الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حمه لخضر الوادي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الفروق الفردية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – سنة ثالثة ابتدائي أنموذجا -

﴿ مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي ﴾

تخصص : علوم اللسان

إعداد الطالبتين :
- زينب طويل
- هاجرة درداخ

إشراف الأستاذ
- عبد الحميد بوترعة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الجـامعة	الصفـة
د. علي حلواجي	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	رئيـسا
أ.عبد الحميد بوترعة	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	مشرفا ومقررا
أ.العربي طريلي	جامعة الشهيد حمه لخضر– الوادي	منـاقشا

الموسم الجامعي : 1437هـ/1438هـ – 2016م/2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

قال الله تعالى :« لئن شكرتم لأزيدنّكم » إبرهيم /7

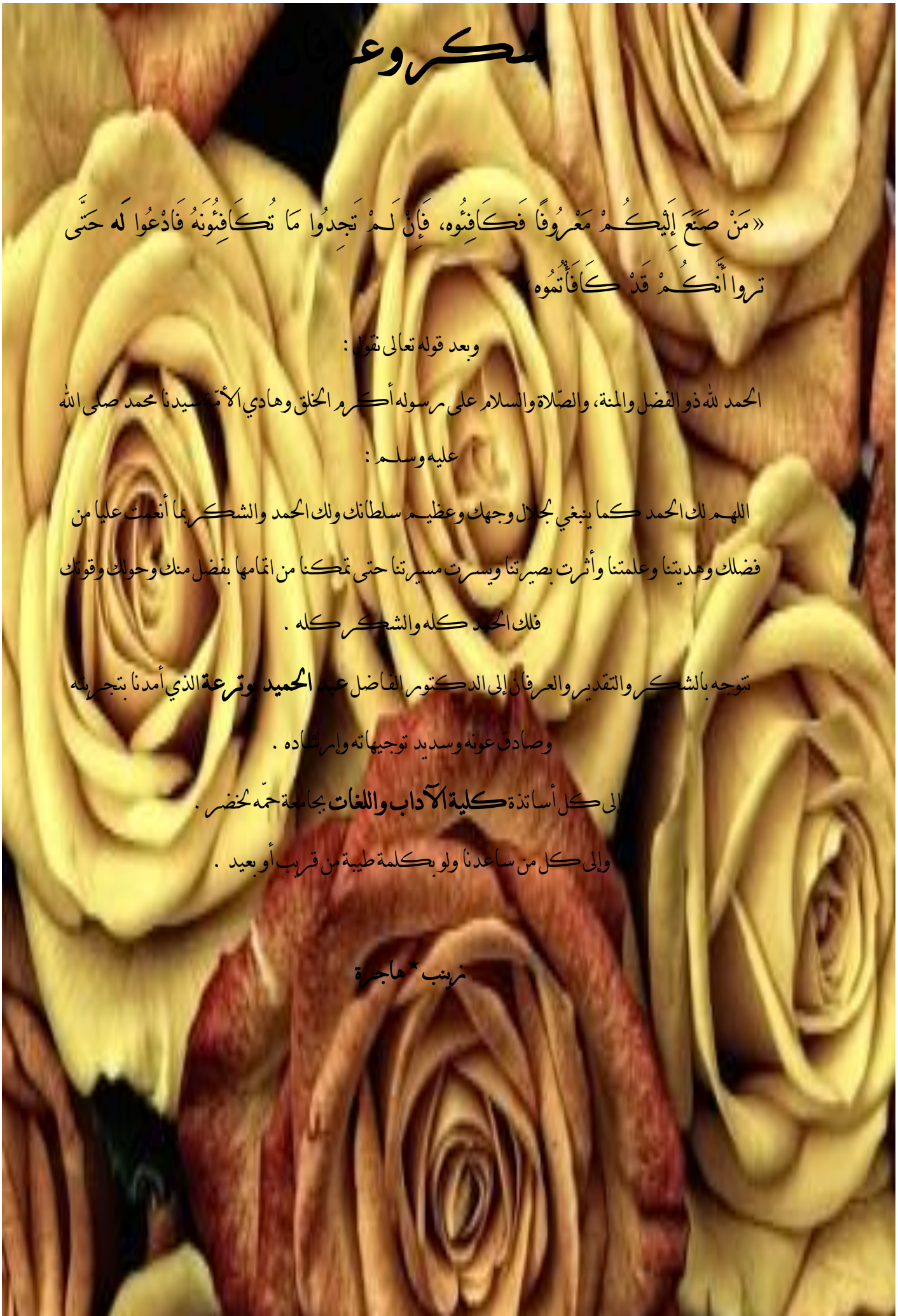
ليس الشكر كلمات يخطها القلم، أو ينطقها اللسان، إنما هو ما تكنّه القلوب من حبّ ووفاء واعترفنا بالجميل وكل شكر وحمد فلله أعظمه وأجلاّه وما حلّت بنا من نعمة فهي من فيض جوده وبحر كرمه .

تتقدم بموفور العرفان والعاطر الثناء ونهدي هذا العمل إلى من قال فيهما المولى عزّ وجلّ قال تعالى :« واخفض لهما جناح الذّلّ من الرحمة وقل ربّ ارحمهما كما ربّياني صغيرا »

والشكر ثم الشكر لمن تقاسمت معهن لحظات الدراسة : هاجرة، لطيفة، وردة، نسرين، سمية، مروى .

