد عدد من التعلمات ويتجلى الدور المهم للتقويم التحصيلي في كونه عملية قياس لمسار التعلم بدءا من زمن التقويم التشخيصي وانتهاء إلى أخر مرحلة تعلمية، إذ به يتأكد من مدى تحقق الكفاءة في مستوياتها المختلفة، وما إذا كان مستوى من مستوياتها في حاجة إلى ترسيخ خلال تعلمات لاحقة.

جدول رقم (01) تلخيصي لفترات التقويم أنواعه ووظائفه

ما قبل التعلم	خلال التعلم	بعد انتهاء التعلم
نوع التقويم: تشخيصي الوظيفة: تشخيصي / تنبؤي / توجيهي/ تكيفي/ Pronostique.Prédictive يركز على خصائص الإنتاج	نوع التقويم: تكويني الوظيفة: ضبط / تسهيل التعلمات/تعديل مسار التعلمات. يركز حول الخطوات والإجراءات والأنشطة والمهام والإنتاج	نوع التقويم: تحصيلي تلخيصي تجميعي. الوظيفة: التحقق / إشهادي/ يركز على الإنتاج

11- 3- 1- معايير التقويم:

يتطلب التقويم شروط علمية تتسم بالموضوعية والثبات والصدق، فهي عناصر مهمة في تفادي الآثار السلبية لنتائج التقويم المباشرة من خلال وضع معايير دقيقة تستند إلى مؤشرات واقعية لا تتأثر بالذات وتتم عن طريق التفاوض بين المعلم والتلميذ وهو ما يمكن التلميذ من التعرف على الأسس التي تتخذ بناء عليها الأحكام، فالتواصل مهم جدا بين المدرس والمتعلم لمناقشة أدوات ومعايير التقويم[1].

11- 3- 2- تعريف المعيار:

إن معايير تقويم الكفاءة هي صفات مرجعية يتم العودة إليها عند تقويم نتاج المتعلم وهي تظهر عبر مؤشرات واضحة وقابلة للملاحظة والقياس وهي خاصية تُعتمد لإصدار حكم تقديري على موضوع معين. ويعرفه "روجيرس" "Rogers" باعتباره صفة تميز إنجاز مهمة معقدة. ويمكن صياغته إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجابا (الملائمة، الانسجام الدقة، الإبداع، السرعة...)، وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيد

[1] G.De . Landshere << **évaluation continue et examens . précis de docimologie**>> Bruxelles labor . paris . Nothm 1976 . p: 65

تأويل صحيح، إنتاج ذاتي...)، وإما باللجوء إلى سؤال (هل التركيب تام؟ هل أنجز التلميذ عمله بشكل نظيف؟...)[1] كما أن المعيار خاصية، يجب احترامها، وهي مجردة يمكن تطبيقها على محتويات مختلفة الأنواع ومن الناحية الإجرائية فمعايير التقويم تمثل نظرة المعلم والتلميذ إلى ما تم إنتاجه.

المعيار حسب الباحثين (F.Raynal) و(A.Rieunier): هو بمثابة عنصر إخباري (element d'information) يتم تحديده في إطار تقويم معين، وهو يتيح إمكانية الإقرار بحضور أو غياب خاصية ما (une qualité) في الموضوع المقوم...فالمعيار بصفة عامة عبارة عن حزمة، ولعملية تحديد المعايير في تقويم الكفاءات ثلاث مزايا أساسية:

*- منح نقطة أكثر دقة للتلميذ.

*- تثمين العناصر الإيجابية في إنجازات التلاميذ.

*- تشخيص تعثرات التلاميذ بشكل دقيق.

ومن خصائص المعايير أنها:

*- عامة: يمكن استعمالها في أكثر من موضوع ومادة دراسية.

*- غير محسوسة: لا تظهر إلا من خلال مؤشرات.

*- ثابتة: لا تتأثر بتغيير المواد الدراسية أو الأعمال أو الأزمنة.

*- منفصلة بعضها عن بعض كي لا يدفع المتعلم ثمن الخطأ الواحد مرات عدة.

*- واضحة ومفهومة من قبل الجميع بالشكل نفسه.

*- صادقة: تقيس ما هو مفروض أن تقيسه[2].

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، 2010، ص: 130.

[2] المرجع نفسه، ص: 131.

11- 3- 3- أنواع المعايير: يمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

أ- معايير الحد الأدنى: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.

ب- معايير الإتقان: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

1- معايير الحد الأدنى: (Critères minimaux)

أي المعايير التي يتوجب على المتعلّم امتلاكها جميعاً بالحد الأدنى، على الأقل كي يمكن اعتبار الكفاءة مكتسبة. أما العدد المثالي لهذه المعايير فهو ثلاثة. **ولا يعتبر المعيار مكتسبا إلا في حال التملك أو التحكم على الأقل في المستويين الأول والثاني فقط.** فبواسطتها يُشهد (Certifier)، بنجاح أو فشل المتعلم. ويشكل عدم التحكم فيها عقبة أمام المتعلم لمواصلة التعلم موضوع التقويم وهي كالتالي:

أ- معيار الوجاهة: ويقصد به ملائمة الجواب أو المنتوج مع المطلوب (أي التعليمة) وفي المقاربة بالكفاءات تكون الملائمة مع الوضعية، ويمكن أن نلاحظ الوجاهة بطرح هذا السؤال: (هل أنجز التلميذ ما ينبغي إنجازه).والوجاهة في اللغة هي عدم الخروج عن الموضوع وتشمل عناصر استجابة المنتوج للتعليمة وتوافقه معها.واستجابة المنتوج لنمط الكتابة المطلوب.واستجابة المنتوج للحجم المطلوب.

ب- معيار الانسجام: الانسجام هو استخدام مسعى منطقي لا تناقض فيه ولو لم يكن وجيها فالاختيار المنسجم للأدوات، والتسلسل المنطقي لها، ووحدة دلالة المنتوج كلها تعبر عن قدرة المتعلم على التحكم في الجانب المنهجي أو المعرفة الإجرائية. ففي التعبير الكتابي يمكن أن يكون النص المنتج خارج الموضوع مثلا لكنه منسجم البناء (الجمل والفقرات مترابطة).

ج- معيار السلامة أو الصوابية: ويعبر عن الاستعمال الصحيح للمفاهيم والأدوات الخاصة بالمادة وهو جواب عن السؤال: (هل أنجز التلميذ عمله بشكل سليم؟) ولو كان خارج المطلوب منه. وفي اللغة يستعمل هذا المعيار في سلامة القواعد النحوية والصرفية

والإملائية. يضاف إلى هذه المعايير معيار الإتقان، وهو معيار التحسين والذي تختلف أهميته باختلاف الأهداف المسطرة والقيم التي نفضلها وشروط التقويم الخاصة، ولا يشترط التحكم فيه للمصادقة على اكتساب الكفاءة وتكمن وظيفته في تمييز تلميذ عن آخر. ولذلك فإن هذه المعايير محدودة العدد، معيار واحد أو اثنان على الأكثر. ونذكر منها على سبيل المثال لا الحصر نوعية عرض العمل على ورقة التلميذ (التنظيم، جودة الخط)، أصالة المنتوج، الإتيان بأفكار غير مطلوبة ولكنها مفيدة. ونستعين في توظيف المعايير بجرأتها من خلال مجموعة من المؤشرات التي تضبط القياس.لكل واحد من هذه المعايير عدة مؤشرات (indicateurs) تكون قابلة للملاحظة والقياس ما يسمح بالتأكد من اكتساب الكفاءة أو عدمه[1].

11- 3- 4- تعريف المؤشر:

المؤشر(Indicateur)،حسب (LindaAllal): << كل سلوك (Comportement) يقدم معلومة معينة حول حضور كفاءة ما". ويرى كل من (F.Raynal) و(A.Rieunier) أنه عندما نُقَوِّمُ كفاءة معينة أو مهارة محددة، ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المؤشرات الدالة على الانجاز (Performance). فبالنسبة لهؤلاء المؤلفين، فإن المؤشرات تطابق العتبات التي تشكل الحد الأدنى لوجود الكفاءة ففي أقل من هذه العتبات لا يمكن الحديث عن الكفاءة >>[2].

ما يميز المعايير عن المؤشرات، كون المعايير تبقى قارة، ولا تتغير في نفس فئة الوضعيات المشكلة. وعلى العكس من ذلك، فإن المؤشرات ينبغي أن تتوافق وطبيعة الوضعية، اعتبارا لخصوصيات كل وضعية على حدة. وتتم صياغة المؤشرات من خلال

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص: 133- 134.

[2] المرجع نفسه، ص: 139.

تعابير مثل: وجود أو عدم وجود، عدد الأسطر، عدد الجمل، الجواب الصحيح، وحدات القياس، استعمال أدوات الربط في الإجابة، أما عدد هذه المؤشرات الخاصة بكل معيار فيجب ألا يكون كبيراً كي لا نقع في سلم تصحيح يعتمد على الجزئيات (microbarème) كما يجب ألا يقتصر على مؤشر واحد أو اثنين كي لا يكون شاملاً بحيث يحمل تأويلات عدة تخضع لذاتية المصحح لذلك ينبغي اعتماد ثلاث أو أربع مؤشرات لكل معيار. والجدير ذكره أن معايير تقويم كفاءة ما تبقى هي ذاتها من وضعية إلى أخرى ولا تتغيّرَ بتغيّرُ هذه الأخيرة أما المؤشرات فهي مرتبطة بالوضعية المختارة لتقويم الكفاءة ولذلك فهي تتغيّرَ بتغيّرُ الوضعية. ويستحسن في كل الأحوال عدم الزيادة عن ثلاثة مؤشرات لكل معيار لإعطاء التلميذ ثلاث فرص للإجابة.

11- 3- 5- امتلاك المعايير:

عادة ما يطرح السؤال التالي: متى نقول إن هذا المعيار قد تم امتلاكه؟ وقد اعتمدت في مناهجنا الدراسية في مرحلة التعليم الابتدائي أربعة مستويات لتملك كل معيار وذلك بحسب عدد المؤشرات الظاهرة في إجابة المتعلم:

*- التملّك الأقصى: في حال وجود المؤشرات كافة، ثلاث مؤشرات

*- التملّك الأدنى: في حال وجود ثلثي المؤشرات تقريباً.

*- التملّك الجزئي: في حال وجود أقل من ثلثي المؤشرات.

*- عدم التملّك: في حال عدم وجود أي مؤشر.

والجدير بالذكر أن المعيار لا يعتبر مكتسبا إلا في حال التملك الأدنى على الأقل أي النجاح في مؤشرين من ثلاث وهي القاعدة التي يطلق عليها قاعدة الثلثين، فيما يلي نستعرض المعايير ومؤشراتها:

1- معيار الوجاهة:

- استجابة المنتوج للتعليمة وتوافقه معها.
- استجابة المنتوج لنمط الكتابة المطلوب.
- استجابة المنتوج للحجم المطلوب.

2- معيار الانسجام:

- التسلسل المنطقي للأفكار.
- الكتابة في صميم الموضوع.
- عدم التناقض أو التكرار أو الحشو.

3- معيار سلامة اللغة:

- خلو المنتج من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية
- الخطاب بالتعبير الفصيح
- استخدام علامات الترقيم

4- معيار الإتقان:

- تنظيم ونظافة الورقة والإجابة.
- جمال الخط وجودته.
- توظيف الشواهد.

11- 3- 6- مكانة الخطأ في تقويم التعبير الكتابي:

في تعليمية اللغات ما هو مهم هو نقل الرسالة المكتوبة التي تدل على القيمة التكوينية للكتابة عكس اللغة الشفوية فالرسالة يمكن نقلها بكلمة واحدة فقط، أما في الكتابة فمن المهم تكوين جمل منطقية وصحيحة من الناحية النحوية والتركيبية والتنظيمية والفكرية

حتى يتم نقل الرسالة هذه الوضعية تتطلب تحليل أخطاء التلاميذ في التعبير الكتابي لتشخيص صعوبات وعوائق التواصل كتابيا قبل اقتراح الأساليب العلاجية المناسبة.

أ- تعريف الخطأ:

في المقاربات التقليدية يعتبر الخطأ << علامة سلبية تخص المتعلم وهو وسيلة للجزاء، حيث يعتبر فجوة بالنسبة لمعيار معين وبهذا المعنى يعتبر مرادف للغلط >>[1]، فهو مؤشر سلبي حول المتعلم ووسيلة لرفض العمل المنجز من طرفه، وبهذه الصفة فإن الخطأ مرادفا للفشل.

أما في المقاربات الحديثة وخصوصا في النموذج البنائي للتعلم فقد حدث تغير جذري لمفهوم الخطأ حيث أصبح لا يمثل خطيئة أو عنوان للفشل غير قابل للعلاج. إنه ترجمة لمعرفة ناقصة وتعبير عن سوء فهم أو عدم انتباه أو خلل في سيرورة التعليم والتعلم. كما أنه انعكاس لاضطراب أو لا توازن معرفي يخلق لصاحبه توترا ذهنيا.

في ميدان علم النفس المعرفي ينظر إلى الخطأ أداة تعرض من خلالها العمليات الذهنية في مواجهة حل مشكل. فهو مؤشر انتقالي على مسار التعلم، والملاحظ أن التركيز في هذا المعنى يتم على المعالجة الذهنية وليس على الأثر أو انتاجات المتعلم.

في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية (الوثيقة المرافقة للمناهج) تنص على أن الخطأ << هو كل جواب شفهي أو كتابي يختلف عن معيار محدد>>[2].

فيما يحدد أصحاب معاجم علوم التربية بيداغوجيا الخطأ: باعتباره << ليس مجرد نتيجة للجهل أو الشك أو المصادفة كما تعتقد ذلك النظرية التجريبية والسلوكية في مجال التعلم، بل إنه ناتج عن أسلوب في المعرفة وعن تصور متناسق وعن معرفة قديمة أكدت

[1] Cuq jean pierre، **dictionnaire pratique du concepts pédagogique**، paris ophrys 2003, p: 82

[2] وزارة التربية الوطنية، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي (الجيل الأول)** الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2004، ص: 53

نجاحها في مجالات الممارسة، فالخطأ ناتج عن نظام من التصورات والوسائل التي يوظفها التلميذ في حل المشكلات، ويعبر عن نفسه من خلال عوائق يعاود إنتاجها وتصبح راسخة أي أنها لا تختفي كلية وتقاوم وتعاود الظهور بعد أن يكون التلميذ قد تخلص من النموذج المعرفي الخاطئ >>[1].

وينظر الباحث للخطأ على أنه << سلوك معرفي متكرر يأتيه التلميذ في محاولاته الشخصية لحل مشكل جديد، يدل على مستوى تفاعل المتعلم مع موضوع المعرفة وانخراطه في الحل >>. وتحيلنا التعاريف السابقة إلى الاستنتاجات التالية:

*- الخطأ لا يعتبر فشل ولكنه كمؤشر انتقالي لمرحلة خاصة من مراحل التعلم.

*- الخطأ نقطة ارتكاز للتعلم ومؤشر على الإجراءات الفكرية خلال العملية المعرفية ومصدر للصراع المعرفي ومحرك للمشاريع.

*- يدل الخطأ على عدم كفاية المعارف السابقة.

*- في البيداغوجيات الحديثة أصبح الخطأ له مفهوم ايجابي.

*- الاهتمام بالخطأ يدل على عدم تجاهله وعزله.

*- الخطأ الذي يتم فهمه يكون مجديا ومصدرا للارتقاء.

*- لا يتم التركيز في بيداغوجيا الخطأ على النتيجة فقط وإنما يتم التركيز أيضا على إجراءات الحل.

*- الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: المعرفة تذكر، والجهل نسيان. لذا، يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.

[1] عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، المرجع السابق، ص:118.

*- الخطأ تشخيص وتصحيح: بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

*- الخطأ بناء للتعلمات: ويعني هذا أن المدرس يبني التعلمات ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلم.

*- الخطأ أساس المعالجة التربوية: ويعني هذا أن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ.

*- الخطأ متنوع المصادر: أي أن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما إبستمولوجية.

ب- أنماط الأخطاء ومصادرها:

يؤكد أغلب الباحثين في المجال البيداغوجي والمجال الابستمولوجي أن الأخطاء تختلف باختلاف عناصر الوضعية التعليمية التعلمية فمنها ما يتعلق بالمتعلم، ومنها ما يتلعق بموضوع التعلم، ومنها ما يتعلق بالمهمة ,وسيأتي ذكرها مفصلة كما يلي:

1- الأخطاء المرتبطة بالمتعلم: وهي نوعان:

1-1- الأخطاء المنتظمة: (Erreurs systématiques):

تكون من النوع نفسه أو من أنواع مختلفة، وتتخذ صفة التكرار والشيوع، وتؤشر على صعوبة في التعلم مرتبطة غالبا بوجود عوائق تتعلق بقلة الانتباه أو بضعف الدافعية أو عدم القدرة على التواصل، حالة اجتماعية متوترة أو بعدم امتلاك قدرات وكفاءات معينة وهذا النوع هو الذي يجب أن نركز عليه في مرحلة المعالجة وسببها يعود إلى محدودية المتعلم في مجال تنميته وقدرته على التجريد، أو يعود إلى سنه (age) أي قدرته على التركيز الدائم تكون محدودة، أو تمثله لذاته (حكم المعلم عليه بالتلميذ الضعيف). ويمكن للخطأ أن يأتي

من العمليات العقلية المدرجة في وضعية معينة (تكرار بسيط، تطبيق قواعد، إعادة استثمار في وضعيات البسيطة، تجنيد في وضعيات مشكلة معقدة، تحليل، تلخيص).

1-2- الأخطاء العشوائية: (Erreurs aléatoires)

تكون الأخطاء العشوائية غير منتظمة ترتكب غالبا بسبب سهو أو عدم انتباه أو عدم تذكر سببها موضوع التعلم، شكل المعرفة التي تكون محتوى التدريس ويتعلق الأمر بمفاهيم أو قوانين أو قواعد أو أحداث أو نظريات أو أنساق. ومستوى التجريد الذي تتميز به هذه الأشكال من المعارف، مجردة أو شبه مجردة أو حسية، والطبيعة السوسيوثقافية للمحتوى المعرفي عالمية، وطنية، محلية. فالعلاقة بين الذات والموضوع هي الإطار الابستمولوجي العام الذي يطرح فيه الخطأ باعتباره فعل معرفي فالذات العارفة تجد نفسها أمام موضوع خارجي ومشتق عنها قد يكون قابلا للمعرفة (connaissable) وقد ستعصي معرفته فهو موضوع يمارس تأثيره الخاص على الذات.

2- الأخطاء المرتبطة بموضوع التعلم: وهي نوعان

2-1- الخطأ المنعزل: (Erreurs isolée)

هو الخطأ الذي يرتكب بشكل انفرادي، أي أن المتعلمين، بعد خضوعهم لسلسلة من التعلمات الموحدة والتقويم التكويني، يتبين أن كل واحد منهم يعاني من صعوبات خاصة، لا يشترك فيها مع باقي أفراد المجموعة مثل صعوبة النطق ضعف الرصيد اللغوي، صعوبة في التأويل.وهذا النوع من الأخطاء يخضع للدعم الفردي في إطار البيداغوجيا الفارقية.

2-2- الخطأ المعبر أو الدال: (Erreurs significative)

هذا النوع يمس فئة كبيرة من المتعلمين أو جميعهم، ويحيل على عملية التعليم مباشرة ويؤشر إلى خلل فيها ويتطلب إعادة النظر في الإجراءات التعليمية المتبعة من مثل انعدام العلاقة بين المكتسبات المدرسية والواقع أو أخطاء ناتجة عن عادات مدرسية يمارسها المعلم أو

أخطاء ناتجة عن مستوى المادة المركبة، أو تداخل لغتين أو لهجتين أو عدم ملائمة المكتوب للمسموع أو نتيجة لنسق سريع للتعليم أو تخيير غير مناسب للأنشطة والوضعيات أو عدم تنويع الطرائق والوسائل أو عدم القدرة على التواصل أو تصور سلبي للمتعلم (اتهامه بالضعف والقصور أو ضعف في المكتسبات السابقة التي غالبا ما تكون جزئية أو غير راسخة).

3- الأخطاء المرتبطة بالمهمة: (Erreurs rapportée à la tâche)

ترتكب هذه الأخطاء في الغالب بسبب سوء فهم ما هو مطلوب إنجازه من طرف المتعلم أي أخطاء تتعلق بالوضعية التعلمية، فالتلميذ يعرف الوضعية، لكنها تدخل نوعا من التفكير أو الاستدلال الذي لا يتحكم فيه أو أن الوضعية معروفة لكنها تفرض قيودا من مثل العمل في وقت محدود أو درجة التعقيد عالية أو عدم فهم التعليمة وهذا يحيل أيضا إلى إعادة النظر في الأسلوب المتبع في التدريس[1].

ج- أنواع الأخطاء في الإنتاج الكتابي للمتعلمين:

يواجه المعلمون عند القيام بتصحيح انتاجات التلاميذ على الأوراق في التقويم المستمر أو في مادة اللغة العربية جملة من الأخطاء المتعلقة بالشكل والمضمون، وفي دراسة للباحث "**جون ميشال ديكورت**" "Jean Michel Ducrot" أحصى خمسة أنواع قام بتصنيفها كما يلي:

1- أخطاء الانسجام والترابط:

تعتبر هذه الأخطاء هامة جدا باعتبارها تتصل بالجانب المنطقي والإجرائي فترتيب الأفكار وتنظيم النص مسألة جوهرية في بناء موضوع في التعبير الكتابي ويتمثل هذا الجانب في العناصر التالية:

[1] Astolfi, Jean-Pierre,. **L'erreur, un outil pour enseigner**. Paris: ESF éditeur, 2003p:88

2- **أخطاء التنظيم المكاني للنص وتصميمه على الورقة:** Organisation spatiale du texte et mise en page

*- أخطاء تتعلق باحترام نمط النص (رسالة ومميزاتها، النص وصفي، سردي، حواري حجاجي)

*- أخطاء استعمال وتوظيف علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة...)

*- أخطاء تتعلق بتقسيم النص إلى فقرات.

3- **أخطاء الاتساق والتماسك:** ومنها على الخصوص:

*- أخطاء قاعدة التقدم (ليس التكرار): كل جملة جديدة يجب أن تحمل معلومة جديدة لها علاقة بالجملة التي تسبقها.

*- أخطاء قاعدة الترابط: ربط الأفكار بأدوات الربط المنطقية المناسبة، فكل الأفكار يجب أن ترتبط بعضها ببعض من خلال موضوع مشترك يمثل وحدة في المعنى.

*- أخطاء قاعدة انسجام الدلالات: تنطوي على غياب التناقض على مستوى المعنى داخل النص، فالنص يجب أن يكون منطقيا، حيث لا يثبت شيء ونقيضه في نفس الوقت.

4- أخطاء تحويل بناء الجملة:

*- أخطاء الارتباط بين الجنس والعدد

*- أخطاء تتعلق باختيار الكلمات الدالة (حروف الجر، المحددات)

*- أخطاء تتعلق باختيار الأفعال

*- أخطاء تتعلق باختيار زمن الفعل (الماضي، المضارع)

*- أخطاء تتعلق باختيار الصوائت.

5- أخطاء متعلقة بنمط الخطاب:

*- أخطاء في السجل اللغوي مثل اختيار الضمائر.

*- أخطاء تتعلق بنمط الخطاب مثل الشفوي والكتابي، فعندما نستعمل سجل شفوي مألوف بالنسبة للسياق.

6- الأخطـــاء المعجميـــة: أخطـاء تتعلـق بالاختيـار الغيـر المناسـب للمعجـم (أفعـال، العبارات...)

7- أخطاء تتعلق بالصوائت والحروف:

تظهر هذه الأخطاء عندما لم ينجح المتعلم في إدراك الفرق بين الصوت والحرف فيكتب الكلمة كما تلفظ فهو لا يكتبها بشكل مختلف كما هو مطلوب ومثال ذلك عندما يكتب التلميذ حروف زائدة في الكلمة، فيكتب هذا بالشكل التالي (هاذا) أو يقوم بزيادة النون في حالة حركات الضم والكسر. بمعنى أن التلميذ يعتمد على السماع في كتابة الكلمات دون مراعاة القاعدة.

8- أخطاء تتعلق بالإملاء:

- نسيان أو إضافة حرف.
- قلب أو عكس حرف.
- كلمة خاطئة إملائيا نتيجة انعدام المعرفة[1].

د- تصحيح أخطاء التعبير الكتابي ومعالجتها:

تعتبر مرحلة تصحيح انتاجات المتعلمين مرحلة غاية في الأهمية نظرا لما تقدمه من تغذية راجعة يتم من خلالها فهم وتحليل وتصحيح الأخطاء، ويذكر "عبد العال"<< أن إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير التحريري، وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء فيما بعد، يعد في واقعه مشكلة من المشكلات التربوية >>[2].

[1] Jean Michel ducrot ; **Pédagogie de l'erreur:corriger et remédier** http://www.ecoledz.net /3/1/2006 p:1-2.

[2] العال، عبد المنعم سيد، **طرق تدريس اللغة العربية**، مكتبة غريب، الفجالة، د.ت، ص 118.

فكثير من المعلمين يكون تصحيحهم انطباعيا يكتفي فيه بتسجيل ملاحظات عامة وإعطاء نقطة لا تتفق وتلك الملاحظة.

وقد أكد الكثير من المربين والباحثين على أهمية التصحيح في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومعالجة صعوباته، فلا جدوى من كتابة التعبير مع عدم التصحيح. وقد عد " **ديولي بورت** " (Dulay and Burt) حتمية لضمان التعلم. ويتبع المعلمون غالبا ثلاثة أساليب في التصحيح كما وضحها " الديلمي والوائلي (2003) وهي:

1- أسلوب التصحيح المفصل:

يميل بعض المعلمين إلى هذا النوع من الأسلوب، حيث يكتب فيه المعلم الصواب فوق الخطأ الذي وقع فيه التلميذ ومن مزايا هذا الأسلوب أنه يقدم للتلميذ تصحيحا واضحا لأخطائه.

2- أسلوب التصحيح المرمز:

وفيه يضع المعلم خطاً تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزا يدل على نوعية الخطأ، ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه في حصة التصحيح. فيرمز مثلاً للخطأ النحوي بالحرف (ن) وللخطأ الإملائي بالحرف (م) وللخطأ الأسلوبي بالحرف (س) وللخطأ في علامات الترقيم بالحرف (ق) وهذا يجري بالاتفاق بين المعلم وتلاميذه منذ بدء العام الدراسي. ويحثُ هذا الأسلوب التلميذ على التذكر والاهتداء إلى الصواب.

3- الأسلوب الإشاري:

وفيه يشير المعلم إلى الأخطاء بوضع خطا تحتها من دون تصحيحها كتابة أو رمزاً[1].ورغم أهمية هذه الأساليب إلا أن النظر لعملية التصحيح من هذه الزاوية فقط لا يساعد على التشخيص الدقيق الذي يساهم في الحد من الصعوبات التي يجدها المتعلمون في

[1] العال، عبد المنعم سيد، المرجع السابق، ص: 69-70.

مهارات التعبير الكتابي المختلفة. وحتى يكون لعملية التصحيح أثر ايجابي فإن التقويم الكفاءات يقترح شبكة تصحيح قائمة على مجموعة من المعايير تؤدي في النهاية إلى المساعدة على التشخيص الدقيق والتي سبق وأن أشرنا إليها وهي معيار الملائمة ومعيار الانسجام ومعيار سلامة اللغة ومعيار الإتقان[1].

هـ- خطوات تصحيح انتاجات التلاميذ:

يتم تصحيح الموضوعات التي حررها التلاميذ في التعبير الكتابي، عبر مرحلتين هما:

1- المرحلة الأولى: ويكون فيها التصحيح فرديا، حيث يتعامل المعلم مع الموضوعات من خلال الالتزام بشبكة التصحيح القائمة على المعايير، يكون قد أعدها مسبقا ومستعملا في ذلك تقنية التصحيح المرمز، الذي يرشد المتعلم إلى مكان الخطأ ونوعه كما تم الاتفاق عليه في العقد الديداكتيكي، يتفق المدرس وتلاميذه على رموز تدل على نوع الخطأ وتكون مختصرة وموحدة ، فإذا كانت الأخطاء تتعلق بمعيار الوجاهة فبالحرف **(و)**، وإذا تعلقت بمعيار الانسجام بالحرف **(س)**، أما إذا تعلقت بسلامة اللغة فنضع خطأ تحت الخطأ النحوي ونرمز إليه بالحرف **(ن)**، وفي الصرف في الحرف **(ص)**، وفي الإملاء بالحرف **(م)** وعلى المدرس ألا يكتفي بذلك بل يضيف ما يراه مناسبًا من ملاحظات وتوجيهات تكون عامة وشاملة على الهامش أوفي آخر الموضوع أوفي الخانة الخاصة بالملاحظات.

إضافة إلى ما سبق فإنه يحسن بالمدرس أن يكون له دفتر خاص يسجل فيه الأخطاء الشائعة بين التلاميذ ونواحي الضعف العامة التي يشترك فيها أكثرهم، ليستعين بها في توجيههم وتنبيههم إلى تحاشيها في الحصة الموالية أو حتى في الحصص الخاصة بالمعالجة.

[1] الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم، **اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص: 69.

2- المرحلة الثانية: وفي هذه المرحلة يمكن للمدرس أن يسترشد بالخطوات الآتية:

أ – وضعية الانطلاق: وفيها يكون التمهيد للنشاط بالتذكير بنص الوضعية الإدماجية ثم تسجيلها على السورة مجدّدًا.

ب- وضعية بناء التعلمات: ومن الخطوات المعتمدة في هذه المحطة:

*- التذكير بالملاحظات العامة المستخلصة من عملية التصحيح: الأخطاء المشتركة فنيًا ولغويًا مع ذكر أمثلة من واقع منتوجهم الكتابي.

*- التقييم العام للمواضيع مع الإثابة والتشجيع.

*- التصحيح الجماعي لبعض الأخطاء المشتركة، والذي يكون ثنائيًا أو فوجيًا أو جماعيًا على أن يراعى فيه طبيعة التلاميذ من جهة، وطبيعة الأخطاء المراد علاجها من جهة ثانية ومن الطرائق التي يمكن اعتمادها في هذه المحطة:

*- تناول بعض الأخطاء الشائعة بالتصحيح وتكون متنوعة وقليلة، مع التذكير بالقاعدة كلما دعت الحاجة إلى ذلك من خلال اعتماد جدول يكون على النحو الآتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	السبب

*- اعتماد طريقة القراءة وذلك باختيار ثلاثة مواضيع متباينة المستوى: تحت الوسط – متوسط – حسن، حيث يطالب كل صاحب موضوع بقراءة موضوعه على زملائه، مع تسجيل باقي التلاميذ للملاحظات والتي ستكون موضوع المناقشة فيما بعد، وما على المدرس إلا أن يحسن إدارة هذه الجزئية الهامة من النشاط بدقة وتحكم وكفاءة مطلوبة.

*- اختيار فقرة موجزة أو موضوع مختصر، به مجموعة مناسبة من الأخطاء بحيث يكتب على السبورة كما هو (بأخطائه)، ثم تكون معالجته جماعيًا بعد ذلك، على ألا يغفل المدرس التذكير بتقديره للموضوع وملاحظاته وتوجيهاته النهائية حوله.

ج- وضعية استثمار المكتسبات: وفيها يوزع المدرس الموضوعات على أصحابها (الأوراق أو الكراريس) ويمنحهم فرصة إعادة النظر فيها وتصحيح أخطائهم ذاتيًا، ومناقشتهم فيما أفادهم به من ملاحظات؛ ليفسح المجال للتقويم الذاتي من خلال شبكة تصحيح يعدها المعلم مسبقا ويوزعها على التلاميذ لاستخدامها في قراءة موضوعه بعد عملية التصحيح:

جدول رقم (02) يمثل شبكة التقويم الذاتي[1]:

جوانب التقييم	شروط الإنتاج	نعم	لا
الأفكار	- لم اخرج عن الموضوع ولتزمت بعناصر الموضوع /كتبت 10 أسطر - وصفت المنظر الجميل/ ذكرت الأشخاص والأماكن والأعمال التي قمنا بها - استخدمت أدوات الربط بشكل صحيح./ رتبت أفكاري		
الغرض	- بدأت بمقدمة ثم العرض ثم الخاتمة / نظمت النص في شكل فقرات - كتبت بخط واضح / وظفت علامات الترقيم المناسبة		
اللغة	- لم أرتكب أخطاء كثيرة / لم استخدم اللهجة الدارجة / بناء الجمل بشكل صحيح /		

وتجسيدا للمقاربة بالكفاءات التي تؤكد على تنمية استقلالية المتعلم وبالإضافة، إلى شبكة التقييم الذاتي التي تسمح للمتعلم بتقدير مدى صواب إجابته وتوافر عمله على الشروط المطلوبة يستحسن أن استخدام شبكة أخرى منهجية تساعد التلميذ على التأكد من سلامة

[1] وزارة التربية الوطنية **الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2011 ص: 24.

المسعى الذي سلكه أثناء العمل وتساعد المعلم على عمل التشخيص بشكل أكثر دقة. وتبنى الشبكة المنهجية كما يلي:

جدول رقم (03) يبين طريقة مساعدة المتعلم على تشخيص صعوباته بنفسه[1]

مراحل العمل	العوائق المحتملة	نعم	لا	لماذا
فهم السؤال	– لم أفهم كلمة في التعليمة – لم أفهم أكثر من كلمة في السؤال			
استحضار المعلومات المطلوبة	– لم افهم المعارف الضرورية المرتبطة بالسؤال: *جزئيا *كليا			
كيفية الجواب	– لا أعرف ما يجب أن أفعله لأنني: * لم أفهم التعليمة (بين، اشرح، أذكر) * لا اعرف كيف أنجز مراحل العمل المطلوب * لا أعرف كيف أرتب عناصر الموضوع			
عرض العمل	– لا أعرف كيف أنظم عناصر الجواب على الورقة – لا أميز بين علامات الترقيم – لا استطيع تنظيم الكتابة			
استعمال لغة سليمة	– أجد صعوبة في توظيف القواعد النحوية – لست متأكدا من كتابة الكلمات إملائيا – لا اعرف تصريف الأفعال – لا أستطيع توظيف أزمنة الفعل بشكل صحيح			

[1] وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص: 25

يتم انجاز هذه الشبكة من طرف التلاميذ فرادى وبتوجيه من المعلم، بناء على التغذية الراجعة التي وفرها المعلم لهم من خلال تصحيح الموضوع، وتستثمر هذه الشبكة لاحقا في الإعداد لحصة المعالجة.

بالإضافة إلى الشبكات التي ذكرناها سابقا، فإن عملية التشخيص لا تتم إلا باستعمال شبكة يتم فيها الانتقال من المؤشرات المستخرجة من إنتاج المتعلم، إلى تقدير المعايير، أي البحث في هذا الإنتاج عن المعلومات والبيانات التي تخبره بدرجة التحكم في كل معيار من المعايير المحدّدة (تحكم أقصى أو تحكم أدنى أو تحكم جزئي أو غياب التحكم وانعدامه) ويعتبر المتعلم كفءً إذا حقق معايير الحد الأدنى، غير أنه لا يكون ملزما بالضرورة بتحقيق معيار الإتقان.

إن الاستعانة بالمعايير في التصحيح تمكن من التعرف على نقط القوة ونقط الضعف لدى كل متعلم ، حيث يتم تطبيق قاعدة الثلثين في قبول إجابة التلميذ، ويعتبر المتعلم قد نجح في الإجابة إذا تمكن من الإجابة على ثلثي الأسئلة ويسمى تحكم أدنى فيما يعتبر التحكم أقصى إذا أجاب المتعلم بشكل صحيح على كل الأسئلة وحصل على النقطة كاملة بينما يكون التحكم جزئيا إذا كان ثلث الإجابة فقط صحيح، أي عندما يحصل التلميذ على نقطة من ثلاث نقاط يسمى ذلك تحكم جزئي وفي حالة عدم الإجابة بشكل صحيح على كل الأسئلة فإن المتعلم في هذه الحالة يعتبر غير متحكم في المعيار، وبناء هذه النتائج يتم تحديد فئة التلاميذ التي تحتاج إلى المعالجة بحسب كل معيار.

12- معالجة صعوبات المتعلمين في التعبير الكتابي:

لا يمكن أن تنطلق الوضعية العلاجية من فراغ، فهي تستند إلى نتائج التقويم التكويني الذي يكون دائما مصحوبا بالعلاج، الشيء الذي يمكن من تصحيح التعثرات التي تم تشخيصها لدى المتعلم، ونعني بالمعالجة هنا تلك العمليات التي يمكن أن تقلص من

الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق. ولا يمكن أن نحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة، يتصدرها التدخل العلاجي البيداغوجي المستمر. ويتم العلاج بطرق مختلفة منها:

*- صيغة العمل الجماعي: إذا تبين للمدرس أن هناك أخطاء مشتركة لدى أغلبية المتعلمين داخل القسم.

*- صيغة العمل الفردي (بيداغوجيا التفريد): وهو موجه لكل متعلم على حدة، كلما أمكن للمدرس أن ينشط المتعلمين بكيفية فردية، إما باستعمال بطاقات التقويم الذاتي أو تمارين مختارة من الكتاب المدرسي أو وضعيات يقترحها هو.

وقد نلجأ إلى دمج أنواع مختلفة من العلاج، حيث يمكن مثلا إجراء علاج جماعي لمدة (30) دقيقة ثم تنظيم حصة للعلاج في إطار مجموعات عمل صغيرة لمدة (45) دقيقة.

12- 1- تنظيم حصة المعالجة البيداغوجية:

بناءً على تفحص جدول النتائج المحصل عليها بالنسبة لكل متعلم، يتم تنظيم العلاج حسب كل معيار من معايير الحد الأدنى. أي تنظيم ثلاث مجموعات بحسب الصعوبات التي يجدونها التلاميذ في كل معيار من معايير الحد الأدنى ومن ثم اقتراح الأنشطة العلاجية المناسبة التي يتم فيها تجزئة الصعوبات بإعداد تمارين قصيرة ومكثفة.

إن العمل التعاوني في أفواج صغيرة، وبوضعيات مشكلة مطلوب حلها جماعيا هو أول حل يعطي الثقة ويجنب تثبيط عزائم التلاميذ المتوسطين لذا ينبغي أن يؤدي عمل التلميذ والفوج إلى منتوج يثمن جهد كل فرد من أفراد المجموعة. أما على المستوى الفردي فإن الأمر يتعلق بتنمية المواقف عند التلميذ:

*- التفكير قبل الشروع في العمل.

*- تعلم كيفية تجنيد الموارد المناسبة لإنتاج نص يستجيب للشروط المقدمة.

*- ربط المعارف الجديدة بالمكتسبات السابقة.

والعمل الفردي – إذا ما بني على هذه النقاط – يجد مكانته في العمل التعاوني، وفي الأعمال المطلوب إنجازها في أفواج محدودة العدد وبمسؤولية مشتركة.

يتم تنظيم المعالجة انطلاقا من ملاحظة جدول نتائج كل تلميذ بالنسبة إلى كل معيار من معايير التصحيح وتكوين أفواج يعمل كل فوج على معيار معين.ثم نقترح نشاطات علاجية لكل فوج من هذه الأفواج.

*- يمكن أن نقترح على الفوج الأول العمل على الربط بين التعليمة والسند: إعادة صياغة التعليمة، تعليم المقاطع المعنية في السند...إلخ

*- يمكن أن نقترح على الفوج الثاني تمارين، كإعادة ترتيب فقرة انطلاقا من جمل مبعثرة أو إضافة كلمات الربط بين جمل في فقرة.

*- يمكن أن نرى بالنسبة للفوج الثالث، إذا كان الفعل الماضي والفعل المضارع يطرحان أكثر المشاكل، ومن ثمة اقتراح تمارين إضافية.

*- اقتراح جمل أو فقرات مشوشة وغير مرتبة ووضعها والمطلوب إعادة ترتيبها في شكل نص حيث يمكن لفت انتباه التلاميذ إلى مجموعة المؤشرات التي تساعدهم على تنظيم النص وهي: تجانس النص، وأدوات الربط وعلامات الترقيم وكل ما يساعد على التسلسل المنطقي للنص.

*- اقتراح نصوص خالية من علامات الترقيم يطلب من المتعلمين وضعها.

*- اقتراح نصوص مكتوبة دون فصل للأحرف والكلمات، هذا النمط من التمارين يقود المتعلم لإيجاد الحدود بين الكلمات وبناء الجملة من خلال إعادة بناء النص.

*- تقديم نص يتضمن أخطاء، المطلوب من المتعلم اكتشاف الأخطاء وتصحيحها ويكون ذلك بمساعدة المعلم عن طريق الأسئلة.

*- لمساعدة المتعلمين على تصحيح أخطاء

*- لتصحيح أخطاء بناء الجملة يتم اقتراح نص تحذف منه الكلمات المفتاحية والأدوات اللغوية (حروف الجر أدوات الربط الأفعال في الأزمنة المختلفة) ويطلب من المتعلم إتمامها بالحرف أو الكلمة المناسبة.

ولإعداد حصة للمعالجة يتبنى فيها المعلم خطة منهجية واضحة قائمة على المقاربة النصية والتطبيقات الإدماجية وطريقة حل المشكلات، يقترح الباحث نموذج لإعداد حصة المعالجة التربوية قائم على تشخيص الأخطاء وتحليلها وتفسيرها ومن ثم معالجتها كما في البطاقة التالية:

شكل رقم (02) نموذج مقترح لبطاقة معالجة*

<table>
<tr><td>الفئة التلاميذ المستهدفة</td><td colspan="2">1.....
2.....
3.....</td><td colspan="2">1.....
2.....
3.....</td></tr>
<tr><td rowspan="2">تشخيص الصعوبات الفردية والجامعية</td><td>معيار الوجاهة</td><td>معيار الانسجام</td><td>معيار سلامة اللغة</td><td>معيار الإتقان</td></tr>
<tr><td>.....
.....</td><td>.....
.....</td><td>.....
.....</td><td>.....
.....</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الوضعيات العلاجية المقترحة</td><td>الخطوات</td><td colspan="2">الأنشطة والمهام</td><td>السندات والدعائم</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">التقويم</td><td colspan="3"></td><td>مكتسب</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td><td>غير مكتسب</td></tr>
</table>

*من اقتراح الباحث

خلاصة الفصل:

انطلاقا من تعريف اللغة العربية وخصائصها ووظائفها، حاولنا في هذا الفصل الإجابة على الأسئلة الجوهرية حول مكانة التعبير الكتابي في اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات فعرفناه وفق منظور معرفي ينسجم مع معطيات المناهج الدراسية، ثم عرضنا إلى مدخلات ومخرجات التعبير الكتابي باعتباره وضعية إدماجية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، وكان لزاما أن نشير إلى الاختيارات البيداغوجية التي استند إليها منهاج اللغة العربية ممثلة في الكفاءات كإطار منظم وهدف اندماجي نهائي، وما يترتب عن تلك الاختيارات من توجهات بيداغوجية تطبيقية تجسدت في تعليمية اللغة العربية عموما ونشاط التعبير الكتابي بشكل خاص فأفردنا له حيزا واسعا بالدراسة باعتباره كفاءة ختامية تتوج كل التعلمات في اللغة العربية. ولتعميق الفهم حول بيداغوجيا التعبير الكتابي، دعمنا دراستنا بأبرز المقاربات الديداكتيكية التي تناولته بالبحث وهي المقاربة التواصلية والمقاربة المعرفية واشرنا إلى المقاربة النصية التي تعد منطلقا في تدريس اللغة العربية والتعبير الكتابي مشيرين لمفهوم النص وأنماط النصوص. وحاولنا إلقاء نظرة حول الجوانب التطبيقية النموذجية كما وردت في الوثائق المرجعية والممارسات البيداغوجية للمعلمين من خلال أنواع التعبير ومجالاته وخصائصه، وعلاقته ببقية أنشطة اللغة العربية، وكان لابد من ذكر مهارات التعبير الكتابي نظرا لأهميتها في التعلم وعلاقتها بالصعوبات التي يعاني منها الكثير من التلاميذ، وانهينا الفصل بتناول عمليات التعبير الكتابي وما يترتب عنها من مقتضيات بيداغوجية أهمها تسيير حصتي التعبير (حصة التحرير وحصة التصحيح) وتقويم وتصحيح الموضوعات الإنشائية للتلاميذ بالاعتماد على معايير خاصة ومن زاوية بيداغوجيا الخطأ ثم اشرنا إلى كيفية تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي وكيفية تنظيم حصة للمعالجة .

الفصل الرابع

التطبيقات الإدماجية ودورها في إرساء موارد التعبير الكتابي

تمهيد

تعريف اللغة

وظائف اللغة العربية

مكانة اللغة العربية في المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي

مدخلات ومخرجات تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي

الاختيارات البيداغوجية لمنهاج اللغة العربية

تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي

تمهيد:

تشكل سنوات مرحلة التعليم الابتدائي قاعدة التعليم كله، إذ من خلالها يكتسب الأطفال أدوات التعليم، ووسائل التواصل، ويستكملون أسباب النمو النفسي والحركي. ومن المعلوم أن اللغة تلعب دورا أساسيا في كل ذلك، إذ عليها يتوقف نجاح التعليم في هذه المرحلة، لأنها محور الأنشطة المدرسية الأخرى، والكل الذي يحتويها، والمجال الذي تترابط من خلاله المعارف والمفاهيم التي يتعلمها الطفل. وإذ كانت اللغة هي الوسيلة التي نحقق بها مضمون التعليم، فإنها في القوت ذاته هي الغاية التي يسعى التعليم إلى تحقيقها ووسيلته في ذلك هي اللغة نفسها، فاللغة بهذا الاعتبار هي الوسيلة والغاية، والأداة، والمضمون. وقد حرصت المناهج الجديدة على إعطاء اللغة العربية بعدا تربويا جديدا، يعيد لها دورها الحقيقي ومكانتها الطبيعية، بصفتها أداة للتواصل والتعبير، ووسيلة للتعليم التفكير ومن ثم يجب أن يكون تعليمها في المستوى الذي يجعلها تضطلع بالمهمات الفكرية والعلمية والحضارية. ومن مظاهر الاعتناء باللغة في مناهج الإصلاح القائمة على مقاربة الكفاءات، نجد إعطاء أهمية قصوى لتعليمية اللغة العربية، والتي تبنت فيها المناهج مقاربات حديثة تستجيب لحاجات الأطفال في تعليم ذي جودة، وتنهض باللغة العربية باعتبارها تشكل بعدا حضاريا للجزائريين، كما تستجيب لنتائج الأبحاث والدراسات في مجال اللغة وخاصة في مجال اللسانيات وعلم النفس اللغوي. لذا أكدت المناهج على ضرورة الالتزام بالمقاربة النصية في تدريس اللغة العربية في إطار تكاملي لا يفصل ميادينها عن بعضها البعض. والاعتماد على استعمال اللغة وتوظيفها في وضعيات حقيقية لها دلالة ومعنى ومن خلال سياق اجتماعي يسمح للمتعلم ببناء وتنمية مهاراته اللغوية من خلال اللغة الشفوية واللغة المكتوبة ولا يتم بلوغ ذلك الهدف إلا من خلال التطبيقات الإدماجية التي تعتبر صمام أمان الاكتساب اللغوي.

1-تعريف اللغة:

أ- لغة: هي "فعلة" من لغوت أي تكلمت، أصلها لغوه كثرة، وقلة، وقيل أصلها لغي أو لغوه وجمعها لغي. واللغة من لغا فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه قال ابن الأعرابي واللغة أخذت من هذا، لأن هؤلاء تكلموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين واللغو النطق يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون ولغوي الطير: أصواتها والطير تلغي بأصواتها أن تنغم[1].

ب- اصطلاحا: عرفها **بن جني** (392 هـ) بأنها<<أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم>>[2]، ويعرفها **ابن خلدون** بقوله <<اعلم أن اللغة في المتعارف، هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل اللسان، فلابد أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها هو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم>>[3].

ويقدم الباحثون المحدثون تعريفات مختلفة للغة، وتؤكد كل هذه التعريفات الحديثة الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للغة، وتنوع البيئة اللغوية من مجتمع إنساني لآخر. حيث أكّد العالم اللغوي السويسري " **فردينان دي سوسير**" أنّ اللغة، والكلام والصوت والمعنى جزء من الكلام. وعرّفها بأنّها<<نظام من الرموز المختلفة، تشير إلى أفكار مختلفة>>.

ويذهب **تشومسكي** (N Chomsky) (1957) إلى أن اللغة << فئة، أو مجموعة من الجمل المحدودة، أو غير المحدودة، ويمكن بناؤها من مجموعة محددة من العناصر>>.

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، المجلد السادس، بيروت: دار صادر (بدون تاريخ) ص:937.

[2] ابن جني، **الخصائص**، (حققه محمد على النجار)، ج 1 بيروت (بدون ذكر لدار وتاريخ النشر)، ص: 33.

[3] معروف, نايف محمود **خصائص العربية وطرائق تدريسها**, 1998, ص 16.

يعتقد تشو مسكي أن تعريفه ينطبق على جميع اللغات الطبيعية، سواء في شكلها المنطوق أو المكتوب، ذلك لأن كل لغة طبيعية تتكون من عدد محدود من الأصوات وعدد محدود من الأحرف في أبجديتها على افتراض أنها تتمتع بنظام أبجدي للكتابة وأن كل لغة قد تتكون من عدد لا محدود من الجمل ذات الملامح الواضحة، فانه يمكن تمثيل كل جمله بسلسلة متعاقبة من هذه الأصوات أو الأحرف[1].

ويعرفها الدكتور محمد رجب فضل الله: << اللغة نظام معرفي مكون من رموز وعلامات يستغلها الناس في الاتصال ببعضهم البعض، وفي التعبير عن أفكارهم أو هي الأصوات التي يحدثها جهاز النطق الإنساني، وتدركها الأذن فتؤدي إلى دلالات اصطلاحية معينة في المجتمع المعين واللغة بهذا الاعتبار لها جانب اجتماعي وأخر نفسي>>[2].

ويرى الباحث أن تعريف " محمد رجب فضل الله" ينسجم إلى حد كبير مع المعطيات الديداكتيكية الحديثة التي أقرتها مناهجنا، لذلك يمكن تبنيه كمرجع للدراسة.

2- وظائف اللغة العربية:

2- 1- الوظيفة الاجتماعية: فمن الناحية الاجتماعية هي أداة التفاهم، والتعبير، ووسيلة الفهم والإفهام وهي اللغة الرسمية للمجتمع الجزائري، وهي أحد أبعاد الشخصية الوطنية وثابت من الثوابت الوطني تعكس حضارتنا وعاداتنا، واتجاهاتنا الفكرية، وهي وسيلة الأفراد في حياتهم اليومية وعامل قوي في الربط بين حاضرنا، وماضينا.

2- 2- الحفاظ على الهوية الثقافية والتراث: منذ ظهور الكتابة أصبحت اللغة الوسيلة التي من خلالها يمكن لأي أمة من الأمم الحفاظ على تراثها ونقله جيلاً بعد جيل. هذا

[1] معروف, نايف محمود، المرجع السابق، ص: 16.

[2] محمد رجب فضل الله، المرجع السابق، 1998، ص:120.

بالإضافة إلى أن اللغة تعد الرابط الأساس بين أبناء الشعب الواحد والأمة الواحدة، فهي الجسر الذي يعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر، ومن الحاضر إلى المستقبل بالإضافة إلى أنها تمكنهم من نقل أفكار وتجارب الأمم الأخرى، والاطلاع على أفكارهم المختلفة، وأنماط تفكيرهم، وعقلياتهم بقصد الاستفادة منها.

2- 3- الوظيفة النفسية: من الناحية النفسية فإن اللغة وسيلة الإقناع العقلي، والتأثير النفسي، يظهر ذلك في الخطب، والمناقشات، والمناظرات، وما يقوي التفاعل بين الأفراد والجماعات كما تمثل اللغة أقوى عوامل التذوق الفني المعتمد على الفكر والفهم؛ لان الشعور الوجداني والإدراك العقلي لا ينفصلان فيما تقدمه اللغة إلينا وقبل ذلك فان اللغة في حياة الفرد هي وسيلة التحليل التصوري للأفكار، والصور الذهنية، وهي معتمدة في تركيب أجزاء الفكرة، أو الصورة الذهنية على نحو معين يؤدي مفهوماً يقصده الفرد قصداً، وهذا يتضح في التعبير والشروح، وتحليل الصور البلاغية إلى عناصرها المركبة.

2- 4- اللغة أداة للاتصال والتواصل: اللغة أداة اتصال بين الفرد وأفراد المجتمع، فعن طريقهما يتصل الفرد بغيره شفوياً، كما يتصل به كتابياً، ومن هذه الوسائل وسائل الاتصال الجماهيري والمجلات، والكتب...الخ، والإنسان مدني بطبعه، ولا غني له عن الجماعة فلابد من الاتصال بأفرادها كي يعيش معهم واللغة هي أداته في هذا الاتصال الضروري لاستمرار حياته سواء بالمشافهة، أو المكاتبة ليعرف حقوقه وواجباته.

2- 5- أداة التفكير: يرتبط الفكر باللغة أشد ارتباط؛ فهي أداته في الوصول إلى المدركات وفي القيام بجميع العمليات العقلية، ومن معيقات التفكير الفقر في الألفاظ فالإنسان لا

يستطيع أن يفكر إذا لم يجد لفظاً مناسباً لكل مدرك فاللغة ليست مجرد ألفاظ تقال أو تكتب لتسمع أو تقرأ وإنما لها علاقة بالتفكير، بل هي أداة التفكير، ووسيلته، ووعاؤه[1].

3- مكانة اللغة العربية في المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي:

لقيت اللغة العربية عناية خاصة في عملية بناء المناهج التي جاءت ضمن عملية الإصلاح الشامل التي شهدها النظام التربوي الجزائري وقد ترجم ذلك الاهتمام في القانون التوجيهي للتربية في أكثر من موضع، ففي المادة الثانية من الفصل الأول المتعلق بغايات التربية تم التأكيد على أن غاية التربية تتمثل في<< تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية >>[2].كما تم التأكيد على هذا التوجه في المادة الرابعة من الفصل الثاني من خلال ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري. وفي المادة (33) من نفس الفصل أشار القانون إلى أن التعليم يتم باللغة العربية في جميع مستويات التربية، سواء في المؤسسات العمومية أو المؤسسات الخاصة للتربية والتعليم. وقد ترجمت تلك العناية في المناهج الدراسية التي جاءت كمقدمة لعملية إصلاح المنظومة التربوية التي قامت على خلفية بيداغوجية حديثة تتمثل في بيداغوجيا الكفاءات، اعتمدت اللغة العربية لغة التدريس لكل المواد والأنشطة، وقد قسمت مراحل الاكتساب اللغوي في التعليم الابتدائي إلى مرحلتين: مرحلة المكتسبات الأساسية (السنتين الأولى والثانية ابتدائي) ومرحلة التحكم في المكتسبات (السنتين الثالثة والرابعة) أما السنة الخامسة فهي السنة التي تمثل نهاية مرحلة التعليم الابتدائي حيث يعتبر تعليم اللغة العربية في هذه السنة تعزيزا

[1] محمد رجب فضل الله، المرجع السابق، ص: 54

[2] وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2008، ص:30

لمكتسبات المتعلم السابقة وترسيخا للمبادئ اللغوية الأساسية التي تسمح له بالتحكم في القراءة والكتابة والتواصل في وضعيات مختلفة، وذلك قبل انتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط. ونظرا لأهمية اللغة العربية الحضارية والثقافية والتعليمية كان لها النصيب الأكبر في الحجم الساعي ، فمن خلال قراءة بسيطة في المواقيت المخصصة للغة العربية في المستويات المختلفة نلاحظ أنها تستحوذ على أكبر حجم ساعي أسبوعي مقارنة ببقية الأنشطة، ففي السنة الأولى والثانية تمثل نسبة التوقيت المخصص للغة العربية: (52%).أما في السنة الثالثة فتمثل نسبة اللغة العربية (40%) وفي السنة الرابعة والخامسة فتمثل نسبتها: (37.5%) والتناقص التدريجي في الحجم الساعي يتناسب مع تقدم التلاميذ في التعلمات وزيادة مكتسباتهم اللغوية وتحكمهم فيها حيث تتحول في ناهية المرحلة إلى وسيلة للتعلم.

4- مدخلات ومخرجات تعلم اللغة العربية في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي:

حدد منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ملمح الدخول لهذه السنة وهي في نفس الوقت ملمح التخرج من السنة الرابعة ويمثل الملمح جملة شروط ومعايير يفترض أن يكشف عنها التقويم في مناسبتين، المناسبة الأولى في نهاية السنة من خلال اختبار الفصل الثالث أما المناسبة الثانية فتكون في مطلع السنة الدراسية من خلال الاختبار التشخيصي.

4- 1 – ملمح الدخول للسنة الخامسة ابتدائي:

إن المتعلم يكون قادرا على:

– القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام.

– تلخيص ما يقرأ، وتحويل ما يفهم في نشاط التعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وبما يحسه ويشاهده، وإدراك الصلة الرابطة بين المكونات الأساسية للنص وتقديمها تقديما منظما.

– توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتعبير عن مشاعره ومواقفه من خلال الأفعال التي يعتمدها لإيصال ما يريده.

– فهم التعليمات واستقرائها لتحرير نصوص يستعمل فيها مكتسباته المختلفة بكيفية ملائمة.

– التعرف على وظيفة القواعد اللغوية: النحوية، الصرفية، الإملائية، في تركيب الجملة وحسن استعمالها.

– استظهار جملة من القطع الشعرية والتعبير عن تمثله للمحفوظ تمثلا دالا على الفهم.

– تذوق الجانب الجمالي للنصوص، وملاحظة بعض الأساليب الأدبية للنسج على منوالها وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية.

4– 2– ملمح الخروج من السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

إن المتعلم يكون قادرا على:

– قراءة كل السندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النصوص من حركات وعلامات الوقف، وبأداء معبر.

– فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء.

– فهم الخطاب الشفوي في وضعية تواصلية دالة والتجارب معه.

– التعبير الشفوي السليم الذي يعكس درجة تحكمه في المكتسبات السابقة، والمناسب للوضعيات التواصلية المتنوعة.

– كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعليمات[1].

4– 3– الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

ورد في منهاج السنة الخامسة ابتدائي نص الكفاءة كما يأتي :

[1] وزارة التربية الوطنية منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الجزائر الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2011 ص:11.

<< يكون المتعلم، في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي قادرا على: قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط: الحواري والإخباري والسردي والوصفي>>[1].

يعكس ملمح المتعلم في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أثر الأنشطة اللغوية في نمو القدرة اللغوية لديه من خلال التوظيف السليم للمكتسبات اللغوية، ويعكس وحدة الأنشطة في تناولها فالقراءة تعد الرَكيزة الأساسية للوحدة التعَلمية، حيث يتناول المتعلم فيها نصا نثريا أو شعريا يتدرب فيه على القراءة المسترسلة والمعبرة باحترام علامات الوقف، واستنطاق المعاني الظَاهرة والكامنة أثناء قراءته وبعدها. ويسعى المتعلَم بمساعدة المعلَم على فهم النَص والتفاعل معه واستثماره وتجاوزه. وفي حصة التعبير الشفوي يفسح المجال للمتعلَم ليبرز فعاليته ومدى قدرته على توظيف الحصيلة اللغوية والتَصرف فيها ليعبَر تعبيرا دقيقا عما يختلج في نفسه وما يفكرَ فيه ويراه بطريقته الخاصَة، فهو عملية إبداع تتعَزز بالقراءة والإطلاع.

فنشاط التعبير الشفهي والتواصل مكمَل للنَص في جميع أهدافه المعرفية واللَغوية والتربوية وفي حصة القواعد النحوية والصرفية والإملائية يتعرف التلميذ على الظواهر اللغوية المختلفة الموجودة في النص ويوظفها تساعده على فهم المقروء وتحسين أدائه من جهة، وترسخ تلك القوالب اللَغوية والنماذج التركيبية من جهة أخرى لدى التلميذ ، ليتَخذ أسلوبه طابعا متميَزا شفويا كان أو كتابيا فيستقيم لسانه. أما نشاط التعبير الكتابي فهو نشاط يتوج الوحدة التعليمية ويمكن المتعلم من إدماج مكتسباته في الحصص السابقة[2].

[1] وزارة التربية الوطنية منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، المرجع السابق، ص:9

[2] المرجع السابق، ص:9

4- 4- الموارد اللغوية المعرفية لمنهاج السنة الخامسة:

يتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ثلاث وعشرون (23) نصا نثريا وعشرة نصوص شعرية تندرج ضمن نشاط المحفوظات، حجم النصوص النثرية بمتوسط ثمان وعشرون سطرا لكل نص ويشكل كل نص وحدة دراسية يتم تناولها خلال أسبوع دراسي حيث تتنوع أساليب النص اللغوية بين النمط السردي (تسعة نصوص) والوصفي (ستة نصوص) والإخباري (ثمانية نصوص) وهو توزيع يكاد يكون متساوي وإن كان يغلب عليها النمط السردي فذلك استجابة للخصائص النمائية لهذه المرحلة التي يجد فيها التلاميذ متعة في القصص والحكايات الواقعية والخيالية. وقد ترك للمعلم اقتراح نصين في الوحدة العاشرة والوحدة الحادية عشر. تعتمد مناهج اللغة العربية على تنظيم أفقي، حيث يلعب النص اللغوي دورا محوريا في الوحدة فهو يمثل المنطلق لكل الأنشطة وفق المقاربة النصية. ويتضمن المنهاج خمس وعشرون موضوعا في التعبير الكتابي اشتملت على نوعين من التعبير، التعبير الإبداعي بأربعة عشرة موضوعا فيها السردي بخمسة موضوعات والإخباري تسعة موضوعات ويتضمن التعبير الوظيفي أحد عشر موضوعا. فيما خصص لقواعد اللغة ثمان عشرة درسا حيث تم التركيز على الحالة الإعرابية من خلال إعراب مفردات. أما في الصرف فقد ركز المنهاج على تصريف الأفعال والأسماء، والتذكير والتأنيث وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم وجمع التكسير. وفي الإملاء لم يسرف المنهاج في تناول الكثير من القواعد الإملائية وركز فقط على الهمزة وسط الكلمة على الواو والنبرة وهمزة القطع باعتبار أن التلميذ تناول بقية الموضوعات في السنة الثالثة والرابعة هذا بالإضافة إلى أن التطبيقات الكتابية ستكون مجالا خصبا لتعلم الإملاء من خلال توظيف المكتسبات السابقة بشكل مستمر في وضعيات تعليمية تعلمية مختلفة.

جدول رقم (04) يبين نسبة تردد المضامين المختلفة في نصوص القراءة

نوع المحتوى	عدد النصوص التي يرد فيها	النسبة المئوية التي يرد فيها النوع
المحتوى الديني	00	%00
المحتوى الأخلاقي	06	**%18.18**
المحتوى الاجتماعي	05	**%15.15**
المحتوى الوطني	04	%12.12
المحتوى الصحي	03	%9.09
المحتوى العلمي	11	%33.33
المحتوى الاقتصادي	02	%6.06
المحتوى التاريخي	03	%9.09

يلاحظ من خلال الجدول السابق أن المحتوى العلمي يمثل نسبة (33.33%) وهي اكبر نسبة وهذا يعني أن هذه النصوص ذات نمط إخباري حجاجي، ويأتي في المرتبة الثانية المحتوى الأخلاقي بنسبة (18.18%) وهذه النصوص تعنى بمعالجة قضايا اجتماعية من واقع المجتمع الجزائري وهي نصوص ذات نمط وصفي. ثم تأتي بعد ذلك النصوص ذات المحتوى الاجتماعي بنسبة (15.15%)، بعدها تأتي النصوص ذات المحتوى الوطني بنسبة (12.12) ثم المحتوى الاقتصادي بنسبة (6.06%) والمحتوى الصحي والتاريخي بنسبة (9.09%).

5- الاختيارات البيداغوجية لمنهاج اللغة العربية:

منذ عقد من الزمن شرعت وزارة التربية الوطنية في إصلاح مناهج التعليم في إطار الإصلاح الشامل للمنظومة التربوية، وقد أفضت تلك الإصلاحات إلى اختيارات بيداغوجية

حديثة بنيت على أساس مقاربة حديثة هي مقاربة الكفاءات وجاء ذلك الاختيار استجابة لعدة متطلبات منها على الخصوص:

*- الاستجابة للكم الهائل من المعلومات وكيفية الوصول إليها وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية التي يعيشها العالم، سواء على مستوى تفكيك المعرفة أو إنتاجها.

*- ضرورة إعطاء معنى للتعلمات:

بسبب الانتقادات التي وجهت لأساليب التعليم لعدم مسايرتها للتطور التكنولوجي، من جهة، وعدم قدرة هذه الأنظمة على تطوير نفسها باعتماد وسائلها الذاتية، من جهة أخرى مما يؤدي في غالب الأحيان، وخاصة في الدول النامية إلى تفاقم ظاهرة الهدر المدرسي أصبح التفكير ملحا في إيجاد بديل بيداغوجي يستجيب لتطلعات تلك الدول في تحسين مردود المدرسة.

*- ضرورة إيجاد نوع من النجاعة للأنظمة التربوية:

ضعف مخرجات الأنظمة التربوية والتعليمية، وخاصة في الدول التي تعاني من شح في الموارد المالية. فلم يعد من المحتمل قبول متخرجين غير مؤهلين للاندماج في الحياة العملية أو شغل المناصب المتاحة التي توفرها السوق الداخلية والتي تعرف بدورها تقلبات سريعة نتيجة للعولمة الاقتصادية. من هذا المنطلق، ونظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها مدخل الكفاءات، باعتباره خيارا استراتيجيا ومدخلا للتجديد، وإطارا مرجعيا لإصلاح المنظومة التربوية، بكافة مكوناتها، من مناهج وبرامج، وكتب مدرسية وطرائق تربوية، وتقويم، فقد تم اختياره ليكون مبدأ منظما لمنهاج اللغة العربية على غرار بقية مناهج المواد الأخرى.

ويتمثل التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في حمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية، والتعليم بواسطة هذه المقاربة يعني ربط المحتويات المعرفية بالممارسة حيث تفطن علماء التربية إلى أن اكتساب المعارف التصريحية* لا يفضي بالضرورة إلى القدرة على استخدامها عند الحاجة.

5- 1- تعريف الكفاءة:

مع تزايد استخدام مصطلح "الكفاءة" تزايد التباين في تحديد مفهوم الكفاءة وأصبحت حسب استعارة "**ألبير جاكار** "ALber Jacquard " كلمة أسفنجية تثرى بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستخدموها ذلك لأن هذا المصطلح مشترك بين عدة ميادين: علم النفس البيداغوجيا، ميدان تسيير الوظائف والنشاط المهني، وقد أحصى عدد كبير من التعاريف التي أعطيت للكفاءة تختلف باختلاف السياق المستعمل، يكتنفها شيء من اللبس والتداخل يقول "G.Tremblay" << أن كل تجربة في عملية بناء مناهج ومخططات التكوين بالتمركز حول الكفاءات تميل إلى أن تتبنى مفهومها الخاص عن الكفاءات>>[1] وهو الأمر الذي ينسحب على المناهج الدراسية الجزائرية القائمة على الكفاءات في صيغة الجيل الأول والجيل الثاني.

وقدمت منظمة اليونسكو عام 1978 وصفا للكفاءة المهنية جاء فيه: << هي نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبه وظيفة أو مهمة خاصة بمجموعة مهن متشابهة فهي إذا مجموعة مؤهلات ضرورية لممارسة مهنية معينة. وتكون هذه المؤهلات قاعدة لإعداد

* المعارف التصريحية: نسق من المفاهيم والنظريات والقوانين والقواعد المرتبطة بالظواهر المختلفة (لغوية، طبيعية، رياضية ...).

1 - Gilles Tremblay: a propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation, bulletin d'information, vol .6, N°9, Avril 1990 p:18

الأهداف الإجرائية لبرنامج أو مشروع تكوين مهني>>.[1] والملاحظ هنا أن الكفاءة تترجم عبر إجادة الفعل وتحويل المكتسبات المعرفية والمهارات إلى أداء مرغوب فيه ومعترف به.

وقد فضلنا في هذه الدراسة التركيز على التقاطعات التي تجمع تعاريف متداولة للكفاءات دون الخوض في استعراض اختلافاتها الجانبية، تفاديا للتعقيدات النظرية والاقتراب أكثر من الطرح الموجود في المناهج الدراسية. إن مقاربة الكفاءات في التصور البيداغوجي هي استراتيجية عامة تجعل من العملية التعليمية التعلمية متمركزة حول المتعلم ليتم الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها. كما يتضمن مفهوم الكفاءة معنى الإدماج، فحسب (**رومانفيل** Romainville) فهي << توظيف المعارف يجعل المتعلم يتعلم ويعمل من خلال إنجاز المشاريع وحل المشكلات>>[2].

إن استخدام مصطلح الكفاءة في مجال التربية والتعليم باعتباره مصطلحا مركزيا تزخر به المناهج الدراسية وخاصة منهاج اللغة العربية حيث يميل في مفهومه إلى التعامل مع قدرة الفرد على فعل شيء ما أكثر من استظهار المعارف دون الفصل بين المعرفة ومعرفة الفعل أو إيجاد الفعل (savoir et savoir faire) لأن كل منهما يحدد أداء الفرد الذي هو عبارة عن معارف أكتسبها وتدرب عليها بصورة عملية. وتوظف هذه الأداءات داخل المدرسة وخارجها في ممارسات اجتماعية معقدة ومواجهة مواقف جديدة للتكيف معها أو مواقف إشكالية لإيجاد حل لها. ومن هنا يمكن الحديث عن مركبات الكفاءة التي حددها "**روجييز**" (Roegiers Xavier 2000)* في ثلاث مكونات:

- المعرفة (Savoir)
- العواطف والاتجاهات (Savoir être)

---

[1] Gilles Tremblay: Op Cit, p:18

[2] بوداود حسين ومحمد داودي: النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفايات، ص 103

* أحد الخبراء البلجيك الذين استعانت بهم وزارة التربية الوطنية في إعداد المناهج وفق مقاربة كفاءات في جيلها الأول.

- المهارات الحس حركية (Savoir faire)

انطلاقا من هذه الرؤية للكفاءة عمل الكثير من المنظرين التربويين على صياغة تعريف يحدد معناها بحيث ينسجم مع توظيفها في الميدان التربوي البيداغوجي، فقد قدم "**روجيرز إكسافيي**" تعريفا للكفاءة جاء فيه: << مجموعة مدمجة من المعارف والانفعالات والاتجاهات والمهارات تسمح بمواجهة فئة من الوضعيات>>. أما "**جونار فليب**" فقد عرف الكفاءة تعريفا يتقاطع في بعض جوانبه مع التعريف السابق إنها في نظره<< عملية تنشيط للمعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية في سياق وضعية محددة وفي علاقة مع تصورات الفرد>>[1] ويذهب "**لـويس دينهـو**" "Louis D'Hainaut" إلى أن الكفاءة عبارة <<عن مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو نشاط أو وظيفة أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه>>. ويضيف الخبير السويسري **بيرينو** (Perrenoud) أن الكفاءات<< تجند وتدمج وتنظم الموارد المعرفية والوجدانية لمواجهة عائلة من الوضعيات وتكون هذه المواجهة دوما في وضعية واقعية وذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فعالية.>>[2] أما" **محمد الدريج**" فيشير إلى أن الكفاءات<< قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة>>[3] فهي عنده ليست قدرة بل قدرات، وليست قدرات فطرية بل مكتسبة متعلمة، يظهر أثرها بسلوك الفرد وقيامه بالعمل.

---

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، **(المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية)**، سلسلة موعدك التربوي العدد17، ص: 6.

[2] محمد الطاهر وعلي، **بيداغوجيا الكفاءات** 2006 ص:22.

[3] محمد الدريج **(الكفايات في التعليم)**، المعرفة للجميع 2000 العدد 16 المغرب ص: 61.

ويرى **برنار راي** Bernart ray* أن الكفاءة << هي النجاعة في تنفيذ مهمة من المهام والاستجابة لوضعيات معقدة غير مسبوقة من خلال اختيار وتجنيد الموارد اللازمة والمناسبة والتوليف فيما بينها>>[1].

نستنتج من التعاريف التي أوردناها أعلاه أنها تتفق على أن المعيار الحقيقي للكفاءة هو القدرة على تجنيد الموارد من اجل حل مشكل ذا معنى يؤشر على أن بيداغوجيا الكفاءات تسمح بتجنب تجزئة المعارف والمهام، وتحث على التعلم في وضعيات نشطة وتعطي للمعارف المدرسية دلالة ومعنى وتسهم في جعل التعلم تغييرا عميقا للتلميذ المتعلم من خلال التأكيد على البعد السوسيو بنائي في الكفاءة.

وانطلاقا مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم والتعلم متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى.

5- 2- خصائص الكفاءات:

تحيلنا التعاريف السابقة إلى استنتاج خصائص الكفاءة على النحو الآتي:

5- 2- 1- **الكفاءة تجند مجموعة من الموارد:** التجنيد لا يعني فقط الاستعمال أو التطبيق وإنما يعني كذلك التكييف والتمييز والإدماج والتخصيص والتعميم والتوليف والتنسيق أي القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة والتي يربطها بوضعيات ستعمل على تحويل المعارف بدل نقلها من مكان إلى آخر، بمعنى إعادة استثمار المكتسبات في وضعية أخرى جديدة مغايرة لتلك التي تم من خلالها اكتساب المعرفة أو الاتجاه أو المهارة ففكرة التحويل

* برنار راي خبير بلجيكي أشرف على تكوين إطارات التربية في موضوع مناهج الجيل الثاني.

[1] برنار راي وآخرون ترجمة مصطفى بن حبيلس الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم المركز الوطني للوثائق التربوية 2015 ص:29.

تشير إلى نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها فالتجنيد بهذا المفهوم قائم على نشاط المتعلم والموارد المجندة إما أن تكون داخلية والتي تمثل كل ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والخاصة والتصورات والمهارات والمفاهيم والمعارف والاتجاهات وعلاقة كل ذلك بواقعه وثقافة مجتمعه، أو أن تكون موارد خارجية تشمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون المتعلم بحاجة إليها لممارسة الكفاءة.

5- 2- 2- **الكفاءة ذات طابع نفعي:** توظيف الموارد وتجنيدها لا يكون بشكل عفوي أو يتوقف عند حدود النشاط المدرسي فقط بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة ومعنى عند المتعلم من خلال إنتاج شيء ما أو حل مشكلة تطرح عليه خلال نشاطه اليومي سواء داخل المدرسة أو خارجها.

5- 2- 3- **الكفاءة ترتبط بعائلة من الوضعيات:** تنمى الكفاءة في إطار عائلة من الوضعيات فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات المتنوعة التي يدعى فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة غير أن هذا التنوع محدود ومحصور في مجال مشترك.

5- 2- 4- **كل كفاءة قابلة للتقويم:** تتم عملية تقويم الكفاءة أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها ويمكن تقديرها على أساس مقياسين على الأقل وهما: نوعية الإنجاز في العمل ونوعية النتيجة المحصل عليها[1].

6- المرجعيات البيداغوجية لمقاربة الكفاءات:

تقتضي المقاربة بالكفاءات تجاوز البيداغوجيات التقليدية، المتمحورة حول المعرفة والأستاذ، إلى بيداغوجيات تحول دور المدرس من ملقن إلى منشط وموجه وقائد بما يقتضيه

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية فريد حاجي، 2005، ص:11.

ذلك من انفتاح على طرق وتقنيات التنشيط وديناميـة الجماعات وتوظيفاتها السوسيوميترية والبيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم ومنها:

6- 1- بيداغوجيا حل المشكلات:

يقع حل المشكلات في مركز النشاط التعليمي التعلمي، إذ يسمح ببناء المعارف واستيعابها وإعطاء معنى لها. ينطلق المتعلم في التعلم من مشكل يتطلب منه البحث عن حل من بين حلول ممكنة، فيحل التلميذ محل الباحث الذي يواجه مشكلا جديدا يتطلب منه وضع استراتيجية للحل وإتباع خطوات انطلاقا من صياغة فرضيات والتحقق من وجاهتها وفاعليتها وتكييفها للوضعية والوصول إلى الحل وتبليغه وشرحه ومصادقته سلوك الباحث هذا هو التي تسعى مقاربة الكفاءات إلى تنميته. إلا أن ما يميز "المشكلة" عن "الوضعيات المشكلة" هو أن هذه الأخيرة تكون سياقية ودالة وتنطلق من المحيط الاجتماعي والمادي للمتعلم. إن بيداغوجيا حل المشكلات تتمركز حول المتعلم لاستنفار واستثارة مهاراته أو معارفه أو قدراته لرصد الترابطات الممكنة بين عناصر المشكل المطروح لبناء التعلمات. وإذا كان حل المشكلات ينطلق من مشكلة فما الذي قد يميز إذن المشكلة عن الوضعية المشكلة كما تتبناها المقاربة بالكفاءات[1].

6- 2- الوضعيات التعليمية التعلمية:

يعتمد بناء الكفاءة على الوضعيات المشكلة (situation problem) التي تشبه إلى حد كبير الوضعيات الحقيقية، والتي من شأنها أن تدفع التلميذ إلى تجنيد مكتسباته. وتعرف بأنها: << موقف محير يوضع فيه المتعلم يتحدى تفكيره ومعلوماته الحالية فيتطلب منه

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2011 ص: 11.

توظيف قدراته العقلية والمعرفية، ويتطلب من المعلم اللجوء إلى توظيف الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية الكفيلة ببناء الكفاءة>>[1].

وهي بشكل أدق نشاط تعلمي يتخلله مشكل ما أو إشكالية معينة توجه إلى المتعلمين وتضعهم في سياق أو حدث غير عادي من أجل إنجاز عمل محدد لم يسبق لهم أن أنجزوه أو تعرضوا له أو من أجل بناء وإرساء وتثبيت معارف وموارد جديدة. وهي لا تحيل المتعلم إلى على الخبرات المدرسية فقط بل تحيله على الخبرة الحياتية. وتتكون الوضعية المشكلة من عناصر أساسية:

*- السند أو الحامل: والمقصود به هو جميع العناصر المادية والفكرية المقدمة للمتعلمين وتتجسد في:

- السياق: كإطار أو حدث داخله أو من خلاله تعرض المشكلة على المتعلمين، والمعلومات التي غالبا ما تتخذ شكل معلومات مساعدة أو مشوشة.

- المهمة: والمقصود بها مجمل التعليمات والتوجيهات والإرشادات المرفقة مع الوضعية المشكلة من أجل حلها.

- الدعامات: وهي مجموع العناصر المادية والفكرية التي تقدم للمتعلم في سياق يتمتع بالشروط اللازمة (صور، رسوم، نصوص، أفلام، خطاطات...).

- المرتقبات: هي المنتجات المنتظرة من المتعلم ذات الصلة بالكفاءة المراد تحقيقها في الأخير وتوجد هذه الكفاءات في المنهاج الدراسي.

- التوجيهات: هي مختلف التعليمات والإرشادات والشروح المستوفية للشروط الضرورية التي يقدمها المدرس كتابة أو شفهيا للمتعلم حول محتويات الوضعية وحول كيفية العمل.

- الشروط: لكي تكون الوضعية التعلمية وضعية تعلمية مشكلة يجب أن تكون:

[1] المرجع نفسه، ص: 40.

أ- واقعية ملموسة وجديدة ذات علاقة مع حياة المتعلمين ووسطهم ومسارهم التعلمي ومستواهم ومسلكهم وتحمل عناصر المفاجأة بالنسبة للمتعلمين وتخلق لديهم عصفا ذهنيا.

ب - مرتبطة بالمادة الواحدة (إذا كانت عفوية أ ومحدثة) أو مجموع المواد المدرسية (إذا كانت وضعية مبنية)

ج - معروضة في سياق أو حدث دال بالنسبة المتعلمين خاصة من الناحية السوسيوثقافية.

د- موجهة بتعليمات تراعى فيها هذه المطالب: المطلب المعرفي والمطلب المنهجي والمطلب القيمي[1].

6- 2- 1- وظائف الوضعية التعلمية المشكل:

للوضعية التعلمية المشكلة ثلاث وظائف أساسية هي:

أ- وظيفة عامة: تتمثل في إحداث عصف ذهني أو خلخلة للبنيات المعرفية للمتعلمين والمساهمة في إحداث التعلم الذاتي وإعادة بناء التعلمات عبر مراجعتها من خلال دفعهم إلى تعبئة المكتسبات بشكل مدمج (توظيف الضروري والمفيد منها). وتنمية القدرة على الاختيار لديهم (بين المكتسبات أي بين المعارف المساعدة والمشوشة). تنمية القدرة على الربط بين النظري والعملي في المكتسبات داخل المادة الواحدة أو أكثر من مادة.

ب- وظيفة تعلمية: رغم كون الوضعية التعلمية المشكلة وضعية لا ديداكتيكية A- didactique كما يقول Dekettel، فان لها وظيفة تعلمية حيث يتعلم التلاميذ فيها ومن خلالها الإدماج ويحدثون فعل التعلم الذاتي وكيفية مراجعة مكتسباتهم وإعادة بنائها وتنظيمها.

ج- وظيفة تقويمية:

[1] خير الدين هني مقاربة التدريس بالكفاءات ط1 الجزائر 2005 ص: 119- 120

الوضعية التعلمية المشكلة نشاط تقويمي بالنسبة للمدرس وبالنسبة للمتعلم معا. حيث تساعد المدرس على التأكد من مدى نجاعة الأنشطة والوضعيات الديداكتيكية الجزئية التي ينجزها مع المتعلمين وتشخيص مستواهم ورصد الفروق بينهم ومدى نجاعة الأنماط التبليغية البيداغوجية وتساعد المتعلم على التحقق من مدى فهمه واستيعابه للموارد ومدى تمتعه بالقدرة المنهجية في التفكير والتعبير والإنجاز وكذلك من مدى تحليه بالقيم النبيلة في الموقف الذي يتخذه من المشكل الذي تعرضه الوضعية[1].

6- 2- 2- **أنواع وضعيات التعلم:** تشمل الوضعيات أربعة أنواع أساسية هي:

أ – الوضعية التعلمية الديداكتيكية:

تهدف إكساب المتعلم بعض المعارف الجديدة أو تعميق القديم منها قبل أن يوجه إلى وضعيات مشكلة أو مدمجة. منصبة على محتوى معرفي قيمي ذا صلة بوحدة معينة.تتخذ شكل تمرين أو ممارسة عملية على نص (قراءة، فهم ربط فصل، حفظ) أو إجراء عملية حسابية (جمع، طرح قسمة) أو تجربة (قياس، ملاحظة) وذلك حسب طبيعة المادة المدرسة. يتم إنجازه أو معالجته عبر التغذية الراجعة أساسا في الوقت المخصص للحصة. ويتموضع هذا النشاط التعلمي ضمن سيرورة عملية إكساب الموارد للمتعلم وإرسائها استعدادا للوضعية المشكلة أو الوضعية المدمجة.(في أسابيع الإدماج).وإجمالا تدل الوضعية التعلمية الديداكتيكية على ما يتم انجازه مع المتعلمين في الحصص العادية للاكتساب والإرساء قبل التفكير في التقويم المرحلي أو الإجمالي*.

ب – الوضعية التعلمية المدمجة:

[1] خير الدين هني مرجع سابق ص: 125

* التقويم المرحلي هو التقويم المستمر الذي يرافق عملية التعلم، أما التقويم الإجمالي فهو التقويم النهائي الذي يأتي في ختام العملية التعليمية التعلمية

تتميز الوضعية التعلمية المدمجة بكونها تتمتع مثل الوضعية المشكلة بنفس المكونات: السند والمهمة وتتكون من نفس المطالب: مطلب المعرفة، مطلب القيم، مطلب المنهجية في الانجاز. ولها نفس الأسس: الدعامات والمرتقبات والتوجيهات (مع الاختلاف في المحتوى) وتكون دائما وضعية مبنية عكس الوضعية المشكلة التي قد تكون أيضا عفوية أو مثارة، يراعى فيها التدرج من حيث السهولة والصعوبة وتقتضي إدماجا كليا للموارد عكس الوضعية المشكلة التي تقتضي إدماجا جزئيا فقط. وهي تتمتع بنفس وظائف الوضعية التعلمية المشكلة، أي إحداث فعل التعلم والتقويم، غير أن التقويم الكلي يمثل وظيفتها في المقام الأول، لأن الغرض منها يكون دائما هو التأكد من مدى تحقق الهدف النهائي للإدماج أي الكفاءة[1].

ج- الوضعية التعلمية التقويمية:

هي وضعية من الوضعيات الموجهة لتقويم مدى وصول المتعلم إلى بناء الكفاءة من خلال قدرته على إدماج المعارف وتوظيفها. كما تسمح بإصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة وتقويم آليات وأدوات تحققها.

هـ - وضعية للدعم والعلاج:

هي وضعيات تستخدم في أنشطة دعم وعلاج صعوبات التعلم أو الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين خلال السيرورة التعليمية التعلمية والملاحظة والمستنتجة من عمليات التقويم المستمر[2].

6- 3- البيداغوجيا الفارقية:

[1] خير الدين هني، مرجع سابق، ص: 125.

[2] المرجع نفسه، ص: 126.

استند واضعو المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي (Psychologie-différentielle).ومؤداها أن هناك فوارق بين المتعلمين، ولكل متعلم إستراتيجيته الخاصة في تمثل المفاهيم واكتساب المعرفة وهي بذلك تخالف المدرسة السلوكية" **البيهافيورية**" التي ترى بأن المتعلمين يشكلون فئة عمرية متجانسة (Homogène) وبالإمكان منحهم تعليما جماعيا، أما علم النفس الفارقي فقد كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي جديد يقوم على تفريد التعلم (Individualisation des apprentissage)، وهو الاتجاه الذي نشأت في أحضانه المقاربة بالكفاءات التي تقوم على محورة فعل التعلم حول المتعلم بالمفرد[1].

6- 4- نظرية الذكاءات المتعددة:

سعى "**برونيز**" إلى معرفة حقيقة الإنسان من خلال أبحاثه، وتوصل إلى أن ما يميز الإنسان عن غيره هو الثقافة، وتعديله لمحيطه، لذلك نجده من المدافعين الأساسيين عن الكفاءات "Compétences" ولقد ربط الكفاءة بالذكاء في معناه العام، وبتكيف النوع البشري مع محيطه عبر عملية التعلم، "ينبغي أن نبقى مرتبطين بالسمة التي تميزه على هذا المستوى، والتي هي بالنسبة للنوع البشري، استعمال للثقافة مع توظيف يحتوي على نتائج متشابكة جدا ومعقدة، لأن الإنسان يتكيف ضمن حدود معينة عن طريق عملية تعديل محيطه[2].

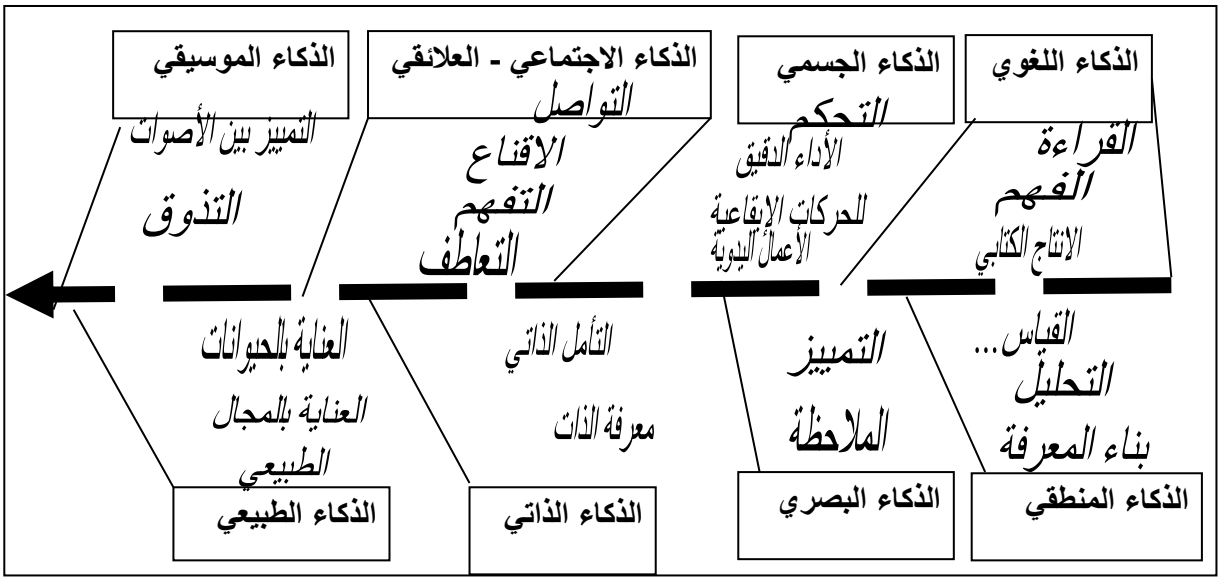
وتوصل الباحث الأمريكي "**هوارد كردنر**" (Howard Gardner) إلى توفر الأفراد على ذكاءات مختلفة متعددة، حصرها في ثمانية أنواع، وهي: الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي . الرياضي والذكاء الجسمي والذكاء الاجتماعي والعلائقي والذكاء البصري والذكاء الذاتي والذكاء الطبيعي الذكاء الموسيقي وقد لاحظ " كردنر" اهتمام مختلف المجتمعات ببعض

[1] عبد الرحمان التومي، الجودة ورهانات التربية والتكوين، مطبوعات الهلال، وجدة، 2005، ص:23.

[2] عبد الكريم غريب، "الكفايات واستراتيجية اكتسابها" منشورات عالم التربية، ط1، 2001، ص: 18.

هذه الذكاءات وتقليلها من أهمية ذكاءات أخرى. ففي مختلف الأنظمة التربوية يحظى الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي – الرياضاتي بأهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى. ودعا "**كردنر**" إلى ضرورة الاهتمام بمختلف الذكاءات لحاجة المجتمعات المعاصرة لها، فضلا عن كونها تتضمن قدرات متنوعة تتضافر فيما بينها لتشكل شخصية متوازنة، متكاملة:

شكل رقم (03) يبين مخطط يبين العلاقة بين الذكاءات المتعددة والقدرات



6- 5- علوم التربية:

على مستوى علوم التربية يستمد مدخل الكفاءات مرجعيته من النظريات أو التيارات التربوية الحديثة بعدما تبين للباحثين في هذا المجال عقم المدرسة السلوكية التي تحصر فعل التعلم في جعله مجرد استجابة أو رد فعل (Réponse) لمنبهات (Stimulus) دون الأخذ بعين الاعتبار الفوارق الفردية والإطار السوسيو- ثقافي الذي يتم فيه فعل التعلم. وهكذا ظهرت النظريات البنائية (Constructiviste) والمعرفية (Cognitiviste) والسوسيو – بنائية (Socio- constructiviste) فأما النظرية البنائية فإنها تقوم على المبدأ القائل بأن التعلم فعل

نشيط، وأن بناء المعارف لا يتم إلا بربطها بالمعارف السابقة. في حين ينظر رواد النظرية المعرفية للممارسة التعلمية من زاوية السياقات المعرفية الداخلية (Processus cognitifs internes) والتي يتم بفضلها تفاعل الفرد مع محيطه.وتقوم هذه النظرية على أساس الإقرار بأن التعلم هو تعديل مستدام لتمثلات وشيمات (Schème) الفعل لدى المتعلم. أما أصحاب النظرية السوسيو بنائية فيرون أن المعارف تبنى اجتماعيا من طرف الإنسان ولفائدته. فالمرء يبني (Structure) وبكيفية نشيطة معارفه من خلال سياق قائم على التفاوض (Négociation) وإعطاء المعنى (Signification)، كما يرى أصحاب هذه النظرية بأن المتعلم لا يطور كفاءاته إلا بمقارنة إنجازاته بإنجازات غيره، أي في إطار التفاعل مع الجماعة أو الأقران (Les Paires) [1].

6- 6- بيداغوجيا المشروع:

تعتمد طريقة المشروع على مبادئ الفلسفة التربوية البراغماتية **"لجون ديوي"** "J.Dewey" التي تؤمن بأن": التربية هي عملية نمو عن طريق اكتساب خبرات جديدة بواسطة نشاط المتعلم نفسه في البيئة التي يعيش فيها سواء كانت بيئة طبيعية أم اجتماعية."و المشروع يقول" جون ديون" هو موقف تعليمي وخطة عمل لاكتساب المعارف من مصادرها، بواسطة النشاط الذاتي. وبنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:

*- لكي يتعلم التلاميذ يتعين عليهم العمل وإنتاج شيء ما.

*- على كل التلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون.

[1] عبد الرحمان التومي، المرجع السابق، ص:23

*- على التلميذ أن يتعود العيش في جماعة وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود التعاون مع جماعته ومع الآخرين[1].

7- تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي:

لقي مصطلح التعليمية رواجا كبيرا تزامنا مع الإصلاحات التي مست المناهج الدراسية في العقد الأخير من القرن الماضي حيث اقترنت بحركة التجديد التربوي التي كان من ابرز مظاهرها الانتقال من بيداغوجيا المضامين والمحتويات إلى بيداغوجيا الأهداف ثم بيداغوجيا الكفاءات لاحقا.

7- 1- تعريف التعليمية:

في اللغة الأجنبية يطلق عليها مصطلح " الديداكتيك " وهناك من أثر أن يترجمها إلى العربية مستخدما لفظة " التعليمية " ويقابلها في اللغات اللاتينية Didactique –Didactikos Didactikien – وتعني التدريس أطلقها اليونان على الشعر التعليمي الذي يتناول بالشرح المعارف العلمية والتقنية" وعلم التدريس هو الذي يقابل مصطلح الديداكتيك.وأما معجم علوم التربية فيترجم كلمة الديداكتيك إلى التعليمية أو التدريسية والشائع هو التعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس[2] حيث تطور الديداكتيك مفهوم خاصا بفعل تطور البحوث العلمية وبدأت تكتسب استقلالها عن هيمنة العلوم الأخرى.

وقد عرفها **بروسو** "Brousseaut" 1983 << بأنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية موضوعها الأساسي هو دراسة شروط وإعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم>>[2].

---

[1] BECKERS.J., **Aider les élèves à développer des compétences à l'école**: **révolution ou continuité** ?, Bulletin N10, juin, 2001, P: 38

[2] محمد الطاهر وعلي: **نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات**، دار الكتب العلمية، الجزائر، 2007، ص 45

أما **ليجوندر** (Legendre) (1988) فقد وصف التعليمية بأنها علم مطبق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية في حين ذهب "**ميالريه**" إلى أن التعليمية هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال وتنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحسي الحركي والمهاري. كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد>>[1].

ومن هنا تأتي تسمية " تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية أو منهجية التدريس في مقابل التعليمية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية بل وبالنظام التربوي برمته مهما كانت المادة الملقنة، ويعتبر تعريف **ماليريه** تعريفا جامعا حيث ميز فيه بين نوعين من التعليمية، تعليمية عامة وتعليمية خاصة، في حين كان تعريف بروسو أكثر تحديدا لأنه اعتبر أن الموضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط العلمية والبيداغوجية لإعداد الوضعيات التعليمة التي تسهل تعلم المتعلم.

تحيلنا التعاريف إلى اعتبار التعليمية علم من علوم التربية مبني على قواعد ونظريات ومرتبطة أساسا بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها اعتمادا على الحاجات والأهداف وكذلك الوسائل المعدة لها، وطرق وأساليب تبليغها للمتعلمين ووسائل تقويمها وتعديلها، كما أن التعليمية تضع المبادئ النظرية الضرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى والطرق وتنظيم التعليم.

تؤكد التعليمية في إطار المقاربة بالكفاءات على تجاوز المفهوم والممارسات التقليدية القائمة على التلقين والشرح وتوصيل المعلومات الجاهزة والمطالبة باسترجاعها في الامتحانات إلى ممارسات ديداكتيكية تكسب المتعلم القدرة على التعلم الذاتي من خلال

[1] محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، قصر الكتاب، الجزائر، ط 1 2000، ص:8

الاكتشاف والتحليل والتركيب والتقويم والملاحظة والتجريب والمحاولة والخطأ ومن ثم توظيف المعارف المختلفة (معارف تصريحيه، معارف إجرائية، مهارات اتجاهات ومواقف) وتجنيدها وإدماجها عند مواجهة مشكلة تقتضي حلا في سياقا مدرسي أو سياق حياتي.

وقد أخذت المناهج اللغة العربية الحالية في الحسبان مداخل التدريس الحديثة باعتبار أن المدخل التعليمي هو المدار الذي تتبلور فيه فلسفة تعليم اللّغة وتعّلمها، وتحدد من خلاله أسس بناء المنهاج اللغوي، وتنظيم محتواه، وتحديد طرق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية المساعدة، وأساليب التقويم وأدواته، ما يضمن نجاح العملية التعليمية التعّلمية.

7- 1- مداخل تعليمية اللغة العربية في المناهج الدراسية:

7- 1- 1- المدخل التواصلي:

يقوم هذا المنحى على الغرض من اللّغة في الحياة، والذي يتوّقف في الأساس على تسهيل عملية الاّتصال بين أفراد المجتمع، إذ أن << أداة الاّتصال اللغوي هي اللّغة بألفاظها مكتوبة أو منطوقة والمعاني التي تحملها الألفاظ تمّثل المثير، ورد فعل المتلّقي يمثل الاستجابة، وذلك كلّه هو نتاج عمليات عقلية وأدائية بين طرفي عملية الاّتصال>>[1] وقد دعا المعنيون بتعليم العربية إلى تعليمها في ضوء مفهوم نظرية الاتصال، وأطرافها ووجوب النّظر إلى عملية الاتصال على أساس أنّها نظام متكامل، تتداخل فيه عناصر متعددة تتفاعل فيما بينها، ويؤّثر أحدها في الآخر في إطار أهداف عملية الاتصال.

وبموجب الطرق التعليمية التقليدية كان إعداد المناهج اللغوية واختيار محتوياتها، يتم على أساس القواعد والأنماط اللغوية أما بموجب هذا المدخل الاتّصالي الحديث فإن الاختيار صار مبنيا على المواقف الاتصالية بالدرجة الأولى لا على القواعد اللغوية وعند تدريس اللّغة

[1] محسن علي عطية، **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008، ص: 69.

كأداة اتصال<< لابد أن يكون من بين الأهداف الاهتمام بكفاءة الاّتصال، والاّتصال في حد ذاته مهارة شديدة التعقيد؛ حيث تتضمن أكثر من مجرد إتقان تراكيب لغوية، فينبغي مراعاة أن يكون المنطوق ملائما لمستويات عدة منها هدف المتحدث، والعلاقة بين المتحدث والمتلقي، والموقف، والموضوع، والسياق اللغوي>>[1].

فتعليم اللغة اتصاليا يهدف إلى تمكين المتعلم من مهارات الاتصال الشفوي والكتابي ولذلك فقد نصت الكفاءة الختامية في نهاية السنة الخامسة ابتدائي على هذا المعنى حيث أن المتعلم يكون قادرا على إنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية لغرض التواصل. لذلك يقحم التلاميذ في وضعيات تواصل حقيقية أو شبه حقيقية تسمح لهم بتجنيد مواردهم وتوظيفها حيث يصبح المتعلم ملما بالمعاني الاجتماعية للتراكيب والصيغ اللغوية المختلفة وقادرا على اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الاتصالية المختلفة. ولذلك يقتضي المنحى التواصلي في تعليم اللغة وضع اللّغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية، وعدم الاعتماد على حفظ القواعد والقوانين، ويقتضي أن تتاح الفرصة للمتعّلمين باستخدام اللّغة استخداما عمليا والاهتمام بجميع مهاراتها بشكل متكامل.

7- 1- 2- المدخل التكاملي:

يقوم المنحى التّكاملي في تعليمية اللغة العربية على فكرة الربط بين الأنشطة المختلفة المكونة لمادة اللغة العربية والتعامل معها من منطلق وحدة المعرفة اللغوية حيث تزول الحواجز انطلاقا من الكفاءة الختامية التي تمثل الهدف الاندماجي الختامي الذي تتعاضد في تحقيقه جميع الأنشطة اللغوية (التعبير الشفوي القراءة، المطالعة، المحفوظات، القواعد التعبير الكتابي). وتنصهر جميعها أثناء العملية التعليمية التعلمية في وضعيات ديداكتيكية تسمح بمواجهتها من خلال تجنيد وتوظيف الكل لحل تلك الوضعيات.<< أي أن يعلَّم التلميذ

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 72-80.

مهارات الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتذوق النصوص ونقدها في آن معا دون الفصل بينها، فُتَقدم اللّغة للمتعّلم كمادة دراسية على طبيعتها وحدة متكاملة، وتلغى الفواصلُ المصطنعة بين فروعها. فهذا الأسلوب لا يقر من المعرفة إلا النّوع المتكامل منها باعتبارها الطريقة السليمة لإدراك الواقع الذي نعيشه والوسيلة الفعالة لحل المشكلات والمواقف الصعبة التي تواجهنا في حياتنا>>[1].لأن تعليم اللغة للتلميذ عن طريق الفروع يشعره بأن كل فرع مستقل تماما عن غيره من فروع اللغة الأخرى، وهذا ما يؤدي إلى فهم خاطئ للغة وأنظمتها بالإضافة إلى أنّه لا يؤدي إلى نمو متوازن لدى المتعّلم. فلا قواعد النّحو والصرف وحدها بقادرة على تقويم لغة الطفل وإعطائه إمكانية الاستعمال السليم لها والقراءة والمطالعة وحدها تستطيع أن تمكن المتعلم من الإنتاج الشفوي والكتابي السليم لذلك لابد من ربط الأنشطة المختلفة بعضها ببعض من خلال وضعيات تعليمية تعلمية تمكن المتعلم من توظيف رصيده اللغوي المتنوع لحل وضعيات مشكل ومجابهة مواقف اجتماعية حقيقية أو شبه حقيقية. وقد أكدت الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا المجال على دور المدخل التكاملي في تطوير وتنمية لغة المتعلمين وتصويبها، ومن تلك الدراسات دراسة رابعة عارف شناق (2000) التي كان موضوعها " دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالأردن " وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست التعبير الكتابي بطريقة المدخل التكاملي[2].

7- 1- 3- المدخل الوظيفي:

[1] أحمد عيد عوض، **مداخل تعليم اللغة العربية**، دراسة مسحية نقدية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ط1، 2001، ص:69.

[2] أحمد عيد عوض، المرجع السابق، ص:68.

يتأسس المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية على وظيفة اللغة في الحياة، وكونها وسيلة لتحقيق التواصل بين الناس وللتكيف مع مواقف الحياة المختلفة، ولما كان لّلغة هذا الدور توجب أن تلبي حاجة الفرد لاستعمالها في والمقصود أن تكون اللغة وظيفية فذلك يعني أن يكون المتعلم قادرا على تجاوز صعوبات الاستعمال اللغوي في المواقف المختلفة سواء كانت مدرسية أو اجتماعية حياتية واستعمالها استعمالا صحيحا.ومن المؤشرات الدالة على تبني المدخل التكاملي في مناهج الإصلاح ما يأتي:

*- التدرج اللولبي في بناء التعلمات الذي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية قصد إنمائها وتثبيته لدى المتعلمين، وتجنب التدرج الخطي أو العمودي الذي يرسخ مبدأ تراكم المعارف.

*– اعتماد المقاربة النصية كوضعية تعلم انطلاقية؛ حيث يمثل النص مرجع لكل الأنشطة اللغوية.

*– اعتماد مبدأ الشمولية الذي يظهر في تقديم محتويات اللغة العربية بشكل منسجم من خلال التقاطعات الموجودة بين الأنشطة.

*– إدراج نشاط الإدماج في نهاية الوحدة التعليمية كعملية تمكن من تجنيد كل المعارف وتوظيفها في وضعية إدماجية ممثلة في التعبير الكتابي أو في المشروع الذي ينجز على مراحل.

*– اعتماد مبدأ التدرج في تنمية الكفاءات، ويظهر ذلك خاصة في تنمية مهارة الإنتاج الشفوي والكتابي بشكل تدريجي يأخذ بعين الاعتبار حجم وطبيعة الموارد التعلمية التي تم إرساؤها.

*– تفاعل الموارد التعلمية بين الأنشطة اللغوية، إذ تستثمر الموارد التعلمية الخاصة بالنشاط الواحد، وتجنّد بشكل مدمج لحل وضعية إدماجية ممثلة في التعبير الكتابي.

يقوم المدخل الوظيفي في تدريس اللغة العربية على اعتبارها أداة التواصل اليومي والمقصود بالتعليم الوظيفي تحقيق القدرات اللّغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية ممارسة صحيحة

ومن هذا المنطلق يعد تعليم اللغة وسيلة وليست غاية. وقد راع منهاج اللغة العربية هذا المدخل من خلال التنظيم البيداغوجي في تقديم المحتوى بهذا التسلسل الطبيعي، انطلاقا من التعبير الشفهي الذي تتجسد فيه الحوادث أو المواقف كوضعيات يتعامل معها المتعلم ويترجمها شفويا، ثم تأتي حصة القراءة وتوابعها وفي الأخير تأتي مرحلة التعبير الكتابي التي يستثمر فيها التلميذ المعارف المكتسبة في سياق واقعي حقيقي أو شبه حقيقي. وتساهم بيداغوجيا الإدماج في هذا التوظيف المنسجم الذي يجعل من المعرفة كلا مركبا وبناء ضروريا لتكوين الكفاءة فالمتعلم الذي يدرس ظاهرة لغوية في سياقها الطبيعي؛ أي أن التلميذ لا يكتشف القاعدة النحوية أو الصرفية أو الإملائية فقط بل يتجاوز ذلك إلى اكتساب رصيد إفرادي وثقافي وكيفية توظيف آليات لغوية في إنتاجه الكتابي والشفوي[1].

ومعنى ذلك أن تعليم اللّغة لا يكون عن طريق تلقين مجموعة من القواعد للمتعلمين وتحفيظهم لها والمطالبة باسترجاعها في الاختبارات المختلفة، لأن ذلك لا يؤهل التلميذ لاستخدام اللغة وممارستها في مختلف المواقف التي يعيشها ومن ثم فإن الغرض من تدريس القواعد هو ربط اللّغة بمواقف الحياة المختلفة، بحيث يمتلك الفرد القدرة على التّعبير السليم مدركا بذلك وظيفة الصوت في الكلمة، ووظيفة الكلمة في الجملة، ووظيفة الجملة في الموضوع، ومن ثم وظيفة اللّغة في التّعبير عن انشغالاته وحاجاته المختلفة، ولا يكون ذلك إلا بربط تدريس النحو وقواعده بالنّواحي الوظيفية للّغة بما يحقّق المهارات اللّغوية عند

[1] وزارة التربية الوطنية منهاج السنة الرابعة ابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر جوان 2011 ص: 33.

التلاميذ استماعًا وقراءةً وتكلّمًا وكتابة، وذلك من خلال توظيف قواعد اللغة في كل مستوياتها توظيفًا صحيحًا.

7- 2- المقاربة النصية محور تعليمية النشاط اللغوي:

يعد منهاج "اللغة العربية للسنة الخامسة تقنية جديدة في تدريس اللغة العربية يجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فيدربه مستثيرا تفكيره، ومستثمرا معارفه السابقة، ومقدما إليه ما يحتاجه من الكفاءات والمهارات اللغوية الأدائية، ومفترضا بداية أنَّ التلميذ مرّ بطورين تعليميين – طور المكتسبات الأساسية السنتين الأولى والثانية – وطور التحكّم في المكتسبات الأساسية في السنتين الثالثة والرابعة– درس فيهما معظم التراكيب والصيغ وقواعد النحو، والإملاء، والصرف وقرأ عددا من النصوص الأدبية نثر وشعرا (محفوظات وأناشيد) وصار يمتلك رصيدا لغويا لا بأس به؛ لذا يحاول هذا المنهاج أن يرتقي بمهارات المتعلم وتطويرها فيعرض لأهم أنواع التعبير الكتابي (وظيفي وإبداعي) إضافة إلى زيادة قدرته على التعبير الشفوي في المواقف المختلفة التي قد تَعرض له بلغة عربية سليمة وأسلوب جيد. ويتجه المنهاج إلى تعريف المتعلم بمفاهيم ضرورية ومهمة حول اللغة ووظائفها وأساليبها وفنون الكتابة والتعبير ونجد فيه أن الاهتمام يتجه فعلا إلى التدريب على فنون جديدة خاصة في مجال التواصل الشفهي والقراءة المركزة وطرق جمع المعلومات وتصنيفها والكتابة الوظيفية، وذلك وفق استراتيجيات التعلم والتعليم. ومن هذا المنطلق صُمِّم المنهاج بأسلوب جديد للدرس اللغوي؛ لتحقيق غايات مختلفة وهي اكتساب عادات ومهارات لغوية يستخدمها المتعلم كل يوم في كتاباته وقراءاته، وتعلمه، واتصاله بالآخرين. ويعد التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي هدفا إدماجيا يسعى المنهاج إلى تحقيقه، فقد ورد في الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة << يكون المتعلم، في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط:

الحواري والإخباري والسردي والوصفي.>>[1] فالتركيز واضح على قدرة المتعلم على إنتاج النصوص شفوية وكتابية انطلاقا من قدرته على القراءة أداءً وفهما. وتعد القراءة النشاط الأكثر أهمية من حيث كونها مرتكز تدور حوله بقية الأنشطة اللغوية وتنطلق منه في إطار المقاربة النصية. حيث يصبح التعلم من النص وإلى النص.

ويوصي منهاج اللغة العربية باعتماد المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللغة حيث يصبح النص محور تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية. هذه المقاربة تلعب دورا مهما في تعلم اللغة لأنها تربط دراستها بالنصوص حيث ظهرت فعاليتها في تمكين المتعلم من تجاوز الصعوبات المرتبطة بالإنتاج الكتابي.

7- 2- 1- الدلالة الاصطلاحية للمقاربة النصية:

المقاربة النصية – من منظور بيداغوجي – مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. إذ إن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى، وبهذا المفهوم فإن المقاربة النصية هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا لأجل أغراض تعليمية >>[2].

ويذهب منهاج السنة الخامسة إلى تعريف إجرائي للمقاربة النصية جاء فيه:<< جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة

[1] MULLER;P. grammaire textuelle et informatique ;revue de L'E.P.I N°78 juin 1995 ;P:163

[2] عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، 1994، ض:26

انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم ثم يمارس من خلاله التعبير الشفوي والتواصل ويتعرف على كيفية بنائه كما يتلمس من خلاله القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة>>[1].

وتعد المقاربة النصية اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، وبالتالي النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته، وتنفذ النشاطات الأساسية في اللغة العربية وفق منظور تكاملي يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة في كل منها قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها في إنتاجه. وتتخذ هذه المقاربة النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة، فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها وهو يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلمية ومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة، فهم المسموع التعبير الشفهي، القراءة الكتابة فالمقاربة النصية اختيار منهجي، نعني بها طريقة تناول النصوص بأسلوب متكامل لمستويات النص. وبهذا الأسلوب تصبح هذه النشاطات اللغوية وسيلة لضبط نصوص القراءة أو المطالعة ضبطا لغويا سليما، وفهمها فهما عميقا، وأداة فعالة تساعد المتعلم على كشف معطيات النص ومناقشتها، وطريقة من الطرائق التي تسهل عليه التعبير على مستوى المشافهة أو الكتابة، وتمكنه في النهاية من امتلاك الملكة النصية أي القدرة على فهم النصوص وإنتاجها وفق المواقف والأوضاع المناسبة.

7- 2- 2- أهمية المقاربة النصية في تحقيق أهداف التعلم:

*- تساعد المتعلم على الإسهام في بناء تعلماته بنفسه، انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاستكشاف.

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي CNDP جوان 2011، ص: 12

*- تمكنه من دراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدة (المعجمية، التركيبية، الدلالية التذوق).

*- تجعله يتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي، ويربى على استخدام العقل في تقدير الأمور والحكم على الأشياء.

*- تنمي لديه الميل إلى التعبير والتواصل الشفهي والكتابي، فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره ومشاعره ويتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية.

*- تجعل المتعلم يتولى بنفسه عملية التعلم، يشارك في تكوين نفسه، يحاور ويناقش، يطلب الكلمة ويصغي إلى غيره، يتنافس في بذل الجهد ويتعاون مع أقرانه في مجموعات.

*- تثري رصيده المعرفي، وتعزز مكتسباته السابقة بإضافة تعلمات جديدة توسع لديه دائرة معارفه.

- تنبهه إلى أن اللغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها وأنشطتها.

- تعزز ثقة المتعلم بنفسه[1].

7- 3- التطبيقات الإدماجية:

تعد التطبيقات الإدماجية في مجال تعليمية اللغات مقوما بيداغوجيا هاما، يمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية على الممارسة الفعلية اللغة وتنمية كفاءته اللغوية. ومن الطبيعي أن تحتل التطبيقات الإدماجية مرتبة أساسية في مجال بناء المعارف اللغوية لدى المتعلم ولهذا اهتمت المناهج بالتطبيقات وخصصت لها حيزا زمنيا يمكن المعلم والمتعلم من توظيف المعارف وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم أثناء إرساء الموارد المختلفة ولتفادي تراكم الأخطاء اللغوية ومحاولة معالجتها في حينها، والتي يمكن أن تشكل عائقا

[1] عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، المرجع السابق ص: 345.

أمام السيرورة التعليمية التعلمية. والتطبيقات اللغوية فرصة لتدريب المتعلمين على الإدماج حيث بإمكانهم مواجهة وضعيات أكثر تعقيدا من تلك التي واجهوها أثناء التعلم.

7- 3- 1- تعريف التطبيقات الإدماجية:

هي تطبيقات كتابية تغطي أغلب التعلمات في الأنشطة اللغوية المختلفة (القراءة القواعد النحوية والصرفية والإملائية) حيث تبنى على المكتسبات القبلية أين يوظف المتعلم المعرفة ويعززها لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لتلك التعلمات وبناءه للكفاءات المستهدفة وتغطي كل ما تم تناوله أثناء الأسبوع بنية إدماج كل التعلمات حيث تسمح للمعلم بالعلاج الفوري لما يظهر من أخطاء إما جماعيا أو فرديا[1].

وينظر كل من ر.**بوركيي** (R.Porquier) وهـ.بيس (H.Besse) إلى التطبيقات الكتابية على أنها<< تدور حول معطيات سبق التعرض إليها من قبل في مرحلة عرض الدرس وليس من وظيفتها إدراج معطيات جديدة للتعلم، الأمر الذي يجعل الوضعيات ومفرداتها في عداد ما سبق اكتسابه>>[2].

نستخلص من التعريفين السابقين ما يلي:

أ- أن التطبيقات الإدماجية ذات طابع وظيفي، فالتعليمة محددة ومتشابهة بين المتعلمين.

ب- أنها ذات طابع تجزيئي، يقوم على جزء من مكونات اللغة.

ج- لا تأتي بعناصر جديدة، وإنما يتدرب المتعلم على ما اكتسبه سابقا.

د- أنها تهدف إلى تثبيت المعارف من خلال وضعيات جديدة.

7- 3- 2- وظائف التطبيقات الإدماجية:

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ص: 18.

[2] H. Besse، R proquier, **grammaire et didactique des langues**، hatier credif، Paris 1984, P: 121.

يعتقد برونر "Burner" أن التعلم اللغوي لا يكمن في أن نجعل المتعلم يملأ عقله بالنتائج، بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها. إننا ندرس اللغة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضيا لنفسه ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في بناء المعرفة، لأن المعرفة اللغوية عملية وليست ناتجا[1].

وبذلك تعد التطبيقات وسيلة مشاركة فعالة باعتبارها أفضل الوسائل التي من شأنها أن تعمل بشكل فعال وجاد على بناء المعرفة لدى المتعلم، بل وتنمية استراتيجيات التعلم وآلياته لديه بكيفية ناجعة نظرا لوظائفه المتعددة والمتمثلة في:

*- تعد التطبيقات الكتابية وسيلة لترسيخ المعارف المكتسبة وتوظيفها ومن ثم تعلم إدماجها وهي فرصة ليواجه التلاميذ وضعيات جديدة تسمح للمتعلم بتقويم المكتسبات في حينها. حيث أن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها.

*- التطبيقات الكتابية توفر فرصة إضافية للمتعلم لاكتشاف المزيد من المعارف التصريحية والمنهجية والتدرب عليها واستدراك النقائص التي رافقت الدرس.

*- يتوقف امتلاك المهارة اللغوية على مدى التصرف في البنى اللغوية حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب وهذا مرهون بمدى توفر فرص للممارسة، ومن ثم فالترسيخ حسب ما يراه "الحاج صالح" لا ينحصر فقط في بوتقة تحصيل المعطيات في حد ذاتها بل في خلق القدرة على التصرف فيها. والعمل الاكتسابي للغة كله تمرس ورياضة مستمرة، كلما زادت وتواصلت زاد النمو اللغوي بدوره.

[1] عبد الرحمان حاج صالح: **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية** مجلة اللسانيات، العدد: 04 الجزائر 1974 ص: 68

*- التطبيقات الكتابية وسيلة لتعلم إدماج المعارف بغية التحضير لمواجهة وضعيات جزئية جديدة في إطار التعلم الحلزوني.

*- التطبيقات الكتابية وسيلة للتقويم التكويني الذي يفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة حول مدى بلوغ الأهداف ومدى صلاحية الطرائق والوسائل الديداكتيكية المطبقة أثناء السيرورة التعليمية التعلمية.

*- التطبيقات الكتابية تمهد لإنجاز مشروع كتابي متكامل ضمن وضعيات إدماجية في إطار نشاط التعبير الكتابي.

*- تدريب المتعلم على القراءة الصامتة وفهم النص من خلال الوصول إلى تحليله واستخلاص الأفكار والتمييز بين المهم منها وغير المهم وإعادة تركيبه والإجابة على أسئلة الفهم.

*- التطبيقات الكتابية وسيلة للتقويم التكويني الذي يفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة حول مدى بلوغ الأهداف ومدى صلاحية الطرائق والوسائل الديداكتيكية المطبقة أثناء السيرورة التعليمية التعلمية.

*- التطبيقات الكتابية تمهد لإنجاز مشروع كتابي متكامل ضمن وضعيات إدماجية.

*- تزويد المتعلم بمعارف جديدة، لغوية وفكرية وقيم واتجاهات ايجابية.

*- إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتدريبه على توظيفه في وضعيات متنوعة.

*- معرفة مدى اكتساب المتعلم للقواعد النحوية والصرفية والإملائية وتوظيفها.

*- تعويد المتعلم على الكتابة الصحيحة وتحسين الخط بالوضوح والسرعة.

*- تكوين روح الاعتراف بالأخطاء أثناء التصحيح الجماعي.

*- تدريب المتعلمين على التصحيح الذاتي وتقوية الثقة بالنفس لديهم[1].

[1] عبد الرحمان حاج صالح، المرجع السابق، ص: 68

7- 3- 3- نموذج التطبيقات الإدماجية بواسطة النصوص:

من أخص سمات المقاربة بالكفاءات هو اعتماد التلميذ على العمل الفردي؛ أي تشجيع المبادرة لبناء المعرفة بعيدا عن أخذها بالتلقين، فالنص صار هدفاً للاستثمار الفردي ومن جملة هذا الاستثمار:

*- تجاوز المعنى السطحي والوصول إلى المعاني الداخلية بالقرائن اللغوية وغير اللغوية واكتشاف المعنى السياقي للمفردة والعبارة.

*- اكتشاف الظواهر اللغوية المرتبطة بالنص وإدراك العلاقة بينها. ثم توظيفها في سياقات متنوعة وجديدة.

*- إنتاج نص يحاكي فيه المتعلم نمط النص وأسلوبه موظفا التراكيب اللغوية والعبارات مقتبسا منه الموضوع وما يحمله من قيم ومضامين.

أ- مفهوم النص:

يمارس تلاميذ السنة الخامسة في التطبيقات الإدماجية التعبير الكتابي من خلال كتابة نص استجابة لمتطلبات وتيرة التعلم اللغوي، لذلك يعتبر النص المحور الأساسي في التطبيقات الكتابية أي أن المتعلم يبدأ تعلماته من خلال نص القراءة وينتهي بإنتاج نص على سبيل الإدماج الكلي أثناء حصة التعبير الكتابي وهو المفهوم الذي يشكل معنى المقاربة النصية (من النص وإلى النص).ويعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة وهو الوسيلة التي يتواصل بها كل من الكاتب والقارئ اللذين لا يشتركان في موقف واحد أثناء كتابة النص أو قراءته ويتكون من عنصرين متماسكين ومتداخلين، هما، الشكل والمضمون.[1] كما يعرف النص بأنه << سلسلة صوتية، ذات معنى تنتظم في نسق خاص تتحكم فيه قواعد اللغة التي كتب بها؛ فهو يتكون من وحدات كبرى

[1] المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي التطبيقات اللغوية بواسطة النصوص 1999 ص: 81-82

– فقرات، والفقرات من أساليب، والأساليب من جمل، والجمل من كلمات، والكلمات من مقاطع صوتية– يصاغ هذا النسق الصوتي تبعا للمعاني والأفكار التي يحملها، والتي تعكسها هندسة النص، شكلا، باستعمال علامات الترقيم، وصوتا بالتنغيم>>[1].

أثناء قراءته، يكون النص نسيجا، مداه الصوت ولحمته المعجم، لأنه العنصر الأساسي في تشكيل بنيته وفي تحديد معناه، باستعمال الصيغ الصرفية المناسبة، والتراكيب والأساليب المختارة، بعناية، من طرف الكاتب لحمل أفكاره؛ فيؤدي انتظام هذه المستويات إلى تحديد دلالته العامة. وأورد **بروكار فايول** "Bronckart, Fayol" تعريف ينسجم مع علم النفس اللغوي جاء فيه: << النص مجموعة البيانات الشفوية والكتابية المنتجة من طرف الكاتب بنية التواصل>>[2]. فالنص هو كل وليس مجرد تجميع عناصر مستقلة عن بعضها البعض، وكما يذكر **كاروول** (Charolles) فإن مجموع كلمات لا يؤلف جملة ومجموعة جمل لا تؤلف نصا.[3].

وبناء النص بالنسبة للمتعلم هي المهمة الأساسية في التعبير الكتابي، حيث يمر انجاز تلك المهمة من مهام بسيطة تتمثل في اختيار كلمات وتأليف جمل بسيطة وانتهاء عند جمع أفكار وتأليف جمل مركبة وهي استراتيجية أثبتتها دراسة الباحث الفرنسي **(مونور** Monor) سنة 1998 على عينة من المتعلمين في مراحل مختلفة من التعليم الأساسي مؤكدا أن كل اتصال إنساني شفوي أو كتابي تتم معالجته بالانتقال من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى[4].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، **مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي** 2006 ص: 10

[2] عبد العزيز الغرضاف، وآخرون، المرجع السابق، ص: 345

[3] Charolles, M **«Enseignement du récit et cohérence du texte»**, Paris, Larousse, . (1978) . .P: 84

[4] Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND,OP، cit, P:69

7- 3- 4- مكونات التطبيقات الإدماجية من خلال المقاربة النصية:

يستغل النص في التطبيقات الإدماجية الكتابية من خلال ثلاث محطات نوردها كما يلي:

1- أسئلة البناء الفكري:

يتبع النص عادة مجموعة من الأسئلة (في حدود ثلاثة أسئلة) راعت في أغلبها قدرة التلميذ على استخدام آلية السياق اللغوي تتدرج بالتلميذ من أسئلة تتطلب استخراج معلومة بسيطة، وواضحة في النص إلى أسئلة تجعله يربط بين مختلف المعلومات التي يعطيها النص ليصل إلى مقصد من المقاصد الممكنة التي يوفرها النص. وهي أسئلة تدور حول المعاني الواردة في النص تتعرض إلى فكرة بارزة فيه أو استخلاص عبرة، أو إبداء موقف أو إصدار حكم، أو استخراج خصائص ظاهرة معينة في النص وإبرازها. وتنقسم إلى قسمين:

أ- **أسئلة خطية:** وهي أن يحصل المتعلم على إجابتها بتتبع النص تتبعا خطيا.

ب- **أسئلة غير خطية:** وهي التي تدفع التلميذ إلى استغلال المعطيات اللغوية الموجودة في النص حتى يبني جوابا عن هذه الأسئلة هو حصيلة تركيب.

يطلب من المتعلم بعد ذلك بشرح كلمات واردة في النص بواسطة توظيفها في جملة من إنتاجه، أو تقديم مجموعة من الكلمات يطالب باستخراج أضدادها أو مرادفها من النص.

2- أسئلة البناء اللغوي:

يهدف هذا النوع من الأسئلة إلى تدريب المتعلم على استخدام وتوظيف قواعد اللغة وضوابطها في وضعيات جديدة تساعد المتعلم على تجنيد موارده المعرفية وإدماجها.

أ- **وضعيات النحو:** وتكون بأحد الصيغ التالية:

*- إعراب كلمات واردة في النص إعرابا تاما.

*- ضبط كلمات أو جملة وردت في النص بالشكل.

*- استخراج ظاهرة نحوية من النص.

*- تكوين جمل يوظف فيها المتعلم ظواهر لغوية مختلفة.

ب- وضعيات الصرف: ويكون بأحد الصيغ التالية:

*- يستعمل المتعلم جدول التصنيف بالاعتماد على معيار أو أكثر، كأن يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب أو يعين نوعها في الجدول.

*- تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية.

ج- وضعيات الإملاء: تتم من خلال أحد الوضعيات التالية:

*- تعليل سبب ظاهرة إملائية في النص.

*- تحويل كلمات للوصول إلى ظاهرة إملائية مستهدفة، كتحويل كلمة من المفرد إلى الجمع وملاحظة الفرق مثلا: (أريكة / أرائك).

*- وضع علامات الوقف المناسبة لجملة أو فقرة قصيرة من النص.

3- الوضعية الإدماجية:

تتجسد في وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم باعتبارها مستوحاة من واقعه المعيش يشعر فيها بأهمية العمل الذي ينتجه، تتطلب عملية تجنيد وإدماج للمعارف السابقة وإعطائه معنى جديد يساعده على إنتاج نص كتابي يعالج موضوع قريب من الموضوع المتناول في النص وفق نمط محدد (وصفي، إخباري سردي...)[1].

7- 3- 5- مراحل إعداد التطبيقات الإدماجية:

ونظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها التطبيقات الإدماجية في حقل تعليمية اللغة العربية - وذلك لما تبعثه من نشاط فعال تقوم عليه عملية التعليم والتعلم - أضحى من

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج للغة العربية مرحلة التعليم الابتدائي، CNDP 2016 ص: 9 - 10

المسلمات لدى الباحثين والمتخصصين في هذا الميدان خضوعها إلى منهجية متكاملة الجوانب ومحددة الأركان يمكن حصرها في المراحل التالية:

1- تحديد الكفاءة اللغوية:

من الضروري التحديد المسبق للكفاءة اللغوية المستهدفة في التعلمات وضبط الأهداف المتعلقة بكل تمرين وهذا التحديد يساعد المعلم على اختيار النوع المناسب من التمرينات مما يحقق التوازن المطلوب في الاهتمام بالمهارات المختلفة سواء كانت مهارة نحوية أو صرفية أو معجمية، أو مهارة الإنتاج الكتابي.

2- تحديد طريقة الأداء:

يقصد بالتحديد المسبق لطرق أداء التمرين وإنجازه من حيث الشكل شفوي أو كتابي ينجز فرديا أو من خلال التعلم تعاوني ، ما تستحقه من سندات ووثائق يستعين بها المتعلم.

3- تحديد النشاط المعرفي والعقلي:

يستدعي التمرين استراتيجيات تعلم تعنى مباشرة بعملية التعلم حيث تتوزع فيه النشاطات العقلية والمعرفية بشكل واضح وجلي، على ستة أصناف أو آليات هي: التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وهذا يستدعي توزيع هذه الأصناف المعرفية توزيعا متوازنا حيث تشترك كل مكونات منظومته المعرفية في عملية التجنيد والإدماج بما يحقق مسعى بناء الكفاءة وتجاوز الصعوبات التي سجلت في أثناء عملية التعلم.

4- تحديد المحتوى:

يقصد به تحديد مختلف الموارد المعرفية والمنهجية المستهدفة والضرورية لبناء الكفاءة المرتبطة بجملة التعلمات المكتسبة أو التي في طريقها نحو الاكتساب أو الغير مكتسبة.

وقد حدد "نيكولاس " "A.Nocholas" (1978) مجموعة من المعايير الخاصة باختيار المحتوى وهي:

أ- **معيار الصدق:** حيث يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا، أصيلا وصحيحا علميا فضلا عن تماشيه مع الأهداف الموضوعية.

ب- **معيار الأهمية:** يعد المحتوى مهما إذا كان له دلالة ومعنى بالنسبة للتلميذ، بحيث يغطي مختلف جوانب ميادين المعرفة، مهتما بتنمية المهارات العقلية، وأساليب تنظيم المعرفة أو تنمية الاتجاهات الإيجابية لديه.

ج- **معيار الميول:** ويتحقق هذا المعيار عندما يستجيب المحتوى لاهتمامات التلاميذ ورغباتهم وإذا اختير على أساس دراسة هذه الاهتمامات والميول فيعطيها الأولوية، وبهذا تكون استجابة المتعلم إيجابية وتحقق الغرض.

د- **معيار القابلية للتعلم:** يمكن أن نقول أن المحتوى قابل للتعلم إذا كان متماشيا وقدرات التلاميذ مراعيا للفروق الفردية بينهم وذلك مراعاة لمبدأ التدرج في عرض الوضعيات.

هـ - **معيار التنوع:** إن مما يجب مراعاته أثناء إعداد التمارين اللغوية التنويع في أشكالها لتحقيق التوازن المنهجي لعملية التعلم، فلا يعتمد فيها على الإعراب وحده، وأن تدعو التلاميذ إلى التفكير بشرط ألا تصل إلى درجة التعجيز.ولا يغلب النوع البنيوي على التبليغي مثلا حيث أن طريق التعليم الناجعة تقتضي وجود كل هذه لأنواع جنبا إلى جنب، فالتمارين البنيوية وخاصة التحويلية منها بأنواعها تكسب التلاميذ القدرة اللغوية النحوية، أما التمارين التبليغية فتكسبهم القدرة على الوصل بين ما تم اكتسابه من بنى لغوية وبين الأغراض التي يمكن أن تؤديها بحسب مقتضى الحال.

و- معيار التدرج: إن إعداد التمرين يتطلب مراعاة خاصية التدرج أي الانتقال من السهل إلى الصعب ومن التمرين البسيط إلى التمرين المركب وربما يحتوي هذا الأخير على أكثر من صعوبة واحدة.

ز- معيار التغذية الراجعة: من الضروري أثناء عملية الإنجاز أن يوفر المعلم التغذية الراجعة المناسبة وفي الوقت المناسب في إطار الدور البيداغوجي المتمثل في المساعدة والتوجيه حيث يعمل المعلم على ملاحظة كل تلميذ وهو يقوم بإنجاز التمرين ليقدم له التوجيه المناسب حول تمشياته لحل الوضعية. كما يقدم المعلم التغذية الراجعة بكل وضوح خلال عرض الحلول ومناقشتها وحوصلة النتائج والتصديق عليها[1].

7- 3- 6- أنواع التمارين في التطبيقات الإدماجية:

يعتبر التمرين في ظل التطبيقات الإدماجية نشاط، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية ويندرج في منظومة نموذجية، يهدف إلى تمثل المعطيات اللغوية المعروضة واستعمالها أو توظيفا بكيفية ناجعة. وبعبارة أخرى يمثل التمرين بالنسبة للمتعلم نشاط ايجابي يدفعه إلى الانخراط في الحل بوعي من خلال المحاولات الخلاقة التي يكون فيها منتجا. ومن ثم فالتمارين أدوات لترسيخ المعارف وبالتالي فهي تدور حول معطيات سبق وأن تعرض لها من قبل في مرحلة الدروس. فالتمرين يعتبر جوهر التطبيقات الإدماجية الكتابية نظرا للدور الفعال الذي يلعبه في عملية التعلم، حيث يقول " جيرار فيني " 1982 أن التمرين << باعتباره تقنية خاصة بالاكتساب يتعدى الجانب المظهري المتمثل في التنويع الشكلي وهو يعد مكونا رئيسيا في كل الطرائق اللغوية، على اختلاف مشاربها اللسانية والمنهجية >>[2].

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص:13

[2] Vigner، Gérard، L'exercice en français langue étrangère، étude de linguistique appliquée ، paris، 1982، p: 71 .

وتتعدد أنواع التمارين الكتابية في التطبيقات اللغوية حيث تأخذ أشكال يمكن تمييزها فيما يلي:

1- التمارين التحليلية التركيبية:

عرف هذا النوع من التمارين اللغوية في المدارس القديمة التقليدية وتلعب هذه التمارين دورا بارزا في عملية تعلم اللغة خاصة إذا أعدت بطريقة محكمة وممنهجة ، يقول الحاج صالح << أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة>>[1] وتهدف هذه التمارين حسب "فتيحة بن عمار" إلى << تقييم مدى استيعاب التلاميذ للظاهرة النحوية كما أن التدريبات أغلبها يعتمد على أبسط وجوه التأليف الكلامي وهي الجملة >>[2].

وسميت بالتمارين التحليلية التركيبية لكونها تتميز بالطابع التحليلي المتمثل في: (عين، بين وضح استخرج، أعرب، أشكل).والطابع التركيبي المتمثل في: (أكمل، أملأ الفراغ، اربط أدخل، كون).

2- أنواع التمارين التحليلية التركيبية:

2-1- تمارين ملء الفراغ: وهي أن تقدم للتلميذ جملة تتخللها فراغات ومجموعة من العناصر التي يكمل بها الجملة ويرد هذا التمرين على الصيغ التالية: (أكمل – أتمم – ضع – زد – أملأ – أضف – أجعل).

[1] عبد الرحمان حاج صالح، المرجع السابق، ص:74

[2] فتيحة بن عمار، تحليل كتاب المعلم " القواعد وتمارين اللغة " للسنة الخامسة من التعليم الأساسي باستغلال مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة، مجلة اللسانيات، ع: 09، جامعة الجزائر، 2004م، ص: 27

2-2- تمارين التركيب: وفي هذا الصنف من التمارين يطلب من التلميذ إنشاء جمل تتناول ظاهرة نحوية قد درسها وقد يقدم له نموذج ويطلب منه الإقتداء به، ويأتي على الصيغ التالية: (هات – كون – ركب – اجعل)

2-3- تمارين الاستخراج أو التعيين: وهي عبارة عن تمارين يطالب فيه التلميذ أن يعين أو يبين نوع العنصر اللغوي (النحوي أو الصرفي) المقصود بطريقة كتابية ويهدف هذا النوع من التمارين إلى تقييم مدى استيعاب التلميذ للدرس نظريا وليس عمليا، ويرد هذا التمرين بالصيغ التالية (عين – ميز – بين – استخرج)

2-4- **تمارين التحويل:** وهي تمارين تتعلق بتغيير هيئة العناصر إفرادية كانت أو تركيبية وتأتي على الصيغ التالية: (حول – أدخل – اجعل – أضف) وهي تقنية تطبيقية تطلب من التلميذ تحليل مكونات أي عنصر لغوي.

2-5- تمارين الضبط بالشكل: وفيه تعرض على التلميذ فقرة غير مضبوطة بالشكل ويطلب منه أن يضبطها ضبطا سليما بمراعاة القواعد النحوية.

2-6- تمارين التصنيف: يقدم للتلميذ في هذا التمرين نصا أو جملا أو كلمات، ويطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جدول..

2-7- تمارين شرح النص: تتمثل في تقديم نص تتبعه مناقشة أدبية ثم السؤال عن الظاهرة النحوية أو الصرفية المقصودة[1].

وتعد التمارين التحليلية التركيبية وسيلة مهمة لتطبيق القاعدة النحوية النظرية التي قدمها المعلم في مرحلتي بناء التعلمات وتقييم مدى استيعاب التلميذ لها كما يعتبر هذا النوع

[1] حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليلية لتمارين القواعد المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط ومقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة الخامسة إبتدائي، مجلة اللسانيات، ع 12-13، جامعة الجزائر، 2007 م، ص: 192

من التمارين وسيلة ناجعة لتدريب المتعلمين على تصنيف كل عنصر لغوي ضمن مجموعته المشابهة له، إلا أنه لم يسلم من النقد وذلك للأسباب الآتي ذكرها:

1- وضعت التمارين التحليلية التركيبية لتؤدي بطريقة فردية، مع أن التدريبات الجماعية لها دور مهم في تشجيع التلاميذ على المشاركة والتنافس.

2- تركز على التمارين الكتابية دون الشفهية مع أن اللغة منطوقة في الأصل وما الكتابة إلا فرع منها.

3- أنها تمارين تهدف إلى تقييم مدى استيعاب التلاميذ للمعارف، دون إكسابهم القدرة على توظيفها حسب المقام لأن المسألة لا تتعلق بالحفظ والاستظهار بقدر ما تتعلق بالممارسة والاستعمال العفوي المتواصلين.

4- انحصار محتوى هذه التمارين في أدنى وأبسط وجوه التأليف الكلامي وهو الجملة.

5- تبتعد التمارين التحليلية التركيبية عن إعمال ميزة الإبداعية لدى التلميذ، ودفعه إلى تنمية قدراته بالإنشاء اللامتناهي للوحدات المتآلفة، وبالتالي لا يتمكن التلميذ من خلالها توظيف ما تعلمه من معارف بطريقة عفوية حسب أحوال الخطاب.

6- يعتمد هذا النوع من التمارين على عمليتي التحليل والتركيب وهما عمليتان ذهنيتان معقدتان وبالتالي يحتاج التدريب على هذا الصنف من المتعلم معرفة نظرية معتبرة حول اللغة لذا ينبغي التدريب عليها في المستوى المتقدم، أي بعد اكتساب التلاميذ للآليات، يقول الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح حول هاته الفكرة: <<لا بد أن تأتي دائما بعد اكتساب المتعلم الآليات الأساسية التي تمكنه من ذلك>>[1] وبالتالي تترك هذه التمارين كمرحلة أخيرة بعد اكتساب المتعلم للآليات الأساسية بالممارسة والتكرار وذلك بواسطة التمارين البنيوية.

[1] عبد الرحمان حاج صالح، المرجع السابق، ص: 74.

2- التمـارين البنيويـة: إن مصـطلح التمـارين البنيويـة مصـطلح حـديث النشـأة فـي ميـدان تعليمية اللغات حيث ظهر في أمريكا وأوروبا في الستينات كرد فعل على الطريقة التقليدية التـي كانـت تعتمـد علـى الشـرح المطـول للقاعـدة اللغويـة وحفظهـا عـن ظهـر قلـب، ويـذهب " **جيرار**" G.Denis إلى أن ظهور هذه التمارين لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية تحت اسم pattern practice ثم تحول هذا المصطلح بعد ذلك ليأخذ الاسم التالي structural drill وذلك قصد تأكيد العلاقة القوية التي تجمع بين هذا النوع من التمارين اللغوية واللسانيات البنيوية* وقد كانت هذه الأخيرة الإطار النظري لهذه التمارين وذلك بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطتين بالتحليل الشكلي للغة.

مفهوم التمارين البنيوية:

إن أول ما يصادف الباحث حول هذا النوع من التمارين، كثرة واختلاف المسميات أو

المصطلحات التي تطلق عليها في اللغة العربية ، حيث أطلق عليها عبد الرحمان الحـاج صـالح " تمـارين التصـرف العفـوي فـي بنـى اللغـة "، ود.علـي القاسـمي "التمـارين المختبرية "ود.رشدي أحمد طعيمة " تدريبات الأنماط "، وإسحاق محمد الأمين " تدريبات الأنماط البنيوية " وهناك من يرفض هذه التسميات جميعا ويفضل إطلاق المصطلح التالي: "التطبيق السمعي الشفوي للبنى"[1].

والحقيقة أن كل هذا هو مجرد اختلاف في التسمية ذلك أن كل باحث لساني يحاول أن يبرز خاصية معينة من خصائص هذه التمارين، أما عن ماهية هذه التمارين فتعرف

---

*- la théorie – aussi bien que la pratique – des exercices que nous apelons "structuraux" est née outre atlantique sous le nom de pattern practice ou pattern drill ،transformé ensuite en "structural " drill pour bien marquer le lien avec la linguistique structurale .»

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، معجم علوم التربية، ط 2، الرباط، 1994، سلسلة علوم التربية، ص138.

بأنها << التمارين التي تنطلق من مبدأ تمهير المتعلم على استعمال مكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف>>[1] فالتمارين البنيوية من خلال هذا التعريف هي تمارين غرضها الأساسي هو إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة وذلك قصد ترسيخها.

ويشير عبد الرحمان الحاج صالح إلى التمارين البنيوية* بقوله <<هي التدريب على التصرف العفوي في بنى اللغة>>[2] أي أنها تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنى بالتدريب المتواصل، وبالتالي فالتمرين البنيوي عبارة عن طريقة تعليم تهدف إلى إكساب المتعلم المهارة في استعمال تراكيب اللغة المدروسة أي جعله قادرا على استخدامها استخداما دقيقا وسريعا عند الاحتياج لها. ويعرف التمرين البنيوي كذلك على أنه << كل تدريب يهدف إلى إكساب بنية لغوية واحدة، عن طريق الاستعمال المنظم لها في سلسلة من الجمل قياسا على المنوال المقدم في مقدمة كل تمرين>>[3].

أهداف التمارين البنيوية:

احتلت التمارين البنيوية مكانة مهمة في ميدان تعليمية اللغات، ذلك لكونها وسيلة للتدريب على الاستعمال اللغوي في جميع المستويات؛ للمستوى الأول من التعليم والمستوى المتوسط والمتقدم وبهذا يمكن إعداد تمارين بنيوية تستجيب لجميع المستويات حسب ما يمليه التخطيط وتتطلبه المهارة المراد تلقينها وإكسابها << فالتمارين البنيوية هي إحدى وسائل تعليم أساليب اللغة العربية وإن التمرين البنيوي يمزج بين التعبير الشفهي والتعبير الكتابي

---

[1] G.Denis، **Linguistique appliqué et didactique des langues**، 3eme édition ،Armand colin – longman، Paris، 1976، p: 71

* وهي ما تعرف بـ: pratique audio – oral des structures

[2] عبد الرحمن حاج صالح، المرجع السابق، ص:74.

[3] محمد صاري، **التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية**، رسالة ماجستير، جامعة عنابة، 1990 م، ص:81.

ويتيح للتلميذ فرصة الاعتياد على التعبير عن فكرته بتركيز ووضوح، بلغة صحيحة وتدربه على استخدام أدوات الربط استخداما صحيحا>>[1]

ويرى د.**بوشوك** أن التمارين البنيوية هي أشهر أنواع التمارين اللغوية وتعتبر البديل النوعي للتمارين التقليدية إذ يقول: << ومن أشهر التمارين اللغوية وأكثرها استعمالا، ما يسمى بالتمارين البنيوية، هذه التمارين التي يمكن أن تعوض النقص الذي تعرفه التمارين والتطبيقات المعتمدة في التعليم...وهي تمارين تقليدية، حيث لا يساعد إنجازها على تحقيق الأغراض المرجوة منها، لذلك رأينا أن التمارين البنيوية من الوسائل البديلة لتعويض النقص في هذا المجال إذ أنها يمكن أن تلبي حاجيات المتعلمين بالتركيز على تمارين البنيات الصوتية والصرفية والنحوية وكذلك المعجمية...على أساس الاهتمام بمهارتي التعبير الشفهي والكتابي اهتماما متوازنا>>[2].ويرى د.محمد صاري <<أن أهم وظيفة حددها اللسانيون للتمارين البنيوية هي الوصول بالدارس إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على صنع جمل جديدة قياسا على الأنماط التي حذقها، دون حاجة إلى حشو دماغه بالقواعد النظرية البحتة ومصطلحاتها، بحيث لا يذكر المدرس القاعدة اللغوية التي يبنى عليها التمرين بل تبقى موجودة فقط ضمن اهتماماته، وبهذه الطريقة يمارس المتعلم اللغة ممارسة فعلية ضمن تمرن منظم وخاص لجميع البنى اللغوية الأساسية الصوتية والنحوية والصرفية والمعجمية>>[3].

5- أنواع التمارين البنيوية:

صنفت أنواع عديدة للتمارين البنيوية من قبل ثلة من المؤلفين اللسانيين، واختلفت الأشكال والأسماء من مؤلف إلى مؤلف آخر، فقد جعلها نلسون بروكس"Nelson Brouks"

[1] المرجع نفسه، ص: 83.

[2] المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص: 350.

[3] محمد صاري، المرجع السابق، ص 85.

اثني عشر نوعا وروبار لادو "Robert Lado " احدي عشر نوعا ونظرا لكثرة التصنيفات الموضوعة للتمارين البنيوية من طرف العديد من المؤلفين اللسانيين، يمكن أن نشير إلى تصنيف السيدة جونوفياف دولاتر "Geneviève delattre" الموجود في العدد الخاص من مجلة الفرنسية في العالم "français dans le monde" الصادر في جوان من سنة 1966 والحقيقة أن هذا العمل يتميز بنوع من الدقة والشمول ويعد أكثر الأعمال تواترا في التعليم الحديث للغات << وقد حاولت صاحبة هذا العمل أن تقف عند كل تمرين لتعطي تعريفا شاملا حوله حيث تذكر اسمه ونوعه وطبيعته ثم تمثل له بمثال ثم تذكر الهدف التربوي منه، وأحيانا لا تنس أن تذكر بعض الملاحظات التربوية واللسانية المفيدة جدا حول بعض أنواع تلك التمارين>>[1].

ويتميز تصنيف "**جونوفياف دولاتر**" بالانطلاق من التمارين السهلة الأكثر آلية إلى التمارين الأكثر حرية وقد أحصت سبع فئات من التمارين البنيوية تشمل كل فئة على أنواع وهي كالتالي:

5- 1- التمرين التكراري: Exercice de repetition

يعتبر تمرين التكرار أبسط أنواع التمارين البنيوية وأسهلها، لأنها لا تتطلب مجهودا كبيرا من قبل المتعلم ورغم بساطة هذا النوع من التمارين إلا أنه يعد المدخل لأنواع التمارين البنيوية الأخرى فهو التمرين المفتاح الذي يشكل نقطة انطلاق يتهيأ المتعلم من خلاله لتقبل أنواع أخرى متدرجة في الصعوبة والتعقيد ويهدف تمرين التكرار كما يرى صالح بلعيد إلى إكساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل، بالاعتماد على مفهومي الأصل والفرع مثل جملة الأصل: (الدنيا جميلة)، الفروع: إن الدنيا جميلة / مازالت الدنيا جميلة / ستكون الدنيا جميلة . كما يهدف أيضا إلى جعل المتعلم على دراية بصفة ضمنية للعلاقة الوظيفية

[1] المرجع نفسه، ص: 94.

الكائنة داخل التمرين كما يمكنه أيضا من تطوير الآليات الكلامية بطريقة موازية للآليات السمعية[1].

ويصنف تمرين التكرار إلى ثلاثة أنواع هي:

5- 1- 1- التكرار البسيط: la répétition simple

يمكن ممارسة هذا النوع من التمرين من خلال قراءة مجموعة من الجمل من قبل المعلم على التلميذ، وما على التلميذ إلا الإنصات وإعادتها كما سمعها ، ومن خلال الاعتماد على مفهومي الأصل والفرع نترك الفرصة للتلميذ ليكتشف بمفرده البنية اللغوية من خلال إعادتها بصيغتين أخريين فيكتشف بنفسه من خلال مقابلته بين الجملة الأولى الأصل والجملة الثانية الفرع التغيرات اللاحقة على الجملة الثانية.

5- 1- 2- التكرار التراجعي: la repetition regressive

وفي هذا التمرين يقوم التلميذ بإعادة الجملة بطريقة مجزأة حيث يستمع إلى جملة طويلة، ثم يعيد الجملة مجزأة، إلى أن يعيدها كاملة، وذلك مثل أن يطلب من التلميذ أن يعيد جملة بصيغة المبني للمجهول في المثال التالي:

شرح المعلم الدرس، أخذ التلاميذ رؤوس أقلام، قرأ المعلم مجموعة من الأسئلة كتبها التلاميذ وأنجزوها في كراريسهم. فيحاول التلميذ إعادة هذه الجمل أجزاء، حتى يتمكن في الأخير من تكرارها كاملة وذلك على الشكل التالي: شرح الدرس و أخذت رؤوس أقلام.شرح المعلم الدرس ، وأخذ التلاميذ رؤوس أقلام ، وقرأ المعلم مجموعة من الأسئلة / شرح الدرس و أخذت رؤوس أقلام ، وقرأت مجموعة من الأسئلة[2]. ويهدف هذا التمرين إلى تدريب التلميذ على الفعل الماضي المبني للمجهول ، فحينما يكرر التلميذ هاتين الجملتين ، ويقابل بينهما

[1] صالح بلعيد، **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ص:35 – 36

[2] -- فتيحة بن عمار، **دراسة تحليلية تقويمية لأنواع التمارين النحوية للسنة السادسة من التعليم الأساسي**، ص :83

يدرك بنفسه أنه عند تحويل الجملة ، من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول فإن الفعل الماضي الصحيح تتغير صيغته وذلك من خلال ضم أوله وكسر ما قبل آخره ، كما أن الفاعل يحذف لينوب عنه المفعول به[1].

5- 1- 3- التكرار بالزيادة: Répétition à la hausse

أما في هذا النوع من التمرين يقوم المعلم بقراءة الجملة الأصل النواة ثم يقرأ نفس الجملة مع إضافة العناصر اللغوية في كل مرة من خلال هذا التمرين نرى أن التلميذ يحاول في كل مرة إعادة الجملة مع الإضافات، ومع تكراره للجمل يدرك أن تمييز العدد من الواحد (1) إلى عشرة (10) مثلا يكون جمعا مجرورا، بينما يأتي مفردا منصوبا من العدد عشرة (10) إلى تسعة وتسعين (99).

ويهدف تمرين التكرار إلى تدريب السمع والنطق على التراكيب من جهة كما يعوض الشرح الطويل للقاعدة، فيترك الفرصة للتلميذ بتكراره للتراكيب والمقارنة بينها من خلال التقابل يكتشف البنية المراد تدريسها دون الحاجة إلى القاعدة ويظهر بذلك دور تمرين التكرار في عملية الترسيخ، بشرط أن لا يكون تكرارا آليا ببغاويا دون إدراك وفهم ، وحول هاته الفكرة تقول "جونوفياف دولاتر"<< إن جلب انتباه التلاميذ حول ما يسمعون ويكررون يمكنهم عند إنهاء التمرين من اكتشاف العنصر الصرفي أو النحوي بأنفسهم ويعتبر هذا الجزء الرئيس في تمرين التكرار>>[2].

5- 1- 4- الاستبدال البسيط: substitution simple:

ويسميه الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح بالاستبدال الساذج وهو الذي يخص الموضع الواحد من الصيغة ونمثل له بما يلي:

[1] - فتيحة بن عمار ، المرجع نفسه ، ص: 83

[2] صالح بلعيد، المرجع السابق، ص: 36.

مثال 1: سيصل حسام غدا من الرحلة (الرجوع) سيرجع حسام غدا من الرحلة سيعود حسام غدا من الرحلة (العودة) سيرتاح حسام غدا من الرحلة(الراحة). فالتلميذ من خلال المثال المقدم يقوم في كل مرة باستبدال الموضع الأول، بعدما يقوم باشتقاق الفعل من المصدر ثم يقوم بعملية الاستبدال من خلال وضع الفعل في موضعه المناسب وبالتالي فهذا النوع من التمارين يجعل التلميذ يكتشف بمفرده موضع كل عنصر لغوي.

5- 1- 5- **الاستبدال متعدد المواضع: progression multi partie**

يعرفه الحاج صالح بقوله <<هو تغيير للمادة في عدة مواضع وعلى التوالي>>

وهو كذلك كما يرى محمد صاري <<عبارة عن تغيير في محور التعاقب يخص خانتين أو أكثر، بحيث يسعى المتعلم – في حال التدريب – إلى اختيار الخانة الصحيحة التي وقع فيها التعويض، ويكون المعلم عبارة عن منبه صوتي فقط>>[1].

يمكن أن نمثل لهذا النوع من الاستبدال بالمثال التالي:

- ركب المتسابقون عشر دراجات. (سيارات)
- ركب المتسابقون عشر سيارات (نال)
- نال المتسابقون عشر سيارات (الفائزون)
- نال الفائزون عشر سيارات (أربع)
- نال الفائزون أربع سيارات.....

ففي هذا التمرين يعطي للمتعلم مجموعة من العناصر لاستبدالها، فيقوم بوضع كل عنصر لغوي في موضعه الخاص، ومن خلال هذه العملية يتمكن المتعلم من ترتيب العناصر المتشابهة في موضع واحد مثلا الأفعال في موضع والأسماء في مواضع أخرى.

5- 1- 6- استبدال بالزيادة أو الحذف: substitution par expantion oureduction

[1] محمد صاري، التمارين اللغوية، المرجع السابق، ص:97.

في هذا التمرين لا تبقى المواضع كما هي حيث: تضاف مواضع أخرى إذا كانت الجملة أصلية وتحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية والمقصود منه كما يرى الحاج صالح تثبيت العناصر المكتسبة (لفظا ومعنى) مع تثبيت العناصر الجديدة وبصفة خاصة البنية الجديدة ويتطلب هذا الاستبدال سواء بالزيادة أو الحذف التوفيق بين العنصر المزيد والأصل غير المزيد فيه. ويمكن المضي في الزيادة، وهذا هو ما يعرف بتمرين الاستبدال بالزيادة من خلال إضافة مواضع أخرى لم تكن في الجملة الأصلية[1].

أما عن الاستبدال بالحذف فيتم بطريقة معاكسة، أي حذف المواضع بتدرج إلى أن نصل إلى الجملة الأصلية النواة، وهذا النوع من التمارين يشعر المتعلم بالتدرج من البسيط إلى المركب، ويتعرف في الوقت ذاته على العناصر الأساسية في الجملة، وعلى الزوائد التي يمكن أن نستغني عنها في الجملة كالاستثناء، المفعول به، الحال...إلخ ويحوي هذا النوع من الاستبدال نوعا من الصعوبة لأن التلميذ حينما يقوم باستبدال العنصر الأول ملزم بتغيير موضع الصفة والفعل ليتطابقا مع العنصر الأول.

5- 1- 7- تمرين التحويل: Exercise De transformation

يعتبر تمرين التحويل أحد أهم التمارين البنيوية وذلك لكونها تكسب التلميذ القدرة في التصرف في البنى وتقوم هذه التمارين على التقابل كما يعتبرها الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح << جوهر التمارين القائمة على البنية لأنه تدريب على تغيير صيغة القبيل الواحد من العناصر في داخل الوحدة اللغوية بدون زيادة ولا حذف أو بزيادة أو حذف أي بمزج التحويل بالنوع الرابع فهو تغيير لصيغة هذا القبيل لا لمادته ، لا تستبدل كلمة بأخرى في

[1] - محمد صاري ، المرجع نفسه ، ص: 98

نفس الموضع بل تفرع الفروع البنيوية من الأصل الواحد وبهذا فتمرين التحويل هو عبارة عن تفريع الأصل إلى فروع ويقوم على العمليات التقابلية بالاعتماد على نموذج[1].

فمن خلال التقابل القائم بين جملتين الأولى بين الصيغة الأصلية والجملة الثانية الصيغة المتفرعة عنها يقوم التلاميذ بتحويل الجمل فهذا النوع من التمارين يكسب التلاميذ قدرة التصرف في البنى وترسيخها في أذهانهم بتدريبهم المكثف عليها، وبالتالي يستعملونها في كلامهم وخطابهم كلما دعت الحاجة إليها.

5- 1- 8- تمرين التركيب: Exercice de combinaison

يقوم هذا النوع من التمرين على تدريب التلميذ الربط بين جملتين بسيطتين مستقلتين لتكوين جملة مركبة كالربط مثلا بين جملة وأخرى بأدوات العطف أو الشرط أو الأسماء الموصولة.

مثال: قرأنا قصة " الأم ". ألف مكسيم جوركي قصة الأم.

قرأنا قصة " الأم " التي ألفها مكسيم جوركي.

وصل المتسابقان. المتسابقان نالا الجائزة.

وصل المتسابقان اللذان نالا الجائزة.

5- 1- 9- تمرين الزيادة: Exercise d'extantion

ويقوم هذا النوع من التمارين على إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية للحصول على جملة فرعية طويلة وتتم هذه الزيادة بالتدرج.

[1] عبد الرحمن حاج صالح، المرجع السابق ص: 76.

المثال: نال التلاميذ الجوائز (الرابعة متوسط) نال تلاميذ السنة الرابعة متوسط الجوائز (متوسطة الأمير عبد القادر) نال تلاميذ السنة الربعة لمتوسطة الأمير عبد القادر الجوائز.(إلا ثمانية تلاميذ) نال تلاميذ السنة الربعة لمتوسطة الأمير عبد القادر الجوائز إلا ثمانية تلاميذ.

5-1- 10- تمرين التكملة: Exercise de completion

وفي هذا التمرين يطلب من المتعلم إكمال جملة أو حوار ويمكن للمتعلم أن ينجزه شفهيا أو كتابيا والمطلوب في هذا التمرين أن يقوم التلميذ بإتمام الجمل بوضع الجار والمجرور، ومثال ذلك:

يجب أن يعتمد التلميذ.....

تعجب المفتش.....

يزاول التلميذ دراسته.....

يذهب الفلاح كل يوم.....

ستشرع الحكومة.....

5 - 1- 11- تمارين الحوار الموجه: Dialogue dirigée

ويعد هذا النوع المحطة الأخيرة في سلسلة أنواع التمارين البنيوية، وهو النوع الوحيد الذي يتميز بالعفوية ومرد ذلك أنه يضع المتعلم في وضعيات شبه طبيعية، ويقوده إلى التعبير التلقائي شفهيا أو كتابيا، وله ثلاثة أشكال هي:

***- تقليص النص: Contradiction**

ويجرى هذا التمرين على شكل حوارات مصغرة يتم فيها التقابل بين جملتين الأولى استفهامية والثانية مثبتة، أو بين جملة مثبتة وأخرى منفية ..إلخ، وبالتالي يقوم التلميذ بتحويل المثبت إلى المنفي بطريقة عفوية، كما في المثال التالي:

المعلم: اسمك علي؟

التلميذ: ليس اسمي عليا، اسمي محمد.

المعلم: الباب مغلق.

التلميذ: ليس الباب مغلقا، الباب مفتوح.

المعلم: هل ذهبت البارحة إلى المسرح؟

التلميذ: لا، لم أذهب البارحة إلى المسرح، بل مكثت بالبيت.

في هذا التمرين تترك حرية التعبير للتلميذ عند الإجابة على السؤال المطروح فهو يستطيع أن يجيب ب: " لا " أو " نعم " ولكن يشترط عليه أن يبرر إثباته أو نفيه بإعطاء توضيحات.

***- تمرين توجيه الطلبات: Injonction**

وفي هذا التمرين يطلب المعلم من التلميذ توجيه الطلب إلى زميله على النحو التالي:

المعلم: قل لمحمد أن يتصل بك هاتفيا هذا المساء

التلميذ: محمد، اتصل بي هاتفيا هذا المساء.

المعلم: قل لحمزة وعلاء أن يساعداك في حمل الكتب

التلميذ: حمزة وعلاء، ساعداني في حمل الكتب

المعلم: قل لمحمد وحمزة وعلاء أن يرافقوك في الرحلة

التلميذ: محمد وحمزة وعلاء رافقوني في الرحلة.

فهذا النوع من التمارين يجعل التلميذ يجيب مباشرة وبطريقة عفوية بتوجيه الطلب لزملائه، وبالتالي يستعمل صيغة الأمر دون أن يذكرها له المعلم[1]

[1] صالح بلعيد، المرجع السابق، ص: 39

***- السؤال والجواب: Question – Réponse**

إن تمرين السؤال والجواب يدرب التلميذ على استعمال اللغة شفهيا وكتابيا، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية وهو نوعان:

النوع الأول: ينبغي أن يشمل على أسئلة وإجابات قصيرة على الشكل التالي:

المعلم: هل حاتم غائب اليوم؟

التلميذ: نعم إنه غائب

المعلم: هل الماء الراكد صالح للشرب؟

التلميذ:.....

فهذا التمرين يجعل التلميذ يتكلم تلقائيا وبطريقة عفوية مستعملا في ذلك البنى والصيغ التي اكتسبها من خلال قيامه بعمليتي الاستبدال والتحويل استبدال حاتم بالضمير وتحويل الجملة من صيغة الاستفهام إلى صيغة الإثبات.

النوع الثاني: ويسمى بالسؤال المفتوح، لأن المتعلم يختار إجابته بنفسه، ويطرح السؤال تدريجيا يمكن إنشاء الحوار على الشكل التالي:

المعلم: أمين ماذا تفعل؟

أمين: أكتب رسالة.

المعلم: لمن ستكتبها؟

أمين: سأكتبها لأختي المتواجدة في ألمانيا.

المعلم: هل أنهيت الرسالة؟

أمين: لم أنهها بعد.

المعلم: هل سترسلها في البريد؟

أمين:.....

المعلم:.....

أمين:.....

هذا باختصار عن أهم أنواع التمارين البنيوية، والتي أثبتت فعلا أنها ليست مجرد بدعة وإنما هي ضرورة وليست مجرد تقليد، بل هي نشاط ذهني<<تعتمد جميعها على منبه يثار بين يدي المتعلم، فيكون بمثابة بطارية تمنحه شحنة قوية تدفعه للاستجابة أي للتوصل إلى وضع جمل صحيحة بإلصاق الوحدات. اللغوية اللائقة في القالب التركيبي المعطى دون أن يحتاج في ذلك إلى عمليات ذهنية معقدة>>[1].

ورغم كل ما أحدثته التمارين البنيوية من تغيير في ميدان تعليمية اللغات، وما حققته من نتائج إيجابية وما لاقته من القبول والنجاح إلا أنها لم تسلم من الانتقادات في الوسط التربوي التعليمي ويمكن أن نذكر أبرز الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية في النقاط التالية:

1- يرى بعض الدارسين أن التمارين البنيوية تنطلق من تراكيب معزولة عن أحوال الخطاب الطبيعي وبالتالي فالمتعلم في هذه الحالة يكتسب البنى اللغوية لكنه يعجز عن توظيفها واستعمالها بما يقتضيه حال الخطاب.

2- الإسراف في التطبيق على الجانب الشفهي من اللغة وإهمالها للجانب الكتابي ذلك أن أغلبها يطبق في مخبر اللغات.

3- اعتبار التمارين البنيوية تمارين آلية ببغاوية لا تدرب التلميذ على الخلق والإبداع خاصة تمرين التكرار.

4- أنها تتميز بالبطء وعدم التنوع.

5- أنها لا تكسب المتعلم القدرة على التصرف في بنى اللغة حسب مقتضى الحال، فهي لا

[1] المصطفى بن عبدالله بوشوك، المرجع السابق، ص: 86

تنمي القدرة على إنتاج النصوص بمختلف أنواعها (الوصفي والحجاجي والسردي)[1].

وعليه ظهر ما يسمى بالتمارين التواصلية أو ما يعرف بالتمارين التبليغية التي تستهدف إكساب المتعلم قدرة التصرف في البنى اللغوية الشفوية والكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب.

3- **التمارين التواصلية:**

يسمى هذا النوع من التمارين أيضا بالتمارين التبليغية أو التمارين الاستعمالية وهي نوع من التدريبات التي تهدف إلى إكساب المتعلم القدرة التبليغية، أي إكساب المتعلمين قدرة التصرف في البنى اللغوية حسب مقتضى الأحوال فهي تسعى إلى تمكين المتعلمين من استعمال الجمل اللغوية استعمالا لغويا صحيحا من ناحية، وملاءمتها لمختلف الأحوال والمقامات، وبهذا فكل نشاط يهدف إلى التلقائية في التعبير وتوظيف الأساليب اللغوية المختلفة من وصف وتقرير وسؤال وجواب وإثبات ونفي وطلب ودعاء وتمني وتقرير وإغراء هو تمرين تواصلي[2].

وتذهب " **صوفي موارو** " Sophie Moirand إلى أن القدرة التبليغية لا تركز فقط على القدرة اللغوية بل تتسع لتشمل أربع مكونات أساسية تتمثل في:

1- مكون لساني: une composante linguistique: ويتمحور حول اكتساب المتعلم لمختلف المستويات اللسانية الصوتية منها والمعجمية والتركيبية والنصية الخاصة بنظام اللغة.

2- مكون مقالي: une composante discursive: ويتعلق هذا المكون باكتساب المتعلم لمختلف مستويات الخطاب وتنظيمها بمقتضى أحوال المقام.

[1] صالح بلعيد، المرجع السابق، ص: 40.

[2] فتيحة بن عمار، المرجع السابق، ص :94.

3- مكون مرجعي: une composante référentielle: يتمثل المكون المرجعي حسب " صوفي موارو " في إدراك المتعلم مختلف المعايير التي تحكم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد وحسب ثقافاتهم.

4- مكون اجتماعي ثقافي: une composante socio- culturelle: ويتمثل في إدراك المتعلم للقوانين الاجتماعية والمفاهيم التبادلية بين الأفراد[1].

3- 1- أنواع التمارين التواصلية:

التمارين التواصلية عدة أنواع، تهدف إلى تنمية المهارات اللغوية الأساسية، المتمثلة في الاستماع والتعبير الشفوي، القراءة، الكتابة. وينقسم هذا النوع من التمارين إلى قسمين هما تمارين الفهم وتمارين الإنتاج الكتابي:

3- 1- 1- تمارين الفهم:

*- **تمارين فهم المسموع:** إن الأساس الذي تنبني عليه تمارين فهم المسموع هو أن يقرأ المدرس على مسامع المتعلمين نصا أو قطعة أو جملة، ثم يحاول التعرف على مدى فهمهم لما سمعوه باستعمال تمارين تكون في قالب أسئلة يتأكد من خلالها على قدرة المتعلمين تمييز الأصوات أو التراكيب والمفردات أو المعاني بصفة عامة. ولقد حظي الحوار في هذه التمارين بعناية خاصة لأن فيه تتجسد المهارة التبليغية وممارسة اللغة وهناك أصناف عديدة من التمارين التي يمكن من خلالها التدريب على مهارة الاستماع وهي:

أ- **تمارين سؤال جواب:** يطرح المعلم السؤال ويجيب المتعلم، إما في ضوء نص أو حوار سمعه.

ب- **تمارين استمع وعين:** فبعد أن يستمع التلاميذ للنص السابق مثلا، يقرأ المعلم النص فقرة فقرة وفي كل مرة يعرض عليهم مجموعة من الأفكار الجزئية والفكرة الأساسية ليختار الفكرة المناسبة لكل فقرة وبهذا يتم تنمية مهارة الفهم عند المتعلمين. يستغلون من خلالها ما

[1] Sophie moirand، **enseigner à communiquer en langue étrangère**، hachette، paris ،1982، p: 20 .

تعلموه من معارف، ولا يمكن تدريب المتعلمين على مهارة التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي إلا بعد اكتساب المتعلم قدرة إدراك المسموع. وتنقسم تمارين التعبير إلى قسمين تبعا لنوعي التعبير (شفهي أو كتابي).

ج- تمارين الاستماع مع الكتابة: يطلب المعلم من المتعلم أن يستمع جيدا ويكتب ما يسمع ولا يجرى هذا التمرين إلا مع المستويات التي تعرف الكتابة، مثال: استمع جيدا واكتب ما تسمع.ويجر هذا التمرين بعد أشكال، كأن يقوم كل تلميذ بتقديم نفسه، ليأخذ زميله بعض المعلومات عنه ثم يقوم بعد ذلك كل تلميذ بتقديم زميله بناءً على المعطيات المأخوذة سابقا.

د- تمارين الإكمال: ويتم هذا التمرين بالطريقة التالية: يقوم المعلم بقراءة نص أو حوار ينصت إليه المتعلمون ثم يجرى التمرين بعد ذلك، فيعطي المعلم جملا من النص غير تامة ليقوم كل تلميذ في كل مرة بإتمام الجمل بالكلمة المناسبة، أو النص بجملة مناسبة.

هـ - تمارين فهم المقروء أو المكتوب: تعتمد تمارين فهم المقروء على النصوص المكتوبة وهي تشبه الاستماع في كونها مهارة استقبالية، وللقراءة جانبين هما:

*- جانب فيزيولوجي يتمثل في التعرف على الحروف والكلمات، والنطق بها.

*- جانب عقلي يتمثل في فهم المعاني وإدراك مدلولات الألفاظ واستخلاص المغزى والتفاعل مع المقروء ونقده وبالتالي فالقراءة لا تنحصر في الإدراك البصري للرموز المكتوبة فحسب بل يتعدى الأمر إلى ترجمة هاته الرموز إلى مدلولاتها ومعانيها وبذلك وجب الاهتمام بمهارة فهم المقروء واستيعابه، ومن أهم الطرق الحديثة الموظفة في تدريب المتعلمين على فهم المقروء استعمال البطاقات التي تعتبر وسيلة لترغيب التلاميذ في القراءة، وتدريبهم الجيد على الانتباه والفهم الدقيق، وذلك لما فيه من، جدة مستمرة في موضوعاتها وإلى طرافة طريقتها كوسيلة من وسائل القراءة...ثم إلى تنويعها وحسن إعدادها، وإلى الأسئلة التي تذيل

بها وغير ذلك من النواحي الشكلية والموضوعية التي تثير رغبات التلاميذ وتحفزهم على قراءتها[1].

3- 1- 2- تمارين التعبير:

يمثل التعبير الوظيفة الأساسية للغة ألا وهي التواصل والتبليغ، وللتعبير جانبان أساسيان هما: الجانب المعنوي ويتمثل في المحتوى الفكري الذي يتكون في نفس الإنسان من المعاني والمدركات التي يريد التعبير عنها والجانب الثاني لفظي وهو المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبر بها عن الأفكار والمعاني. ويشير التعبير في تعليمية اللغات إلى النشاط الكتابي والشفهي معا ويمكن أن نعرفه بقولنا هو<<إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عما في نفسه من الأفكار والمعاني>>[2].

والغرض من تدريس التعبير تعويد التلاميذ حسن التفكير المعنوي وجودة الأداء اللفظي وجعلهم قادرين على إبداء آرائهم في دقة ووضوح وسلامة العبارة وقد لقي التعبير عناية خاصة في حقل تعليمية اللغات، تمثلت في كثرة الوسائل والتقنيات المستعملة إكساب هذه المهارة ومن أهمها جملة من التمارين التي تجعل المتعلمين يستغلون من خلالها ما تعلموه من معارف ولا يمكن تدريب المتعلمين على مهارة التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي إلا بعد اكتساب المتعلم قدرة إدراك المسموع. وتنقسم تمارين التعبير إلى قسمين تبعا لنوعي التعبير (شفهي أو كتابي).

أ- **تمارين التعبير الشفهي:** والهدف الأساسي من تعليم اللغة شفهيا هو إكساب المتعلمين مهارة التواصل الشفوي بمعنى إكسابهم القدرة على الكلام بطريقة مناسبة ويمكننا تصنيف تمارين التعبير الشفهي إلى ثلاث فئات هي:

---

[1] محمد صالح سمك، **فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية**، ط، جديدة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص: 175.

[2] عبد اللطيف الفاربي وآخرون المرجع السابق ص: 139- 140.

أ- الكلام عن طريق الحركة باستعمال الإشارة.

ب- الكلام عن طريق الصورة باستعمال الصورة.

ج- الكلام المجرد عن الصورة والإشارة.

ويتم تناول هذه الأنشطة من خلال وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، حيث تتنوع طرق التناول فيقوم المتعلم بترجمة السلوك الحركي الذي يؤدى أمامه إلى سلوك لغوي شفوي وذلك بأن يصف أو يعبر عما يراه وقد يقوم المعلم بإعطاء تعليمة لنشاط حركي للتلميذ، ويعبر عنها شفويا في الوقت نفسه الذي ينفذها فيه. ويلجأ المعلم في أحيانا أخرى إلى عرض مجموعة من الصور على التلاميذ فيما شاهدوه عن طريق طرح الأسئلة أو التعليق مباشرة على الصورة. ويستخدم المعلم أسلوب التلخيص فيسمع التلميذ نصا أو يقرأ نصا ما ثم يطلب منه أن يلخص شفويا ما سمعه أو قرأه. وقد يكلف التلاميذ بإنشاء نص فيعطي المعلم جملة الانطلاق ويكمل المتعلم بقية النص.

ب- تمارين التعبير الكتابي:

يمثل التعبير الكتابي إحدى المهارات التي يبرز من خلالها الجانب الإبداعي لدى المتعلمين تبدأ مراحلها بالقدرة على كتابة الكلمات العربية بحروفها، مع تمييز أشكال الحروف، وتنتهي بالقدرة على مراعاة القواعد النحوية واللغوية وعرض الأفكار بوضوح ودقة وشمول باستخدام التعابير السليمة المناسبة للمقصود. ولا تختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم في التعبير الكتابي عن سابقتها في التعبير الشفوي فيمكن تحويل جل النماذج السابقة لتكون تدريبات على التعبير الكتابي ومن الوضعيات المناسبة للتدريب على التعبير الكتابي أن يقدم للمتعلمين حوار غير مرتب، ثم يطلب منهم ترتيبه. أو تحويل الحوار إلى نص مسرود، أو أن يقوم التلميذ بإنشاء نص من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة. أو التعليق على صورة أو مجموعة من الصور تمثل قصة كاملة.

على الرغم من الدور الذي تلعبه التمارين التواصلية في إكساب المتعلم القدرة التبليغية وذلك عن طريق الانتقال به من مستوى إنتاج الجمل إلى مستوى التعبير حسب مقتضى أحوال الحديث، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات، فيرى بعض الدارسين أن التمارين التواصلية لا تكفي بمفردها في عملية الإكساب والتعلم، ومرد ذلك أن المتعلم لا يتمكن من التعبير حسب المقامات ولا يستطيع اختيار التعبير المناسب للمقام إذا لم يكتسب الآليات من قبل ونقصد بالآليات مختلف البنى والعناصر اللغوية الضابطة للغة المتعلمة، وبالتالي فالمتعلم أثناء قيامه بالتعبير يحتاج إلى استحضار مجمل الآليات التي سبق له وأن اكتسبها من قبل ليختار التعبير المناسب للموضوع.<< فقبل أن يتمكن التلميذ من التكلم تكلما إنتاجيا، لابد من الحصول على مجموعة من الأنظمة والقواعد اللغوية التي تساعده على ذلك، إضافة إلى الشروط المعجمية مع استعمال ما يناسب مقامه من مصطلحات تخصه>>[1].

خلاصة الفصل:

حاولنا خلال هذا الفصل الإلمام بموضوع التطبيقات الإدماجية من منطلق معرفي لساني، وقد تطرقنا في بدايته إلى مكانة اللغة العربية في المناهج الدراسية من حيث المضمون والحجم الساعي، وأشرنا إلى المرجعيات البيداغوجية التي بني عليها منهاج اللغة العربية والمتمثل في مقاربة الكفاءات والتي تستند بدورها إلى مرجعيات نظرية اشرنا إليها في سياق التنويه بأهمية التجديد التربوي والبيداغوجي للمناهج. ومن منطلق تلك المرجعيات تطرقنا إلى تعليمية اللغة العربية، التي تستند إلى المدخل التواصلي والمدخل التكاملي والمدخل الوظيفي. وتعتمد بشكل كلي على المقاربة النصية، التي تتخذ من النص محورا للأنشطة اللغوية المختلفة. ثم أفردنا جزءا مهما من الفصل للحديث عن التمارين اللغوية

[1] المصطفى بن عبدالله بوشوك، المرجع السابق، ص: 90

وأنواعها وأهميتها في إرساء الموارد اللغوية المختلفة، في إطار عملية الإدماج التي تعطي للتطبيقات بعدا وظيفيا يساهم على تنمية مهارات التعبير الكتابي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

- ✓تمهيد
- ✓منهج الدراسة
- ✓الدراسة الاستطلاعية
- ✓الدراسة الأساسية
- ✓خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة والذي تهيأت من خلاله رؤية واضحة حول أرضية الدراسة المتمثلة في صعوبات تعلم التعبير الكتابي وذلك عن طريق الفصول السابقة يأتي الجانب الميداني لبلورة رؤية واقعية للموضوع بدءا بالدراسة الاستطلاعية، أهدافها – وعينة الدراسة – وصف أدوات الدراسة –– والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة– ثم إجراءات الدراسة الأساسية ، المنهج المستخدم فيها – عينة الدراسة – والصورة النهائية لأدوات الدراسة الصورة النهائية لبرنامج الدراسة – والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- منهج الدراسة:

يتحدد نوع المنهج العلمي المتبع في الدراسة تبعا لطبيعة المشكلة المطروحة فيها وفي سياق ذلك يذكر "موريس ": << إن تحديد مشكلة البحث سيؤدي إلى اختيار منهج كيفي أو كمي، كما سيؤدي بالباحث، من أجل تناول موضوعه، إلى استعمال منهج بحث يتناسب مع متطلبات الدراسة، إن الباحث سيتوجه أيضا وفي مستوى ملموس أكثر، نحو استعمال التقنية المباشرة أو غير المباشرة أثناء قيامه بجمع المعطيات من الميدان>>[1] ونظرا للإشكالية المطروحة في هذه الدراسة فقد اختار الباحث لها البحث التجريبي منهجا للتحقق من صحة الفرضيات المطروحة. والفكرة التي يقوم عليها البحث التجريبي تتخلص في أنه إذا كان هناك موقفان متشابهان في جميع النواحي ثم أضيف عنصر معين إلى أحد الموقفين دون الأخر أو حذف عنصر معين من أحدهما دون الأخر فإن أي اختلاف في النتائج يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف أو إلى غياب هذا العنصر فالباحث في الدراسة التجريبية يقوم بوضع

[1] موريس أنجرس **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ترجمة بوزيد صحراوي وآخرين، دار القصبة للنشر، الجزائر 2004، ص: 98.

فرض واحد أو عدة فروض توضح العلاقة السببية المتوقعة بين بعض المتغيرات، وتجرى التجربة الفعلية لتؤكد صحة أو عدم صحة الفرض التجريبي.

والمنهج التجريبي كما يعرفه الصديق مختار عثمان هو << التحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد بحيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية >>[1].

2- الدراسة الاستطلاعية:

قبل البدء في الدراسة الميدانية من الضروري الاطلاع على الظروف والإجراءات التي ستتم فيها إجراء الدراسة الميدانية لهذا جاءت الدراسة الاستطلاعية التي مهدت للدراسة الميدانية باعتبارها مرتكز للبحث الميداني وذلك نظرا لأهميتها في مساعدة الباحث على تطبيق أدوات البحث ومعرفة جوانبها المختلفة.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: سعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- التعرف عينة الدراسة وتشخيصها.
- اختبار أدوات البحث بغرض تصحيحها وتعديلها.
- التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة.
- تدريب الباحث على تطبيق الاختبارات والبرامج التي ينوى استخدامها في الدراسة.
- فحص الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث خلال الدراسة.
- تشخيص صعوبات تعلم التعبير الكتابي والتعرف عليها من أجل بناء برنامج المعالجة.

[1] الصديق مختار عثمان، **مناهج البحث العلمي** أم درمان دار جامعة القرآن الكريم للطباعة، 2005، ص110.

- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وتعديل تعليماتها في ضوء ما تسفر عليه الدراسة الاستطلاعية.

2-2- مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين ينتمون لمدارس مقاطعة جامعة الأولى بولاية الوادي للموسم الدراسي 2015/2014 البالغ عددهم (519) تلميذا وتلميذة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) يبين خصائص مجتمع الدراسة

المدرسة	الذكور				الإناث				المجموع
	تسجيل عادي	تسجيل استثنائي	معيدون	مروا بالتحضيري	تسجيل عادي	تسجيل استثنائي	معيدون	مروا بالتحضيري	
بن مبروك	22	4	2	15	18	5	1	11	78
رحماني أم الخير	13	5	2	7	11	3	2	10	53
مجمع علوشة	09	2	2	6	8	1	00	5	33
سوالمي الجموعي	12	3	3	7	10	2	1	9	47
بوحفص الحاج	21	5	4	13	16	4	2	15	80
17 جوان	14	3	3	12	11	2	2	10	57
الإخوة سلطاني	13	5	3	10	12	6	4	8	61
سلطاني التهامي	20	4	4	12	13	5	4	13	75
رحماني محمد	10	3	1	7	8	00	1	5	35
المجموع	134	34	24	89	107	28	17	86	519

2-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

*- **المجال المكاني:** أجريت الدراسة بمدرس مقاطعة جامعة الأولى بولاية الوادي وعددها تسع(09) مدارس ابتدائية.

*- **المجال الزماني:** تم إجراء الدراسة خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2015/2014 في شهر نوفمبر.

2-4- تقنين أدوات الدراسة:

سعى الباحث في الدراسة الاستطلاعية إلى تقنين أدوات الدراسة التي وقع عليها الاختيار والمتمثلة في اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي واختبار تشخيصي في التعبير الكتابي بغية المساعدة في تشخيص عينة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في التعبير الكتابي. كما قام الباحث بتصميم اختبار كتابي في التعبير يتم توظيفه قبل وبعد تجربة برنامج المعالجة الخاص بالدراسة.

2-4-1- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

يحتاج تشخيص عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التعبير الكتابي إلى تطبيق جملة من المحكات الأساسية منها على وجه الخصوص محك (التباين والاستبعاد) ولا يتم ذلك إلا باستعمال اختبارات ومقاييس نفسية تحقق ذلك ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحث اختبار الذكاء المصور أحمد زكي صالح لقياس القدرة العامة المتمثلة في مستوى ذكاء التلاميذ موضوع الدراسة و لتطبيقه في تشخيص عينة صعوبات التعلم.

2-4- 1- 1- وصف الاختبار:

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. فهو اختبار لقياس القدرة العقلية للأطفال من 8 سنوات فما فوق، أعده الدكتور أحمد زكي صالح وقد استخدمه الباحث

للتعرف على المستويات العقلية لأفراد عينة الدراسة الأساسية وبالتالي تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل.

يتكون هذا الاختبار من (60) صورة تشكل في مجوعات كل مجموعة تتكون من خمسة صور وأشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة وذلك بوضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة، والزمن المخصص للإجابة على الاختبار هو (15) دقيقة بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه ثم تحسب كل إجابة للمفحوص صحيحة نقطة واحدة والسؤال الذي لم يجب عنه يوضع له (0) ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص، ثم تجمع درجات المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص في هذا الاختبار. وتحسب نسبة الذكاء بتحديد الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص، ومقارنتها بنسبة الذكاء الموجودة في قائمة المعيار الثلاثي للاختبار المرفقة مع كراس الاختبار.

2-4-1-2- الخصائص السيكومترية للاختبار:

قنن الاختبار على البيئة المصرية على عينة من (500) شخص أعمارهم ما بين الثامنة والسابعة عشر سنة.

معامل ثبات الاختبار:

حسب معامل ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وعن طريق تحليل التباين حيث تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين (0.75) وهي أقل قيمة و(0.85) وهي أكبر قيمة.

صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار من خلال علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات، منها معاني الكلمات وإدراك المعاني، والتفكير، والعدد، والقدرة العقلية العامة وتنصيف أشكال وتصنيف أعداد، ومعالجة ذهنية وتبين أن هذه المعاملات لها دلالات إحصائية عند مستوى (0.05- 0.01) كما تم التحقق من الصدق العاملي في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية ومكونة من ثمانية عشر اختبارا وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار (0.48). وبذلك فإن الاختبار صادق في ما يمكن أن يطلق عليه قياس القدرة العقلية العامة[1].

2-4-1-3- الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور في البيئة الجزائرية:

للتأكد أكثر من الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور التي تناسب البيئة الجزائرية، قام الباحث بالتحقق من ثبات وصدق الاختبار على عينة عشوائية عددها (50) تلميذا من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وقد كانت النتائج كما يلي:

أ- **الثبات:** استخدم الباحث في حساب معامل الثبات معادلة ألفا كورنباخ حيث بلغ معامل الثبات (0.79).

ب- **الصدق:** تم حساب معامل صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي) حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (13.04) وهي قيمة دالة إحصائيا.

2-4-2- مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لزيدان السرطاوي:

2-4-2-1- تعريف المقياس: هو أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، صممه وأعده الدكتور زيدان أحمد السرطاوي على البيئة الأردنية. يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي:

[1] أحمد زكي صالح، **اختبار الذكاء المصور . كراسة التعليمات** دار النهضة العربية القاهرة، 1978، ص:10

- بعد المشكلات الأكاديمية ويتكون من 25 بند
- بعد الخصائص السلوكية ويتكون من 12 بند
- بعد الصعوبات الإدراكية الحركية ويتكون من 13 بند

حيث يبلغ مجموع البنود التي يتكون منها المقياس 50 بندا. وأعدت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يطلب من المعلم تحديد مدى انطباق كل فقرة من فقرات المقياس وذلك باختيار واحدة من خمس إجابات هي على النحو الآتي:

- ينطبق بدرجة عالية جدا (5 درجات)
- ينطبق بدرجة عالية (4 درجات)
- ينطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)
- ينطبق بدرجة منخفضة (2 درجتين)
- ينطبق بدرجة منخفضة جدا (درجة واحدة)

2-4-2-2- طريقة تصحيح المقياس: يشير ارتفاع الدرجات التي تعطى للتلميذ على فقرات المقياس إلى زيادة المشكلة السلوكية أو الأكاديمية أو الإدراكية الحركية لدى التلميذ والتي تعتبر مؤشرا على احتمال صعوبة في التعلم لديه، أما الدرجات المنخفضة فتشير إلى عدم اضطراب السلوك وبالتالي إلى عدم وجود صعوبة ويمكن أن تتفاوت الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس وعلى كل بعد من أبعاده الثلاثة في حديها الأدنى والأقصى بناء على عدد الفقرات وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: من 25- 125

البعد الثاني: من 12- 60

البعد الثالث: من 13- 65

الدرجة الكلية: من 50- 250

بعد تطبيق المقياس وجمع الدرجات على كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية يتم الرجوع لجدول الدرجات التائية المناظرة للدرجات الخام على الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، فإذا كانت درجة التلميذ تقع دون الدرجة التائية (45) فتدل على عدم وجود صعوبة في التعلم، أما إذا كانت واقعة عند الدرجة التائية (50 وأكثر) فتشير إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم[1].

وتشير الدرجات العالية على المقياس أو أبعاده الثلاثة إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم لدى التلاميذ. أما التلاميذ الذين تقع درجاتهم بين الدرجتين التائيتين (45- 50) فيمكن تصنيفها ضمن الفئة الحدية.

2-4-2-3- الخصائص السيكومترية الأصلية للمقياس:

أ- ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي بطريقة آلفاكرونباخ وكذلك طريقة التجزئة النصفية، حيث كان معامل الثبات مرتفعا (0.90- 0.98).

جدول رقم: (06) يبين الدرجات الأصلية لثبات مقياس صعوبات التعلم[2]

البعد	عدد البنود	قيمة آلفا	الثبات بالتجزئة النصفية
الصعوبات الأكاديمية	25	0.98	0.97
المشكلات السلوكية	12	0.91	0.90
الصعوبات الإدراكية - الحركية	13	0.94	0.92
الدرجة الكلية للمقياس	50	0.98	0.94

[1] زيدان أحمد السرطاوي، مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية " دراسة تقنينية "، مركز البحوث التربوية جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى 1995، ص: 27.

[2] زيدان أحمد السرطاوي، المرجع السابق (1995)، ص: 28.

ب- صدق المقياس:

- الصدق العاملي: حيث تم إجراء تحليل عاملي للصورة الأولية من المقياس (57 فقرة) وقد تم التوصل إلى تحديد ثلاثة عوامل تشبعت بها معظم فقرات المقياس، حيث استبقي منها 50 فقرة بلغت تشبعاتها 0.30 أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها.

- صدق البنود: حيث تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للمقياس مع الدرجة الكلية من ناحية ومع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها من جهة أخرى حيث تراوح معامل الارتباط ما بين (0.42- 0.91) كما ترتبط جميع فقرات بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة عند أقل من0.01 بحيث تراوحت ما بين (0.41- 0.88).

- الصدق التلازمي: مع تطبيق المقياس تم تطبيق مقياس مايكلبست لتشخيص صعوبات التعلم الذي تم تطويره في البيئة الأردنية لطلاب المرحلة الابتدائية حيث بلغ معمل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين (0.074) وبدلالة إحصائية عند المستوى (0.01) [1].

2-4-2-4- تقنين مقاس صعوبات التعلم على البيئة الجزائرية:

لتقنين مقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي بما يتناسب والبيئة الجزائرية قام الباحث بالتحقق من ثبات وصدق الاختبار على عينة من تلميذ السنة الخامسة ابتدائي اختيروا بطريقة عشوائية كما يلي:

أولا: تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم إعاقات حسية (بصرية وسمعية) وعددهم (13) تلميذا وتلميذة. بعد ذلك تم استبعاد التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع وبلغ عددهم (98) تلميذا وتلمذة. والتحصيل المتوسط وبلغ عددهم (251) تلميذ وتلميذة. بناء على نتائج اختبار نهاية الفصل الأول في اللغة العربية للموسم الدراسي 2015/2014.وغياب (03) تلاميذ. ويبقى

[1] زيدان أحمد السرطاوي، المرجع السابق، (1995)، ص: 86.

(154) تلميذا وتلميذة هم أصحاب التحصيل المتدني طبق عليهم مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي، وعليه فان الجدول التالي يوضح توصيف عينة الدراسة:

جدول رقم (07) حجم عينة الدراسة حسب المؤسسات

المؤسسات	العدد
ابتدائية سوالمي الجموعي	11
ابتدائية بوحفص الحاج	15
ابتدائية رحماني محمد	20
ابتدائية سلطاني التهامي	21
ابتدائية 17 جوان	29
ابتدائية رحماني أم الخير	14
ابتدائية بن مبروك محمد	17
ابتدائية مجمع علوشة	12
ابتدائية الإخوة سلطاني	15
المجموع	154

ثانيا: صدق المقياس: لحساب صدق بناء المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الأبعاد الثلاثة للمقياس من خلال حساب الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تقع تحته الفقرة لمعرفة الاتساق الداخلي للفقرات بعد أن وزع المقياس على العينة. والجدول التالي يوضح قيم معاملات ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي يقع تحته البند.

جدول رقم (08) يوضح معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للبعد الذي يقع تحته البند.

الصعوبات الأكاديمية		المشكلات السلوكية		الصعوبات الإدراكية – الحركية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
01	0.55	01	0.68	01	0.58
02	0.48	02	0.59	02	0.68
03	0.47	03	0.72	03	0.65
04	0.58	04	0.58	04	0.71
05	0.72	05	0.71	05	0.53
06	0.69	06	0.65	06	0.58
07	0.65	07	0.49	07	0.35
08	0.80	08	0.62	08	0.75
09	0.70	09	0.65	09	0.56
10	0.38	10	0.69	10	0.63
11	0.46	11	0.80	11	0.52
12	0.59	12	0.58	12	0.70
13	0.26			13	0.56
14	0.46				
15	0.71				
16	0.61				
17	0.52				
18	0.60				
19	0.56				
20	0.49				
21	0.70				
22	0.75				
23	0.49				
24	0.52				
25	0.31				

من الجدول السابق يلاحظ أن فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة قد سجلت درجات ارتباط عالية بينها. إذ بلغ أدنى ارتباط (0.26) وأعلى ارتباط بلغ (0.80).

جدول رقم (09) يبين معاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض مع الدرجة الكلية

الرقم	الأبعاد	المشكلات الأكاديمية	الخصائص السلوكية	الصعوبات الإدراكية– الحركية–	الدرجة الكلية
01	المشكلات الأكاديمية	/	0.655	0.599	0.846
02	الخصائص السلوكية	0.574	/	0.406	0.857
03	الصعوبات الإدراكية– الحركية	0.741	0.631	/	0.767

من الجدول السابق يتضح أن معاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض عالية إذ بلغ أدنى ارتباط بين الأبعاد (0.406) بين بعد الخصائص السلوكية وبعد الصعوبات الإدراكية الحركية، وأعلى ارتباط كان بين بعد المشكلات الأكاديمية والصعوبات الإدراكية – الحركية وقد بلغ (0.741) كما أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية عالية بل أنها أعلى من ارتباطها بعضها ببعض ، إذ بلغ أدنى ارتباط بين بعد الصعوبات الإدراكية – الحركية والدرجة الكلية (0.767) وأعلى ارتباط كان بين بعد الخصائص السلوكية والدرجة الكلية وقد بلغ (0.857).

مما سبق واستنادا على نتائج الجدولين (8) و(9) يتضح أن جميع قيم الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد أن للمقياس التشخيصي لصعوبات التعلم صدق بناء عند تطبيقه في مجتمع الدراسة الحالية.

ثالثا- ثبات المقياس:

يعنى ثبات الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج أو نتائج متقاربة إذا طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة على نفس الأفراد. قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية تعديل "سبيرمان براون والفاكرنباخ"، أي أنه قد تم تقسيم كل بعد من المقياس إلى نصفين (أعداد زوجية وفردية) وتم حساب الارتباط بين درجات النصفين. والجدول التالي يوضح قيم هذه المعاملات لكل بعد من أبعاد المقياس الثلاثة.

جدول (10) يبين معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس

الأبعاد	معاملات الثبات	
	سبيرمان	الفاكرنباخ
المشكلات الأكاديمية	0.676	0.715
الخصائص السلوكية	0.724	0.801
الصعوبات الإدراكية- الحركية	0.700	0.791
معامل ثبات المقياس ككل	0.856	0.921

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.001)، حيث تراوحت قيم الثبات بين (0.67) كأدنى قيمة و(0.80) كأعلى قيمة لأبعاد المقياس، وبين (0.85) كأدنى قيمة و(0.92) كأعلى قيمة للمقياس ككل. وهذا يؤكد ثبات المقياس، وانه يتمتع بموثوقية عالية، وتقارب هذه النتائج نتائج النسخة الأصلية من المقياس الذي يتراوح بين (0.94) كأدنى قيمة و(0.98) كأعلى قيمة.

2-4-3- اختبارات تحصيلية قام الباحث ببنائها:

الاختبار كما يعرفه (عميرة) (1991) هو<<عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا، ويفترض أن يشمل الاختبار ويفحص استجابات المتعلم للحصول على قياس أو قيمة رقمية لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية>>[1].

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية :مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر 1994، ص:338.

فيما يذهب "دي لونديشير" "Delendsheere" (1979) إلى أن الاختبار التحصيلي هو <<اختبار يقيس المعارف والمهارات المكتسبة خلال درس معين وهو اختبار لا يتعلق بالحفظ فقط، بل يتعلق كذلك بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب>>[1].

2-4-3-1- خطوات بناء الاختبارات التحصيلية:

بهدف تشخيص صعوبات التعلم في التعبير الكتابي والتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من بين تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وتحديد مواطن الصعوبة لديهم وقياس مستوى أداء تلاميذ عينتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) قبل وبعد تطبيق برنامج الدراسة قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي تشخيصي يتم تطبيقه في الدراسة الاستطلاعية واختبار قبلي بعدي تتبعي يتم تطبيقه أثناء الدراسة الأساسية استند الباحث في بناء الاختبارات التحصيلية إلى الوثائق المرجعية الرسمية الممثلة في المنهاج الدراسي للغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي والوثيقة المرافقة له والتدرج السنوي للتعلمات. حيث تم بناء تلك الاختبارات وفق الخطوات التالية:

أولا: تحديد أنماط التعبير الكتابي وأساليبه

من خلال الاطلاع على المخطط السنوي للتعلمات والتدرج السنوي وجد الباحث أن هناك نوعين من التعبير يمثلان مجالا واسعا للممارسة الكتابية وهما التعبير الكتابي الوظيفي الذي تمثل نسبته من الموضوعات (44%) أما التعبير الكتابي الإبداعي فتمثل نسبته (56%) وبناء على ذلك فقد خصص الباحث موضوع في الاختبار خاص بالمجال الوظيفي وموضوع خاص بالجانب الإبداعي. أما على مستوى الأنماط فقد أحصى الباحث عدد الموضوعات المقررة مصنفا إياها بحسب النمط الوصفي والنمط الإخباري والنمط السردي والنمط الحجاجي. ومثل انتشار النمط الوصفي نسبة (36%) أما النمط الإخباري فمثل نسبة

[1] عبد اللطيف الفاربي وآخرون، المرجع السابق، ص: 339.

(44%) في حين كانت نسبة النمط السردي (32%) والنمط الحجاجي (28%).وبناء على ذلك فقد اختبار الباحث أن تكون الموضوعات المعالجة هي من النمط الوصفي السردي والإخباري.

ثانيا- تحديد مضامين موضوعات التعبير الكتابي: لتحديد مضامين الموضوعات التي يكتب فيها التلاميذ لجأ الباحث إلى كتاب التلميذ حيث فحص المحاور المختلفة التي تضم كل نصوص القراءة، فوجد أن (52.94%) من النصوص تتناول الحياة الاجتماعية ونسبة (47.05%) تناولت مجال العلوم والمعرفة. ولذلك وقع الاختيار على موضوعات قريبة من واقع التلميذ التي لها دلالة ومعنى.

ثالثا: تحديد معايير ومهارات التعبير الكتابي:

تعتبر المعايير التي تقيس الأداء في التعبير الكتابي- كما أشرنا في الفصل السابق - المحدد الرئيسي للمضامين المعرفية والمهارات الإجرائية، فكانت أول خطوة قام بها الباحث هي تحديد المعايير التي يقوم عليها التعبير الكتابي ومن ثم تحديد قائمة المؤشرات الخاصة بكل معيار. والهدف من إعداد القائمة هو تحديد مهارات التعبير الكتابي بمجاليه (الإبداعي والوظيفي) المناسبة لتلاميذ السنة الخامسة وترتيبها بحسب أهميتها لهؤلاء التلاميذ؛ تمهيداً لتوظيفها كمعايير اختبار تشخيصي وكمعايير تصلح للقياس القبلي والبعدي في الدراسة الأساسية.

رابعا: مصادر بناء قائمة المعايير والمهارات:

تم بناء قائمة مهارات التعبير الكتابي الإبداعي من خلال المصادر التالية:

- المناهج الدراسية والوثائق المرافقة لها.
- المراجع والكتب المختلفة في طرائق تدريس اللغة العربية.
- الدراسات والأبحاث التي أجريت في موضوع التعبير الكتابي.

- آراء بعض الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرق تدريسها.

اعتماداً على المصادر السابقة؛ فقد تم حصر مهارات التعبير الكتابي الإبداعي المتضمنة في ثنايا هذه المصادر، واستبعاد المهارات المكررة، وبعد صياغة المهارات بعبارات لغوية واضحة الدلالة أصبحت القائمة في صورتها الأولية مشتملة على 27 مهارة للتعبير الكتابي تم تقسيمها على المعايير الأربعة، حيث أصبحت تمثل مؤشرات تترجم كل معيار على حدا. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يبين أنواع المعايير ومؤشراتها

المعايير	المؤشرات
الوجاهة	- حسن التنظيم العام للموضوع (مقدمة، عرض، خاتمة). - إتباع نظام الفقرات في الكتابة. - ترتيب وتناسق الفقرات. - ترك مسافة قصيرة في بداية كل فقرة. - وضوح الفكرة الرئيسة للموضوع. - مدى جذب الأفكار لانتباه القارئ. - التنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية وعدم تفككها. - احترام حجم المنتج. - الكتابة في صميم الموضوع. - التنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية وعدم تفككها.
الانسجام	- تنوع الأفكار. - تدعيم الأفكار بالشواهد والأدلة المنتمية. - توظيف المعلومات والحقائق توظيفا سليما. - الترتيب والتسلسل المنطقي للأفكار.

	– البعد عن الحشو والتكرار في العبارات. – استخدام الروابط المنطقية والزمنية. – توظيف المعلومات والحقائق توظيفا سليما.
سلامة اللغة	– الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى. – استخدام أفعال حية ومشوقة. – صياغة الجمل صياغة صحيحة. – تماسك الجمل والعبارات وعدم تفككها. – عدم استخدام المفردات والعبارات الدارجة. – التعبير عن الأفكار بجمل تامة وسليمة. – ألا يتجاوز عدد الأخطاء أربعة في القواعد النحوية والصرفية والإملائية.
الإتقان	– صحة استخدام علامات الترقيم. – الاهتمام بنظافة الكتابة. – جمال الخط ووضوحه وصحة رسم الحروف. – تنظيم الورقة. – حسن التنظيم العام للموضوع (مقدمة، عرض، خاتمة).

خامسا: ضبط قائمة المعايير والمؤشرات:

لضبط القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس (ملحق رقم: 10) وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط التالية:

مدى مناسبة المعايير ومؤشراتها لمستوى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

– مدى انتمائها للتعبير الكتابي.

– مدى سلامة الصياغة اللفظية.

– بيان مؤشرات مذكورة يمكن دمجها.

- بيان مؤشرات مذكورة يمكن حذفها.
- بيان مؤشرات مذكورة يمكن تقديمها أو تأخيرها من معيار لأخر.
- بيان مؤشرات مذكورة يمكن إعادة صياغتها.
- بيان آراء أخرى تسهم في إثراء المؤشرات.

ولقد تم التوصل للآراء التالية:

1- مؤشرات رأى المحكمون حذفها:

- (ترتيب وتناسق الفقرات – ترك مسافة قصيرة في بداية كل فقرة – وضوح الفكرة الرئيسية للموضوع – مدى جذب الأفكار لانتباه القارئ). تحذف من معيار الوجاهة.
- تنوع الأفكار وطلاقتها حذف من معيار الانسجام.
- صياغة الجمل صياغة صحيحة تحذف من معيار سلامة اللغة.
- تنظيم الورقة تحذف من معيار الإتقان.

2- مؤشرات رأى المحكمون إعادة ترتيبها:

- إتباع نظام الفقرات يتم إدراجها ضمن مؤشرات معيار الإتقان.
- تماسك الجمل والعبارات وعد تفككها يتم إدراجها ضمن معيار الانسجام.
- تدعيم الأفكار بالشواهد والأدلة يتم إدراجها ضمن معيار الانسجام.
- حسن التنظيم العام للموضوع يتم إدراجها ضمن معيار الوجاهة.

3- مؤشرات رأى المحكمون إضافتها:

- وضوح الفكرة الرئيسية للموضوع يتم إضافتها لمعيار الوجاهة.
- البعد عن الحشو والتكرار في الجمل يتم إضافتها لمعيار الانسجام.
- الدقة في اختيار الألفاظ المناسبة للمعنى.
- عدم استخدام المفردات والعبارات الدارجة.

} تم إضافتهما لمعيار سلامة اللغة.

4- مؤشرات رأى المحكمون إعادة صياغتها:

- في معيار الوجاهة: يتم تغيير صياغة المؤشر (التنويع بين الأساليب الخبرية والإنشائية وعدم تفككها) كما يلي: (احترام نمط النص).

- في معيار الانسجام: يتم تعديل صياغة الفقرة (استخدام الروابط المنطقية والزمنية) كما يلي: (توظيف الروابط المنطقية والزمنية).

5- القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات السابقة التي اقترحها المحكمون تصبح القائمة في صورتها النهائية مشتملة على (21) مؤشرا مدرجة ضمن المعايير رئيسية الأربعة.

تم توزيع القائمة بعد ذلك على أربعة وعشرين إطارا في التعليم الابتدائي، منهم مفتشو التربية الوطنية للغة العربية، ومفتشو التعليم الابتدائي في اللغة العربية ومنهم مديرو بعض المدارس الابتدائية، وبقيتهم من معلمي اللغة العربية ومعلماتها من ذوي الخبرة في مجال تدريس اللغة العربية، لتحديد المؤشرات الأكثر أهمية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، ولكي يكون المؤشر مهما ومقبولا لابد أن يوافق عليه أكثر من (50%) مما وقع عليهم الاختيار لملء الاستمارة الخاصة بمعايير التعبير الكتابي.

وبعد تفريغ نتائج تطبيق الاستمارة وحساب النسب المئوية لمعرفة المؤشرات الأكثر أهمية لتلاميذ السنة الخامسة، أعيد ترتيب القائمة حسب النسب المئوية لأهمية المؤشر.

والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم(12) يبين تحليل مؤشرات معيار(الوجاهة) مرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل مؤشر كما يلي:

الرقم	المؤشر	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
1	حسن التنظيم العام للموضوع	100	00	00	3.00	100
2	احترام حجم المنتج	95.2	4.8	0.0	2.95	98.41
3	احترام نمط النص	90.5	9.5	0.0	2.90	96.83
4	الكتابة في صميم الموضوع	90.5	9.5	0.0	2.90	96.83
5	وضوح الفكرة الرئيسية للموضوع	100	0.0	0.0	3.00	100

جدول رقم (13) يبين تحليل مؤشرات معيار (الانسجام) مرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل مؤشر:

الرقم	الفقرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
1	الترتيب المنطقي لعرض الأفكار	85.7	14.3	0.0	2.86	95.24
2	استخدام الروابط المنطقية والزمنية	57.1	42.9	0.0	2.57	85.71
3	تدعيم الأفكار بالشواهد والأدلة	66.7	19.0	14.3	2.52	84.13
4	البعد عن الحشو والتكرار في العبارات	66.7	28.6	4.8	2.62	87.30
5	توظيف المعلومات توظيفا سليما	71.4	14.3	14.3	2.57	85.71
6	تنوع الأفكار	95.2	4.8	0.0	2.95	98.41

جدول رقم (14) يبين تحليل مؤشرات معيار (سلامة اللغة) مرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل مؤشر:

الرقم	الفقرة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
1	الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى	38.1	42.9	19.0	2.19	73.02
2	التعبير عن الأفكار بجمل تامة وسليمة	90.5	9.5	0.0	2.90	96.83
3	عدم استخدام المفردات والعبارات الدارجة	74.5	22.0	6.5	2.65	88.29
4	ألا يتجاوز عدد الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية أربعة أخطاء	95.2	4.5	0.0	2.95	98.41

جدول رقم (15) يبين تحليل مؤشرات معيار (الإتقان) مرتبة تنازليا حسب الوزن النسبي لكل مؤشر:

الرقم	الفقرة	كبيرة %	متوسطة %	قليلة %	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
1	جمال الخط ووضوحه وصحة رسم الحروف	81.0	19.0	0.0	2.81	93.65
2	صحة استخدام علامات الترقيم	91.7	8.3	0.0	2.92	97.22
3	إتباع نظام الفقرات في كتابة النص	95.2	4.8	0.0	2.95	98.41
4	الاهتمام بنظافة الكتابة	76.2	9.5	0.0	2.76	92.06
5	تدعيم الأفكار بالشواهد والأدلة	90.5	9.5	0.0	2.90	96.83

الملاحظ من خلال الجداول السابقة أن كل المؤشرات حصلت على نسبة (73%) فأكثر وهي المؤشرات الأكثر أهمية ، وعليه فقد اعتمد الباحث قائمة المؤشرات تلك لتشكل مجالا للمعالجة وفي نفس الوقت اعتمادها في شبكة التقويم الخاصة بموضوعات التعبير الكتابي في مختلف مراحل الدراسة.

6- بناء الوضعيات:

تم في هذه الخطوة كتابة نص الوضعيات معتمدا علي المعايير والمؤشرات التي تم تحديدها، وكتاب اللغة العربية ودفتر الأنشطة الذي يحتوي على تطبيقات إدماجية من ضمنها وضعيات في التعبير الكتابي.

كما اعتمد الباحث في صياغة الأسئلة على نظرية الوضعيات التي تعد الإطار الإجرائي الذي به يتم بناء المعارف وتقويمها. ومن ثم سعى الباحث إلى صياغة الأسئلة في شكل وضعيات إدماجية في المجالين الأساسيين للتعبير الكتابي وهما الإبداعي والوظيفي بهدف تحديد درجة تحقق كفاءة التعبير الكتابي.

والوضعية التقويمية هي وضعية تحيل المتعلم أثناء التقويم في سياق معين إلى الربط بين تعلماته (المعرفية والمهارية والوجدانية القيمية) واستثمارها في معالجة مشكلة محددة (انجاز مهمة مركبة) أو حل مشكل ما. بهدف التحقق من حصول تعلم معين ومدى قدرة المتعلم على توظيفه في حل وضعية جديدة. وقد حرص الباحث على أن تكون الوضعيات المقترحة ملائمة للكفاءة والمرحلة المستهدفة، ومركبة تدمج مجموعة من الموارد وذات دلالة ومعنى للمتعلم وجديدة. وتشتمل الوضعية التقويمية على العناصر التالية:

- السياق: المحيط الذي تدور فيه الوضعية أو مجموعة المعطيات التي تقدم للتلميذ من أجل حل الوضعية.
- السند: مجموعة العناصر المادية التي تقدم للتلميذ ويجب أن يكون السند ملائما للوضعية وواقعيا.
- المهمة: وهي العمل المطلوب القيام به للتوصل إلى المنتوج المنتظر من قبل المتعلم.
- التعليمة: مجموعة التوجيهات التي تعطي بشكل صريح للمتعلم لكي يقوم بهذه المهمة[1].

ولتغطية أنواع التعبير المحددة في المنهاج (التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي) صمم الباحث وضعيتين إدماجيتين تمثلان أنواع التعبير الكتابي، الوظيفي وهو كتابة رسالة باعتباره الموضوع المهيمن في الممارسات المدرسية ويجمع بين النمط الإخباري والوصفي وموضوع يتعلق بالتعبير الإبداعي وهو موضوع يجمع بين النمط السردي والوصفي. وتستجيب الوضعية الشروط التالية:

- تتضمن الوضعية مشكلة لها علاقة بالحياة اليومية للمتعلم.
- إدماج معارف ومهارات ومواقف تمثل نسبة 80% من التعلمات

[1] فاتحي محمد، (2006) مناهج القياس وأساليب التقويم، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء، ص: 85.

بعد اطلاع الباحث على المخططات الشهرية لتنفيذ التعلمات الخاصة بالمعلمين في اللغة العربية وتحديد عتبة الدروس التي وصلوا إليها في نشاط التعبير الكتابي مع تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي للموسم الدراسي 2015/2014 عند نهاية الفصل الأول قام الباحث بتصميم اختبارات التعبير الكتابي التشخيصي في صورتين والاختبارات القبلية البعدية التتبعية في صورتين وذلك بالتعاون مع مجموعة من معلمي السنة الرابعة والخامسة ذوي الخبرة، انطلاقا من المنهاج الدراسي.

وقد تضمن الاختبار التشخيصي في صورته الأولى موضوعين، يمثل الأول كتابة رسالة من صديق إلى صديقه يصف له مشاركته في رحلة مدرسية إلى حديقة تسلية أما الموضوع الثاني فيتمثل في وصف حادث مرور لشابين يقودان دراجة نارية. وفي صورته الثانية كان الموضوع الأول كتابة رسالة إلى رئيس البلدية يطالب فيها سكان الحي إقامة حديقة عمومية. أما الموضوع الثاني فيطلب فيه من التلاميذ كتابة نص ينصح فيه زميل زميله بالمحافظة على الصلاة. (أنظر الملحق رقم 06).

أما في الاختبار القبلي والبعدي التتبعي فقد اقترح الباحث في الصورة الأولى من الموضوع الأول أن يكتب التلميذ رسالة إلى صديقه يحدثه فيها عن رحلة نظمتها المدرسة إلى احد المدن الساحلية. وفي الموضوع الثاني يطلب من التلاميذ كتابة نص إخباري حول مناسبة عيد الفطر المبارك. وفي الصورة الثانية فقد كان الموضوع الأول إنتاج نصا حول توجيه نصائح للمدخنين للابتعاد عن التدخين. أما الموضوع الثاني فالمطلوب فيه كتابة رسالة إلى صديق يوجه فيها التلميذ نصائح حول تفادي تبذير الماء.(أنظر الملحق رقم 06).

7- كتابة تعليمات الاختبار:

لكل اختبار تعليمات تساعد المفحوصين على الإجابة وتمهد الظروف لهم ليكونوا مستعدين للموقف الاختباري القائم، وتعد تعليمات الاختبار ذات أهمية في تحقيق نتائج أفضل إذا كانت صياغتها واضحة وبسيطة، وتشير إلى الهدف مباشرة، وتتأثر نتائج الاختبارات بمدى دقة التعليمات المصاحبة لها.

ولقد قام الباحث بكتابة تعليمات الاختبار على صفحة مستقلة، أوضح فيها للتلاميذ الهدف من الاختبار وكيفية الإجابة عليه وبعض النصائح التي تساعدهم على فهم الوضعيات والإجابة عليها.

8- بناء شبكة تصحيح الاختبارات التحصيلية: لا تختلف منهجية بناء شبكة قياس التعلمات عن منهجية بناء الاختبار لكونهما ينطلقان معا من إطار مرجعي واحد (الإطار المرجعي الإشهادي الخاص بنيل شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي) الذي يحدد مجال القياس وتشتمل شبكة التصحيح على العناصر التالية:

1- معايير ومؤشرات الإنجاز: يشكل المعيار جانبا من جوانب الإنجاز، ويتفرع إلى مؤشرات ملاحظة تتعلق به وتدل على مستوى تحققه.

2- سلم تنقيط يتضمن عشرة نقاط موزعة على المعايير الأربعة (ثلاث نقاط لكل معيار من معايير الحد الأدنى، ونقطة واحدة لمعيار الإتقان).

3- درجة تحقق الإنجاز: تسمح هذه الدرجات بتعرف مستوى الأداء الذي استطاع المتعلم بلوغه من خلال إجابته، وسلم التنقيط المطبق الذي اختاره الباحث لقياس درجة تحقق الإنجاز هو عشرة نقاط (10) موزعة على المعايير الأربعة حيث تمنح لكل معيار من المعايير الثلاثة الأولي – الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة- ثلاث نقاط فيكون المجموع تسع نقاط، فيما تمنح نقطة واحدة لمعيار الإتقان.

4- نلجأ إلى تقدير درجة التحكم في كل معيار بمنح نقطة عددية. ويعتبر المتعلم متحكما في الكفاءة إذا حقق التحكم في معيارين من معايير الحد الأدنى على الأقل، مع تحكُّم جزئي (1/3) على الأقل في المعيار الثالث. وفي هذه الحالة تكون النقطة الممنوحة تساوي مجموع نقط معايير الحد الأدنى ونقطة معيار الإتقان. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يبين مستويات التحكم في الكفاءة

تحكم أقصي	تحكم أدنى	تحكم جزئي	انعدام تحكم	المجموع
3/3	2/3	1/3	0/3	10

5- واعتبارا للقواعد السالفة الذكر قام الباحث ببناء شبكة التصحيح على النحو التالي:

جدول رقم (17) يبين نموذج شبكة التصحيح المعتمدة في الاختبارات

المعايير	المؤشرات	درجة التحقق			
		تحكم أقصى3	تحكم أدنى2	تحكم جزئي 1	انعدام تحكم0
الوجاهة	- حسن التنظيم العام للموضوع				
	- احترام حجم المنتج				
	- احترام نمط النص				
	- الكتابة في صميم الموضوع				
الانسجام	- الترتيب والتسلسل المنطقي الأفكار				
	- البعد عن حشو وتكرار العبارات				
	- استخدام الروابط المنطقية والزمنية				
	- تدعيم الأفكار بالشواهد والأدلة				
	- تماسك الجمل وعدم تفككها				
	- تناسق الألفاظ والجمل، وانسجام الفقرات وارتباطها بالموضوع				
	الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة للمعنى				

سلامة اللغة	عدم استخدام المفردات والعبارات الدارجة				
	- التعبير عن الأفكار بجمل تامة				
	-ألا يتجاوز عدد الأخطاء في القواعد النحوية والصرفية والإملائية أربعة أخطاء.				
الإتقان	-صحة استخدام علامات الترقيم				
	-إتباع نظام الفقرات في الكتابة				
	-الاهتمام بنظافة الكتابة				
	-وضوح الخط وصحة رسمه				
	-تنظيم الموضوع وفق مقدمة وعرض وخاتمة.				

9- ضبط الجانب الزمني للاختبارات التحصيلية:

تم تقدير الزمن المناسب لاستجابة التلاميذ على الوضعيتين اللتين تمثلان الاختبار بحساب متوسط زمن التلاميذ الخمس الأوائل الذين انتهوا من الإجابة على الاختبار حيث بلغ سبع وأربعون دقيقة (47)، ومتوسط زمن آخر خمس تلاميذ انتهوا من الإجابة على أسئلة الاختبار حيث بلغ مقداره ساعة (60 دقيقة) فبلغ متوسط الزمن ثلاث وخمسون دقيقة أضاف الباحث سبع دقائق لتهيئة التلميذ حيث بلغ الزمن النهائي للاختبار ساعة كاملة.

10- الخصائص السيكومترية الاختبارات التحصيلية:

10-1- الصدق الظاهري للاختبارات التحصيلية: عرض الباحث الاختبارين (الاختبار التشخيصي والاختبار القبلي البعدي التتبعي) على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم عشرة (10) تتكون من (مفتشي التربية الوطنية، ومفتشي التعليم المتوسط مفتشي التعليم الابتدائي أساتذة جامعيين، ومعلمين وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط التالية:

- مدى مناسبة الاختبارات لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- مدى وضوح لغة الاختبارات وسلامة الصياغة اللغوية.

- مدى وضوح وكفاية تعليمات الاختبارات.
- مدى مناسبة الوضعيات لقياس مهارات التعبير الكتابي.
- اقتراح أي تعديل أو إضافة ضرورية.

جدول رقم (18) يبيّن النسبة المئوية لآراء المحكمين حول مدى مناسبة الاختبارات

الرقم	-بنود التحكيم	النسبة المئوية
01	-مناسبة الاختبارات لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي من حيث المحتوي	%81
02	-وضوح لغة الاختبارات	%77
03	-مدى وضوح وكفاية تعليمات الاختبارات	%76
04	-مدى مناسبة الوضعيات لقياس مهارات التعبير الكتابي	%85
05	-مدى مناسبة زمن الاختبار للإجابة عليه	%84
06	-مدى مناسبة شبكة التصحيح لوضعيات الاختبار	%92

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين المحكمين مرتفعة وقد فاقت كلها (70%) مما يعني أن أداة البحث الحالية ملائمة جدا لأهداف الدراسة. وكان للسادة المحكمين مجموعة من الملاحظات والآراء حول العناصر السابقة هي:

- الاختبارات صالحة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله.
- الوضعيات التي طلب من التلاميذ حلها مناسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- تعديل بعض تعليمات الاختبارات، وإضافة تعليمات أخرى.
- إدخال بعض التصحيحات المتعلقة بالصياغة اللغوية على الوضعيتين.

قام الباحث بوضع النسخة النهائية للاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين.

صدق المحتوي للاختبار التشخيصي:

تم حساب صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية، على عينة قوامه ستون تلميذ وتلميذة (60) من تلاميذ السنة الخامسة اختيروا بطريقة عشوائية، والجدول التالي يوضح النتائج المحصل عليها:

جدول قم (19) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية

الفئة العليا		الفئة الدنيا		درجة الحرية	قيمة ت		الدلالة الإحصائية
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	28	المحسوبة	المجدولة	دالة عند 0.01
33.36	1.68	26.63	1.36		10.28	2.84	

من خلال الجدول قدرت قيمة "ت" المحسوبة بـ (10.28) وعند مقارنتها بـ "ت" المجدولة والمقدرة بـ (2.84) عند درجة الحرية (28) نجد أن "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة عند مستوى الدلالة (0.01)، تؤكد هذه النتائج قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين العليا والدنيا، وهو بذلك صادق.

3- ثبات الاختبار التشخيصي: تم حساب الثبات بطريقة الصور المتكافئة حيث أعد الباحث صورتين لاختبار التعبير الكتابي وطبقهما على عينة مكونة من خمسون تلميذ وتلميذة (50) من تلاميذ السنة الخامسة بفاصل زمني قدره أسبوع وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (معامل الارتباط بيرسون) (0.70) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

4- الصورة النهائية للاختبار التشخيصي:

بعد أن تم عرض الصورة النهائية للاختبار في صورتيه على السادة المحكّمين، استقرّ الباحث على اختيار الصورة الأولى من الاختبار لما تتوفر عليه من وضعيات ذات دلالة ومعنى قريبا من واقع التلميذ. وتضمنت موضوعين؛ حيث كان الموضوع الأول يستهدف كتابة رسالة يصف فيها التلميذ مشاركته في رحلة مدرسية إلى حديقة التسلية. أما الموضوع الثاني فقد كان المطلوب من التلميذ أن يصف حادث مرور شاهده وهو في طريقه إلى المدرسة.

5- نتائج الاختبار التشخيصي:

طبق الاختبار على عينة مكونة من (504) تلميذ من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي وهم يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة، حيث اختيروا بطريقة الحصر الشامل من ثمانية مدارس تابعة لمقاطعة جامعة الأولى التي يشرف عليها الباحث. حيث كانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (20) يبين نتائج الاختبار التشخيصي

المعيار / مستوى التحكم	الوجاهة		الانسجام		سلامة اللغة		الإتقان	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
تحكم أقصى	168	33.33	54	10.71	101	20.03	39	7.73
تحكم أدنى	194	38.49	126	25	143	28.37	127	25.19
تحكم جزئي	113	22.42	234	46.42	212	42.06	191	37.89
انعدام تحكم	29	5.75	90	17.85	48	9.52	147	29.16

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نتائج التلاميذ في الاختبار التشخيصي قد تباينت من معيار إلى أخر، ففي معيار الوجاهة كانت نسبة مستوى التحكم الأقصى (33.33%) ونسبة التحكم الأدنى (38.49%) وهي نسب تشير إلى أن أغلبية التلاميذ يتحكمون في هذا المعيار، فيما تظل نسبة (22.42%) من التلاميذ يتحكمون جزئيا في معيار الوجاهة و(05.75%) ينعدم عندهم التحكم في هذا المعيار.

وفي معيار الانسجام نجد أن نسبة (10.71%) من التلاميذ السنة الخامسة فقط يتحكمون تحكما أقصى، غير أن هذه النسبة ترتفع في مستوى التحكم الأدنى لتصل إلى (25%) وعند جمع نسبة مستوى التحكم الأقصى ومستوى التحكم الأدنى – باعتبارهما مستويين يؤكدان امتلاك الكفاءة – نجد أن نسبة (35.71%) من تلاميذ العينة هم فقط الذين يتحكمون في معيار الانسجام. وتظل النسبة الغالبة من التلاميذ في مستوى التحكم الجزئي حيث بلغت النسبة (46.42%) فيما وصلت النسبة في مستوى انعدام التحكم (17.85%) وهذه النسب المسجلة في مستوى التحكم الجزئي ومستوى انعدام التحكم تؤكد وجود صعوبة لدي التلاميذ في التحكم في معيار الانسجام. وعند معيار سلامة اللغة فالملاحظ أن نسبة (20.03%) فقط يتحكمون تحكما أقصى، ونسبة (28.37%) يظلون في مستوى التحكم الأدنى، أما النسبة الغالبة من التلاميذ فإنهم يوجدون ضمن مستوى التحكم الجزئي بنسبة قدرها (42.06%)، ونسبة (9.52%) ينعدم عندهم التحكم. وفي معيار الإتقان تصل نسبة التلاميذ في مستوى التحكم الأقصى (7.73%) وفي مستوى التحكم الأدنى (25.19%) أما في مستوى التحكم الجزئي فقد بلغت النسبة (37.89%) لتصل في مستوى انعدام التحكم إلى (29.16%) وتعني هذه النسب المسجلة أن أغلبية التلاميذ لديهم مشكلات في المستويات المختلفة للتحكم في معيار الإتقان.

6- تقنين الاختبار القبلي والبعدي التتبعي:

لقياس أثر البرنامج قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في التعبير الكتابي يتم تطبيقه قبل تطبيق البرنامج وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ويتم إعادة تطبيقه بعد فترة. وفي التجربة الاستطلاعية قام الباحث بتقنين الاختبار حيث تأكد من صدقه وثباته:

6- 1- الصدق الإحصائي:

استعمل الباحث الصدق التمييزي، حيث قام بتطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ السنة الخامسة تتكون من (141) تلميذا اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة ثم قام بحساب الصدق بطريقة صدق المقارنة الطرفية، ويقوم هذا النوع من الصدق على أساس القدرة التمييزية بين الأقوياء والضعفاء في الاختبار ويتم حسابه بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بالمقارنة بين متوسطات درجات الطرف الأعلى بمتوسطات الطرف الأدنى، ثم حساب دلالة الفروق. وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية، تم ترتيب الدرجات الكلية للاختبار ترتيبا تنازليا ثم رصدت درجات الثلث الأعلى وعدد الأفراد في الجزء الأعلى (47) فردا من أصل (141) ودرجات الثلث الأدنى لـ: (47) فردا من أصل (141) ثم عولجت إحصائيا للحصول على قيمة "ت" والجدول التالي يبين نتائج المقارنة الطرفية بين الجزء الأعلى والجزء الأدنى:

جدول رقم (21) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية للاختبار التحصيلي التعبير الكتابي

المؤشرات / الدرجة الكلية	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاتجاه
الفئة العليا	47	97.50	11.55	7.01	18	0.01	دالة إحصائيا
الفئة الدنيا	47	63.80	9.86				

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" قدرت بـ: (7.01) وهي دالة عند درجة الحرية (18) ومستوى دلالة (0.01) ويدل ذلك على وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج الفئة العليا ونتائج الفئة الدنيا ويستنتج من ذلك أن هناك فروق بين الفئتين على مستوى الدرجة الكلية وعليه يمكن الجزم أن الاختبار له صدق تمييزي.

6- 2- الثبات:

للتأكد من ثبات الاختبار اختار الباحث طريقة الصور المتكافئة حيث بالإضافة إلى النموذج المقترح في السابق، صمم الباحث صورة ثانية للاختبار التعبير الكتابي يتكون من موضوعين موضوع في التعبير الإبداعي وموضوع في التعبير الوظيفي يشتمل على شبكة تصحيح قائمة على المعايير. قام الباحث بتطبيق الصورتين على عينة من تلاميذ السنة الخامسة تتكون من (47) تلميذا. بفاصل زمني قدره أسبوع.

بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجتي المجموع الكلي لكل من صورتي الاختبار، وقد أشارت النتيجة كما هو موضح أدناه إلى النتيجة التالية:

جدول رقم (22) يبين معامل الارتباط بين صورتي الاختبار

أفراد العينة	اختبار التعبير الكتابي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
47	الصورة الأولى	0.78	0.01
47	الصورة الثانية	0.75	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق أن معاملا الارتباط بين الصورة الأولى والثانية على التوالي هما (0.78) و(0.75) وهما دالين عند مستوى دلالة (0.01) مما يؤكد ثبات الاختبار.

6- 3- معامل التمييز والصعوبة لاختبار التعبير الكتابي في القياس القبلي والبعدي:

معامل الصعوبة: النسبة المئوية للراسبين في الاختبار، وهو كذلك عبارة عن النسبة المئوية من التلاميذ الذين أجابوا عن السؤال إجابة صحيحة ويفيد معامل الصعوبة في إيضاح مدى سهولة أو صعوبة سؤال ما في الاختبار ويحسب بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الدرجات المحصلة على السؤال}}{\text{عدد التلاميذ} \times \text{درجة السؤال}}$$

وبحساب مجموع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة المقدرة بـ: (141) تلميذا

فإن معامل الصعوبة = 757 = 0.53
1410

يتميز الاختبار بمعامل صعوبة مقبول. في حين يقصد بمعامل التمييز قدرة الاختبار على التمييز بين التلاميذ الممتازين والتلاميذ الضعاف. ويحسب معامل التمييز بالمعادلة التالية:

عدد التلاميذ المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا – عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا

عدد أفراد الفئة العليا عدد أفراد الفئة الدنيا

حساب عدد التلاميذ من الفئة العليا والفئة الدنيا: 27x141 = 38
100

- عدد أفراد الفئة العليا والدنيا (38 تلميذا)، أما عدد تلاميذ الفئة الوسطى (64 تلميذا)
- عدد التلاميذ الذين أجابوا بشكل صحيح من الفئة الدنيا هو (36 تلميذا)
- عدد التلاميذ الذين أجابوا بشكل صحيح من الفئة الدنيا هو (16 تلميذا)

وبتطبيق المعادلة:

36 - 16 = 0.94 -0.42 = 0.52
38 38

يعد معامل تمييز الاختبار (0.52) معامل جيد، يدل على قدرة الاختبار على التمييز بين فئة التلاميذ الأقوياء وفئة التلاميذ الضعاف.

7- الصورة النهائية للاختبار القبلي والبعدي:

اختار الباحث الصورة الأولى للاختبار المعروض سابقاً على السادة المحكمين والذي تمثل في كتابة موضوعين إحداهما وظيفي والآخر إبداعي، تضمن الموضوع الوظيفي وضعية إدماجية يُطلب فيها من التلميذ كتابة رسالة إلى صديق لم يشارك زملاؤه في رحلة

نظمتها المدرسة إلى أحد المدن الساحلية. أما الموضوع الثاني فهو موضوع من النوع الإبداعي تمثل وضعيته في كتابة نص في حدود عشرة أسطر حول عيد الفطر المبارك.

8- بناء برنامج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على برنامج للمعالجة التربوية بوصفه المتغير المستقل الذي سيتم تجريبه، والتأكد من فاعليته في معالجة صعوبات التعلم، ولما لم يكن هناك برنامجا سبق وأن اعتمد في المعالجة سواء في الدراسات السابقة عن هذه الدراسة أو كمشاريع تبنتها هيئات أو أفراد، فقد قام الباحث ببناء برنامجا للمعالجة التربوية مستندا في ذلك على المعطيات التالية:

- ❖ – المناهج الدراسية والوثائق المرافقة لها
- ❖ – نتائج الاختبار التشخيصي
- ❖ – بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التعبير الكتابي
- ❖ – آراء السادة المعلمين والمفتشين وأساتذة الجامعة
- ❖ – الوثيقة الخاصة التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية حول صعوبات التعلم والمعالجة التربوية. وانطلاقا من تلك المعطيات فقد حدد الباحث الأسس البيداغوجية التي سيبنى عليها البرنامج حيث تمثلت فيما يلي:

- المقاربة النصية: باعتبارها مقاربة معتمدة في تدريس اللغة العربية
- طريقة حل المشكلات كونها الطريقة التي توصي المناهج الدراسية الحالية بتوظيفها.
- تفريد التعلم باعتباره بيداغوجيا فارقية تتأسس عليها مقاربة الكفاءات.
- نشاط الإدماج الذي يمثل عملية لازمة في بناء التعلمات.
- إعادة إرساء الموارد وتثبيتها.

8- 1- مستويات الكفاءة المستهدفة في البرنامج:

اعتمادا على ما ورد من أهداف خاصة بالتعبير الكتابي في منهاج اللغة العربية ومن خلال الحاجات المعرفية التي كشف عنها الاختبار التشخيصي، قام الباحث بصياغة الأهداف العامة للبرنامج كما يلي:

- يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد – الموضوع – المستقبل)
- ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب.
- يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
- يستعمل نصا للقيام بحصيلة أو تركيب.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- جودة الكتابة وسلامتها.
- التعرف على علامات الترقيم واستخدامها استخداما سليما.
- استخدام أدوات الربط استخداما ملائما.
- الدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى.
- إتباع نظام الفقرة من حيث الشكل والمضمون.
- إثراء الرصيد اللغوي بالمفردات الجديدة والعبارات الدالة.
- تصحيح الأخطاء اللغوية (نحوية، صرفية، إملائية).
- التحكم في صياغة الجملة مبنى ومعنا.
- توظيف الشواهد في المكان المناسب.

8- 2- مخطط التعلّمات الخاص بالبرنامج:

يتكون البرنامج من أربعة عشرة حصة تعتمد المقاربة النصية والتطبيقات الإدماجية استراتيجية للمعالجة التربوية، وتتكون كل حصة من المركبات التالية:

1- وضعية انطلاقية مشكلة: يتم الانطلاق من وضعية انطلاق تطرح مشكلة على المتعلم يتعين حلها تتجسد في وضعية مركبة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم لأنها مستوحاة من واقعه المعيش، يشعر فيها بأهمية العمل الذي ينتجه. يطلب فيها من المتعلم إنتاج كتابي يوظف فيها مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية.

2- المهام: تمثل المهام الأهداف التي سيسعى المتعلم من خلال مسار المعالجة تحقيقها بواسطة الموارد الفكرية واللغوية التي سيعالجها انطلاقا من النص.

3- نص قصير (يتراوح بين 100و120) كلمة دون احتساب لأدوات المعاني. حيث يعتبر نصا للمطالعة يستقي منه التلميذ روافد لغوية تساعده على إثراء رصيده اللغوي وتتمحور كل الأنشطة اللغوية المختلفة حوله وهو ما يعرف بيداغوجيا بالمقاربة النصية وقد روعي أن تكون كل النصوص نثرية وغير متشعبة الأفكار وأصيلة غير متصرف فيها إلى درجة الإخلال بمعناها، يحمل دلالة بالنسبة للمتعلم وممثلا لنمط من الأنماط التي تعود عليها التلميذ في القسم (حواري، سردي، خبري، وصفي).

4- الوضعيات الإدماجية وهي:

4-1- **<u>وضعيات الإدماج الفكري</u>:** والغرض منها تدريب التلميذ على فهم معني ومضامين النص تمهيدا لاستثماره في التعبير الكتابي وتتضمن:

- - سؤالا حول المعاني الواردة في النص يتعرض إلى فكرة بارزة في فيه، أو استخلاص عبرة، أو إبداء موقف أو رأي أو إصدار حكم، أو استخراج خصائص ظاهرة معينة في النص أو إبراز ظاهرة معينة.
- - شرح كلمات واردة في النص وتوظيفها في جملة من إنتاجه، أو تقديم مجموعة من الكلمات يطالب التلاميذ باستخراج أضدادها أو مرادفها من النص على أن لا يزيد عدد الكلمات على ثلاثة.

4-2-**وضعيات الإدماج اللغوي**: الغرض منها إعادة إرساء الموارد اللغوية بشكل صحيح تسمح للمتعلم بتوظيفها في وضعيات جديدة. وتتناول في موضوعاتها استخدام المتعلم لقواعد اللغة وضوابطها في المجالات المدرجة في المنهاج (النحو، الصرف ، إملاء).

أ- وضعيات النحو:

- إعراب ما تحته خط في النص (كلمتين أو ثلاث).
- أشكل، أو أضبط بالشكل الكلمات التي بين قوسين في النص (ظاهرة نحوية).
- أنقل الجملة أو الكلمة التي بين قوسين في النص، ثم أشكلها أو اضبطها بالشكل.
- استخرج من النص ظاهرة نحوية.
- تكوين جمل يوظف فيها المتعلم الظواهر اللغوية.

ب- وضعيات الصرف:

- استعمال جدول التصنيف، بالاعتماد على معيار أو أكثر، كأن يطلب من المتعلم وضع كلمات في مكانها المناسب، أو يعين نوعها في جدول.
- تحويل جملة بإسنادها إلى ظاهرة صرفية.

ج- وضعيات الإملاء:

- تعليل سبب ظاهرة إملائية من النص.
- تعيين أو استخراج ظاهرة إملائية من النص.
- تحويل كلمات من المفرد إلى الجمع مثلا والوصول إلى ظاهرة إملائية مستهدفة مثل: (أريكة – أرائك) (قاض – قضاة)
- وضع علامات الوقف المناسبة لجملة أو فقرة قصيرة من خارج النص.

4- 3- الوضعية التقويمية: يمر التقويم بمرحلتين أساسيتين:

أ- تقويم الموارد: يتم تقويم الموارد المعرفية من خلال شبكة خاصة تعتمد التنقيط المجزأ حيث تمنح للبناء الفكري ثلاث نقاط وللبناء اللغوي ثلاث نقاط ويتم التصحيح بناء على إجابة نموذجية معدة سلفا.

ب- تقويم الوضعية الإدماجية:

التمهيد: التذكير بالموضوع وبمعايير التصحيح.

تشخيص الأخطاء: يقوم المعلم بتشخيص الأخطاء اعتمادا على المعايير التالية:

- الملائمة: ملائمة الجواب أو المنتج مع المطلوب.
- الانسجام: استخدام مسعى منطقي لا تناقض فيه، (وحدة المنتج).
- سلامة اللغة: الاستعمال الصحيح للمفاهيم والأدوات الخاصة باللغة العربية.
- الإتقان: حضور الإبداع الشخصي للمتعلم: مثل حسن التنظيم، جودة الخط والاستشهاد.

عند الحكم على مستوى التلميذ يتم تطبيق قاعدة الثلثين التي تعتبر عتبة النجاح بمعنى أنه إذا نجح التلميذ في الإجابة على ثلاث أسئلة من ثلاثة أسئلة بحسب كل معيار من المعايير المشار إليها سابق يعتبر ذلك تحكما أقصى، وإذا أجاب على سؤالين من ثلاث يعد ذلك تحكما أدنى، أما إذا أجاب على سؤال واحد من ثلاث فيعد ذلك تحكما جزئي.

تصحيح الأخطاء: - التصحيح الجماعي: (السبورة والألواح)، ويخص الأخطاء المشتركة.

- يمكن للمعلم أن يتفق مع التلاميذ على رموز يضعها تحت الأخطاء المرتكبة والتي تحدد نوع الخطأ.

- التصحيح الفردي أو التقويم الذاتي: وخلاله يقوم كل متعلم بتصحيح أخطائه بنفسه والإجابة على الاستبيان الخاص بتقييم الأداء والإنتاج.

- تشجيع المتعلمين على أعادة كتابة الموضوع: ينوه المعلم بالكتابات الجيدة ويشجع المتعثرين على تجاوز أخطائهم مستقبلا.

- يعيد المتعلمون كتابة الموضوع بعد الانتهاء من التصحيح.

5- المجال الزمني:

تدوم فترة إنجاز البرنامج أربعة عشرة أسبوعا ويتم تطبيق حصة المعالجة التربوية أمسية يوم الثلاثاء بحجم زمني قدره ساعة ونصف.

6- تحكيم البرنامج:

للتأكد من صلاحية البرنامج بعد الانتهاء من إعداده، تم عرضه علي المحكمين من المتخصصين، وذلك لقراءته، وتنقيحه، وإبداء ملاحظاتهم وتعديلاتهم علي عناصر البرنامج حيث بلغ إجمال عدد المحكمين 14 محكما كما هو مبين في الملحق رقم (10) طلب منهم إبداء الرأي حول الناصر التالية:

- تتم الإجابة بوضع (لا / نعم) في الخانة المناسبة.

*- الأهداف: من حيث دقة الصياغة والقابلية للقياس.

*- النص: من حيث الحجم والأسلوب واللغة والمضمون.

*- البناء الفكري: من حيث دقة التعليمة وصحة البناء والمضمون اللغوي.

*- البناء اللغوي: من حيث المحتوى، دقة التعليمة.

*- الوضعية الإدماجية: من حيث المضمون، الحجم المطلوب، التعليمة، اللغة شبكة التقويم.

*- الطرائق والوسائل: من حيث مناسبتها للتدريب والمعالجة. وقد جاءت نتائج التحكيم كما هو مبين في الجدول أدناه:

الجدول رقم (23) يبين نتائج تحكيم البرنامج

نتائج التحكيم / مجالات التحكيم	مناسبة	غير مناسبة	نسبة الاتفاق	نسبة عدم الاتفاق
الأهداف	12	2	%85	%14

النصوص	10	4	%71	%28
البناء الفكري	13	1	%92	%7
البناء اللغوي	11	3	%78	%21
الوضعية الإدماجية	9	5	%64	%35
الطرائق والوسائل	13	1	%92	%7
طرائق التقويم	12	2	%85	%14

يلاحظ من خلال الجدول أن أهداف البرنامج والبناء الفكري والطرائق والوسائل وطرائق التقويم حازت على نسب اتفاق عالية. وقد اقترح المحكمون جميعهم جملة من التعديلات في مكونات البرنامج المختلفة أخذها الباحث في الحسبان عند إعادة بناء البرنامج حيث وردت كما يأتي:

1-<u>على مستوى أهداف البرنامج:</u>

تم إعادة ترتيب الأهداف بما يخدم نظام الحصص المتواترة وبما تتضمنه من موارد معرفية حيث أصبحت مرتبة وفق الترتيب التالي:

1- يسخر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.

2- ينظم أفكاره حسب الترتيب المناسب.

3- استخدام أدوات الربط استخداما ملائما.

4- يحدد معطيات مشروع الكتابة (القصد – الموضوع – المستقبل)

5- يوظف النص للقيام بحصيلة أو تركيب.

6- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.

7- الدقة في اختيار اللفظ الملائم للمعنى.

8- إثراء الرصيد اللغوي بالمفردات الجديدة والعبارات الدالة.

9- التحكم في صياغة الجملة مبنى ومعنا.

10- يوظف الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.

11- توظيف الشواهد في المكان المناسب.

12- إتباع نظام الفقرة من حيث الشكل والمضمون.

13- التعرف على علامات الترقيم واستخدامها استخداما سليما.

14- تصحيح الذاتي الأخطاء اللغوية (نحوية، صرفية، إملائية).

15- جودة الكتابة وسلامتها.

2-<u>على مستوى وضعيات الإدماج الفكري</u>:

يتم هذا النشاط في مرحلة وضعية الانطلاق وبعد عرض الوضعية الإدماجية والمهام بحيث يجيب التلاميذ عن الأسئلة كتابيا.بعد أن يقرأ المعلم قراءة النموذجية للنص.

أ- المستوى الأول من الأسئلة:

سؤال واحد مباشر يجيب عنه التلاميذ بعد سماع قراءة المعلم للتأكد من استيعاب التلاميذ للأفكار الرئيسة في النص.

ب- المستــوى الثانــي:

سؤالين يجيب عنهما التلاميذ بعد أن يقرؤ النص قراءة صامتة، ويفضل أن تحتوي اسئلة لذكر السبب والتعليل، مما يثير مستوى مقبولا من التفكير.

ج- المستوى الثالث:

سؤال واحد من اسئلة التفكير العليا، يجيب عنه التلاميذ بعد القراءات الجهرية ليتمكنوا من الوصول الى أعماق النص واستخراج القيم والاتجاهات والمواقف المبثوثة فيه، مع ابداء الرأي.

2-1 - المناقشة اللغوية للمفردات والتراكيب والانماط اللغوية:

تتم أثناء قراءة فقرات النص من طرف التلاميذ من خلال التطرق إلي:

*- شرح المفردات شرحا سياقيا وتوظيفها في جمل ينتجها التلاميذ

*- ينسجون على منوال الجمل التي وردت في النص شفويا وكتابيا.

*- استيعاب معاني التراكيب الجديدة، واستخدامها في جمل مفيدة.

2-2- على مستوى البناء اللغوي: يتم تناول البناء اللغوي للنص وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى: أنشطة الاكتشاف.

المرحلة الثانية: أنشطة التدريب.

المرحلة الثالثة: أنشطة الإدماج.

يتم أولا اكتشاف الظاهرة اللغوية سواء أكانت نحوية أو صرفية أو املائية من خلال النص، ثم يتم التدريب عليها من خلال التوظيف الكتابي ثم يتم الإدماج من خلال انتاج جمل تتضمن الظواهر اللغوية.

*- الدمج بين تدريبات القراءة والكتابة ضمن المهمة الواحدة وعلى نحو متبادل بما يتيح للتلميذ - في الموقف التعليمي - أن يتعامل مع مهارات القراءة والكتابة معاً.

2-3-على مستوى الوضعية الادماجية:

*- - اعادة ترتيب الوضعية الإدماجية حيث يتم تقديمها في بداية الحصة متبوعة بالمهام.

*- صياغة وضعية الحصة الأولى بما ينسجم مع مضمون النص ويتفق مع نوع الظواهر اللغوية المعالجة في هذه الحصة.

2-4- على مستوى الوضعية التقويمية:

*- يتم قياس أداء التلاميذ بعد الانتهاء من كل مهمة تدريبية علاجية ويعتمد هذا التقويم على البعد التكويني الذي يجعل من الخطأ فرصة للتعلم.

*- يتم تعزيز استجابات التلاميذ الصحيحة وذلك من خلال التعزيز المستمر والمكافآت المادية والرمزية حتى نزيد من دافعيتهم وبالتالي ضمان استمرارهم وتفاعلهم مع البرنامج.

3- الدراسة الأساسية:

3-1- عينة الدراسة:

3-1-1- العينة الأولية: اختار الباحث مدرستين متجاورتين بمقاطعة جامعة الأولى بولاية الوادي هما ابتدائية (بن مبروك محمد وابتدائية رحماني أم الخير). اختيارا قصديا وذلك للأسباب التالية:

*- تضم تلاميذ السنة الخامسة الذين ينحدرون من حيين متجاورين وسط المدينة.

*- مجموع أفواج المدرستين خمسة أفواج.

*- الأفواج الخمسة مؤطرة من طرف معلمين لهم نفس الملمح المهني.

*- توفر حجرة إضافية يمكن استغلالها لإجراء حصة المعالجة دون التأثير على دوام المدرستين اللتين تعملان بنظام الدوام الواحد، الأمر الذي يسهل التصرف في الوتيرة الزمنية

*- بما يمكن من اختيار التوقيت المناسب لحصة المعالجة التربوية.

*- توفر إمكانية تغيير تركيبة الأفواج.

جدول رقم (24) يبين خصائص العينة الأولية

الجنس / المؤسسات	عدد الأفواج السنة الخامسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع التلاميذ
ابتدائية رحماني أم الخير	2	27	26	53
ابتدائية بن مبروك محمد	3	40	38	78
المجموع	5	67	64	131

3-1-2- العينة النهائية:

لضبط عينة الدراسة النهائية وتشخيصها، وبمساعدة معلمي الأفواج التربوية قام الباحث بتطبيق محكات التشخيص التالية:

- ❖ – **محك الاستبعاد:** قام الباحث باستبعاد الفئات التالية من التلاميذ:
- ❖ – **سجل المناداة:** بعد اطلاع الباحث على السجل الخاص بغيابات التلاميذ في الأفواج الخمسة قام باستبعاد اثنا عشر تلميذا (12) بسبب عدم حضورهم المنتظم للدروس وثمانية (08) تلاميذ لأسباب أسرية (حالات طلاق).

- الدفتر الصحي: اطلع الباحث على الدفتر الصحي لكل لتلميذ وبمساعدة المعلمين تم استبعاد عشر (10) لأسباب صحية.
- استبعد الباحث التلاميذ المعيدون وعددهم (12) تلميذا.
- استبعد الباحث عشر (10) تلميذا لعدم تلقيهم تعليما تحضيريا.
- استبعاد تسع (09) تلاميذ مسجلون تسجيلا استثنائيا.

- ❖ – **تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية:**

لم يكتف الباحث بالإجراءات السابقة، بل سعى إلى تطبيق مقياس صعوبات التعلم لزيدان السرطاوي للتأكد من وجود صعوبات التعلم الأكاديمية لدى أفراد العينة، حيث يكون التشخيص كاملا ودقيقا. ففي الأحد 03 ديسمبر 2013 قام الباحث بتطبيق المقياس على (83) تلميذا منهم (42) تلميذة حيث أفضت النتائج إلى استبعاد (20) عشرون تلميذا بسبب حصولهم على درجات أقل من خمس وأربعون (45) على مقياس صعوبات التعلم مما يعني

أن (63) تلميذا منهم (25) تلميذة لديهم صعوبات تعلم بحسب المقياس والملحق رقم (02) يوضح ذلك.

❖ – **تطبيق اختبار الذكاء المصور:**

وهو الاختبار الذي اعتمد عليه الباحث في ضبط العينة الأساسية للدراسة (التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق محك التباعد بين مستوى التحصيل المتمثل إجرائيا في درجات أفراد العينة في الاختبار التحصيلي التشخيصي ودرجات أفراد العينة على اختبار الذكاء المصور، حيث قام الباحث بتطبيقه يوم 04 ديسمبر 2013 على العدد المتبقي من العينة الأولية المقدر ب (63) تلميذا وتلميذة ولضمان تطبيق الاختبار في أحسن الظروف اشرف الباحث بنفسه على تطبيقه بمساعدة أستاذتين من المدرسة مكان إجراء الدراسة (مدرسة بن مبروك محمد)، حيث جمع التلاميذ في قاعة واحدة ووزعت كراسات الاختبار عليهم، ثم قام بشرح مكونات الاختبار والتعرف عليه صفحة بصفحة وكيفية الإجابة على الاختبار والزمن المحدد لذلك، وقام التلاميذ بتجربة الإجابة وذلك بوضع علامة (×) داخل المربع الذي يشير للإجابة الصحيحة، بعد ذلك أعطى الباحث الإيعاز للتلاميذ بمباشرة الإجابة على كل الاختبار بدأ بالصفحة الأولى وانتهاء عند الصفحة الأخيرة حيث استغرقت مدة الاختبار (15) دقيقة، بعدها جمع الباحث الكراسات وقام بتصحيح الإجابات عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص وبعد تسجيل الدرجات المتحصل عليها من طرف أفراد العينة قام الباحث بمقارنتها بنسبة الذكاء الموجودة في قائمة المعيار الثلاثي المرفقة بالاختبار.وقد أظهرت نتائج الاختبار أن (55) تلميذا منهم (30) تلميذة قد حصلوا على درجة ذكاء تزيد عن (90) درجة، والملحق رقم (01) يبين ذلك.

❖ - **تطبيق محك التباين:**

بعد تطبيق اختبار الذكاء المصور أصبح قوام العينة خمس وخمسون تلميذا (55) ومنها تم اختيار التلاميذ الذين تحصلوا على معدل أقل من (10/5) في الاختبار التحصيلي التشخيصي المطبق في الدراسة الاستطلاعية (الملحق رقم 05) والذين بلغ عددهم (36) تلميذا وهو حجم العينة النهائية المفصل في الجدول التالي كما يلي:

جدول رقم (25) يبين توزيع أفراد العينة النهائية حسب المدرسة والجنس

المدارس / التلاميذ	رحماني أم الخير	بن مبروك محمد	المجموع	%
ذكور	09	12	21	58.33
إناث	05	10	15	41.66
المجموع	14	22	36	100

تم اختيار مدرسة (بن مبروك محمد) لتحتضن تطبيق البرنامج على عينة الدراسة بسبب وجود قاعة إضافية يمكن استغلالها في حصص تطبيق البرنامج في الفترتين الصباحية والمسائية، كما تتوفر على معلمات يمتلكن خبرة كافية في تدريس مستوى السنة الخامسة ابتدائي. وقد تم تقسيم عينة الدراسة النهائية بطريقة عمدية إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة وتتكون من ثمانية عشر تلميذًا والأخرى تجريبية وتتكون من نفس العدد ثمانية عشر تلميذًا أيضاً، حيث اختار التلاميذ المولودون في الأشهر الأربع الأولى من سنة (2004) كما حرص الباحث قبل الشروع في التجربة على تكافؤ تلاميذ مجموعتي الدراسة

إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة على الرغم من أن تلاميذ العينة من منطقة سكنية واحدة ومن وسط اجتماعي متجانس، ويدرسون في مدرستين متجاورتين يفصل بينهما جدار، وتم مجانسة المجموعتين في المتغيرات العمر الزمني بالأشهر، والذكاء كما يلي:

3-1- 3- تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني:

جدول رقم (26) يوضح تكافؤ المجموعتين من حيث العمر الزمني

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
التجريبية	18	132	13.71	64	المحسوبة	المجدولة	ليست ذي دلالة إحصائية عند مستوى: 0.05
الضابطة	18	131.38	13.69		0.913	2	

بلغ متوسط أعمار تلاميذ المجموعة التجريبية (132) شهرا في حين بلغ متوسط أعمار تلاميذ المجموعة الضابطة (131.38) شهرا وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق إحصائيا بين أعمار تلاميذ المجموعتين أتضح أن الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

3-1- 4- تكافؤ المجموعتين في درجات الذكاء:

جدول رقم (27) يبين نتائج الاختبار التائي لتلاميذ مجموعتي الدراسة في مقياس الذكاء

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة

التجريبية	18	72.2	120.7	226.22		المحسوبة	المجدولة
الضابطة	18	70.67	101.3	251.45	58	0.383	02

ليست ذي دلالة إحصائية عند مستوى: 0.05

يتبين من الجدول (27) أن القيمة التائية المحسوبة (0.383) وهي أقل من القيمة الجدولية (2) وهذا يشير إلى أنها غير دالة إحصائيا مما يؤكد أن مجموعتي البحث متكافئتان في متغير درجات مقياس الذكاء المصور.

3-2- التصميم التجريبي للدراسة:

وقع اختيار الباحث في هذه الدراسة على التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) مع تطبيق قبلي وتطبيق بعدي وتطبيق تتبعي مؤجل وذلك لفحص مدى فاعلية برنامج المعالجة التربوية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي، والاحتفاظ بفاعلية البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (28) يبين نوع التصميم التجريبي للدراسة

المجوعة التجريبية	اختبار قبلي	متغير مستقل	اختبار بعدي	اختبار تتبعي
المجموعة الضابطة	اختبار قبلي	متغير مستقل	اختبار بعدي	اختبار تتبعي

3-3- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد أن تأكد الباحث من صدق وثبات أدوات الدراسة في الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بالاتصال بمديري المؤسسات التي يتواجد بها أفراد عينة البحث الأساسية حيث تم الاتفاق معهم على الإجراءات المختلفة للتطبيق وفق المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تطبيق الاختبار القبلي

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وتجانسهما قام الباحث بتاريخ: يوم الثلاثاء 7 جانفي 2014 بتطبيق الاختبار التحصيلي في التعبير الكتابي على أفراد العينتين، حيث استغرق الاختبار ساعة ونصف تحت إشراف معلمتين قامتا بتوزيع موضوعات الاختبار المطبوعة ثم قراءة تعليمات الموضوع الأول والثاني. بعد انتهاء الوقت المخصص للاختبار تم جمع الأوراق حيث كلف الباحث أربعة أساتذة بعملية التصحيح التي مرت بمرحلتين هما:

مرحلة التصحيح الأول: وتم فيها تصحيح أوراق العينتين من طرف أستاذين باستعمال وريقة التصحيح والتي تشمل النقاط الجزئية لكل معيار والدرجة الكلية للاختبار.

مرحلة التصحيح الثاني: تم تكليف أستاذين آخرين بإعادة التصحيح بنفس الطريقة. وبعد الانتهاء من عملية التصحيح تمت مقارنة نتائج التصحيح الأول بنتائج التصحيح الثاني من خلال حساب متوسط النقطتين. بعد ذلك قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة **(ت)** للمجموعتين كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (29) يبين نتائج الاختبار القبلي في التعبير الكتابي للمجموعتين:

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	مستوى دلالة الفروق
الضابطة	18	39.9	11.7	0.02	0.984	غير دالة
التجريبية	18	39.8	8.7			

قيمة ت الجدولية تساوي:1.99

يتضح من الجدول السابق أنه بمقارنة قيمة **(ت)** المجدولة والموضحة في الجدول مع قيمة **(ت)** الجدولية تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التعبير الكتابي وبين متوسط درجات

تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا يدلّ على تجانس العينة عند تطبيق اختبار التعبير الكتابي في القياس القبلي.

المرحلة الثانية: تطبيق البرنامج:

إجراءات تطبيق البرنامج: إجراءات تحضيرية:

برمج الباحث عملية تكوينية لأساتذة السنة الخامسة في المدرستين وعددهم خمسة أساتذة المعنيون بتنفيذ البرنامج مع عينة الدراسة التجريبية، وقد تم اختيار أستاذتين بناء على عدة معايير منها امتلاك التجربة الكافية في التدريس وخصوصا مع تلاميذ السنة الخامسة والمعرفة الواسعة ببرنامج السنة الخامسة، إضافة إلى امتلاك مستوى جيد من التكوين الأولي كما تم اعتماد رأي السيد مدير المدرسة حول تميز الأستاذة بالانضباط والجدية، واستعداد الأستاذتين وتحمسهما لتنفيذ المشروع. تناولت العملية قراءة مستفيضة لفقرات البرنامج وكيفية وآليات تطبيقه كما تم تجريب الحصة الأولى والثانية مع مجموعة من تلاميذ السنة الخامسة للتدريب على تسيير الحصة من طرف معلمتين وتقديم التوجيهات اللازمة على ضوء الأداء الملاحظ من طرف الباحث.

أسندت مجموعة تلاميذ العينة التجريبية إلى أستاذة من أساتذة السنة الخامسة وأسندت المجموعة الضابطة إلى أستاذة أخرى بنفس المدرسة.

بدأ تطبيق البرنامج يوم 14 جانفي 2014 واكتمل تطبيقه يوم 29 أفريل 2014 حيث استغرق تنفيذه أربعة عشرة أسبوعا. بمعدل حصة كل أسبوع بحجم ساعي قدره ساعة ونصف، أي واحد وعشرون ساعة. تنجز الحصة مساء يوم الثلاثاء من الساعة الثانية زوالا إلى الساعة الثالثة والنصف مساء مع فاصل زمني قدره عشرة دقائق (10 دقائق) بين الساعة الأولى والساعة الثانية.

علاوة على اليوم التكويني الذي استفادت منه الأستاذة المطبقة للبرنامج على العينة التجريبية بمدرسة بن مبروك محمد فقد زودت أيضا بدليل البرنامج الذي يتضمن طريقة تناول وتسيير حصة المعالجة بدأ من وضعية الانطلاق وانتهاء بوضعية استثمار الموارد المكتسبة.

وقد رافق الباحث عملية التطبيق حصة بحصة من خلال الالتقاء بالأستاذة المطبقة بعد الانتهاء من الحصة العلاجية للتعرف على بعض الصعوبات المنهجية وتقديم التوجيهات اللازمة لتذليلها.

فيما لم يتم تغيير الحجم الساعي وتوقيت تنفيذ حصة المعالجة التربوية الخاصة بالعينة الضابطة، حيث تنجز يوم الأربعاء مساء بحجم زمني قدره خمس وأربعون دقيقة (45 دقيقة).

المرحلة الثالثة: تطبيق القياس البعدي:

بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج بحصصه الأربعة عشرة وفي اليوم التالي أي يوم الأربعاء صباحا 30 أفريل 2014، تم استدعاء التلاميذ لإجراء الاختبار البعدي بمدرسة بن مبروك محمد في الظروف والشروط المعهودة لإجراء امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

أجريت عملية التصحيح الاختبار على مرتين من طرف أستاذين كلف أحدهما بإجراء التصحيح الأول وكلف الأخر بإجراء التصحيح الثاني، واعتمد متوسط الدرجتين في التصحيح الأول والثاني وفي حالة ما كان الفارق بين التصحيحين يتعدى ثلاث نقاط يتم اللجوء إلى تصحيح ثالث.

المرحلة الرابعة: تطبيق القياس التتبعي:

بعد مرور ثلاث أسابيع أي يوم الأربعاء 21 ماي 2014 وقبل إجراء التلاميذ امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي قام الباحث بمساعدة أربعة أساتذة بتطبيق نفس الاختبار

بطريقة مؤجلة على العينتين الضابطة والتجريبية واتخذت نفس الإجراءات السابقة في تنظيم الاختبار وتصحيحه.

3-4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

يعتبر الإحصاء عنصرا مهما وأساسيا تقوم عليه الطرق العلمية في البحوث والدراسات العلمية، وقد اعتمد الباحث على طرق محددة في الإحصاء بدأ من الدراسة الاستطلاعية وانتهاء عند الدراسة الأساسية وتحليل وتفسير النتائج، وقد اعتمد الباحث البيانات التي تم جمعها عن الظاهرة بأشكال المقاييس المتعلقة بالإحصاء الوصفي كالمتوسط الحسابي الذي يقع تحت تسمية النزعة المركزية إلى جانب استخدام مقاييس التشتت المتمثلة في الانحراف المعياري وانحراف المتوسط. كما استخدم الباحث الإحصاء الاستدلالي للتوصل إلى الأحكام المتعلقة بالظاهرة المدروسة عن طريق دراسة الفروق بين المتوسطات لتقرير ما إذا كانت أحجام الفروق إن وجدت جوهرية أو العكس وذلك باستخدام جداول إحصائية أعدت لهذا الغرض أما عن أبرز هذه التقنيات أو الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة فهي كما يلي:

3-4-1- الإحصاء الوصفي:

أ- **النسب المئوية:** لحساب التكرارات وترتيب وتصنيف العينة حيث تم حساب هذه النسب وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع التكرارات لكل فئة} \times 100}{\text{العدد الكلي للتكرارات}}$$

ب- **المتوسطات الحسابية:** لمعرفة النزعة المركزية للأرقام.

$$م = \frac{مج\ س}{}$$

حيث: س: قيم الدرجات

ن مج س: مجموع قيم الدرجات

ن: عدد أفراد العينة

ج- الانحرافات المعيارية: يرمز له بالرمز (S) وهو متوسط انحراف القيم عن متوسطها الحسابي. ومعادلته هي:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ س^2}{ن} - م^2}$$

حيث: $س^2$: مربع قيم الدرجات

مج $س^2$: مجموع مربع قيم الدرجات

م: المتوسط الحسابي لقيم درجات أفراد العينة.

ن: عدد أفراد العينة

3-5- الإحصاء الاستدلالي:

3-5- 1- معامل الارتباط الخطي لبيرسون: (Le coefficient de correlation)لمعرفة العلاقة الارتباطية واتجاهها وشدتها بين المتغيرات حيث تم استخدام معامل الارتباط الخطي لكارل بيرسون (K.Pearson) ويتم حساب معامل الارتباط باستعمال القانون التالي:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س.ص - مج\ س.مج\ ص}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

حيث أن:

ر= معامل الارتباط

ن= عدد أفراد العينة

مج س= مجموع درجات أفراد العينة في التطبيق الأول

مج ص= مجموع درجات أفراد العينة في التطبيق الثاني

مج س² = مجموع مربع درجات أفراد العينة في التطبيق الأول

مج ص² = مربع درجات أفراد العينة في التطبيق الثاني

مج س.ص= مجموع حاصل ضرب درجات أفراد العينة في التطبيق الأول

3- **5- 2- اختبار " ت ":** لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة ومعادلته تكون كالتالي:

$$ت = \frac{م_2 - م_1}{\sqrt{\frac{ع_2^2}{ن_2} + \frac{ع_1^2}{ن_1}}}$$

حيث أن:

- **م1:** يمثل المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى
- **م2:** يمثل المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية
- **ع1:** الانحراف المعياري للمجموعة الأولى
- ع2: الانحراف المعياري للمجموعة الثانية
- ن1: أفراد المجموعة الأولى
- ن2: أفراد المجموعة الثانية
- ن1 + ن2- 2: درجة الحرية

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل مختلف العناصر التي لها علاقة بالجانب المنهجي بدأ بالتعريف بمنهج الدراسة، ومجتمعها وحدودها، ومرورا بالدراسة الاستطلاعية التي استغلها الباحث لتقنين أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية ومن ثم تجريبها لتكون مهيأة لاستعمالها في الدراسة الأساسية ومن هذه الأدوات اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، ومقياس صعوبات التعلم لأحمد زيدان السرطاوي التي اختيرت بغرض المساعدة على تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي انطلاقا من المحكات الأساسية للتشخيص وهي محك الاستبعاد ومحك التباين، ومن ثم تحديد عينة الدراسة التي بلغ حجمها النهائي (36) تلميذا مقسمة إلى تجريبية وضابطة. بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية التي قام الباحث ببنائها انطلاقا من معطيات الوثائق المرجعية الأساسية (المنهاج، الوثيقة المرافقة، كتاب التلميذ في اللغة العربية) ومستأنسا بآراء الخبراء من معلمين ومفتشين ومديرين وأساتذة الجامعات. وكان للبرنامج مكانة خاصة في هذا الفصل من حيث خطوات بنائه وتحكيمه وتطبيقه. وانتهاء عند الأساليب الإحصائية التي اعتمدها الباحث في عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

تفسير نتائج الفرضية الأولى

تفسير نتائج الفرضية الثانية

الخلاصة والاستنتاجات

تمهيد:

بعد عرضنا في الفصول السابقة للإطار العام والتراث النظري للدراسة، وكذا إجراءات تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية المقترح بحصصه الأربعة عشرة المُعّد لأجل معالجة صعوبات التعلم في التعبير الكتابي، ثم تفريغ نتائج القياس القبلي والقياس البعدي ثم القياس التتبعي للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره، ومعالجتها إحصائيا، سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج مع تحليلها وتفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة وأدبيات الموضوع.

وتجدر الإشارة إلى أن: ($\bar{X}$) تعني المتوسط الحسابي، و(S) تعني الانحراف المعياري في جميع جداول عرض فرضيات البحث.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى التي نصّت على أنّ: يساهم تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية في علاج صعوبات التعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

تمّ التحقق من صدق هذه الفرضية باختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياسين القبلي والبعدي. وذلك وفق المرحلتين التاليتين.

أ- دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس القبلي.

ب- دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي.

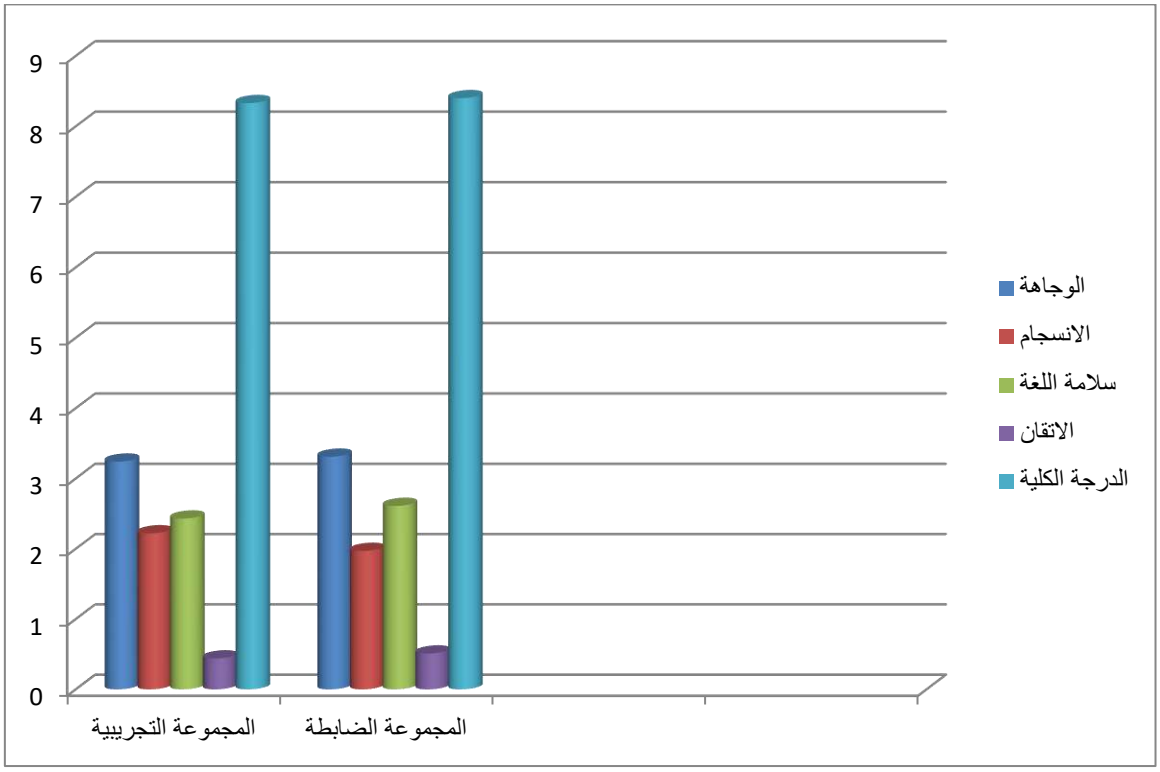
وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (30): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس القبلي:

الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره	المجموعة التجريبية		المجوعة الضابطة		متوسط الفروق	قيمة t_c	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S				
الوجاهة	3.236	0.773	3.305	0.546	-0.069	0.311	34	غير دال عند 0.05
الانسجام	2.569	0.646	1.875	0.463	0.694	-3.70		
سلامة اللغة	2.430	0.668	2.611	0.455	-0.181	0.947		
الإتقان	4.444	0.183	1.027	1.449	3.417	1.694		
الدرجة الكلية	8.68	1.884	8.30	0.774	0.38	-0.781		

يتضح من الجدول السابق رقم (30): أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي يقدر بـ: (0.38)، وقدرت قيمة t (−0.781) في حين بلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعتين في معيار الوجاهة بلغ (-0.069) وبحساب قيمة t وجد أنها تساوي (0.311) وبلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على معيار الانسجام(0.694)، وقدرت قيمة t (-3.70) و بلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على معيار سلامة اللغة (-0.181) في حين قدرت قيمة t (0.947) وبلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على معيار الإتقان(3.417)، وبلغت قيمة t (1.694) جميعها فروق غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يدل على تقارب المجموعتين في درجة الصعوبة أي أنهما متكافئتين من خلال القياس القبلي وقبل تلقي المجموعة التجريبية لحصص برنامج المعالجة البيداغوجية.

شكل رقم (04) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس القبلي:



يلاحظ من خلال الشكل (04) عدم وجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في معايير الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة والإتقان والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي في القياس القبلي مما يؤكد تجانس أفراد العينة وان المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين أي في درجة الصعوبة نفسها، حيث جاءت الأعمدة متساوية في الطول في مختلف المعايير كما في الدرجة الكلية.

جدول (31): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي:

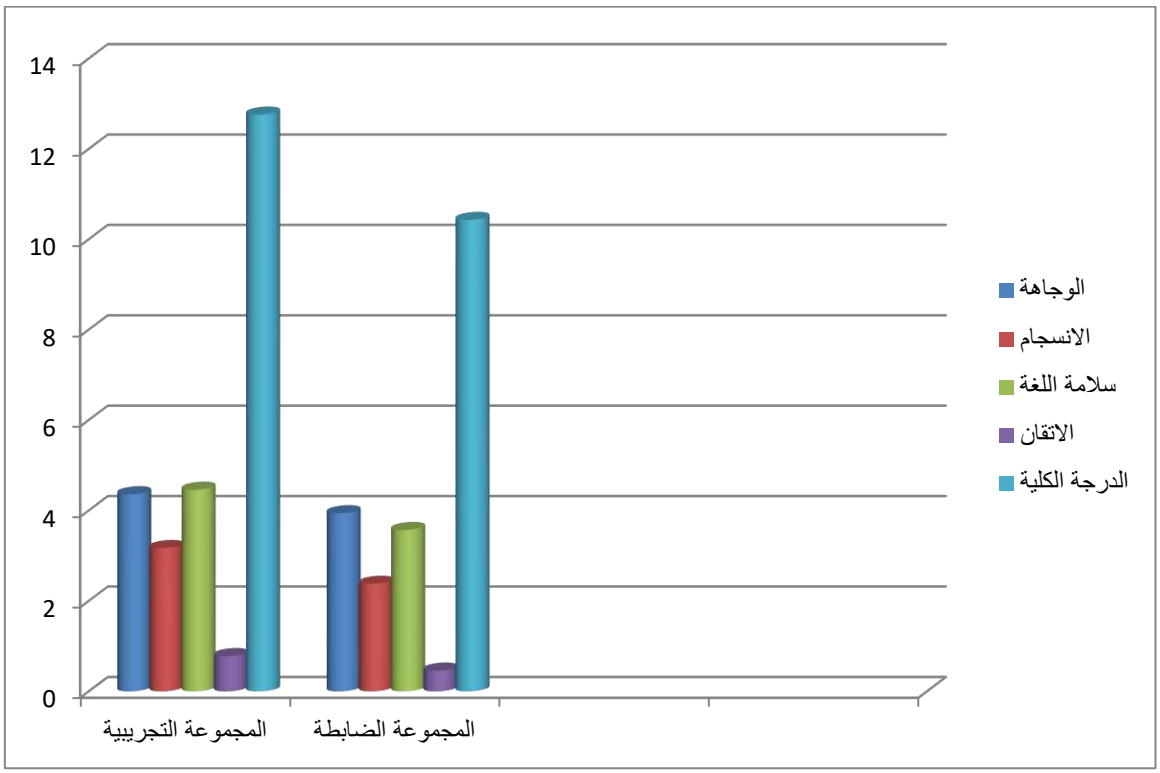
الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره	المجموعة التجريبية		المجوعة الضابطة		متوسط الفروق	قيمة t_c	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية	قيمة حجم التأثير d (الدلالة العملية)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S					
الوجاهة	4.361	3.558	4.0278	3.824	0.337	-2.707	34	دال عند α=0.01	1.05
الانسجام	3.166	5.073	2.375	4.393	0.731	-5.005			1.66
سلامة اللغة	4.458	4.308	3.5659	4.095	0.889	-6.344			2.12
الإتقان	7.778	2.556	4.583	1.565	3.195	-4.536			1.51
الدرجة الكلية	12.763	1.0483	10.486	8.889	2.277	-7.031			2.46

قيمة t_t المجدولة (2.03)

يتبين من الجدول (31): أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على **الدرجة الكلية** للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي في القياس البعدي بلغ (2.277)، وبحساب قيمة t وجد أنها تساوي (7.031-) وبلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في معيار **الوجاهة** (0.337) وبلغت قيمة t (2.707-) في حين بلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على معيار **الانسجام** (0.731)، وبلغت قيمة t (2.707-) وبلغ الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على معيار **سلامة اللغة** (0.889)،وبلغت قيمة t (2.707-) أما الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة على معيار **الإتقان** فقد بلغ (3.195) وبلغت قيمة t (4.536-) كلها فروق حقيقية ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

(α=0.01). مما يدل على أنّ تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية بحصصه الأربعة عشرة قد ساهم فعلا في معالجة صعوبات التعلم في المعايير الأربعة للتعبير الكتابي، وذلك بارتفاع متوسطات درجات معايير الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي والدرجة الكلية في القياس البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة وهو ما يعنى أن التلاميذ الذين تم تدريبهم من خلال البرنامج المستخدم ارتفعت كفاءاتهم مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

شكل رقم (05) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره في القياس البعدي:



يلاحظ من خلال الشكل رقم (05) أن هناك تفاوتا واضحا في طول الأعمدة ويشير ذلك إلى تقدم المجموعة التجريبية وتحسنها في مختلف المعايير بعد تطبيق البرنامج، بينما بقي أفراد المجموعة الضابطة بنفس المستوى الذي كشف عنه القياس القبلي، حيث يلاحظ

تفاوت في طول أعمدة معيار الوجاهة ومعيار الانسجام وسلامة اللغة والإتقان بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ويبدو الفرق أكبر بين المجموعتين في طول الأعمدة المتعلقة بالدرجة الكلية، وهي إشارة دالة على أثر البرنامج الايجابي في تحسن مستوى الأداء الكتابي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ولتقويم برنامج المعالجة البيداغوجية من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم تأثير برنامج المعالجة البيداغوجية ـ وهو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية وذلك بتطبيق معادلة كوهن (1977)*Cohen كمؤشر للدلالة على حجم الأثر في اختبار"t" لعينتين مستقلتين، وقد أشار "كوهن" إلى معايير محكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفاً عند القيمة (0.20 ـ 0.50) ومتوسطاً عند القيمة (0.50 ـ 0.80)، وكبيراً عند القيمة (0.80 ـ فأكثر).[1]

وبالرجوع للجدول (31): وبعد عرض المعايير المحكية للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" يتبن لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم تأثير برنامج المعالجة البيداغوجية من خلال الاختبار التحصيلي المطبق بعد الانتهاء من حصص البرنامج بلغ في الدرجة الكلية (2.46) وبلغ في معيار الوجاهة (1.05) وبلغ في معيار الانسجام (1.66) وبلغ في معيار سلامة اللغة (2.12) وبلغ في معيار الإتقان (1.51) تُثبت أن لبرنامج المعالجة البيداغوجية دلالة عملية ذات تأثير كبير على معايير الكفاءة التي يقيسها الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مما يشير

* تقوم فكرة هذا المؤشر الذي قدمه كوهن سنة 1988م على استخراج الفرق بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومن ثمة يقسم هذا الفارق على الانحراف المعياري لأحدى المجموعتين على اعتبار أن كلى المجموعتين متجانستين وهو أحد الاقتراحات التي فضلوا توفرها عند استخدام اختبارات".

[1] عبد المنعم، أحمد الدردير، الإحصاء البارامتري واللابارامتري: في اختبار فرضيات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، القاهرة: عالم الكتب (2006)، ص: 79.

إلى فاعلية البرنامج العلاجي المستخدم في هذه الدراسة من الناحية العملية التطبيقية في رفع مستوى كفاءة التلاميذ الكتابية في المعايير المختلفة وإن كان بنسب متفاوتة وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الأولى.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: تتميز النتائج الايجابية لبرنامج المعالجة البيداغوجية بالاستقرار.

تمّ التحقق من صحة هذه الفرضية باختبار "**t**" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره.وجاءت النتائج كما يلي:

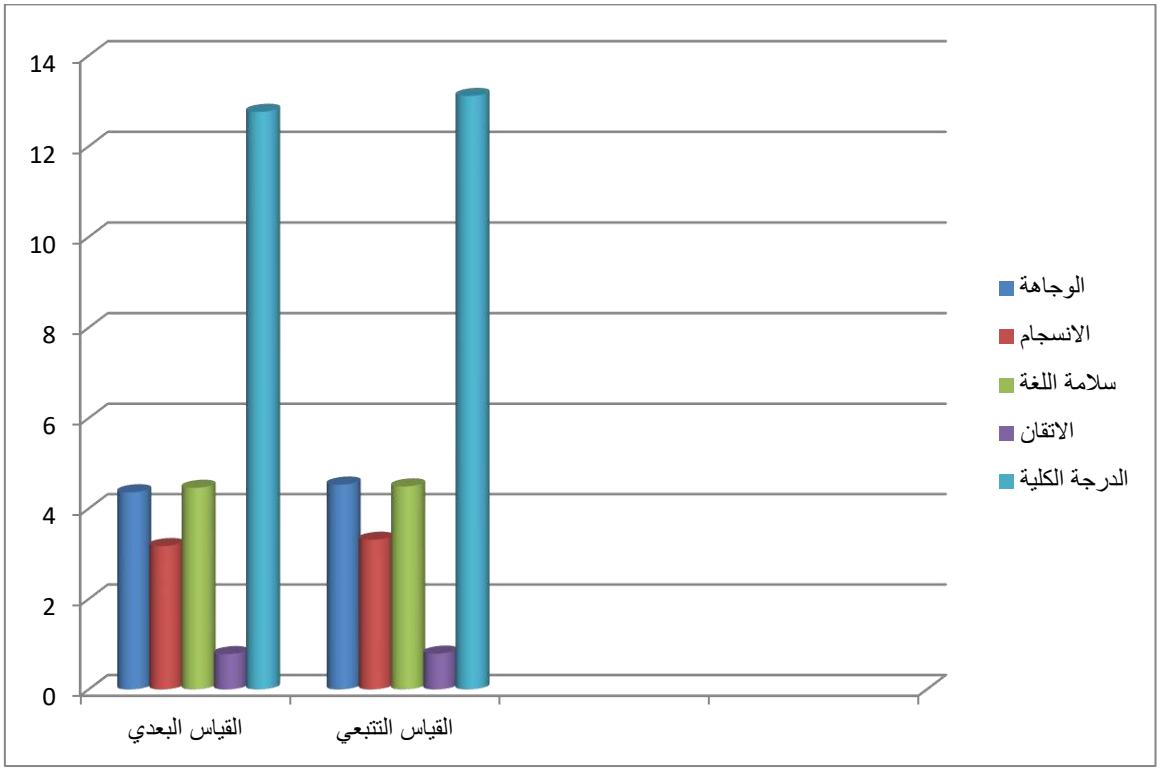
جدول (32): دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره:

تطبيق الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره على المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي $\bar{X}$		متوسط الفروق $\bar{D}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق $S_{\bar{D}}$	قيمة t_c	درجة الحرية DF	الدلالة الإحصائية
	القياس البعدي	القياس التتبعي					
الوجاهة	4.361	4.541	-0.18	4.134	1.404	34	غير دال
الانسجام	3.166	3.305	-0.139	4.582	-8.62		
سلامة اللغة	4.458	4.652	-0.194	4.785	1.281		
الإتقان	7.778	4.944	2.834	17.484	1.011		
الدرجة الكلية	12.76	17.44	-4.68	17.448	1.113		دال عند α = 0.05

يتبين من الجدول (32): أن الفرق بين متوسط الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي هو (-4.68)، حيث بلغت قيمة t (1.113) وهو فرق حقيقي ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) فيما بلغت قيمة التباين f (0.324) ودلالتها الإحصائية SIg هي (5.73) وهي أكبر من (0.05)

وعليه فالتباين بين القياسين البعدي والتتبعي غير دال أي أن القياسين متكافئين مما يدل على أن المجموعة التجريبية التي تلقت حصص المعالجة البيداغوجية للتخفيف من صعوبة التعبير الكتابي وكسب جملة من المعايير ككفاءات من خلال توظيفها على مستوى الوضعيات الإدماجية والتدّرب عليها، أدت إلى استمرار التحسن في معالجة الوضعيات الإدماجية في مادة اللغة العربية، وبالرجوع للجدول (32) نجد أن الفرق بين متوسط درجات معيار الوجاهة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات معيار الوجاهة في القياس التتبعي هو: (0.18−)، والفرق بين متوسط معيار الانسجام في القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات معيار الانسجام في القياس التتبعي هو: (0.14−) والفرق بين متوسط معيار سلامة اللغة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية ومتوسط معيار سلامة اللغة في القياس التتبعي للمجموعة التجريبية ، هو: (0.02−)، وكذلك نجد أن الفرق بين متوسط درجات معيار الإتقان في القياس البعدي للمجموعة التجريبية ، والمتوسط الحسابي لدرجات معيار الإتقان في القياس التتبعي هو: (2.84) كلها فروق غير دالة إحصائيا. مما يدل على أنّ النتائج الايجابية لبرنامج المعالجة البيداغوجية المُعد لأجل تحسين توظيف الموارد والتحكم فيها في مختلف المعايير قد تميزت بالاستقرار من خلال نتائج القياس التتبعي للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي المُطبق بعد ثلاثة أسابيع من القياس البعدي وهذا ما يؤكد صحة فرضية بحثنا الثانية.

شكل رقم (06) يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره:



يظهر من الشكل رقم (06) أن الأعمدة التي تمثل القياس التتبعي في معايير الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة والإتقان والدرجة الكلية للاختبار التي تمثل القياس البعدي في مختلف معايير التعبير الكتابي المذكورة سابقا متقاربة في الطول إلى حد كبير وهو مؤشر يدل على استقرار النتائج وثباتها، حيث لم يحدث تراجع في مستوى الأداء على المعايير في التعبير الكتابي بعد القياس البعدي وطوال فترة القياس التتبعي التي استغرقت ثلاثة أسابيع. وبناء على المعطيات الذكورة أنفاً فإن دوام أثر البرنامج ساهمت فيه عدة عوامل، منها على وجه الخصوص:

1- سهولة تناول المتعلم للمعلومات على شكل أجزاء صغيرة وتوظيف الإدماج الجزئي في وضعيات البناء الفكري والبناء اللغوي وفق تنظيم مرن يتيح حرية أكبر للتلميذ في هيكلة

المعارف في ذهنه بما يتواءم والأبنية المعرفية، واستفادته من المحتوى بالطريقة التي تؤدي إلى جعل الاستعمال والتوظيف والاستثمار ذا معنى بالنسبة إلى المتعلم مما يؤدي إلى زيادة التفاعل بينه ومحتوى البرنامج المطبق.

ويؤكد حجم التأثير الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أنه لم يكن نتيجة للصدفة أو نتيجة لأي متغير أخر بل كانت نتيجة للبرنامج المتميز ببنائه المعرفي والمنهجي .

2- قراءة النصوص وفهمها أتاحت للمتعلم إثراء معجميا ولغويا.

3- زيادة قدرة التلميذ على ربط الأحداث بشكل منطقي عوده على دقة الملاحظة وتذكر الأحداث والمواقف وتوظيفها.

4- عمل البرنامج على زيادة تنظيم المعارف والأفكار التي يمتلكها التلاميذ وعلى الارتقاء بالعمليات الذهنية إلى مستوى يستطيعون فيه توظيفها(الانتباه، والإدراك، والتذكر) بفاعلية أكبر حيث منحهم ذلك ثقة بأنفسهم.

5- الوضعيات الإدماجية تعد من أكثر الوضعيات التعليمية التعلمية مناسبة للتدريب على استعمال المهارات اللغوية لان العمل الكتابي يتطلب أعمال ذهنية متصلة بممارسة النشاط الكتابي.

ويمكن القول أن النتائج السابقة تتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات من أن معظم المراجع التي تناولت تدريس ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي تؤكد على أهمية المهارات اللغوية المختلفة وطرق اكتسابها ووسائل تعلمها والاهتمام بالجوانب التطبيقية[1].

[1] جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التربوي، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1994م، ص63.

2- تفسير نتائج الدراسة:

2- 1- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنصّ الفرضية على أنّ: تطبيق برنامج المعالجة البيداغوجية يساهم في علاج صعوبات التعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي.

2- 1- 1- تكافؤ المجموعتين:

قبل تطبيق البرنامج قام الباحث في المرحلة الأولى بالتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من خلال القياس القبلي حيث أكدت نتائجه أن المجموعتين لهما نفس درجة الصعوبة التي كشف عنها القياس القبلي أي قبل تلقي المجموعة التجريبية لحصص برنامج المعالجة البيداغوجية. ويعزو الباحث هذا التكافؤ بين المجموعتين لعوامل بيداغوجية تربوية واجتماعية حيث يأتي التلاميذ (عينة الدراسة) من مستويات اقتصادية اجتماعية متقاربة ومن أوساط ثقافية متشابهة وترتبط بكل مستوى من هذه المستويات قيم وأنماط سلوك واتجاهات قريبة من بعضها البعض. بالإضافة إلى ذلك فإن ظروف التمدرس واحدة، أعداد التلاميذ ، الظروف الفيزيقية داخل الأقسام ونوعية الأدوات والوسائل المتوفرة والمستغلة فعليا في الوضعيات التعليمية التعلمية، ومستوى التفاعل الصفي والجو الديمقراطي في العلاقة البيداغوجية وسيطرة التعليم التلقيني ومحدودية الطرائق النشطة، وضعف الاهتمام بتنمية القدرة على التفكير لدى التلاميذ كما أن مستويات التلاميذ العقلية متقاربة كما بينها مقياس الذكاء المطبق في هذه الدراسة.هذه النتيجة تؤكد ما ذهبت إليه الكثير من الدراسات أن صعوبات تعلم التعبير الكتابي تتميز بمدى انتشار واسع بين التلاميذ وهم يعانون من نفس المشكلات أي أن لديهم نفس ملمح التكوين اللغوي المتعلق بتوظيف اللغة خاصة المكتوبة وهو استنتاج تؤيده دراسة (مارشيسان Marshisan) (2001) التي أوضحت أن كتابة عبارات تعبيرية ذات تأثير فعال تعد مهمة صعبة لكثير من التلاميذ. كما أكدت نتائج دراسة

حمدان نصر (1995) وجود انخفاض حاد في أعداد ونسب المتقنين لمهارات التعبير الكتابي من عينة الدراسة البالغة (1116) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، حيث بلغت (53%) للمستوى الضعيف.ويذهب ويتزل"**Wetzel**"، وجاون"**Gaon**" (2001) << أن التلاميذ ذو صعوبات التعلم يمرون بصعوبات بالغة في التعبير الكتابي من شأنها أن تحد من قدراتهم علي توضيح ما يدركون كتابيا وأن كانوا يستطيعون ذلك شفهيا أو لفظيا فهؤلاء التلاميذ ربما تكون لديهم أفكاراً ومعارف جديرة بالاتصال ولكنهم يواجهون صعوبة وإحباط كبير عندما يحاولون إدراج هذه الأفكار والمعارف كتابيا >>[1].

وتعكس هذه النتيجة ما تم التوصل إليه في الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث من خلال أداة الاختبار التشخيصي للتعبير الكتابي حيث أبرزت تجانسا واضحا في المستوى على صعيد المعايير الأربعة (الوجاهة ، والانسجام ، وسلامة اللغة ، والإتقان). فنوعية الأخطاء واحدة والصعوبات التي يواجهها التلاميذ في صياغة موضوع يستجيب للمعايير المذكورة سابقا تكاد تكون متشابهة. ويري الباحث أن ذلك يرجع إلى عدة عوامل وأسباب تتعلق بالجوانب البيداغوجية والإدارية وظروف التمدرس بشكل عام بالإضافة إلى أسباب لها علاقة بالخلفية الاجتماعية للتلميذ والمعلم نوجزها فيما يلي:

- ❖ تضاؤل دور التلميذ في العملية التعليمية التعلمية واعتباره مجرد متلقي، فنشاط التلاميذ وفعاليتهم في نموذج التلقين أمر يتناقض والتصور الذي تحمله المناهج الجديدة حول دور التلميذ الذي يطلب منه بناء المعارف لا تلقيها. هذا الأمر يؤكد الحاجة إلى إعطاء مزيد من الاهتمام بمشاركة التلاميذ، بحيث يكونوا ايجابيين في مواقف التعلم المختلفة، وهو أمر نبه إليه "برونر" عندما أشار إلى أن التفاعل اللفظي

[1] محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، (2003)، ص: 22.

والاتصال بين المعلم والتلاميذ يساعد على بلورة الأفكار وعلى تعويد التلاميذ استخدام الأشكال المختلفة للاتصال الشفوي أو الكتابي. وتعكس هذه الحالة مستوى الممارسة التربوية والبيداغوجية الصفية الموجودة لدى المعلمين التي لم ترق إلى مستوى المقاربات التي تبنتها المناهج الدراسية الحالية حيث يبقى مستوى العملية التعليمية التعلمية دون المستوى المأمول بسبب ضعف الأداء من طرف عدد كبير من المعلمين الذين لم يقدروا على تطوير ممارساتهم التي يغلب عليها التقليد.

- ❖ غياب شبه كامل للأنشطة اللاصفية في الوسط المدرسي الأمر الذي أفقد التلميذ الحوافز والدوافع نحو التعلم.
- ❖ طغيان الممارسة النظرية للتعلمات وغياب التطبيقات والمشاريع.

ويفسر بياجيه تضخم هذا الجانب إلى أن المعلمين لازالوا يتمسكون بالطرق التلقينية التي تنتج في النهاية تواصلا عموديا، حيث ذكر في معرض إجابته عن سؤال حول عجز المعلم عن تجاوز الوضع التربوي المتمركز حوله بقوله: << إن تأخر تطبيق نماذج تربوية متمركزة حول المتعلم يرجع إلى كون هذه النماذج أكثر صعوبة في التطبيق من الطرق التقليدية السائدة ذلك لأنها تتطلب من المدرس عملا أكثر تميزا وأكثر يقظة بينما إلقاء دروس هو عمل أقل مشقة وينسجم أكثر مع ميول الراشد عامة والمربي خاصة ومن جهة ثانية فإن البيداغوجيا الفعالة تفترض، على الأخص، تكوينا عميقا. إذ بدون فهم كاف لسيكولوجيا الطفل، لا يفهم المدرس جيدا الخطوات التلقائية للتلاميذ. فلا يستطيع إذن أن يستفيد من أشياء تصدر عن التلميذ لأنه يعتبرها بدون جدوى ومجرد ضياع للوقت >>[1].

- ❖ ضعف إتقان المعلمين لمداخل تعليم اللغة العربية ومنها بشكل خاص المدخل التكاملي الذي يعتمد على المقاربة النصية.

[1] محمد آيت موحى وآخرون، **المدرس والتلميذ أية علاقة؟** دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط، المغرب 1991ص:46.

❖ ضعف التخطيط والتنفيذ والتقويم لحصة المعالجة البيداغوجية في اللغة العربية من طرف المعلمين، ويرى "فان" "Fan" (2001) أن الأساليب التقليدية في علاج صعوبات التعلم أو التخفيف من حدتها قد أصبحت عاجزة عن التصدي لتحقيق هذا الهدف، ويؤكد على ضرورة تصميم برامج تستند إلى الأساليب الحديثة لاستثارة فاعلية وطاقات المتعلمين << وهل يكفي أن ندعي أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم هم أطفال عاديون، ونغفل عن احتياجاتهم الخاصة؛ بل يجب مساعدتهم على أن يصبحوا أطفالاً عاديين فعلاً وقادرين على أن يعيشوا حياة مثمرة بالفعل >>[1].

❖ غياب البدائل التربوية المناسبة لذوي صعوبات التعلم حيث أن حصص المعالجة تسير بطريقة نمطية لا تنويع وتجديد ولا إبداع فيها.

2- 1- 2- تفسير نتائج القياس البعدي حسب المعايير:

في المرحلة الثانية من اختبار الفرضية الأولى ومن خلال القياس البعدي على العينة التجريبية وبناء على النتائج الموضحة في الجدول رقم (30) تبين تفوق المجموعة التجريبية من الجنسين في القياس البعدي على مستوى **الدرجة الكلية** للاختبار ، ويعزو الباحث ذلك إلى فرص التعلم الحقيقة التي أتاحها برنامج المعالجة التربوية القائم على التطبيقات الإدماجية استجابة للتوجهات الجديدة التي دعت إليها الوثائق المرجعية (المنهاج الوثائق المرافقة، المرجعية العامة للمناهج، التوجيهات الخاصة بالتقويم من خلال المناشير الوزارية) الصادرة عن وزارة التربية الوطنية التي تؤكد جميعها على ضرورة تبني المقاربات المعرفية في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية ويأتي في مقدمة تلك المقاربات المتعلقة باللغة العربية المقاربة النصية التي تمثل اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين الاستقبال والتلقي

[1] BERBAUM J., **Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage**, Grenoble, 1990p: 98

والإنتاج، وتنظر للغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته حيث تنفذ النشاطات اللغوية وفق منظور تكاملي، الذي يعني إدماج المعارف المكتسبة وتجنيدها بهدف حل وضعية مشكلة. وفي هذا الاتجاه جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه دراستين هامتين اختبرتا تأثير برنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي قائم على التكامل اللغوي حيث أظهرت دراسة " عفت حسن درويش " (1986) وجود فروق بين العينة التجريبية والعينية الضابطة لصالح العينة التجريبية في أثر التكامل اللغوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي. وفي السياق ذاته أثبتت دراسة . "رابعة عارف الشناق" (2000) التي أجريت بالأردن فروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بمدخل التكامل اللغوي في مهارات التعبير الكتابي. واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي حيث يعتقد "أحمد مدكور" << إن أفضل أسلوب لعلاج صعوبات التعبير الكتابي هو أسلوب تدريس اللغة كفنون يرتبط كل منها بالأخر ويؤثر فيه ويتأثر به >>[1].

وأبرز ما يلفت النظر في نتائج الجدول السابق أن جميع الفروق فيه جاءت جميعها دالة عند مستوى (0.01) لصالح القياس البعدي بمعنى أن المعايير الأربعة (الوجاهة الانسجام ، سلامة اللغة ، الإتقان) ظهرت فيها قيمة (ت) عالية. فالبرنامج العلاجي المستخدم في هذه الدراسة ترك آثارا إيجابية في تقليص الأخطاء المعرفية والمنهجية الملائمة لإنتاجات التلاميذ وساعد التلاميذ على توظيف المهارات في حدها الأدنى واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي، حيث يرى "**أستولفي**" **(ASTOFLI)** في دراسة له حول أخطاء المتعلمين في فهم التعليمة في الإنتاج الكتابي أن << أخطاء التلاميذ في فهم التعليمة تختفي تدريجيا عندما يتم صياغة التعليمة بلغة المتعلم ومساعدته على فهم الموضوع والقيام بتقويم ينصب على المعايير يضمن تغذية راجعة تمكن التلميذ من تعديل

[1] مدكور علي أحمد **طرق تدريس اللغة العربية**، ط 1 عمان: دار لميسرة للنشر والتوزيع، (2007) ص: 77.

إجابته >>[1].ويمكن تفسير هذه النتيجة بما قدمه برنامج (التطبيقات الإدماجية) من فرص أفَضل أمام المتعلم للقيام بالدور الفعال الذي أصبح يقوم به في التعامل مع فقرات البرنامج انطلاقا من النص الذي يعتبر سندا معرفيا ولغويا وفكريا قويا يساعده على التعامل مع الوضعيات المختلفة (التمارين الكتابية) مرورا بآلية الإدماج التي تضمن عدم تجزئة المعارف وتوظيفها كتابيا عكس الطريقة التقليدية التي تميل نحو تفتيت المعارف ومعالجة الأنشطة اللغوية معزولة عن بعضها البعض ، كما أدى تبني بيداغوجيا الخطأ إلى توفير تغذية راجعة سريعة مكنت المتعلم من فهم الأخطاء ومعرفة أسبابها وتداركها على ضوء المعارف المحينة. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسات كثيرة وظفت المدخل التكاملي في اللغة العربية لتنمية مهارات التعبير الكتابي المختلفة وهو مدخل في مفهومه قريب إلى المقاربة النصية من جهة وبيداغوجيا الإدماج من جهة ثانية باعتباره مدخلا لا يعزل الأنشطة اللغوية عن بعضها البعض. ومن تلك الدراسات دراسة " **بلاتردج براين**" (Brian Platridge) (1995) التجريبية التي صمم فيها برنامج ينمي مهارات القراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي طبقه على عينة مكونة من (38) تلميذا من تلاميذ السنة السادسة بالتعليم الابتدائي وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التعبير الكتابي في ظل التكامل اللغوي (إدماج أنشطة القراءة والتعبير الشفوي والقواعد) قد تحسنت ونمت لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة[2].

وبالنظر لنتائج أفراد العينة التجريبية المسجلة التي كشف عنها الاختبار البعدي فإن البرنامج المطبق كان أثره ايجابيا وواضحا في جميع المعايير ولكن وفق الترتيب التالي:

[1] Astolfi**L'erreur un outille pour enseigner**,,ESF ،Paris-,(1997) p:58

[2] Coody، B.& Nelson، D. Teaching elementary Language arts. A literature approach. Wavelnd Press Inc، Illinois,(1986) .P: 288-295.

أ- معيار سلامة اللغة:

ويعزو الباحث ذلك إلى عدة أسباب منها على الخصوص:

- ❖ التواصل الشفهي الذي يتم بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ أنفسهم عند الإجابة على أسئلة فهم النص، والتي تأتي بعد قراءة النص الجهرية والصامتة، وما يتبع ذلك من عمليات تصحيح فوري للأخطاء.
- ❖ شرح المفردات الواردة في النص والتدريب على كتابتها وتشجيع المتعلمين على وإنتاج جمل تامة المعنى تتضمن تلك المفردات.
- ❖ إن التطبيقات التي كان يمارسها المتعلم هي من الوضوح في الشكل والمضمون بالقدر الذي يسمح له بمعالجتها دون عوائق معرفية بحكم أنها أصبحت مألوفة لدى المتعلم الأمر الذي يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس بها.

وعليه فإن التعامل مع النصوص (قراءة وكتابة) على قصر مدة تطبيق البرنامج ساعد في تجاوز التلاميذ بشكل واضح لصعوباتهم في قواعد اللغة العربية، وتضاؤل الأخطاء تدريجيا. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد عبد القادر أحمد (1984) التي أثبتت أثر طريقة المواقف الوظيفية في تدريس التعبير التحريري لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي من خلال انخفاض الأخطاء الإملائية والنحوية عند طالبات المجموعة التجريبية بمعدل اكبر من طالبات المجموعة الضابطة[1]. ويدعم الباحث "أحمد مدكور" هذا الاتجاه في إشارته إلى أن القواعد ينبغي أن تقدم من خلال نصوص أصلية وراقية وشواهد حية ومتطورة[2].

[1] أحمد، محمد عبد القادر **أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريري لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة. مصر، كلية التربية. جامعة عين شمس، 1984، ص: 192.

[2] مدكور أحمد على، **تدريس فنون اللغة العربية**، الرياض، دار الشواف، 1991، ص: 348.

❖ تقديم القواعد في مجال وظيفي من خلال التركيز على الاستخدام لأن ذلك يسهل الربط بين اللغة والمعنى في إطار طبيعي.

وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بمعيار سلامة اللغة مع الدراسة التي أجريت سنة (1997) وطبقت على (36) طفلا للتمييز بين الصيغ والتراكيب وفقا لقواعدها، توصل الباحثان إلى أن معرفة هذه الصيغ وتلك التراكيب الممثلة لقواعد اللغة قد ساعد في الارتقاء بالأداء اللغوي للمتعلمين وأن تعرف الأشكال والأنماط والتراكيب القواعدية يمكن أن يكون مدخلا جيدا لاكتساب اللغة[1].كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي حيث يشير "الصميلي" << أن تدريس القواعد القائم على الحفظ والتدرب على سردها لا يفيد في اكتساب اللغة ولا يساعد على صدق التعبير وسلامته، فمع حفظ المتعلمين للقواعد يبقى أسلوبهم ركيكا وعباراتهم رديئة وإنشائهم ضعيف >>[2].

ب- معيار الوجاهة:

ظهر التقدم واضحا في معيار الوجاهة الذي يقيس مهارة فهم التعليمة من خلال الالتزام بموضوع التعبير وعدم الخروج عنه. ويفسر الباحث هذا النجاح في فهم المتعلمين للتعليمة (أفراد العينة التجريبية) بالدور الذي قامت به أسئلة البناء الفكري حول النص في مساعدة التلاميذ على فهم المطلوب عند بناء نص شبيه بالنص الذي قرأه وأجاب عن أسئلته. فالإجابة على تلك الأسئلة ساعد التلميذ على بناء نص يحترم فيه الشروط المطلوبة كنمط النص وحجمه وتعويد التلاميذ على الكتابة بطريقة واضحة واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي **(كلودات كورنير وباتريسيا ماري)** من أن فهم التعليمة وتحريرها

[1] Roeper ،T, Perez –leroux **L'interprétation des noms naturels, la sémantique et la syntaxe, les possesseurs inhérents, le pied et la racine des infinitives en linguistique** édition espace Bruxelle (1997) ،P: 114-133.

[2] يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها، "نظرية وتطبيقا" بيروت المكتبة العصرية، (1998)، ص: 121.

وتقديم الإرشاد حولها من خلال تمشيات جديدة لتعليم الإنتاج الكتابي يرتكز على كفاءة القراءة واستغلال محتوياتها يساعد في المرور تدريجيا إلى الإنتاج الكتابي[1].وبالنظر إلى نتائج الدراسات السابقة لم يجد الباحث دراسة تناولت هذه المهارة ويعزو الباحث ذلك إلى اعتقاد أغلب الباحثين أن معيار الوجاهة لا يمثل مهارة مستقلة بحد ذاتها وبالتالي لم تحض بالاهتمام اللازم من طرفهم.

كما يرى الباحث أن النشاط القرائي الذي مارسه المتعلم على مستوى الأداء والفهم في إطار البرنامج ساعده كثيرا على فهم ما يطلب منه في كتابة النص المطلوب.

ج- معيار الانسجام:

ظهر التحسن لدى أفراد العينة التجريبية في إنتاج الجمل التامة المعنى والعبارات والأفكار ذات الصلة بموضوع التعبير وترتيبها ترتيبا منطقيا وتسلسلها، وقلة الأخطاء المتعلقة بتواتر الجمل التي تخدم البناء الفكري وهو مؤشر قوى على نجاح التلاميذ في تخطي بعض الصعوبات المتعلقة بإنتاج الأفكار وتوظيفها في محلها في نوعي التعبير الكتابي (الإبداعي والوظيفي) ويعزو الباحث ذلك إلى جملة من العوامل البيداغوجية التي رافقت تطبيق البرنامج وهي:

- أن البرنامج المعالجة ساعد في إنتاج الأفكار وارتباط تلك الأفكار وتسلسلها والتعبير المباشر عن المعنى وقد استجاب البرنامج لحاجة المتعلمين في كفاءة صياغة الأفكار انطلاقا من واقع الحال كما استجاب لنتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى ضرورة التركيز على الأفكار من حيث صحة المعنى مثل دراسة "**إهليرلر**" "EHRLER" (1996) ودراسة "**سكوت**" "**SCOTT**" (2000) من خلال تدريب التلاميذ على التخطيط لعملية الكتابة

[1] Cornaire ،Claudette ،Raymond, ptricia ،Mary germain ،Claude, **La Production écrite** (1999) Paris cle ،International, p: 12

ومساعدتهم على استغلال السندات المتوفرة لديهم، أبرزها النص الذي يمثل المرجع الأساسي في التعلمات.

❖ من الأنشطة الأساسية التي اعتمد عليها البرنامج هي تدريب أفراد العينة التجريبية على مهارات تجنيد الموارد المكتسبة وإدماجها واستثمارها حيث أن إدماج المعارف التصريحية والإجرائية ساعد في جعل عناصر وأدوات التعبير التي تبدو منفصلة مرتبطة فيما بينها وتعمل بشكل منسجم وحيث أن معلمي السنة الخامسة ابتدائي على درجة عالية من المعرفة بالوضعيات الإدماجية ساهم ذلك في اعتمادها كأحد المداخل في المعالجة البيداغوجية القائمة على التطبيقات الإدماجية وهو ما أثبتته دراسة " معوش عبد الحميد " (2012) حول درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي أثبتت أنهم على درجة عالية من المعرفة بالوضعية الإدماجية[1].

لعب التقويم التكويني دورا مهما في عملية التعديل والتصحيح والمعالجة، من خلال نشاطين أساسيين هما تقديم تغذية راجعة فورية وأخرى بعدية من خلال حصر الأخطاء الموجودة في كتابات أفراد العينة التجريبية وتصويبها بشكل جماعي بالرجوع إلى السندات المرجعية التي توفر للمتعلم التعرف على الصواب وتطبيق القاعدة. كما كان للتقويم الذاتي الذي يمارسه التلميذ مساهمة فعالة في النقد الذاتي من خلال شبكات تقويم ساعدت المتعلم على معرفة شروط الإنجاز ومكنته من الاستجابة لها في إنتاجه الكتابي.

وقد أثبتت الكثير من الدراسات أهمية التقويم في معالجة صعوبات التي يجدها المتعلمون في التعبير الكتابي من حيث اعتباره كأداة تشخيص تكشف صعوبات ومشكلات التعلم مبكرا وتحدد حاجاته النفسية والفكرية والاجتماعية، وهو الأمر الذي أخذه البرنامج

[1] معوش عبد الحميد، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، 2012، ص:162.

المطبق في الدراسة بعين الاعتبار ومن تلك الدراسات التي اتفقت مع دراستنا في هذا الجانب دراسة **"هندركسن "** (1976) "Hendrickson" التي أجرها في جامعة (أوهايو) الأمريكية استهدفت معرفة أثر طريقتين في تصحيح الأخطاء على قدرة الطالب على التعبير الكتابي وقد خلصت الدراسة إلى أن نوع التقويم له تأثير واضح على اكتساب الطلبة لمهارات التعبير الكتابي[1].وتظل عملية التقويم القائمة على المعايير الأربعة (الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة والإتقان) من أبرز الاستراتيجيات البيداغوجية التي ساعدت المعلم والمتعلم في المرافقة العلاجية فهي كما يشبهها أهل التربية " قلم المصحح بسماعة الطبيب، تشخص الداء، وتصف الدواء".

إن التفاعل المستمر الذي أوجده البرنامج بين القراءة والكتابة ساعد المتعلم في هذه الخطة العلاجية على أن يقرأ ليكتب ويكتب ليقرأ، وفق تتدرج حلزوني لتنفيذ حصص البرنامج حيث أن الحصص لا تسير سيرا خطيا وإنما هناك تدرج في معالجة الأخطاء ينطلق من الأخطاء البسيطة ليصل إلى الأخطاء المركبة والصعبة.

د- معيار الإتقان:

يتضمن الإتقان مجموعة مؤشرات تتعلق بالكتابة تشمل حسن الخط ووضوحه وتنظيم الورقة وتقسيم الموضوع إلى فقرات والتوظيف الجيد لعلامات الترقيم. وقد جاء معيار الإتقان في مرتبة منخفضة عن باقي المعايير ويعزى هذا إلى قصر مدة البرنامج التي ربما كانت غير كافية للتدريب على الكتابة، بالإضافة إلى التركيز في معالجة الصعوبات على بقية المعايير التي يعتقد أنها ذات أولوية. وبذلك تتفق نتائج معيار الإتقان في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت تفوقا للبرامج العلاجية القائمة على التطبيقات الإدماجية على حساب الطرق التقليدية في معالجة صعوبات الكتابة مثل دراسة "عبد الشافي رحاب"

[1] Hendrickson ،James Michael, **L'effet des traitements de correction d'erreur sur une communication adéquate et précise dans les compositions écrites d'apprenants adultes d'anglais langue seconde dans les mémoires Résumé International** ،Paris, Hachette 1977 P: 176

(1994) التي كان موضوعها "فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالسعودية" حيث تكونت العينة من (62) تلميذا يمثلون المجموعة التجريبية و(65) تلميذا يمثلون المجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارة الخط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي[1].كما تأتي نتيجة دراستنا متفقة مع دراسة "**بـــروكس فـــوجن وبرنجـــر**" "BrooksVauhan&Berninger (1999) التـي عالجـت موضوع "تـدخلات المعلـم فـي صـعوبات الكتابـة" تكونـت عينـة الدراسـة من (17) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع والخامس من ذوي صعوبات الكتابة طبق البرنامج الإرشادي لمدة ثمانية أشـهر بحصـة واحـدة أسـبوعيا مـدتها سـاعة كاملـة أيـن أظهـر التلاميـذ المسـتهدفون تحسـنا ملحوظا في التركيب، والكتابة اليدوية[2].وعلى الرغم من التقدم المسجل على مستوى الكتابة إلا انه يبقى طفيف ويرجع ذلك ربما إلى طبيعة عملية الكتابة المعقدة التي تشترك فيها أكثر من حاسة تقتضي تآزرا حسيا حركيا وهو أمر يصعب استدراكه في فترة قصيرة من الزمن كالفترة التي تم فيها تطبيق البرنامج بالإضافة إلى أن التركيز في المعالجة لم يكن على الخط بالقدر الذي كان في بقية المعايير الأخرى. فمهارة الخط تتطلب التدريب المستمر والمران الدائم ، ويتوقف تجاوز صعوبات معالجة مشكلات الخط لدى تلاميذ السنة الخامسة على التشخيص الدقيق للأسباب المختلفة التي تتطلب عددا من الفحوص المتكاملة التي لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي وإنما تشمل أيضا الجوانب النفس حركية.

[1] نقلا عن هدى مصطفى محمد عبد الرحمن **برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي** رسالة دكتوراه غير منشورة، سوهاج مصر 1994، ص: 40.

[2] عبد الشافي رحاب، فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، 1994، ص: 201.

2- 2- تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أن النتائج الايجابية لبرنامج المعالجة البيداغوجية تتميز بالاستقرار. ومن ثم لا توجد فروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره.

يتضح من نتائج أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار المؤجل أو التتبعي أن النتائج تميزت بنوع من الاستقرار، حيث لا توجد فروق بين متوسط درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي ومعاييره، وهذا الأمر يثبت صحة الفرضية. فالمجموعة التجريبية التي تلقت حصص المعالجة البيداغوجية للتخفيف من صعوبات التعبير الكتابي وكسب جملة من المعايير ككفاءات ومن خلال توظيفها على مستوى الوضعيات الإدماجية والتدّرب عليها، أدت إلى استمرار التحسن في معالجة الوضعيات الإدماجية في مادة اللغة العربية، مما يدل على أنّ النتائج الايجابية لبرنامج المعالجة البيداغوجية المُعد لأجل معالجة الأخطاء المتكررة في المهارات المختلفة للتعبير الكتابي قد تميزت بالاستقرار من خلال نتائج القياس التتبعي للاختبار التحصيلي للتعبير الكتابي المُطبق بعد ثلاثة أسابيع من القياس البعدي وهذا ما يؤكد صحة فرضية الدراسة الثانية. ويعزو الباحث هذه النتيجة لعدة أسباب تربوية بيداغوجية، أما الأسباب التربوية فتتمثل في زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم في التعامل مع وضعيات الإنتاج الكتابي والتخلص من مركب النقص والخوف من الوقوع في الخطأ.أما الأسباب البيداغوجية فتتمثل في تعود التلاميذ على هذا النمط من الوضعيات من خلال الممارسة الكتابية اليومية والتكرار الذهني لتفاصيلها إضافة إلى عامل النضج والنمو المعرفي الذي وفره البرنامج، وحجم المجموعة الذي مكن المعلم من استغلال كل الاستراتيجيات التي لها علاقة بمقاربة الكفاءات كتفريد التعليم واستغلال وسائل متعددة ومختلفة وزيادة الحجم الزمني في المحاولة

والخطأ.وتعود أفراد العينة على نمط الاختبارات وتقويمها والذي وفر تغذية راجعة ساهمت في زيادة وعي أفراد المجموعة التجريبية بنوعية الأخطاء المرتكبة من طرفهم وكيفية تصحيحها على ضوء الرصيد المعرفي اللغوي المتنامي من حصة إلى أخرى وبفضل ممارستهم للتقويم الذاتي الذي ساهم في توجيههم نحو التركيز على ما هو مهم في عملية الكتابة، بالإضافة إلى أن المتعلمين يوظفون كثيرا ذاكرتهم العملية القصيرة المدى أكثر ما يلجئون إلى الذاكرة الطويلة المدى بدليل لجوئهم إلى المفردات والكلمات الحاضرة والكثيرة الاستعمال والمتداولة في النصوص التي قرؤوها. وقد أثبت البرنامج امتداد تأثيره في المعايير الأربعة وجاءت نتائج الدراسة في هذا الجانب متسقة مع الدراسات التي تبنت برامج تربوية لتنمية مهارات التعبير الكتابي والتغلب على صعوبات تعلمه، ومن تلك الدراسات، دراسة باج وجراهام "page & Graham" (2002) التي امتد فيها أثر البرنامج المطبق في الدراسة بعد فترة قدرت بثلاثة أشهر، احتفظ فيها التلاميذ بتحسنهم في كتابة المقال على مستوى عدد الكلمات الموظفة وتناسق العبارات وتماسك الموضوع، وقد أرجع الباحث ذلك إلى فعالية المتابعة التي استخدمت أسلوب التقويم القائم على الملاحظة المباشرة[1].

3- الخلاصة والاستنتاجات:

في ضوء ما تم عرضه من نتائج توصلت الدراسة الحالية للاستنتاجات التالية:

1)- للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة أثره الواضح في معالجة صعوبات التعبير الكتابي على مستوى المعايير الأربعة التالية (الوجاهة – الانسجام – سلامة اللغة – الإتقان) لدى تلاميذ السنة الخامسة من ذوي صعوبات التعلم من الجنسين من أفراد عينة التطبيق الميداني وبالتالي يعد هذا البرنامج وسيلة علاجية تصحيحية مبنية على المقاربة الإدماجية.

[1] Françoise Estienne, **Surcharge cognitive et dysorthographie: réflexions et pratique** Marseille, Solal, 2006, P:139.

2)- استجابة وتأثر من طرف أفراد عينة التطبيق الميداني لموضوعات وأنشطة البرنامج العلاجي كانت متقاربة في مختلف المعايير، ما عدا بعض الفروق الطفيفة التي لاحظها الباحث أثناء التطبيق الميداني لأنشطة البرنامج، وأشار إليها في النتائج، وهذا يؤكد فعالية البرنامج، وتحقيقه لأهدافه لدى أفراد عينة التطبيق الميداني.

4- اقتراحات:

بناء على النتائج التي توصلنا إليها، واستنادا إلى ما تم استنتاجه من أهمية المعالجة البيداغوجية القائمة على التطبيقات الكتابية الإدماجية ومن أجل تطوير الممارسة البيداغوجية للمعلمين في إطار الدعم التربوي والمعالجة البيداغوجية الموجهة لتلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي تقترح الدراسة بما يلي:

1- تطبيق استراتيجية وطنية للمعالجة البيداغوجية تتمثل في إعداد برنامج للتعديل البيداغوجي حسب درجة تردد الأخطاء المسجلة الغاية منه بناء مسعى يتمثل في تطبيق مجموعة متنوعة من أدوات وإجراءات التعلم والتعليم التي تعتمد على البرنامج المطبق في هذه الدراسة.

2- إعادة النظر في التكوين الأولي لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من خلال وضع برامج تتفق والحاجات الحقيقية -البيداغوجية والتربوية والعلمية- لممارسة التدريس وفق المقاربات الحديثة التي تبنتها المناهج الجديدة، ومع التأكيد على الدورات التدريبية المكثفة أثناء التكوين. وضبط ملمح توظيف المدرسين بما يتناسب ومهارات تدريس الأساسية والواجبات المهنية والأخلاقية التي تنتظر المعلم.

3- تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية في المؤسسات التربوية بما يمكن المتعلمين من توظيف واستعمال لغة المدرسة (العربية الفصحى) في مختلف السياقات كالمسرح المدرسي،

,والمكتبة وورشات الرسم وكتابة الرسائل والأناشيد والمسابقات الفكرية والثقافية والإذاعة والمدرسية.

4- – تطوير الممارسات البيداغوجية للمعلمين من خلال التكوين المستمر من خلال خطة تضع في الحسبان حاجات المعلمين لتشخيص ومعالجة صعوبات التعلم لدى التلاميذ في اللغة العربية بشكل خاص.

5- ينبغي أن يكون التكامل اللغوي نقطة الارتكاز في تطوير اللغة وتدريسها ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي من خلال الممارسة اليومية لها في مختلف المواد تحدثا وكتابة والاهتمام بالوعي بالعمليات وكيفية التعلم أكثر من التركيز على الناتج، وأهمية مراعاة وحدة اللغة وعدم معالجة التعبير على حدة، من خلال النصوص، بغية إبراز وظائفها المختلفة في فهم اللغة وتذوّقها والتعبير بها.

6- اعتماد معايير التعبير الكتابي المعتمدة في هذه الدراسة كمهارات يتم من خلالها التشخيص والعلاج.

8- اعتماد التشخيص المبكر لصعوبات التعلم في اللغة العربية خاصة في بدايات الأطوار الثلاثة في مرحلة التعليم الابتدائي.

9- انطلاقا من أن التعبير الكتابي لا يتأتى إلا من طبيعة مشابهة له ألا وهي القراءة ، من الضروري أن يتم تأمين التفاعل المستمر مع النصوص من خلال تمثيلها ، واستنباط بنيتها الشكلية ومحاكاتها.

10- اعتماد أساليب تدريبية مختلفة على النص إلى حين امتلاك المتعلمين لآليات التخطيط للكتابة المرتكزة على التفكير واستحضار الأفكار وتدوينها ثم التحرير والمراجعة الجزئية والكلية. ويقترح الباحث ثلاثة أساليب هي الأسلوب التعويضي ، الأسلوب التركيبي الأسلوب البنائي.

الخاتمة

الخاتمة

إن موضوع المعالجة البيداغوجية في المرحلة الابتدائية وفي المجال اللغوي وبخاصة في التعبير الكتابي من بين المواضيع الأكثر تشعبا وتعقيدا لارتباطه بعدة متغيرات متداخلة فيما بينها من الصعب فهمها وإدراك كنهها وتشخيص صعوباتها ومعالجتها باستخدام طرائق وأساليب تقليدية لا جدوى منها ، فهي تحتاج إلى عدة مقاربات (لسانية، لغوية، ديداكتيكية سوسيولوجية، تربوية، أرطفونية وأنثروبولوجية) حيث بينا في ثنايا الدراسة أن اللغة العربية والتعبير الكتابي بشكل خاص تواجهه مشكلات متعددة حالت دون تحقيق الكفاءات المنتظرة في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي أغلبها يرتبط بالحياة المدرسية والممارسة البيداغوجية للمعلمين في ظل المداخل الجديدة للمناهج الدراسية منها عدم التحكم في تطبيق المقاربة النصية التي بها يتم تعليم وتعلم اللغة العربية وضعف المعلمين في مهارة التقويم وعدم قدرتهم على التشخيص الدقيق في الوقت المناسب والنظر إلى الخطأ نظرة سلبية، وغياب تام لاستراتيجيات المعالجة التربوية في مختلف السياقات التعليمية التعلمية والطبيعية. ومن خلال ضعف استراتيجيات التعليم التي يعتمدها المعلمون، والتي ترتكز على الحفظ الآلي للصيغ اللغوية بدل التركيز على الوظائف الاتصالية، وجنوح أغلب المعلمين إلى الاستعمال الروتيني للغة الدراجة أثناء عملية التواصل والتفاعل اللفظي في تسيير الدروس.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الكثير من مشكلات وصعوبات تعلم لغة المدرسة تنتج عن لغة البيت التي أصبحت تشكل البنية الفكرية والمعرفية للمتعلم في كل المواقف والوضعيات التعليمية والحياتية. حيث أكدنا أنها تمارس تأثيرا قويا في كل بنيات اللغة الصوتية والمعجمية والنحوية والصرفية والتركيبة، حتى أصبح المتعلمون لا يستطيعون التفكير خارج قوالبها وصيغها، نتيجة استعمالاتها اليومية في كل المواقف والسياقات الحياتية بصفة عامة والمدرسية بصفة خاصة، وحضورها الدائم على مستوى (الذاكرة العملية) الذاكرة قصيرة المدى (فأصبح الاستعمال اللغوي المدرسي هجينا لا يختلف كثيرا عن لغة البيت

والشارع كما أن البيئة الأسرية والاجتماعية للمتعلمين، تعتبر من بين مصادر هذا الواقع اللغوي، من خلال مسايرة الأسر وتكريسها لإستراتيجية التخزين والحفظ الآلي والبحث عن النقاط دون الاهتمام بالمهارات والكفاءات اللغوية الحقيقية للمتعلمين، التي تنشدها عملية التعلم في المدرسة حسب المناهج الدراسية الرسمية، لكون لغة التعليم ليست وسيلة للتواصل فحسب بل يتعلمون بها كل أنواع المعارف الأخرى، ودون أن يستقيم تعلمه ولا يمكن أن نعزل هذا الواقع غير الطبيعي والهجين للغة التعليم في مدارسنا عن أبعاده الثقافية وعليه فقد بينت دراستنا أن العناية باللغة من منطلق تكاملي، يساعد الجماعة التربوية على ممارسة اللغة في كليتها تلك الممارسة التي تكون مسنودة بالكتابة، وقد اتضح أن تكثيف النشاط القرائي والكتابي وتصحيح لغة الطفل باستمرار وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة من خلال عمليات التقويم التكويني، من شانه أن يجعل المتعلم على تواصل دائم بموضوع التعلم ويحفزه نحو توسيع رصيده اللغوي من خلال الأنشطة اللغوية الأخرى كالمطالعة والمحفوظات وقدمت الدراسة بعض التوصيات كانت في جوهرها بيداغوجية تتعلق بتعديل تعليمية التعبير الكتابي من منطلق تكاملي يحترم تطبيق المقاربة النصية، وتجاوز النزعة التفتيتية للممارسة اللغة في كل المواقف التعليمية سواء كان ذلك في بناء التعلمات أو في معالجة الصعوبات أثناء حصص المعالجة البيداغوجية التي يرى الباحث أن حجمها الساعي لا يستجيب لحاجات التلاميذ في معالجة التعبير الكتابي باعتبار أن علاج صعوبات الكتابة هو في الأصل علاج يجب أن يمتد لكل أنشطة اللغة في وقت واحد.

قائمة المراجع

أولا: الكتب باللغة العربية:

1. أحمد جمعة 2006، الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه ط1، دار الوفاء النشر الإسكندرية، مصر.
2. أحمد عبد الله أحمد وفهيم مصطفى محمد 1994 الطفل ومشكلات القراءة، ط3 الدار المصرية اللبنانية، مصر القاهرة.
3. إسماعيل محمد الأمين 2001 طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات، ط1 دار الفكر العربي، القاهرة، ج.م.ع.
4. إسماعيل، زكريا، 1999 طرق تدريس اللغة العربية. قناة السويس: دار المعرفة الجامعية، مصر.
5. أندري مارتني 1984 مبادئ اللسانيات العامة: ترجمة أحمد الحمو، دمشق وزارة التعليم العالي.
6. إيمان عباس علي/هناء رجب حسين2009، **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق** دار المناهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن.
7. برنار راي، فانسان كاريت، صابين كاهن، 2015 الكفاءات في المدرسة تعلم وتقويم، ترجمة مصطفى بن حبيلس المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
8. البطاينة وآخرون 2005 صعوبات التعلم النظرية والممارسة الطبعة الأولى دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.
9. جابر عبد الحميد جابر، 1994 علم النفس التربوي، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
10. جرار عبد الرحمن محمود، 2008 صعوبات التعلم قضاًيا حدًيثة ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
11. حسن حسين زيتون2003، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم.

12. حسن شحاتة 1997، واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي بمصر.

13. الخطيب عاكف عبد الله، 2009 غرفة المصادر كبديل تربوي، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن.

14. الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم2003، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

15. راشد، عدنان عابد 2002 سيكولوجية الأطفال ذوي الصعوبات التعلّمّية.ط1، دار وائل للنشر القاهر، مصر.

16. ربيع، محمد شحاتة، 2009 قياس الشخصية، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان الأردن.

17. الروسان وآخرون، 2004 **صعوبات التعلم** منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الصفات، الكويت.

18. الزراد – فيصل محمد خير 1988، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ط1 دمشق.

19. الزيات، فتحي مصطفى 2008 صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة، ج.م.ع.

20. الزيات، فتحي مصطفى ، 1998 الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية لاضطراب العمليات المعرفية والقدرات العقلية الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

21. الزيات، فتحي مصطفى ، 2002 المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، الطبعة الأولى، دار النشر للجامعات القاهرة.

22. زيدان السرطاوي، 1995 التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام مفهوم التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

23. سامي محمد ملحم 2002 مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

24. السعافين إبراهيم وآخرون، 2000 أساليب التعبير الأدبي ط1، دار الشروق للنشر بيروت لبنان.

25. سيد عبد العال عبد المنعم: طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر القاهرة.

26. صلاح عبد اللطيف أبو أسعد، 2010 أساليب تدريس الرياضيات، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان– الأردن.

27. عادل توفيق حجات، 1999 دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

28. العال، عبد المنعم سيد، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، الفجالة بلا تاريخ.

29. عبد الباسط متولي خضر، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

30. عبد الرحمن سيد سليمان 2001 سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة المفهوم والفئات الجزء الأول، مكتبة زهراء الشرق القاهرة.

31. عبد الرؤوف، فاروق؛ عامر، 2007، ربيع صعوبات التعلم، مفهومه، تشخّصيه، علاجه، ط1 المؤسسة العربية للعلوم الثقافة تونس.

32. عبد العزيز الغرضاف، عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت موحى، 1994 **معجم علوم التربية**، الدار البيضاء: دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب.

33. عبد المجيد عبد العزيز، القصة في التربية وأصولها النفسية، ط7 دار المعارف المصرية، القاهرة دون تاريخ.

34. عبد المنعم، أحمد الدردير، 2006، الإحصاء البارامتري واللابارامتري: في اختبار فرضيات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

35. عدس، محمد عبد الرحيم، 1998 صعوبات التعلم، دار الفكر عمان الأردن.

36. علام، صلاح الدين محمود، 2007 القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

37. على أحمد مدكور1997 فنون تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، مصر القاهرة.

38. فتحي عبد الرحمن جروان 2002، الإبداع: مفهومه، تدريبه.

39. القريوتي يوسف؛ والصمادي جميل؛ والسرطاوي عبد العزيز، 1995 المدخل إلى التربية الخاصة ط1 دار القلم للنشر والتوزيع العين، الإمارات.

40. كامي، آلان وكاست، هوك، 1998 صعوبات القراءة منظور لغوي عصبي، ترجمة حمدان على نصر وشفيق فلاح علاونة منشورات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق سوريا.

41. كمال دسوقي، 1979 النمو التربوي للطفل والمراهق، دروس في علم النفس الارتقائي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت لبنان.

42. كوافحة، تيسير 2007 مفلح صعوبات التعلّم والخطة العلاجية المقترحة الطبعة الثالثة، دار المسيرة عمان، الأردن.

43. كيرك وكالفانت، 1998 صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي مكتبة الصفحات الذهبية المملكة العربية السعودية.

44. لندا هارجروف، جيمس بوتيت، 1988 التقييم في التربية الخاصة ترجمة عبد العزيز السرطاوي، زيدان السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

45. مارتن هنلي وآخرون، 2004 خصائص التلاميذ ذوى الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، ترجمة جابر عبد الحميد، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

46. مجيد، سوسن شاكر 2008 مشكلات الأطفال النفسيّة والأساليب الإرشادية لمعالجتها ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

47. محمد الطاهر وعلى 2006، نشاط الإدماج، (دون دار نشر)

48. محمد النوبي محمد علي 2011 صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن.

49. محمد آيت موحى وآخرون، 1991، المدرس والتلميذ أية علاقة؟ دار الخطابي للطباعة والنشر، الرباط المغرب.

50. محمد رجب فضل الله 1998 "الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية"، ط1.

51. محمد صلاح الدين مجاور 1998 تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

52. محمد على كامل، 2005 مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.

53. محمد عواطف، 1983 تعليم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

54. محمود عوض الله سالم ومجدي محمد الشحات، وأحمد حسن عاشور، 2003، صعوبات التعلم؛ التشخيص والعلاج دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

55. مدكور، علي أحمد، 1988، **تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية** كلية التربية. جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية.

56. مراد صلاح أحمد، أحمد سليمان أمين أحمد، 2002 الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية ط1 دار الكتاب الحديث، القاهرة.

57. مرواني قمجه 2009، التعبير للسنتين الثالثة والرابعة متوسط، (بدون دار نشر) الجزائر.

58. مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة، 2007 سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

59. أبو مغلى، سمير عبد الله والدعدع، 1992 عزة مختار، تعلم الطفل بطيء التعلم، دار الفكر الأردن.

60. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد 1990 "لسان العرب"، الجزء الثامن الجزء الخامس عشر، ط 1، بيروت دار صادر.

61. ميشال زكرياء 1982 الألسنية التوليدية، التحويلية وقواعد اللغة العربية بيروت.

62. نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000 صعوبات التعلم والتعليم العلاجي ط1 مكتبة الزهراء، القاهرة مصر.

63. نبيل عبد الهادي وآخرون، 2000 بطء التعلّم وصعوباته، ط1دار وائل للطباعة والنشر الأردن.

64. هالهان، دانيال وآخرون، 2007 صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي ط 3 ترجمة عادل عبد الله محمد دار الفكر للنشر والتوزيع عمان الأردن.

65. وزارة التربية الوطنية 2004 دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها مديرية التعليم الأساسي، (بدون دار نشر).

66. وزارة التربية الوطنية 2004, الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

67. وزارة التربية الوطنية 2011 الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

68. وزارة التربية الوطنية 2012 مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

69. وزارة التربية الوطنية، 2004، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة ابتدائي، الجيل الأول_الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ,الجزائر.

70. وزارة التربية الوطنية، 2012 دليل المعلم الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

71. الوقفي، راضي 2009 صعوبات التعلم النظري والتطبّيقيً، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع عمدان، الأردن.

72. يوسف الصميلي، 1998، اللغة العربية وطرق تدريسها، " نظرية وتطبيقا " المكتبة العصرية بيروت لبنان.

ثانيا: كتب باللغة الأجنبية

1. Adler, Marion robin ،Le rôle du jeu par écrit développement: étude de quatre cours d'écriture créative du secondaire ،Ph.D.Université de New York à Albany.

2. Baddeley.A.D.1993 la mémoire humaine, théorie et pratique.sous la direction de Solange Holland, Presses universitaires de Grenoble.

3. Bahr, C.M, Nelson, N.N, Van meter, A,M 2000, Les effets de Text - Outils basés sur les logiciels et logiciels basés sur les graphiques pour la planification et l'organisation de Histoires des troubles d'apprentissage Vol 29.No.4,

4. BERBAUM J. ،1990,Un programme d'aide au développement de la capacité d'apprentissage, Grenoble.

5. Bonjour, Pierre, et Michèle Lapeyre**,** 2000 L'intégration scolaire des enfants à besoins, spécifiques.Des intentions aux actes**,** France Toulouse, Éditions Èrès,

6. Brooks.A, Berninger.V 2001 ،Interventions didactiques pour écrire un handicap comparaison des processus de transcription et de génération de texte.

7. Bryan.J.H, 1986 comprendre les troubles d'apprentissage, traduction Anglejan (d') ،A.et Masny, D.Paris: Éditions CEDIC.

8. ch.hadji ،1995 ,L'evaluation,régles du jeu ،des intentions aux outils Paris ESF.

9. Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND,1999 la production écrite, Coll.Dirigée par Robert Galisson, Ed.CLE International, Paris.

10. Coody ،B.& Nelson ،D.1986,Teaching elementary Language arts.A literature approach.WavelndPress ،Inc ،Illinois.

11. Cornaire.C et Raymond.P- M, 1999, La production écrite, Paris

12. Cornaire ،Claudette ،Raymond, ptricia ،Mary germain ،Claude, 1999, La Production écrite ،Paris cle ،International.

13. Cunnigham,C, 1999 difficultés d'apprentissage chez les enfants et l'adolescents ,publication, Odile Jacob, Paris.

14. Cuq jean pierre ،2003, dictionnaire pratique du concepts pédagogique paris ophrys.
15. DOLORME.Charles 1987 évaluation en question.paris.juillet.
16. Dolz.J et A.Gagnon.R ،Toulou.S ،2008 Production écrite et difficultés d'apprentissage ,Genéve.
17. Doré.F.Y, Mercier,P, 1992 les fondements de l'apprentissage et de la cognition,presse universitaire de lille France.
18. Françoise Estienne, 2006, Surcharge cognitive et dysorthographie: réflexions et pratique Marseille, Solal.
19. G.De.Landshere 1976 ،évaluation continue et examens.précis de docimologie, Bruxelles labor.paris.Nothm.
20. G.meyer ،2007 Evaluer pourquoi? Comment? Paris, Hachette.
21. Georgette GOUPIL, 1997 Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage Boucherville Gaëtan Morin.
22. Goupil.G, Lusignan.G, 1999**Apprentissage et enseignement en milieu scolaire**,Gaaetain morin
23. Hayes, J.R. ،(1995).«Un nouveau modèle du processus d'écriture».Traduit par Fortier.G.,.J.- Y.Boyer, J.- P.Dionne, P.Raymond Éditions.Logiques.
24. Hendrickson ،James Michael, 1977, L'effet des traitements de correction d'erreur sur une communication adéquate et précise dans les compositions écrites d'apprenants adultes d'anglais langue seconde dans les mémoires Résumé International ،Paris, Hachette.
25. Hoy ,c ،Greeg,N.1994 Evaluer le rôle de l'éducation spéciale ،Paris, Odile Jacob.
26. Jean- Pierre ASTOLFI, 1997 L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF éditeur.
27. jean pierre cuq et Isabelle gruca ،2002cour de didactique du français langue étrangère et seconde.ED presse universitaire de grenoble
28. Johnson, D,J, 1996 Troubles d'apprentissage: principales et pratiques éducatives, éditions de boeck- wesmael S.A, Bruxelles.
29. Lerner, J ،2004 Troubles d'apprentissage ،théories ،diagnostic et stratégies d'enseignement traduction Frank VITARO et Claude GAGNON Tome II, Québec, Presses de l'Université du Québec.
30. Meese,R.l, 1995 Enseigner aux apprenants ayant un handicap leger,Bibliothèque nationale du Québec.

31. Overton, T; 2009Evaluer les apprenants ayant des besoins particuliers par une approche appliquée.Publication merrill ; paris
32. Roeper ،T, Perez –leroux,1997,L'interprétation des noms naturels, la sémantique et la syntaxe, les possesseurs inhérents, le pied et la racine des infinitives en linguistique édition espace Bruxelle.
33. Rogiers Xavier, 2000 une pédagogie de l'intégration, Ed,deBoeck, Bruxelles.
34. Sanghvi.R ,Kelkar.R, L'intégration visuel moteur de les enfants a des difficultés d'apprentissage Éditions Agence d'Arc, paris.
35. Stanescu Cosson et autre 2000 Précis théorique et pratique du développement psycho moteur du jeune enfant.Normes et dispersions.Paris: Elsevier.
36. Tardif, J.1992 Pour un enseignement stratégique.L'apport de la psychologie cognitive.Montréal: Éditions Logiques.
37. Vigner Vigner.Gerard 1982 Ecrire éléments pour une pédagogie de la production écrite.CLE international PARIS.

ثالثا: رسائل أكاديمية:

1. أحمد أحمد عواد إبراهيم 1988، مدى فاعلية برنامج تدريبي لعلاج صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، بنها، جمهورية مصر العربية.
2. أحمد محمد عبد القادر، 1984، أثر طريقة المواقف الوظيفية على تدريس التعبير التحريري لدى تلميذات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
3. تعوينات علي 1997 صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم (في المناطق الناطقة بالأمازيغية والمناطق الناطقة العربية) رسالة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية بجامعة الجزائر.
4. جمال رشاد أحمد الفقعاوي، 2009 فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة فلسطين.

5. جميلة حمودي 1994 طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الجزائرية رسالة ماجستير جامعة الجزائر.

6. حلس، داود 2004"دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية: جامعة الخرطوم السودان.

7. حمزة حمزة أبو النصر 1991علاقة استخدام القواعد النحوية بكل من صحة فهم المقروء وسلامة التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنصورة.

8. خالد عبد السلام، 2003 صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا (غير منشورة) جامعة سطيف، الجزائر.

9. الخوالدة، نجود محمود محمد 2001 فاعلية استخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة في تعلم مهارة التعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

10. رابعة عارف شناق 2000، دراسة تجريبية لأثر التكامل اللغوي على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف **الأول الثانوي** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية

11. عبد الشافي رحاب، 1994، فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة،.

12. عبد الله لقديم 1988 الأخطاء النحوية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة بجاية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة القاهرة مصر.

13. الفرخ، صلاح عبد السميع محمد 1998 برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

14. قاسم، حازم محمود 2000 فعالية استخدام مداخل حديثة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

15. معوش عبد الحميد، 2012، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر.

16. نسرين رمضان شامية، 2012 أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، دولة فلسطين.

17. هدى مصطفى محمد عبد الرحمن، 1994، برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي رسالة دكتوراه غير منشورة، سوهاج مصر.

18. هويدا حنفي رضوان 1992برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

19. يوسف سعيد محمود المصري 2006، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية غزة دولة فلسطين.

20. **رابعا: نشريات ودوريات:**

21. على محمد الديب 1990 الصعوبات الخاصة النمائية والأكاديمية في تعلم اللغة الانجليزية لدى أطفال المرحلة الابتدائية " مجلة علم النفس عدد خاص جامعة القاهرة.

22. محمد أولحاج، 2001 ديداكتيك التعبير، تقنيات ومناهج، السلسلة البيداغوجية عدد 16 دار الثقافة البيضاء.

23. وزارة التربيـة الوطنيـة 2008 النشـرة الرسـمية للتربيـة الوطنيـة عـدد خـاص، القـانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 المؤرخ في 23 جانفي 2008.

24. فيصل محمد خير الزراد ، 1991 ، صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة ، العدد 38 ، مجلة رسالة الخليج.

خامسا: مواقع الانترنت:

1. https://theses.ju.edu.jo/Original_Abstract/JUA0650033/JUA0650033 le:21/01/2014.
2. WWW.Scolar.najah.edu/ar/Publucation/journal- aricle:2012
3. Http//www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd
4. Jean Michel ducrot; Pédagogie de l'erreur corriger et remédier http://www.ecoledz.net /3/1/2006
5. https://www ibrary.iugaza.edu.ps/thesis/94192.date: 25/10/2013.
6. www.gulf.kids.com / pdf /der- Mxc1.pdf.04/02/2013
7. http://khartoumspace.uofk.edu/handle/123456789/11706 13/06/2013.
8. http/ www.alnodom.com:03/8/2014.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر تقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ه
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ز
فهرس المحتويات	ط
فهرس الجداول	م
فهرس الأشكال	س
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول:الإطار العام للدراسة	
1-الإشكالية	7
2-فرضيات الدراسة	11
3-أهداف الدراسة	11
4-أهمية الدراسة	12

5-حدود الدراسة	13
6-التعاريف الإجرائية الدراسة	13
7-الدراسات السابقة	15
8-التعليق على الدراسات السابقة	33
الفصل الثاني:صعوبات التعلم من مقاربة المفهوم إلى مقاربة العلاج	
تمهيد	37
1-مفهوم التعلم	38
2-تطور تعريف صعوبات التعلم	40
3-الفرق بين صعوبات التعلم ومفاهيم أخرى قريبة منه	49
4-خصائص ذوي صعوبات التعلم	52
5-أسباب صعوبات التعلم	54
6-محكات التعرف على ذوي صعوبات التعلم	64
7-تصنيف صعوبات التعلم	71
8-النماذج المفسرة لصعوبات التعلم	119
9-تشخيص صعوبات التعلم	127
10-علاج صعوبات التعلم	139

خلاصة الفصل	158
الفصل الثالث:تعليمية التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	160
1- تحديد مفهوم الكتابة	160
2- مفهوم التعبير الكتابي	162
3- أهداف التعبير الكتابي في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي	164
4- أنواع التعبير الكتابي	164
5- خصائص التعبير الكتابي	171
6- التعبير الكتابي بحسب بعض المقاربات الديداكتيكية	173
7- علاقة التعبير الكتابي بأنشطة اللغة العربية الأخرى	179
8- مظاهر ضعف تلاميذ نهاية مرحلة التعليم الابتدائي في التعبير الكتابي	185
9- عمليات التعبير الكتابي	191
10- تعليمية التعبير الكتابي من خلال المناهج الدراسية	195
11- مراحل إنجاز درس التعبير الكتابي	202
12- معالجة صعوبات المتعلمين في التعبير الكتابي	224
خلاصة الفصل	228

الفصل الرابع:التطبيقات الإدماجية ودورها في إرساء الموارد	
تمهيد	230
1- تعريف اللغة	231
2- وظائف اللغة العربية	232
3- مكانة اللغة العربية في المناهج الدراسية لمرحلة التعليم الابتدائي	234
4- مدخلات ومخرجات تعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي	235
5- الاختيارات البيداغوجية لمنهاج اللغة العربية	239
6- المرجعيات البيداغوجية لمقاربة الكفاءات	245
7- تعليمية اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي	253
خلاصة الفصل	297
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس:الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	300
1- منهج الدراسة	300
2- الدراسة الاستطلاعية	301
3- الدراسة الأساسية	342

خلاصة الفصل	354
الفصل السادس:عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها	
تمهيد	356
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	356
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	356
1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	362
2- تفسير نتائج الدراسة	366
2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى	366
2-2- تفسير نتائج الفرضية الثانية	377
3- الخلاصة والاستنتاجات	379
4- التوصيات	379
الخاتمة	383
قائمة المراجع	386
الملاحق	406

الملاحق

الملحق رقم (01) اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

1- وصف الاختبار: يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. فهو اختبار لقياس القدرة العقلية للأطفال من 8 سنوات فما فوق، أعده الدكتور أحمد زكي صالح وقد استخدمه الباحث للتعرف على المستويات العقلية لأفراد عينة الدراسة الأساسية وبالتالي تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء والتحصيل.

يتكون هذا الاختبار من (60) صورة وشكل في مجموعات كل مجموعة تتكون من خمسة صور وأشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة وذلك بوضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة، والزمن المخصص للإجابة على كل الاختبار هو (15) دقيقة بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه ثم تحسب كل إجابة للمفحوص صحيحة نقطة واحدة والسؤال

الذي لم يجب عنه يوضع له (0) ولمعرفة الإجابة الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص، ثم تجمع درجات المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص في هذا الاختبار . وتحسب نسبة الذكاء بتحديد الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص، ومقارنتها بنسبة الذكاء الموجودة في قائمة المعيار الثلاثي للاختبار المرفقة مع كراس الاختبار.

2- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

قنن الاختبار على البيئة المصرية على عينة من(500) شخص أعمارهم مابين الثامنة والسابعة عشر سنة.

أ- معامل ثبات الاختبار:

حسب معامل ثبات هذا الاختبار عن طريق التجزئة النصفية وعن طريق تحليل التباين حيث تراوحت معاملات الثبات الناتجة بين(0.75)وهي أقل قيمة و(0.85) وهي أكبر قيمة.

ب- صدق الاختبار: تم التحقق من صدق الاختبار من خلال علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات، منها معاني الكلمات وإدراك المعاني، والتفكير، والعدد، والقدرة العقلية العامة وتنصيف أشكال وتصنيف أعداد، ومعالجة ذهنية وتبين أن هذه المعاملات لها دلالات إحصائية عند مستوى (0.05- 0.01) كما تم التحقق من الصدق العاملي في دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات العقلية التي تقيس مختلف القدرات العقلية ومكونة من ثمانية عشر اختبارا وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل العام بمقدار (0.48). وبذلك فإن الاختبار صادق في ما يمكن أن يطلق عليه قياس القدرة العقلية العامة.

3- تعليمات تنفيذ الاختبار الخاصة بالفاحص:

1- قبل البدء بالاختبار يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ الميلاد للمفحوص.

2- المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار.

3- يمكنك أن تساعد المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له إطلاقا.

4- يجب عليك ألا تجيب عن تعليقات المفحوص فيما يخص وضوح الصورة أو الأشكال.

5- يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص، حتى ولو يكن قد أنهى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار ومن ثم تقوم بحساب درجاته التي تحصل عليها.

4- تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

على الفاحص أن يقول للمفحوص: "بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي":

1- أن تعمل بسرعة ودقة وألا ترتكب الأخطاء، وتضيع وقتا طويلا في سؤال واحد فالوقت المسموح لك للإجابة عن (60) سؤالا هو (15) دقيقة فقط.

2- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطا أن تجيب عنها جميعا.

3- استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الإجابة عن الأسئلة ولا تكتب شيئا في كراس الاختبار.

4- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصورة أو الأشكال.

5- التزم بالوقت المسموح لك وضع القلم فورا حينما يطلب منك ذلك .

6- لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يسمح لك بذلك – أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك –

5 - نظام تصحيح الاختبار:

5-1- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار يتم سحب كراس الاختبار وورقة الإجابة منه.

5-2 يحسب لكل إجابة صحيحة درجة واحدة (1) والسؤال الذي لم يجب عنه يمنح له (0).

5-3- لمعرفة الإجابة الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاص بالفاحص وهو مرفق بهذه الكراس.

5-4- نجمع درجات الإجابات الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

6-حساب نسبة الذكاء:

بعد معرفة الدرجة الكلية التي تحصل عليها المفحوص، نذهب إلى (قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.

فلو كان عمر المفحوص (11) سنة وحصل في الاختبار على درجة (38) فإن نسبة ذكائه هي (127) درجة وبالرجوع إلى قائمة تصنيف نسبة الذكاء سنجد انه ضمن فئة الأذكياء جدا.

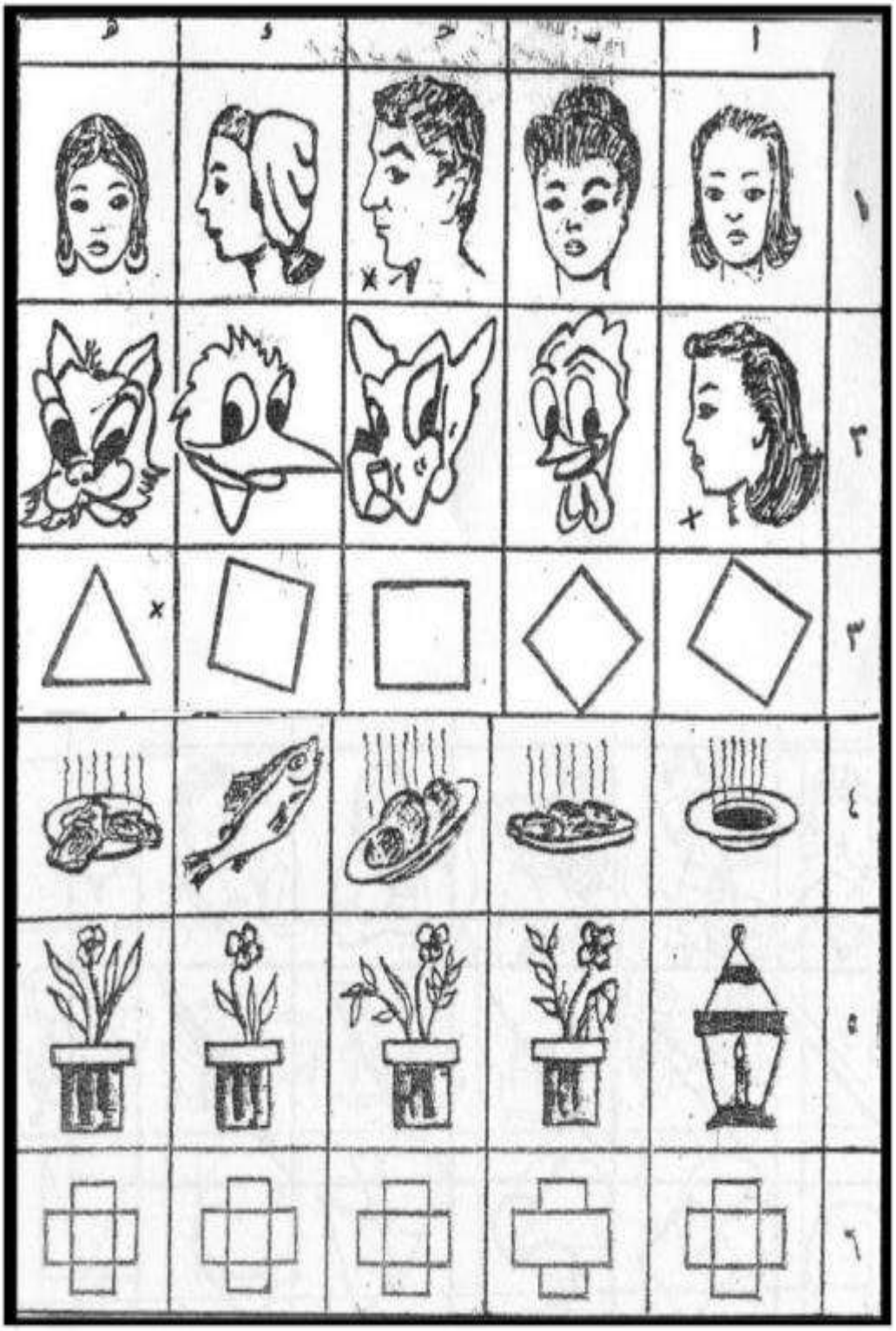
7- مفتاح تصحيح الاختبار:

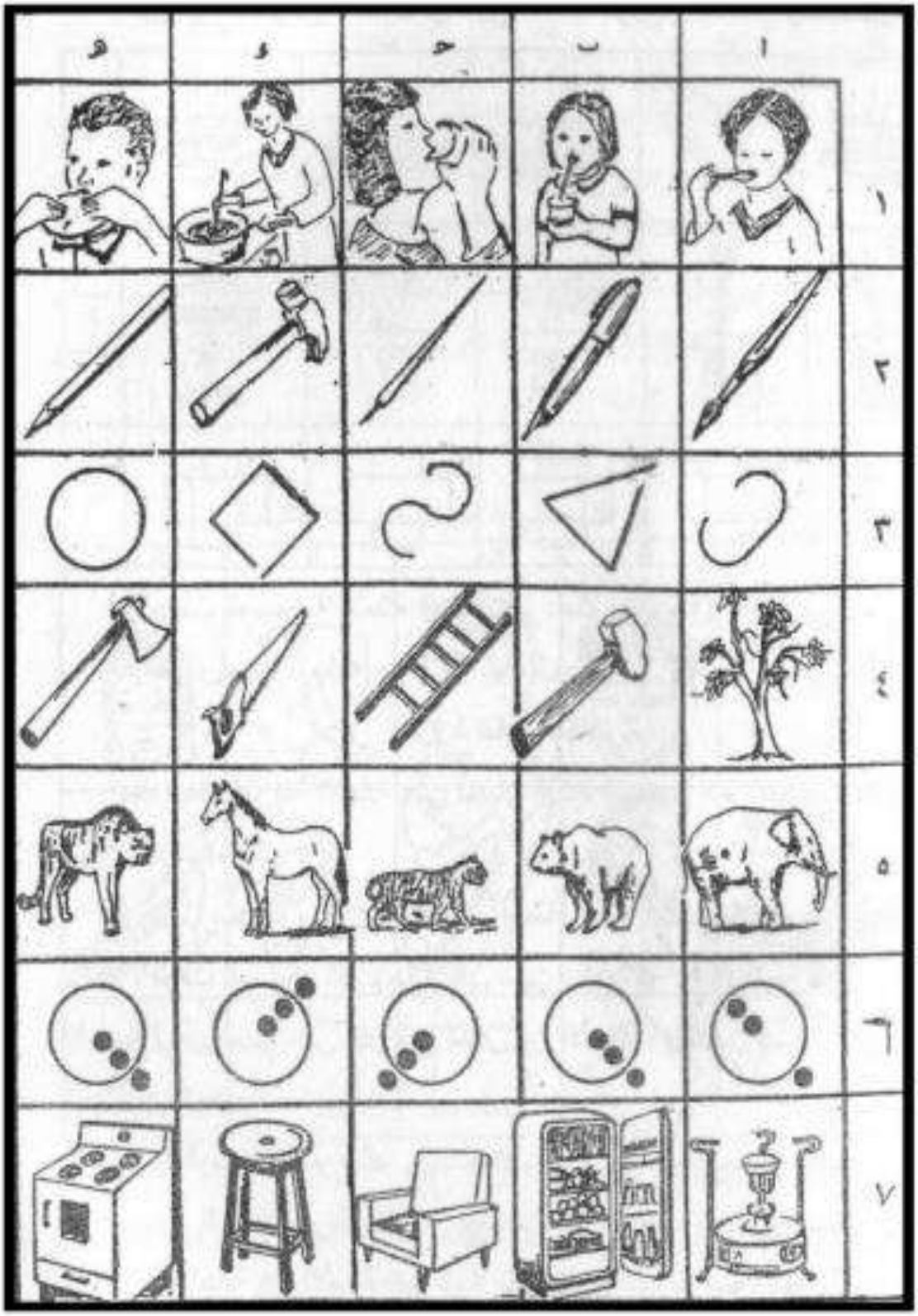
رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	د	16	ج	31	أ	46	ب
2	د	17	ج	32	هـ	47	أ
3	هـ	18	أ	33	ج	48	د
4	أ	19	هـ	34	ب	49	ج
5	د	20	أ	35	أ	50	ج

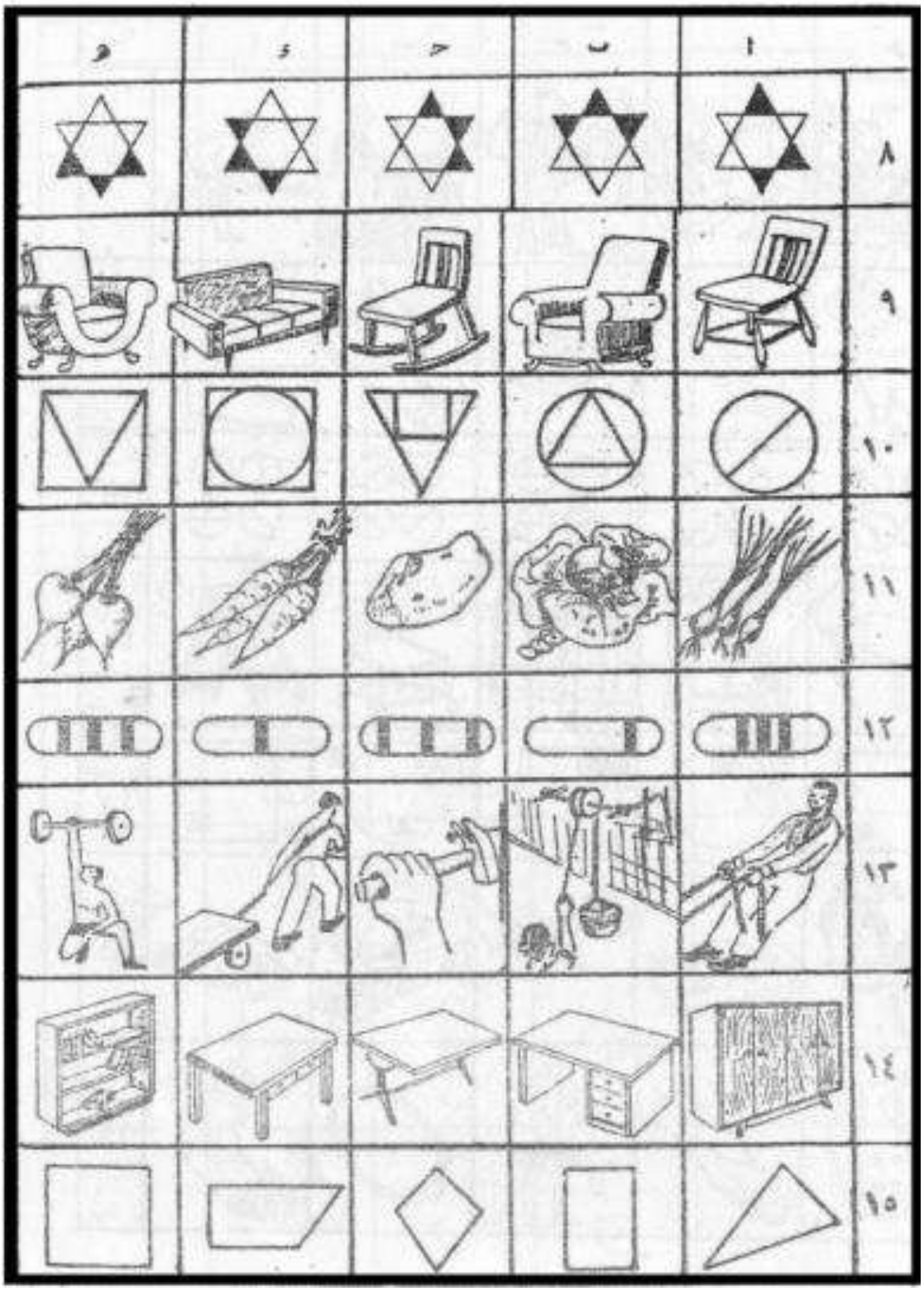
6	أ	21	هـ	36	د	51	هـ
7	ج	22	ب	37	هـ	52	د
8	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
9	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	هـ	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

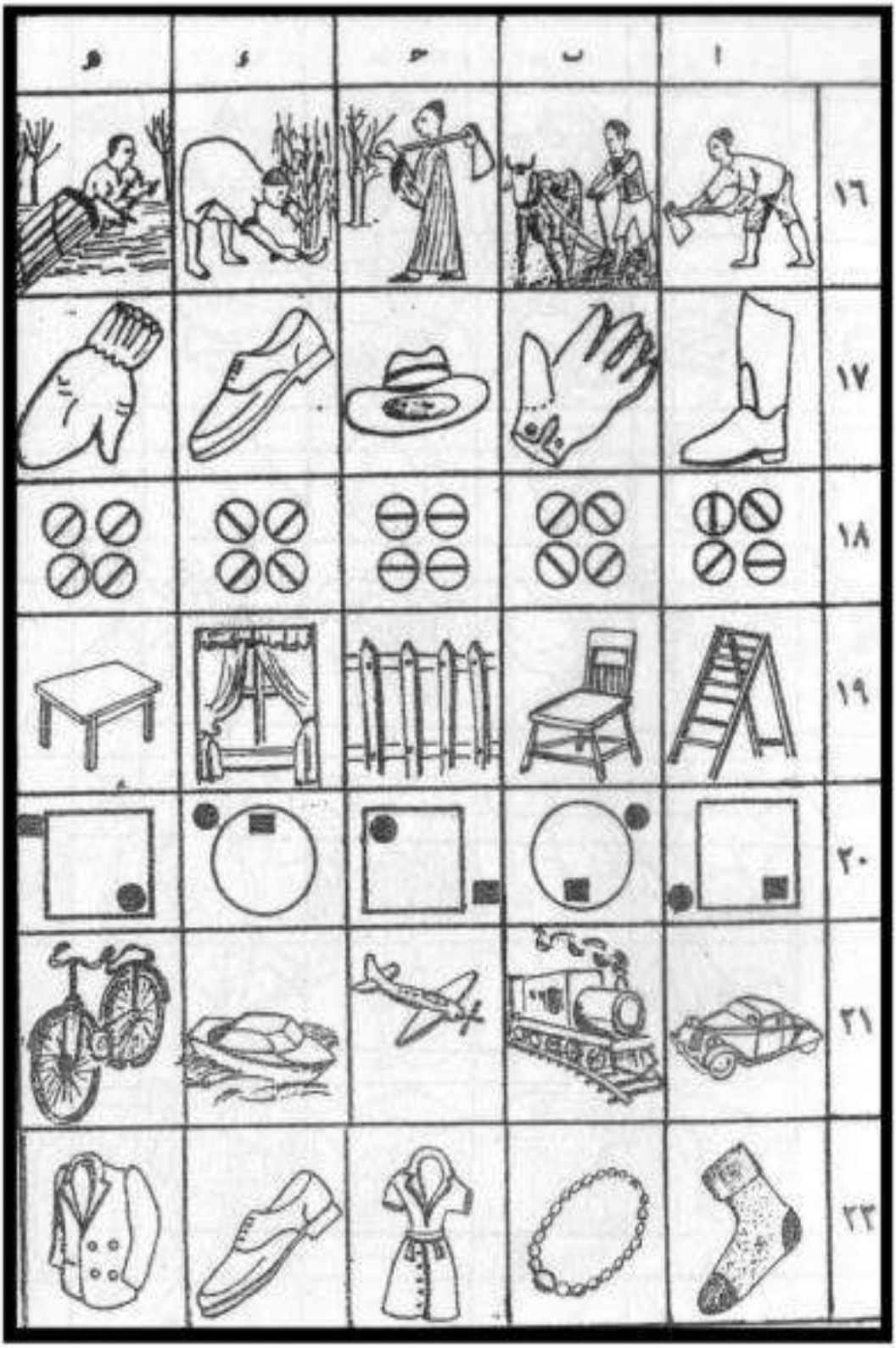
قائمة المعايير

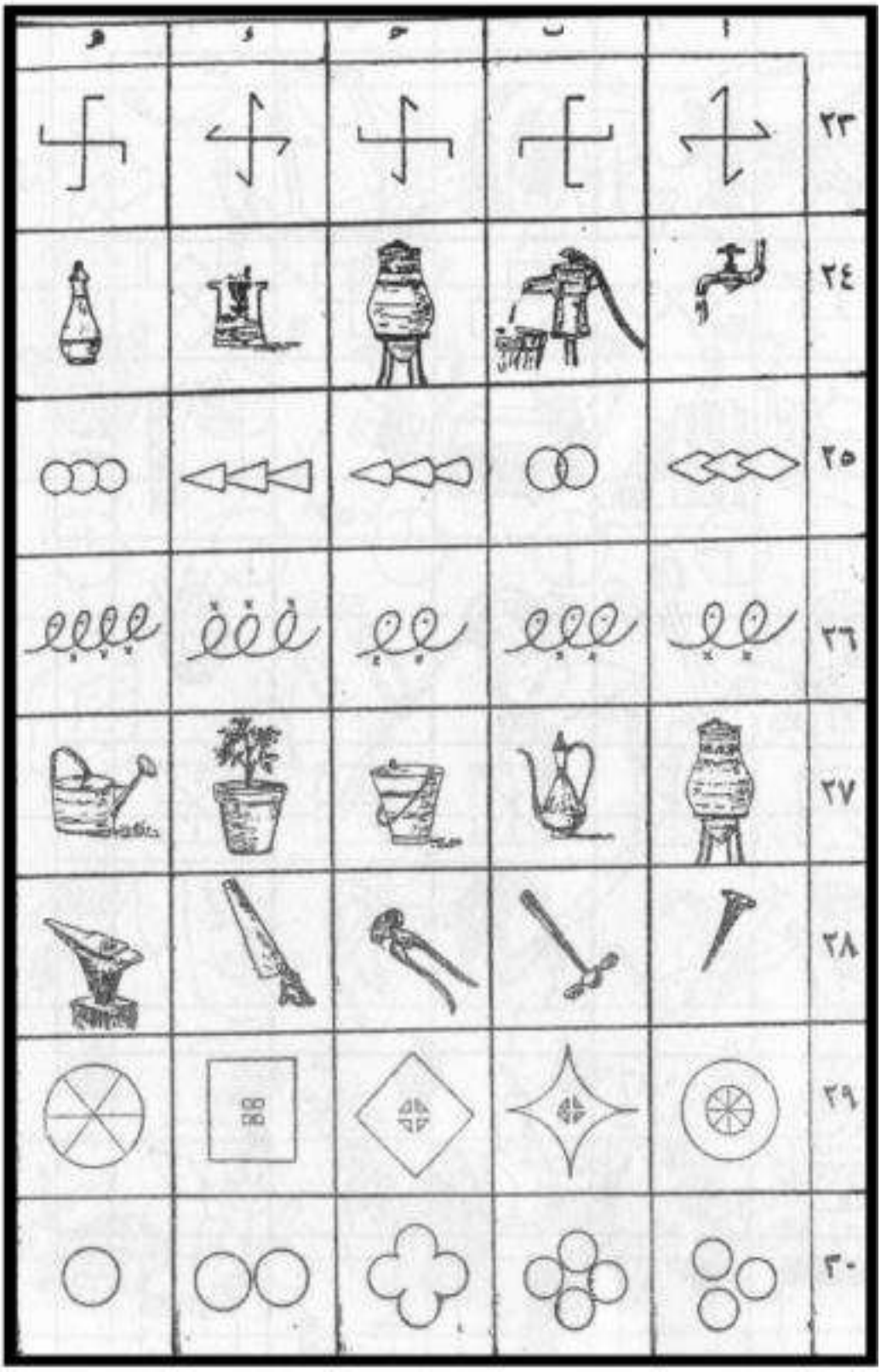
نسبة الذكاء	العمـــر الزمني										المئويات %	
	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8		
135	54	54	48	47	45	42	41	40	36	32	99	ممتـــــاز
	52	51	46	45	44	41	40	39	35	31	98	
	51	49	45	43	42	40	39	38	34	30	97	
130	50	47	44	42	41	39	38	37	33	29	96	
	49	45	43	41	40	38	37	36	32	28	95	
	48	44	42	40	39	37	36	35	31	27	94	
120	47	43	41	39	38	36	35	34	30	26	93	
	46	42	40	38	37	35	34	33	29	25	92	
	44	41	39	37	36	34	33	32	28	24	91	
115	42	40	38	36	35	33	32	31	27	23	90	
	41	39	37	35	34	32	31	30	26	22	85	
	40	38	36	34	33	31	30	29	25	21	80	
110	39	37	35	33	32					20	75	
	38	36	34	32	31	30	29	28	24	19	70	فـــوق المتوسط
105	37	35	33	31	30	29	28	27	23	18	65	
	36	34	32	30	29	28	27	26	22	17	60	
100	35	33	31	29	28	27	26	25	21	16	55	
	34	31	30	28	27	26	25	24	20	15	50	
95	33	30	29	27	26	25	24	23	19	14	45	أقل من المتوسط
	32	29	28	26	25	24	23	22	18	13	40	
	31	28	27	25	24	23	22	21	17	12	35	
90	30	27	26	24	23	22	21	20	16	11	30	
	29	26	25	23	22	21	20	19	15	10	25	
85	22	21	20	19	18	17	16	15	14	09	20	الفئة الدنيا
	21	20	19	18	17	16	15	14	13	08	19	
	20	19	18	17	16	15	14	13	12		15	
80	19	18	17	16	15	14	13	12	11	07	10	
	18	17	16	15	14	13	12	11	10	06	09	
	17	16	15	14	13	12	11	10	09		08	
75	16	15	14	13	12	11	10	09	08	05	07	
	15	14	13	12	11	10	09	08	07		06	
	14	13	12	11	10	09	08	07	06	04	05	
70	13	12	11	10	09	08	07	06	05		04	
	12	11	10	09	08	07	06	05	04	03	03	
	11	10	09	08	07	06	05	04	03	02	02	
	10	09	08	07	06	05	04	03	02	01	01	

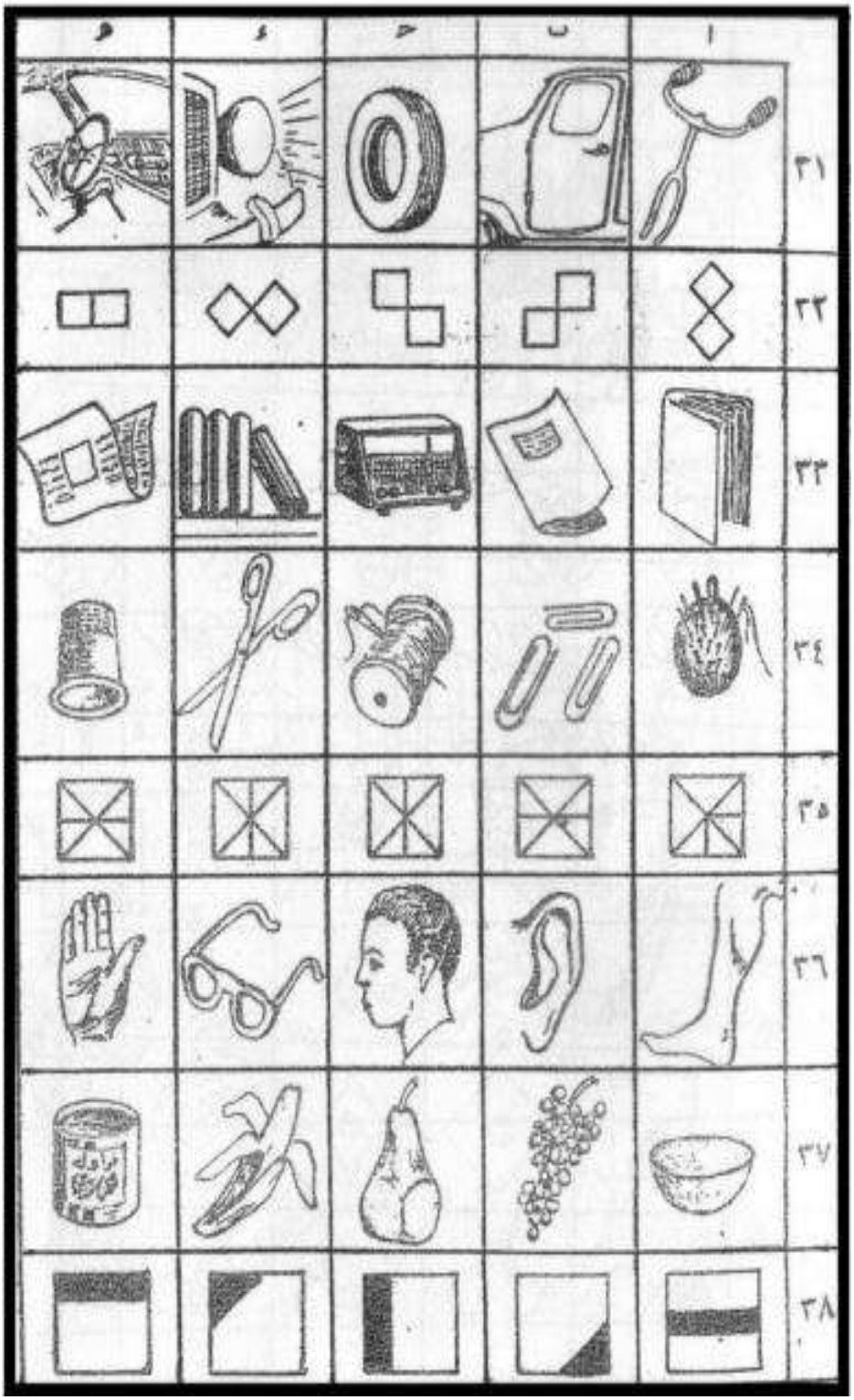

ه
د
ج
ب
ا
١
٢
٣
٤
٥
٦

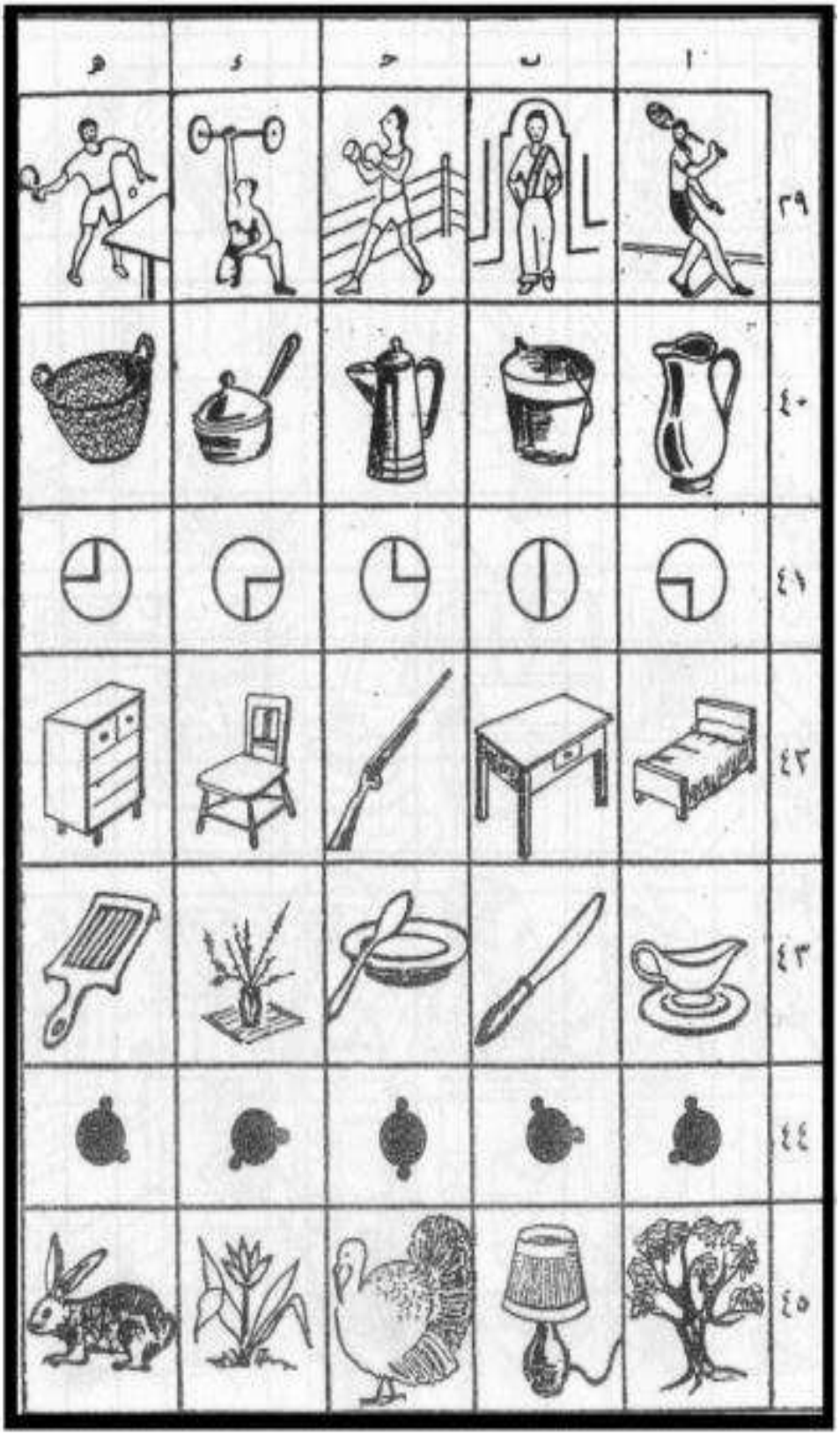

ا
ب
ح
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

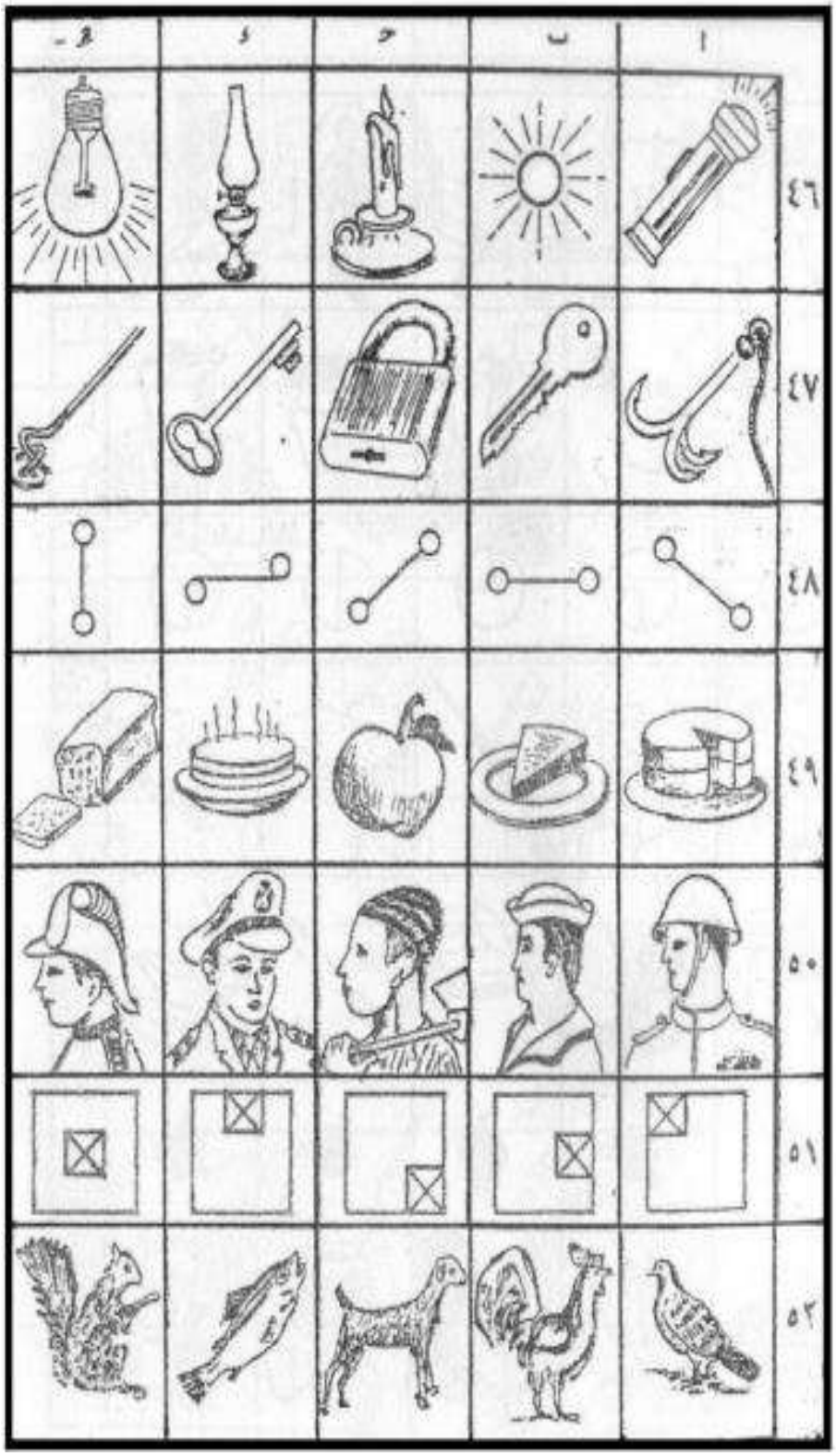

ا
ب
ج
د
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

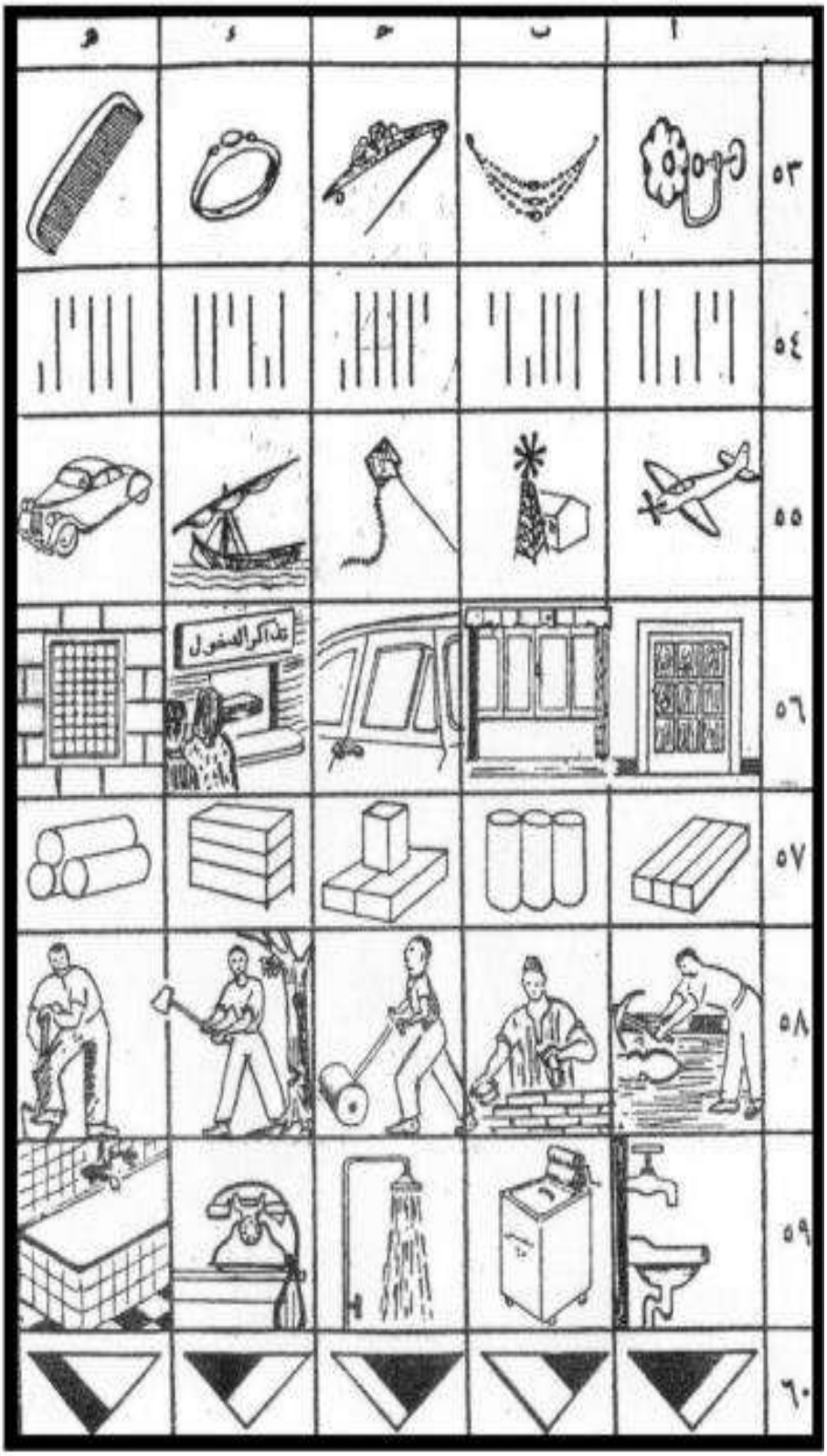

ه
د
ج
ب
ا
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢


هـ
د
جـ
ب
أ
٢٣
٢٤
٢٥
٢٦
٢٧
٢٨
٢٩
٣٠


ه
د
ج
ب
ا
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ا
ب
ج
د
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


ا
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


هـ
د
جـ
ب
أ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠

التقرير النفسي لاختبار الذكاء المصور

أحمد زكي صالح

معلومات شخصية:

اللقب الاسم:	
الجنس:	
تاريخ ومكان الميلاد:	
المستوى:	
المعلم:	
تاريخ التطبيق:	

ملاحظات عامة:

يتم كتابة أهم الملاحظات التي تمت ملاحظتها حول سلوك الطفل خلال التطبيق

النتيجة والتفسير:

تم تطبيق اختبار الذكاء المصور على التلميذ وقد حصل على الدرجة الخام (.....) والتي تقابلها نسبة الذكاء (.....) والتي تصنفه ضمن فئة (.....) كما أن درجته تقع في المئين (.....) مما يشير إلى أن نسبة ذكائه تعتبر أعلى من (..... %) من المجتمع, وأقل من (.... %) من المجتمع.

التوصيات:

وبناءً على ماتم تطبيقه من مقاييس على المفحوص يُوصى بما يلي:

1.....

2.....

3.....

توقيع المعلم:

ملحق رقم (2) مقياس صعوبات التعلم (إعداد وتقنين الدكتور زيدان السرطاوي)

1- تعريف المقياس: هو أداة مسحية للتعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية وتشخيصها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، صممه وأعده الدكتور زيدان أحمد السرطاوي على البيئة الأردنية. يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد هي:

*- بعد المشكلات الأكاديمية ويتكون من 25 بند

*- بعد الخصائص السلوكية ويتكون من 12 بند

*- بعد الصعوبات الإدراكية الحركية ويتكون من 13 بند

حيث يبلغ مجموع البنود التي يتكون منها المقياس 50 بندا. وأعدت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يطلب من المعلم تحديد مدى انطباق كل فقرة من فقرات المقياس وذلك باختيار واحدة من خمس إجابات هي على النحو الآتي:

*- ينطبق بدرجة عالية جدا (5 درجات)

*- ينطبق بدرجة عالية (4 درجات)

*- ينطبق بدرجة متوسطة (3 درجات)

*- ينطبق بدرجة منخفضة (2 درجتين)

*- ينطبق بدرجة منخفضة جدا(درجة واحدة)

2- طريقة تصحيح المقياس: يشير ارتفاع الدرجات التي تعطى للتلميذ على فقرات المقياس إلى زيادة المشكلة السلوكية أو الأكاديمية أو الإدراكية الحركية لدى التلميذ والتي تعتبر مؤشرا على احتمال صعوبة في التعلم لديه، أما الدرجات المنخفضة فتشير إلى عدم اضطراب السلوك وبالتالي إلى عدم وجود صعوبة ويمكن أن تتفاوت الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على المقياس وعلى كل بعد من أبعاده الثلاثة في حديها الأدنى والأقصى بناء على عدد الفقرات وذلك على النحو التالي:

البعد الأول: من 25- 125

البعد الثاني: من 12- 60

البعد الثالث: من 13- 65

الدرجة الكلية: من 50-250

بعد تطبيق المقياس وجمع الدرجات على كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية يتم الرجوع لجدول الدرجات التائية المناظرة للدرجات الخام على الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، فإذا كانت درجة التلميذ تقع دون الدرجة التائية (45) فتدل على عدم وجود صعوبة في التعلم، أما إذا كانت واقعة عند الدرجة التائية (50 وأكثر) فتشير إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم.

وتشير الدرجات العالية على المقياس أو أبعاده الثلاثة إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم لدى التلاميذ . أما التلاميذ الذين تقع درجاتهم بين الدرجتين التائيتين (45-50) فيمكن تصنيفها ضمن الفئة الحدية .

3- الخصائص السيكومترية الأصلية للمقياس:

أ- ثبات المقياس:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام الاتساق الداخلي بطريقة آلفاكرونباخ وكذلك طريقة التجزئة النصفية، حيث كان معامل الثبات مرتفعا (0.90- 0.98).

جدول يبين الدرجات الأصلية لثبات المقياس

البعد	عدد البنود	قيمة آلفا	الثبات بالتجزئة النصفية
الصعوبات الأكاديمية	25	0.98	0.97
المشكلات السلوكية	12	0.91	0.90
الصعوبات الإدراكية – الحركية	13	0.94	0.92
الدرجة الكلية للمقياس	50	0.98	0.94

ب- صدق المقياس:

- الصدق العاملي: حيث تم إجراء تحليل عاملي للصورة الأولية من المقياس (57 فقرة) وقد تم التوصل إلى تحديد ثلاثة عوامل تشبعت بها معظم فقرات المقياس، حيث استبقي منها 50 فقرة بلغت تشبعاتها 0.30 أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها.

- صدق البنود: حيث تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للمقياس مع الدرجة الكلية من ناحية ومع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها من جهة أخرى حيث تراوح معامل الارتباط ما بين (0.42-0.91) كما ترتبط جميع فقرات بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة عند أقل من0.01 بحيث تراوحت ما بين (0.41-0.88).

- الصدق التلازمي: مع تطبيق المقياس تم تطبيق مقياس مايكلبست لتشخيص صعوبات التعلم الذي تم تطويره في البيئة الأردنية لطلاب المرحلة الابتدائية حيث بلغ معمل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين(0.074) وبدلالة إحصائية عند المستوى (0.01).

4 -بنود المقياس:

الرقم	العبـــــــــارة	ينطبق بدرجة عالية جداً	ينطبق بدرجة عالية	ينطبق بدرجة متوسطة	ينطبق بدرجة منخفضة	ينطبق بدرجة منخفضة جداً
البعد الأول: الصعوبات الأكاديمية						
1	تنقصه القدرة على الاستمرار في العمل					
2	يحتاج إلى المراقبة بشكل مستمر من قبل الآخرين					
3	غير قادر على التركيز					
4	يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات					
5	يجد صعوبة في القراءة بشكل عام					
6	يجد صعوبة في إجراء العمليات الحسابية					
7	يجد صعوبة في كتابة الكلمات بشكل صحيح					
8	خطة غير مقروء					

9	التذبذب في أداته من يوم لآخر أو ساعة لأخرى					
10	بطئ في إنجاز العمل					
11	غير قادر على إتباع التعليمات المعطاء له					
12	مفرداته اللغوية محدودة جداً					
13	قدرته على الفهم متدنية جداً					
14	غير قادر على سرد قصة بشكل مفهوم الدية صعوبة في ترتيب أفكاره بتسلسل منطقي					
15	يجد صعوبة في التعبير المناسب عن نفسه بطريقة لفظية					
16	قدرته على تنظيم العمل منخفضة					
17	غير قادر على متابعة النقاش الصفي					
18	لا ينقل ما يراه بصورة صحيحة سواء من الكتاب أو السبورة					
19	تقتصر إجابته على السؤال بكلمة واحدة ولا يقدر على الإجابة بجملة كاملة					
20	يجد صعوبة في تطبيق ما تعلمه					
21	يحتاج إلى وقت طويل تنظيم أفكاره قبل أن يستجيب					
22	يعكس الحروف والأرقام عند القراءة وعند الكتابة					
23	يستخدم جملاً ناقصة ومليئة بالأخطاء القواعدية					
24	يتأخر باستمرار في تسليم واجباته المدرسية					
25	يحتاج لوقت أطول لتعلم المهمات الجديدة مقارنة بزملائه					
البعد الثاني: الخصائص السلوكية						
26	يتشتت انتباهه بسهولة					
27	اندفاعي					
28	مشهور إلى درجة الحماقة					
29	يصعب التنبؤ بسلوكه					

30	لا يستطيع التحكم في نفسه (يتكلم دون أذن، يقفز من مقعدة .. الخ)					
31	عنيد					
32	غير مهذب مع الآخرين دوماً					
33	كثير الحركة بحيث لا يقدر على الاستقرار					
34	يستشار بسهولة كبيرة من قبل الأطفال الآخرين					
35	سلوكه في كثير من الأحيان لا تتناسب مع الموقف					
36	سريع الغضب والانفعال					
37	متقلب المزاج					
البعد الثالث: الصعوبات الإدراكية الحركية						
38	غير قادر على تذكر الكلمة المطبوعة					
39	يصعب عليه التعرف على الحروف والأعداد					
40	تنقصه القدرة على تمييز الأحجام					
41	تنقصه القدرة على تمييز (يمين، يسار، فوق، تحت)					
42	قدرته على التوازن ضعيفة جداً					
43	لديه ضعف في الذاكرة السمعية					
44	يجد صعوبة في تمييز المثيرات السمعية					
45	تناسقه الحركي بشكل عام ضعيف جداً					
46	لديه ضعف في الذاكرة البصرية					
47	قدرته على استخدام يديه ضعيفة جداً					
48	تعوزه البراعة في أداء المهارات الحركية بشكل عام					
49	قادر على الاستماع ولكنه لا يفهم ما يسمعه					
50	لديه قصور في استرجاع الأشكال الهندسية البسيطة					

5- الدرجات الثانية المناظرة للدرجات الخام على الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس

الدرجات الخام				الدرجة التائية	الدرجات الخام			
الدرجة التائية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
35	26-25	12		52-50	58	95-93	36	36	165-161
36	28-27	13		57-53	59	98-96	37	37	169-166
37	31-29	14		62-58	60	101-99	39-38	38	174-170
38	34-32	15	13	67-63	61	104-102	40	40-39	179-175
39	37-35	16	14	72-68	62	107-105	41	41	184-180
40	40-38	17	15	77-73	63	110-108	43-42	42	189-185
41	43-41	18	16	82-78	64	113-111	44	43	194-190
42	46-44	19	17	87-83	65	116-114	45	44	199-195
43	49-47	20	18	91-88	66	119-117	46	45	203-200
44	52-50	21	20-19	96-92	67	122-120	47	46	209-204
45	55-53	22	21	101-97	68	125-123	48	47	213-210
46	58-56	23	22	106-102	69		49	48	219-214
47	61-59	25-24	23	111-107	70		51-50	49	224-220
48	64-62	26	24	116-112	71		52	50	229-225
49	67-65	27	26-25	121-117	72		53	51	234-230
50	70-68	28	27	125-122	73		54	52	239-235
51	73-71	29	28	130-126	74		55	53	244-240
52	76-74	30	29	135-131	75		56	54	250-245
53	79-77	31	30	140-136	76		58-57	55	
54	83-80	32	32-31	145-141	77		59	56	
55	86-84	33	33	150-146	78		60		
56	89-87	34	34	155-151	79		61		
57	93-90	35	35	160-156	80		62		

اسم المدرسة: .....

اسم التلميذ: .....

المعلم:.....

المستوى: .....

التاريخ: .....

80	125		60		65			250	
75									
70									
65									
60								150	صعوبة تعلم محتملة
55		86		23		23		122	
50		68		28		27		97	
45		53		22		21		73	فئة حديثة
40		35		17		15		50	
35		25		12		13			عدم وجود صعوبة
	البعد الأول	الدرجة الخام	البعد الثاني	الدرجة الخام	البعد الثالث	الدرجة الخام	الدرجة الكلية	الدرجة الخام	

ملحق رقم (03) يبين نتائج العينة "الضابطة" في مقياس الذكاء

أفراد العينة	الدرجة	نسبة الذكاء	الملاحظات
01ا	30	110	فوق المتوسط
02	27	105	فوق المتوسط
03	25	100	فوق المتوسط
04	26	100	متوسط
05	28	105	فوق المتوسط
06	26	100	متوسط
07	29	110	ممتاز
08	31	115	ممتاز
09	32	115	ممتاز
10	30	110	ممتاز
11	28	105	فوق المتوسط
12	25	100	متوسط
13	26	100	متوسط
14	29	110	ممتاز
15	26	100	متوسط
16	28	105	فوق المتوسط
17	32	115	ممتاز
18	25	100	متوسط

يبين نتائج العينة "التجريبية" في اختبار الذكاء

أفراد العينة	الدرجة	نسبة الذكاء	الملاحظات
01	28	105	فوق المتوسط
02	25	100	متوسط
03	27	105	فوق المتوسط
04	29	110	فوق المتوسط
05	30	110	فوق المتوسط
06	31	115	ممتاز
07	29	110	فوق المتوسط
08	27	105	فوق المتوسط
09	26	100	متوسط
10	28	105	فوق المتوسط
11	29	110	فوق المتوسط
12	30	110	فوق المتوسط
13	32	115	ممتاز
14	28	105	فوق المتوسط
15	30	110	فوق المتوسط
16	29	110	فوق المتوسط
17	27	105	فوق المتوسط
18	31	115	ممتاز

ملحق رقم (04) نتائج العينة الضابطة في مقياس صعوبات التعلم

التلاميذ	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
01	98	52	38	188
02	113	25	46	184
03	103	57	49	209
04	80	31	39	150
05	79	29	26	134
06	75	23	28	126
07	114	40	56	210
08	114	15	40	169
09	71	16	18	105
10	91	15	30	136
11	56	23	31	110
12	53	12	17	82
13	74	24	18	116
14	98	25	40	163
15	87	21	30	138
16	87	27	35	149
17	97	40	40	177
18	86	24	30	140

ملحق رقم (05) نتائج العينة التجريبية في مقياس صعوبات التعلم

التلاميذ	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث؛	الدرجة الكلية
01	107	18	34	159
02	85	23	33	141
03	97	26	13	136
04	108	19	13	150
05	84	28	17	129
06	91	38	16	129
07	75	15	16	106
08	101	37	17	155
09	81	26	13	120
10	71	25	13	109
11	112	26	13	151
12	113	28	13	151
13	90	27	13	130
14	96	27	13	136
15	87	27	13	127
16	106	31	13	150
17	102	24	45	171
18	98	44	47	189

ملحق رقم (06) يمثل الصورة الأولى والثانية للاختبار التشخيصي في التعبير الكتابي

1- تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ: عليك الالتزام بالتوجيهات التالية:

***- يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستواك في التعبير الكتابي.**

***- يتكون الاختبار من وضعيتين تجيب عنهما .**

***- زمن الاختبار ساعة. أكتب وقت بداية الاختبار وعند انتهائك أكتب الوقت الذي أنهيت فيه كل الاختبار.**

المطلوب منك ما يلي:

1- أقرأ الموضوع جيدا وحاول فهم الوضعية ومكوناتها.

2- ضرورة معرفة المطلوب من كل سؤال قبل الإجابة عنه.

3- استخدم المسودة، رتب أفكارك واستحضر كل الموارد اللغوية المطلوبة والتي تخدم الموضوع.

4- خصص صفحة لكل موضوع.

5- ضرورة الالتزام بحجم المنتج المطلوب.

6- راجع إجابتك قبل أن تكتب الإجابة النهائية على ورقة الاختبار.

7- لا تضيع الوقت وكن واثقا من نفسك.

8- ركز فيما تكتب ولا تشتغل بأي شيء آخر

9- اربط الجمل والكلمات بأدوات الربط المناسبة.

10- التزم بنوع النص المطلوب (وصفي، سردي، إخباري)

11- نظم ما تكتب في فقرات.

12- ضع علامات الترقيم في مكانها الصحيح(النقطة، الفاصلة..)

13- لا تقرأ الاختبار حتى يطلب منك ذلك.

الموضوع الأول:

قمت برحلة إلى حديقة التسلية مع تلاميذ قسمك، رفيقك محمد لم يستطع المشاركة بسبب المرض .

اكتب رسالة له في عشرة أسطر تصف له فيها:

1- الحديقة

2- كيف قضيتم اليوم في الحديقة

3- اللعبة التي تمتعت بها.

الموضوع الثاني:

حضرت وأنت تسير في الطريق قاصدا المدرسة حادث مرور لشابين كانا يقودان دراجة نارية.

اكتب نصا في عشرة أسطر تبين فيه:

1- المقدمة: الزمان، المكان، سبب الحادث

2- العرض: حالة الشابين، تجمع الناس وإسعاف المصابين

3- الخاتمة: مشاعرك اتجاه المصابين والتوجيهات المقدمة لتفادي مثل تلك الحوادث

الصورة الثانية:

الموضوع الأول:

ليس في حييك حديقة عمومية طلب منك سكان الحي أن تكتب لهم رسالة إلى رئيس البلدية.

اكتب رسالة من عشرة أسطر:

1- ملتمسا إحداث حديقة في حيك

2- مبرزا فوائد الحديقة في الحي

3- مؤكدا التزام السكان بالمحافظة عليها

الموضوع الثاني:

عرفت أن زميلك الذي يجلس معك في القسم لا يصلي فأردت أن تنصحه بالمحافظة على الصلاة.

أكتب نصا في عشرة أسطر تحث فيها زميلك على الصلاة مبينا بالأدلة:

1- شروط صحة الصلاة

2- كيفية المحافظة على الصلاة

3- فوائد الصلاة

شبكة تصحيح الاختبار التشخيصي

الصورة الأولى:

الموضوع الأول:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1-**ملائمة الإنتاج للوضعية**	**2- الاستعمال السليم لأدوات المادة**	**3- الانسجـام**	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا التزم بعناصر الرسالة واحترم حجم المنتج.	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل وخط واضح وجميل وتنظيم جيد.
التعليمة2	يحصل المتعلم على نقطة إذا احترم نمط النص (الإخبار والوصف)	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز أربعة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية واستخدم علامات الترقيم بشكل سليم	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل(استعمال أدوات الربط) محافظا على شكل الرسالة	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا تحدث عن: -معاني المحبة والشوق- وصف حاله وسأله عن حاله وصف الحديقة -كيف قضي اليوم في الحديقة - اللعبة التي تمتع بها. إخباره بالشوق إليه وإلى لقائه وإبلاغه التحيات	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع استخدام مفردات التودد والشوق والعواطف	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه في 10 أسطر وحسب الأسلوب المطلوب (الوصف)	
	3/...	3/...	3/...	1/...

الموضوع الثاني:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1- ملائمة الإنتاج للوضعية	**2- الاستعمال السليم لأدوات المادة**	**3- الانسجـام**	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا ذكر في المقدمة: الزمان – المكان – سبب الحادث.	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل مدعما بأدلة وشواهد وخط واضح وجميل وتنظيم جيد للورقة
التعليمة2	يحصل على نقطة إذا ذكر في العرض: - حالة الشابين – تجمع الناس وإسعاف المصابين	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز أربعة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم المناسبة	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل (استعمال أدوات الربط)	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا ذكر في الخاتمة مشاعره اتجاه المصابين والتوجيهات المقدمة لتفادي مثل تلك الحوادث.	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع استخدام مفردات وعبارات الأسف، صحة الجمل من الناحية المعجمية	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه في 10 أسطر وحسب الأسلوب المناسب (السردي)	
	3/...	3/...	3/...	1/...

الصورة الثانية:

الموضوع الأول:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1- ملائمة الإنتاج للوضعية	**2- الاستعمال السليم لأدوات المادة**	**3- الانسجـام**	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا احترم حجم المنتج	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل وخط واضح وجميل وتنظيم جيد.
التعليمة2	يحصل المتعلم على نقطة إذا احترم نمط النص (الإخبار)	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز أربعة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية واستخدام سليم لعلامات الترقيم	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل(استعمال أدوات الربط)	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا تحدث : - ملتمسا إحداث حديقة في حيه. - مبرزا فوائد الحديقة في الحي. - مؤكدا التزام السكان بالمحافظة عليها.	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع استخدام مفردات الشكر والتقدير	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان التزم بشكل الرسالة وعناصرها.	
	3/...	3/...	3/...	1/...

الموضوع الثاني:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1-ملائمة الإنتاج للوضعية	2- الاستعمال السليم لأدوات المادة	3- الانسجـام	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه في عشرة أسطر وذكر شروط صحة الصلاة	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل وخط واضح وجميل وتنظيم جيد
التعليمة2	يحصل على نقطة إذا تحدث عن المحافظة على الصلاة	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز خمسة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية مستخدما علامات الترقيم المناسبة	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل (استعمال أدوات الربط)	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا تحدث عن فوائد الصلاة	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة، مستخدما مفردات وعبارات الإقناع	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه يعتمد الأسلوب الحجاجي.	
	3/...	3/...	3/...	1/...

ملحق رقم (07) يمثل الصورة الأولى والثانية للاختبار القبلي والبعدي في التعبير الكتابي

1- تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ: عليك الالتزام بالتوجيهات التالية:

***- يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستواك في التعبير الكتابي.**

***- يتكون الاختبار من وضعيتين تجيب عنهما .**

***- زمن الاختبار ساعة. أكتب وقت بداية الاختبار وعند انتهائك أكتب الوقت الذي أنهيت فيه كل الاختبار.**

المطلوب منك ما يلي:

1- أقرأ الموضوع جيدا وحاول فهم الوضعية ومكوناتها.

2- ضرورة معرفة المطلوب من كل سؤال قبل الإجابة عنه.

3- استخدم المسودة، رتب أفكارك واستحضر كل الموارد اللغوية المطلوبة والتي تخدم الموضوع.

4- **خصص صفحة لكل موضوع.**

5- ضرورة الالتزام بحجم المنتج المطلوب.

6- راجع إجابتك قبل أن تكتب الإجابة النهائية على ورقة الاختبار.

7- لا تضيع الوقت وكن واثقا من نفسك.

8- ركز فيما تكتب ولا تشتغل بأي شيء آخر

9- اربط الجمل والكلمات بأدوات الربط المناسبة.

10- التزم بنوع النص المطلوب (وصفي، سردي، إخباري)

11- نظم ما تكتب في فقرات.

12- ضع علامات الترقيم في مكانها الصحيح(النقطة، الفاصلة..)

13- لا تقرأ الاختبار حتى يطلب منك ذلك.

الصورة الأولى:

الموضوع الأول:

صديقي العزيز:

أكتب لك هذه الأسطر لأحدثك عن الرحلة التي نظمتها مدرستنا بمناسبة نهاية الفصل الدراسي الثاني، لقد ذهبنا إلى تيبازة وزرنا الأماكن السياحية فيها . وقد أخذ التلاميذ صور تذكارية، وفرحنا جميعا .

ماذا فعلتم انتم في مدرستكم ؟ هل كانت الأمور جيدة .

أكتب رسالة في عشرة أسطر (10) إلى أحمد:

1-تسأله عما شاهده في تيبازة

2-تجيبه عن سؤاله.

الموضوع الثاني:

قضيت أيام عطلة عيد الفطر بين اهلك وأقاربك، ولما عدت إلى المدرسة، شاركت في مجلة القسم بنص مكتوب .

أكتب نصا في عشرة أسطر تتحدث فيه عن:

1- التحضير للمناسبة (الذهاب إلى السوق وشراء المستلزمات)

2- ما قمت به يوم العيد.

3- تتحدث عن الأعمال الخيرية التي شاركت فيها بهذه المناسبة.

الصورة الثانية:

الموضوع الأول:

جاءك خبر دخول والد صديقك المستشفى بسبب التدخين، شعرت بالأسى اتجاهه وأردت أن تنصح كل مدخن .
أكتب نصا في عشرة أسطر تتحدث فيه عن:

1-خطر التدخين ومضاره مستشهدا بآية من القرآن الكريم أو حديث شريف وبأدلة علمية

2- تنصح فيه المدخنين بالتوقف عن استهلاك السجائر

3-معبرا عن شعورك اتجاه من يدخن

الموضوع الثاني:

أقمت مدة لدى صديق لك، فلاحظت انه يفرط في استعمال الماء . اكتب له بعد عودتك إلى منزلك رسالة في عشرة أسطر:

1- تذكره بالأضرار الناتجة عن تبذير الماء
2- تحدثه عن منافع الماء

3- تقدم له أربع نصائح لترشيد استعمال الماء .

شبكة تصحيح الاختبار القبلي والبعدي:

الصورة الأولى:

الموضوع الأول:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1-ملائمة الإنتاج للوضعية	2- الاستعمال السليم لأدوات المادة	3- الانسجـام	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا احترم حجم المنتج	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل وخط واضح وجميل وتنظيم جيد للورقة.
التعليمة2	يحصل المتعلم على نقطة إذا احترم نمط النص (الإخبار والوصف)	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز خمسة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية واستخدام سليم لعلامات الترقيم	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل (استعمال أدوات الربط)	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا تحدث عن: - معاني المحبة والشوق- وصف حاله وسؤاله عن حاله - إخباره بالشوق إليه وإلى لقائه – إبلاغه بالأعمال التي قاموا بها في مدرسته سؤاله عن تفاصيل ما شاهده في رحلتهم إلى تيبازة. – إبلاغه التحيات	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع استخدام مفردات التودد والشوق والعواطف	يحصل المتعلم على نقطة إذا احترم شكل الرسالة وعناصرها الأساسية	
	3/...	3/...	3/...	1/...

الموضوع الثاني:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1-ملائمة الإنتاج للوضعية	2- الاستعمال السليم لأدوات المادة	3- الانسجـام	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا ذكر: التحضير للمناسبة (الذهاب إلى السوق وشراء المستلزمات)	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل مدعما بأدلة وشواهد وخط واضح وجميل وتنظيم جيد للورقة
التعليمة2	يحصل على نقطة إذا ذكر: ما قام به يوم العيد.	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز خمسة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم المناسبة	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل(استعمال أدوات الربط)	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا ذكر: الأعمال الخيرية التي شارك فيها لمساعدة الفقراء يوم العيد	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع صحة الجمل من الناحية المعجمية	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه في 10 أسطر وحسب الأسلوب المناسب (السردي)	
	3/...	3/...	3/...	1/...

الصورة الثانية:

الموضوع الأول:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1-ملائمة الإنتاج للوضعية	2- الاستعمال السليم لأدوات المادة	3- الانسجـام	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان المنتج في 10 أسطر ذكر- خطر التدخين ومضاره	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل مدعما بأدلة وشواهد وخط واضح وجميل وتنظيم جيد للورقة
التعليمة2	يحصل على نقطة إذا ذكر: - النصيحة للمدخنين بالتوقف عن التدخين مستشهدا بأدلة علمية وحديث أو أية قرآنية .	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز خمسة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية، والاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم المناسبة	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل (استعمال أدوات الربط)	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا عبر: - عن شعوره اتجاه من يدخن.	*- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع استخدام مفردات وعبارات الأسف، صحة الجمل من الناحية المعجمية	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه حسب الأسلوب المناسب (السردي)	
	3/...	3/...	3/...	1/...

الموضوع الثاني:

	معايير الحد الأدنى			الإتقان
	1-ملائمة الإنتاج للوضعية	2- الاستعمال السليم لأدوات المادة	3- الانسجـام	
التعليمة1	يحصل المتعلم على نقطة إذا: - التزم بحجم المنتج - ذكر الأضرار الناتجة عن تبذير الماء	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كان تعبيره خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا كانت الأفكار أصيلة والأسلوب جميل وخط واضح وجميل وتنظيم جيد.
التعليمة2	يحصل المتعلم على نقطة إذا تحدث عن منافع الماء	*- يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا لم يتجاوز خمسة أخطاء نحوية وصرفية وإملائية واستخدام سليم لعلامات الترقيم	يحصل المتعلم على نقطة واحدة إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل(استعمال أدوات الربط) محافظا على شكل الرسالة	
التعليمة3	يحصل على نقطة إذا تحدث عن: - معاني المحبة والشوق- وصف حاله وسأله عن حاله -قدم أربع نصائح لترشيد استعمال الماء - إخباره بالشوق إليه وإلى لقائه وإبلاغه التحيات	- نقطة واحدة إذا كان أداؤه سليما مسترسلا مصحوبا بالحركات المناسبة مع استخدام مفردات التودد والشوق والعواطف	يحصل المتعلم على نقطة إذا كان إنتاجه وفق الأسلوب (الإخباري) -الالتزام بعناصر الرسالة	
	3/…	3/…	3/…	1/…

ملحق رقم (08) يمثل مخطط البرنامج العلاجي المطبق في الدراسة

الحصة	مركبات الكفاءة المستهدفة	الموارد المعرفية والمنهجية	خطوات التنفيذ	مؤشرات التقويم
الأولى	يقرأ النص جيدا ويفهمه يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يتعرف على الظواهر اللغوية الموجودة في النص ويوظفها، يستنتج الأفكار الأساسية للنص (القيم والعبر) يرتب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا، يرتب الأفكار والجمل باستخدام أدوات الربط المناسبة، يتعرف على أخطاءه ويقوم بتصحيحها.	.الجملة الفعلية، الفاعل والمفعول به /ضمائر المتكلم /التاء المربوطة الترتيب المنطقي للأفكار.	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	*- يقرأ دون تقطيع وتهجي *- يفهم النص من خلال الإجابة على أسئلة البناء الفكري *- يوظف الظواهر اللغوية توظيفا سليما *- يرتب الجمل مكونا نصا باستخدام أدوات الربط.

الثانية	يقرأ النص قراءة معبرة، يتعرف الظواهر اللغوية المختلفة في النص ويوظفها. يعيد بناء المعلومات الواردة في النص	الجملة الاسمية / ضمائر المخاطب / الهمزة على الواو وسط الكلمة. الترتيب المنطقي للأفكار.	1-**تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. 2-**أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . 3-**أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . 4-**الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	*-يتفاعل مع النص *-يفهم مايقرأ من خلال الإجابة على أسئلة البناء الفكري *- يوظف الرصيد المعجمي. يرتب الأفكار وبني منها نصا .
الثالثة	يقرأ النص قراءة صامتة ويفهم النص من خلال الإجابة على أسئلة البناء الفكري. تنظيم الجمل في فقرة من ثمانية أسطر باستخدام أدوات الربط،	الصفة والموصوف / الفعل اللازم والمتعدي / ضمائر الغائب / التاء المربوطة والمفتوحة في	1-**تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. 2-**أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من	يراعي التسلسل المنطقي للأفكار يستخدم أدوات الربط استخداما صحيحا

	ونمط الوصف. يتعرف أخطاءه ويصححها بنفسه.	الاسم والفعل.	خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	عدم تجاوز أربعة أخطاء في قواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية.
الرابعة	يفهم النص ويوظف الرصيد الفكري واللغوي لإنتاج نصا وصفيا . يتعرف على الظواهر اللغوية الموجودة في النص والمستهدفة في الحصة.	الفعل المضارع المجزوم والمنصوب / المجرد والمزيد/همزة القطع / النمط الوصفي /	1-**تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي	يوسع رصيده اللغوي والفكري. يلتزم بنمط وحجم المنتج يرتب أفكاره، يحترم استقامة الخط على السطر، لا يتجاوز عدد الأخطاء اللغوية أربعة

			التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	أخطاء.
الخامسة	يقرأ النص قراءة مسترسلة ويفهم مضمونه، يتعرف على الظواهر اللغوية الموجودة فيه ويوظفها، ينتج نصا من ثمانية أسطر يحكي فيه قصة محددة.	الأفعال الخمسة / الفعل المعتل الأخر / همزة الوصل / الأسلوب السردي	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج	يشرح المفردات الواردة في النص شرحا سياقيا . يوظف الرصيد اللغوي في بناء نصا سردي من ثمانية أسطر .مراعيا ترتيب الأفكار وعدم التكرار، لا يتجاوز عدد الأخطاء أربعة أخطاء.

			نــص وفــق الشــروط والمعــايير المطلوبــة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	
السادسة	يفهم ما يقرأ ويوظف الرصيد الوارد في النص المكتوب يتعرف على الظواهر اللغوية الموجودة في النص ويوظفها	كان وأخواتها / الفعل المثال والأجوف / الألف اللينة في الأسماء / الفعل الماضي /هيكلة النص الأسلوب الإخباري.	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسـئلة البنـاء اللغـوي:** إدمـاج جزئـي التعـرف علـى الظـواهر اللغويـة مـن خـلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نــص وفــق الشــروط والمعــايير المطلوبــة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	يوظف مفردات النص في جمل من عنده . يوظف الرصيد اللغوي لبناء نص إخباري من عشرة أسطر يلتزم فيه بالهيكلـــة المحـــددة (مقدمة عرض خاتمة)

السابعة	يقرأ ما يفهم ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص، يستعمل المعلومات الواردة في النص، ينتج نصا حسب الوضعية.	عن وأخواتها / الفعل الناقص / اللام المتصلة بالأسماء المعرفة، يوظف علامات الترقيم، يلتزم بنمط المنتج وحجمه، يهيكل الموضوع	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	ينظم إنتاجه وفق النمط السردي لا يتجاوز عدد الأخطاء أربعة. يحترم شروط العرض يوظف المعجم اللغوي المناسب
الثامنة	يستنتج الأفكار الأساسية للنص يتعرف على الظواهر اللغوية المستهدفة، يكتب رسالة من ثمانية إلى عشرة أسطر يوظف فيها موارده	الحال المفردة / جمع المذكر والمؤنث السالمين / ما الاستفهامية مع حروف الجر. مكونات	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من	يوظف قواعد اللغة المكتسبة . ينظم إنتاجه وفق معطيات الرسالة.

	اللغوية المكتسبة.	الرسالة شكلا ومضمونا.	خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	يكتب بخط واضح وعبارات مفهومة. يحترم شكل الرسالة.
التاسعة	يحلل النص ويستخلص فكرته العامة وأفكاره الأساسية يكتسب رصيد لغوي جديد متصلا بالنص، يتعرف على مختلف الظواهر اللغوية المستهدفة في النص، يبني نصا انطلاقا من معطيات معرفية ومنهجية.	الأسماء الخمسة / الاسم الممدود / اللف اللينة في الأفعال، ترتيب وتسلسل الأفكار، استعمال أدوات الربط	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي	يحدد أفكار النص، يستخرج الظواهر اللغوية ويوظفها، يوظف المعجم، يرتب الأفكار ترتيبا سليما، يستعمل أدوات الربط في مكانها بين الجمل.

			التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	
العاشرة	يقرا النص قراءة صامتة وجهرية، يحدد المفردات الصعبة يحلل النص ويستنتج الأفكار الأساسية يكتب عرضا عن زيارة يلتزم فيه بالنمط الإخباري يحسن خطه ويتفادى الأخطاء اللغوية	أسماء الإشارة / الاسم المقصور / الهمزة على الألف وسط الكلمة / نص إخباري في حدود العشرة أسطر / هيكلة النص / علامات الترقيم /	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج	الحد الأدنى للأخطاء اللغوية أربعة أخطاء إنتاج نص من عشرة أسطر يوظف فيه النمط الإخباري وعلامات الترقيم.

			نـص وفـق الشـروط والمعـايير المطلوبـة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	
الحادية عشرة	يحلل النص وعبر عن فهمه للمقروء ضمن أنشطة كتابية وشفوية. يتعرف على الظواهر اللغوية، ينتج نصا من ثمانية أسطر وفق النمط الحجاجي، يهيكل النص، يستخدم الأدلة والشواهد	الأسماء الموصولة / جمع التكسير / الهمزة في أخر الكلمة على الألف / أنواع الحجج / هيكلة النص	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسـئلة البنـاء اللغـوي:** إدمـاج جزئـي التعـرف علـى الظـواهر اللغويـة مـن خـلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نـص وفـق الشـروط والمعـايير المطلوبـة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	ينظم إنتاجه وفق النمط الحجـاجي يوظـف المعجـم اللغـوي المناسب للموضوع يحترم قواعد الكتابة يحترم قواعد اللغة يحتـرم حجـم المنـتج يرتـب أفكـاره، يهيكـل الموضوع.
الثانيـة	يتعـرف علـى الظـواهر اللغويـة	هيكلـة نـص حجـاجي،	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم	يوظف الظواهر اللغوية

عشرة	المستهدفة الواردة في النص . ينتج نصا حجاجي من ثمانية أسطر في وضعية تواصل دالة. يعبر عن فهمه للمقروء ضمن نشاط كتابي وشفوي. يوظف الاستثناء بإلا والفعل المثال والهمزة على السطر في آخر الكلمة .	أدوات الربط، الاستثناء بإلا، الفعل المثال، الهمزة على السطر في آخر الكلمة.	قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	في بناء جمل تامة المعنى . ينتج نصا من ثمانية أسطر تتوفر فيه شروط الوجاهة والانسجام وسلامة اللغة.
الثالثة عشرة	فهم وتحليل النص واستثماره التعرف على الظواهر اللغوية المستهدفة من خلال النص. ينتج نصا كتابيا إخباريا من ثمانية أسطر في وضعية تواصل دالة.	الجملة التعجبية/الفعل الناقص الفعل الماضي/ الهمزة على الواو في أخر الكلمة / المقارنة باستخدام أوجه الشبه والاختلاف /	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها	يوظف الظواهر اللغوية المدروسة . يلتزم بنمط وحجم المنتج . يوظف المعجم اللغوي

		هيكلة الموضوع /استخدام علامات الترقيم والجمل التعجبية ، وضوح الخط	شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نص وفق الشروط والمعايير المطلوبة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	المناسب للموضوع. يحترم شروط العرض(المقدمة العرض الخاتمة) المسافات، النظافة وضوح الخط. الفقرات، استخدام علامات الترقيم. غياب التناقض والحشو والتكرار.
الرابعة عشرة	يقرأ ويفهم النص ويستنتج أفكاره الأساسية. يتعرف على الظواهر اللغوية المستهدفة من خلال النص . يحرر عرض حال بسيط عن زيارة. يتعرف على أخطاءه ويعمل على تصحيحها بنفسه.	الجملة الاستفهامية / الفعل الأجوف / الهمزة وسط الكلمة على الألف/ هيكلة النص / خطة عرض حال عن زيارة.	**1-تقديم النص:** قراءة من طرف المعلم ثم قراءة من طرف المتعلمين وتصحيح الأخطاء القرائية. **2-أسئلة البناء الفكري:** إدماج جزئي يتم من خلاله الإجابة على الأسئلة كتابيا ثم قراءتها شفويا ومناقشتها، توظيف مفردات في جمل تامة المعنى وقراءتها . **3-أسئلة البناء اللغوي:** إدماج جزئي التعرف على الظواهر اللغوية من خلال	يحلل النص بناء على قرائن لغوية وغير لغوية . يوظف الظواهر اللغوية توظيفا سليما من خلال المنتج. ينتج نصا يستجيب لشروط العرض. يتعرف على أخطائه

			النص وتوظيفها . **4-الإجابة على الوضعية الإدماجية** إدماج كلي: انجاز المهمة المركبة المتمثلة في إنتاج نــص وفــق الشــروط والمعــايير المطلوبــة والتحقق من مطابقة العمل للإنتاج المنتظر بواسطة شبكة التحقق.	ويوظـــــف التغذيـــــة الراجعة.

ملحق رقم (09) يمثل نموذج لحصة معالجة بيداغوجية

الحصة : 7

الأهداف: أن يكون قادرا على التعرف على الظواهر اللغوية المختلفة و توظيفها في وضعيات إدماجية.

-هيكلة الموضوع (مقدمة – عرض – خاتمة) واستخدام الأسلوب السردي

- يتعرف أخطاءه ويعمل على تصحيحها بنفسه

نوع النشاط : كتابي فردي ، التصحيح جماعي

الوسائـــل : السبورة، ألواح التلاميذ ، بطاقات تتضمن الموارد

الموارد : (إن وأخواتها – الفعل الناقص – اللام المتصلة بالأسماء المعرفة)

(التذكر، الفهم ، التطبيق ، التحليل، التركيب، الملاحظة ، المقارنة ، التمييز)

النص:

إن أحلى ما ينطق به الفم , و تنطق به الشفاه البشرية هو كلمة أمي ،إن أجمل مناداة هي يا أمي لفظة أمي كلمة صغيرة كبيرة مملوءة بالحب و العطف وبكل ما في قلب الإنسان من رقة و حلاوة و عذوبة .

الأم هي كل شيء في هذه الحياة , هي التعزية في الحزن , و الرجـاء فـي اليأس و القـوة في الضعف . هي ينبوع الحنان و الرأفة و الشفقة , و الذي يفقد أمه يفقد صدرا حنونا يسند إليه رأسه و يدا ملائكية تباركه , و عينا طاهرة تحرسه ....

كل شيء في الطبيعة يرمز إلى الأم و يتكلم على الأم , الشمس هي أم الأرض, ترضعها بحرارتها و تحتضنها بنورها و لا تغادرها عند المساء إلا بعد أن تنومها على نغمات أمواج البحر , و ترنيم العصافير , و خرير السواقي و هذه الأرض هي أم الأشجار و الأزهار , تلدها و ترضعها ثم تفطمها , و الأشجار و الأزهار تصير بدورها أمهات حنونات للثمار الشهية و البذور الحية فالأم هي كل شيء في هذه الحياة .

جبران خليل جبران – بتصرف –

الأسئلة :

أسئلة البناء الفكري :

1- اقرأ السند قراءة متأنية ثم ضع له عنوانا مناسبا .
2- ماهي قيمة الأم في نظر الكاتب ؟
3- اشرح المفردتين التاليتين ووظفهما في جملة واحدة : ترنيم - خرير.
3- استخرج من السند أضداد الكلمات التالية : فارغة , الفرح .

أسئلة البناء اللغوي :

1- أعرب الكلمة المسطرة في السند إعرابا تاما (أجمل) .
2- أكون جملتين تبدأ كل واحدة بـ ليت و لعل .
3- حول العبارة التالية إلى المثنى مرة و إلى الجمع مرة أخرى .
((و الذي يفقد أمه يفقد صدرا حنونا يسند إليه رأسه))
4- أدخل اللام على الكلمات المعرفة بالـ الآتية واكتبها دون خطأ: ((هي ينبوع الحنان و الرأفة و الشفقة))
((هذه الأرض هي أم الأشجار و الأزهار))

الوضعية الإدماجية :

أصيبت أمك بوعكة صحية ألزمتها الفراش أياما ، فتكاتفت جهودكم للقيام بشؤون البيت على أحسن وجه . أكتب نصا سرديا من 8 أسطر تصف فيه حالة الأم مبينا دور كل فرد.

الإجابة النموذجية والتصحيح الذاتي

المحاور	الإجابة	العلامة
البناء الفكري	1-عنوان النص : " قيمة الأم "	0.5
	2-الأم هي كل شيء في الحياة.	0.5
	3-ترنيم : زقزقة – غناء / خرير : صوت جريان الماء	0.5
	4-(في فصل الربيع يكثر ترنيم العصافير وخرير المياه.)	0.5
	5- فارغة ≠ مملوءة - الفرح ≠ الحزن	01
البناء اللغوي	1-أجمل : اسم إن منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخرها .	0.25
	3- ليت الغائب يعود - لعل الفرج قريب.	0.5
	2- التحويل إلى المثنى: (واللذان يفقدان أمهما يفقدان صدرا حنونا يسندان إليهما رأسيهما)	0.5
	إلى الجمع :(والذين يفقدون أمهاتهم يفقدون صدرا حنونا يسندون إليه رؤوسهم)	0.5
	4-((هي ينبوع للحنان و للرأفة و للشفقة))	
	((هذه الأرض هي أم للأشجار و للأزهار))	0.75
مـــــج		6ن

شبكة تصحيح الوضعية الإدماجية

المعايـــــر	المؤشـــــــــــــــــرات	النقطة
الوجاهـــة	- الكتابة في صلب الموضوع	0.5
	- احترام حجم المنتج دون إضافة	0.5
	- الالتزام بالأسلوب المطلوب(نمط النص سردي)	0.5
الانسجـــام	- إذا كان متسلسلا خاليا من الحشو والتكرار والتناقض	0.5
	- إذا راعى في إنتاجه الترابط بين الجمل (استعمال أدوات الربط)	0.5
	- إذا التزم بهيكلة الموضوع (مقدمة – عرض – خاتمة)	0.5
سلامـــة اللغة	- إذا كان الخطاب دالا وبالتعبير الفصيح	0.25
	- إذا لم يكن في إنتاجه أكثر من أربعة أخطاء متعلقة بقواعد النحو والصرف -والإملاء (إن وأخواتها – الفعل الناقص – اللام المتصلة بالأسماء المعرفة)	0.25
الإتقـــان	- يكتب بخط واضح ومقروء	0.25
	- يستعمل البياض بشكل منظم	0.25
المجمـــــــــــــــــــــــوع:		04ن

التصحيح الذاتي

المعايير	المؤشرات	نعم	لا
الوجاهـــــة	-هل وصفت حالة الأم قبل المرض؟ -هل وصفت حالة الأم أثناء إصابتها بالوعكة؟ -هل وصفت حالة أفراد العائلة؟ -هل ذكرت اجتماع أفراد للتشاور في تسيير أعمال المنزل؟ -هل حددت دور كل فرد وتنفيذ الأعمال ووصف المشاعر أثناء الانجاز؟ -هل وصفت مشاعر الأم؟ -هل وصفت مشاعري بعد الإنجاز؟		
الانسجـــــام	- هل التزمت بهيكلة الموضوع (مقدمة – عرض – خاتمة)؟ - هل احترمت حجم المنتج دون إضافة؟ -هل استخدمت أدوات الربط المطلوبة كلها؟ -هل الجمل مترابطة ومتسلسلة ومرتبة؟ -هل استعملت علامات الوقف استعمالا صحيحا؟		
سلامـــة اللغة	-هل ارتكبت أخطاء لغوية؟ -- هل التعبير كان دالا وبالتعبير الفصيح؟		
الإتقـــــان	-هل كتبت بخط واضح ومقروء ؟ - هل دققت في تفاصيل الحادثة؟		

ملحق رقم (10) يمثل قائمة المحكمين

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الوظيفة
1	عنو عزيزة	دكتوراه	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر أ جامعة الجزائر2
2	غريب مسعود	دكتوراه	اللغة العربية وآدابها	أستاذ محاضر أ جامعة ورقلة
3	عيساني نجيب	دكتوراه	لغة عربية	أستاذ .ت .ع. جامعة ورقلة
4	ممادي شوقي	دكتوراه	علم التدريس	أستاذ .م .أ. جامعة الوادي
5	زواوي عبد الحق	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ .م .أ .جامعة المسيلة
6	عواريب الأخضر	دكتوراه	علوم التربية	أستاذ .ت .ع. جامعة ورقلة
7	الصحبي العيد	ماجستير	لغة عربية وآدابها	مفتش تربية وطنية
8	غزال محمد	ليسانس	أدب عربي	مفتش تعليم متوسط
9	كمرشو نور الدين	ليسانس	لغة عربية	مفتش تعليم ابتدائي
10	بن على عبد الرزاق	ماستر	لغة عربية	مفتش تعليم ابتدائي
11	شاوي بشير	ليسانس	أدب عربي	مفتش تعليم ابتدائي
12	صغير موسي	ليسانس	لغة عربية	مدير مدرسة ابتدائية
13	هباز السعيد	ليسانس	لغة عربية	أستاذ مكون
14	بن قسوم صلاح الدين	ليسانس	أدب عربي	أستاذ مكون

1- ملحق رقم (11) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) للفروق بين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ضابطة_تجريبية_قبلي	1.00	18	8.3056	.77439	.18252
	2.00	18	8.6806	1.88416	.44410

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
ضابطة_تجريبية_قبلي	Equal variances assumed	6.053	.019	-.781-	34	.440	-.37500-	.48015	-1.35077	.60077
	Equal variances not assumed			-.781-	22.584	.443	-.37500-	.48015	-1.36927	.61927

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي $\bar{X}$	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق $S_{\bar{D}}$	درجة الحرية DF	قيمة t_c	الدلالة الإحصائية
الضابط والتجريبية في القياس القبلي	الضابطة	18	8.30	0.774	34	0.781-	غير دالة عند 0.05
	التجريبية	18	8.68	1.884			

2 - ملحق رقم (12) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) للفروق بين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي:

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ضابطة_تجريبية_بعدي	1.00	18	10.4861	.88895	.20953
	2.00	18	12.7639	1.04836	.24710

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
ضابطة_تجريبية_بعدي	Equal variances assumed	.324	.573	-7.031	34	.000	-2.27778	.32398	-2.93618	-1.61938
	Equal variances not assumed			-7.031	33.115	.000	-2.27778	.32398	-2.93683	-1.61873

3- ملحق رقم (13) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) للفروق بين معيار الوجاهة في القياس البعدي بين الضابطة والتجريبية:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوجاهة	1.00	18	4.0278	.38242	.09014
	2.00	18	4.3611	.35586	.08388

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الوجاهة	Equal variances assumed	.097	.757	-2.707	34	.011	-.33333	.12313	-.58355	-.08311
	Equal variances not assumed			-2.707	33.825	.011	-.33333	12313	-.58360	-.08307

4- ملحق رقم (14) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) الفروق بين معيار الانسجام في القياس البعدي بين الضابطة والتجريبية:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانسجام	1.00	18	2.3750	.43933	.10355
	2.00	18	3.1667	.50730	.11957

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الانسجام	Equal variances assumed	.283	.599	-5.005	34	.000	-.79167	.15818	-1.11312	-.47021
	Equal variances not assumed			-5.005	33.320	.000	-.79167	.15818	-1.11337	-.46997

5- ملحق رقم (15) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) للفروق بين معيار سلامة اللغة في القياس البعدي بين الضابطة والتجريبية:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اللغة	1.00	18	3.5694	.40950	.09652
	2.00	18	4.4583	.43088	.10156

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
اللغة	Equal variances assumed	.001	.971	-6.344	34	.000	-.88889	.14011	-1.17362	-.60415
	Equal variances not assumed			-6.344	33.912	.000	-.88889	.14011	-1.17365	-.60413

6- ملحق رقم (16) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) الفروق بين معيار الإتقان في القياس البعدي بين الضابطة والتجريبية:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاتقان	1.00	18	.4583	.15459	.03644
	2.00	18	.7778	.25565	.06026

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الاتقان	Equal variances assumed	5.780	.022	-4.536	34	.000	-.31944	.07042	-.46255	-.17634
	Equal variances not assumed			-4.536	27.965	.000	-.31944	.07042	-.46370	-.17519

7- ملحق رقم (17) المعالجة الاحصائية بواسطة (SPSS) لنتائج الاختبار التتبعي: الدرجة الكلية

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجة_الكلية	1.00	18	12.7639	1.04836	.24710
	2.00	18	17.4444	17.44899	4.11277

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
الدرجة_الكلية	Equal variances assumed	3.593	.067	-1.136	34	.264	-4.68056	4.12018	-13.0537	3.69266
	Equal variances not assumed			-1.136	17.123	.272	-4.68056	4.12018	-13.368	4.00753

7-1- الوجاهة:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوجاهة	1.00	18	4.3611	.35586	.08388
	2.00	18	4.5417	.41347	.09746

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الوجاهة	Equal variances assumed	.719	.403	-1.404	34	.169	-.18056	.12858	-.44186	.08075
	Equal variances not assumed			-1.404	33.262	.170	-.18056	.12858	-.44207	.08096

7-2-الانسجام:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الانسجام	1.00	18	3.1667	.50730	.11957
	2.00	18	3.3056	.45822	.10800

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الانسجام	Equal variances assumed	.416	.523	-.862	34	.395	-.13889	.16113	-.46634	.18856
	Equal variances not assumed			-.862	33.654	395	-.13889	16113	-.46646	.18869

3-7- اللغة:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
اللغة	1.00	18	4.4583	.43088	.10156
	2.00	18	4.6528	.47850	.11278

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
اللغة	Equal variances assumed	.090	.766	-1.281	34	.209	-.19444	.15177	-.50288	.11399
	Equal variances not assumed			-1.281	33.633	.209	-.19444	.15177	-.50301	.11412

7-4-الإتقان:

Group Statistics

	VAR00001	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الاتقان	1.00	18	.7778	.25565	.06026
	2.00	18	4.9444	17.48498	4.12125

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الاتقان	Equal variances assumed	4.281	.046	-1.011	34	.319	-4.16667	4.12169	-12.54295	4.20962
	Equal variances not assumed			-1.011	17.007	.326	-4.16667	4.12169	-12.86239	4.52906