ومسك الختام شكر ووفاء لا يبل لكل من أسدى إلينا معروفا ونلتمس العذر لكل من لم تسعه ورقتنا

إليكم نهدي هذا العمل



شكر وعـ

«مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوه، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافِئُونَهُ فَادْعُوا لَه حَتَّى تروا أَنَّكُمْ قَدْ كَافَأْتُمُوه»

وبعد قوله تعالى نقول :

الحمد لله ذو الفضل والمنة، والصّلاة والسلام على رسوله أكرم الخلق وهادي الأمّة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم :

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك ولك الحمد والشكر بما أنعمت علينا من فضلك وهديتنا وعلمتنا وأثرت بصيرتنا ويسرت مسيرتنا حتى تمكنا من اتمامها بفضل منك وحولك وقوتك فلك الحمد كله والشكر كله .

نتوجه بالشكر والتقدير والعرفان إلى الدكتور الفاضل **عبد الحميد بورعة** الذي أمدنا بتجربته وصادق عونه وسديد توجيهاته وإرشاده .

إلى كل أساتذة **كلية الآداب واللغات** بجامعة حمّه لخضر .

وإلى كل من ساعدنا ولو بكلمة طيبة من قريب أو بعيد .

زينب * هاجرة

مقدمة

اهْتَمّت التربية الحديثة بتوفير فرص تربوية متساوية لجميع المتعلمين من أجل نمو أفضل، فاعتنت بالفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بناء على نتائج الدراسات التربوية والسيكولوجية التي أظهرت أن المتعلمين تكون بينهم فروق فردية على الرغم من تقاربهم في السّن، إلاّ أنّهم مختلفون فيما بينهم في كثير من الصفات الجسمية كالطول والحجم واعتدال القامة، والخصائص والعادات الدراسية والقدرة على تنظيم السلوك والانتباه والاسترجاع والتفوق و قصور الدافعية والميول والاستعدادات، فقد لا يكونون متجانسين ولا متساوين فيما يملكونه من هذه الصفات والخصائص متى لو كانوا متساوين في السّن أو من أبناء الثقافة الاجتماعية الواحدة، ولا شك أنّ هذا الاختلاف والتباين بين الأفراد يعطي للحياة معنى، إذ يجعل للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف الأفراد، ما يعني أنّه لو تساوى جميع الأفراد في الصفات والخصائص لن تكون هناك صفة تميز فردا عن غيره .

ومن المجالات الواسعة التي تظهر فيها الفروق الفردية بصورة جلية في مجال التربية والتعليم ومنه المرحلة الابتدائية، حيث تتباين الطباع والأفكار وردود الأفعال المختلفة الطبيعية والعشوائية، التي تظهر في المستوى الدراسي وتقبل المعلومة بالاستجابة المنزلية في أداء الواجبات و المراجعة للمتعلمين .

وترمي التربية اللغوية في المرحلة الابتدائية إلى تنمية المهارات اللغوية الأساسية عند المتعلم مثل: الاستماع، والتكلم، والقراءة، والكتابة، بحيث يتمكن التلميذ من الإصغاء للآخرين وفهم ما يقولونه ثم التعبير عمّا يريد بلغة مفهومة، وكذلك أن يتقن القراءة بأنواعها المختلفة (الصامتة والجهرية)، ويكتب ما يريد بلغة سليمة ومعبّرة كما ترمي التربية اللغوية إلى تطوير قاموسه اللغوي وتنمية ميوله لقراءة الكتب والصحف والمجلّات، حيث أنّ اللغة هي الأداة التي بواسطتها تعلم المواضيع التعليمية الأخرى. ومن هنا كان اختيار موضوع هذا البحث المعنون بـ : الفروق الفردية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية–سنة ثالثة ابتدائي أنموذجا–

وقد جاء الموضوع ليجيب عن الإشكالية الآتية :

- ما مدى تأثير الفروق الفردية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي؟

وقد تفرعت عنها الإشكالات التالية :

- ما هي الفروق الفردية؟
- ما هي العوامل المؤثرة في الفروق الفردية؟
- ما هي أهم المجالات التي تتضح فيها الفروق الفردية؟
- فيما تكمن معرفة أهمية الفروق الفردية؟
- هل المعلمون في المرحلة الابتدائية يتعاملون مع متعلميهم بطريقة صحيحة وفقا لما بينهم من فروق واختلافات متنوعة؟
- كيف يتمّ تلقين مهارات اللغة للمتعلمين في الصف الثالث ابتدائي؟
- ولقد كان سبب اختيارنا لهذا الموضوع وجود عملية أثر وتأثير بين الفروق الفردية والمهارات اللغوية في العملية التعليمية.
- أمّا عن سبب اختيارنا للسنة الثالثة ابتدائي فلكونها المرحلة الوسطى التي تتجلى فيها الفروق الفردية بين التلاميذ بشكل واضح.
- ولقد كان الدافع ذاتيا في معرفة دور الفروق الفردية في المهارات اللغوية.
- أمّا الغرض من الدراسة فهو إثبات وجود فروق فردية بين المتعلمين، حيث تتجسّد هذه الفروق من خلال مهارات اللغة للمتعلم الذي يدرس في مراحل التعليم، وهي السنة الثالثة ابتدائي، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع الفروق الفردية للسنة الثالثة.

وقد تجسّدت الدراسة على الجوانب الآتية :

- الجانب النظري : وقفت الدراسة في البحث على وجود الفروق الفردية وتحديدها في الصف الثالث ابتدائي.
- الجانب التطبيقي : اقتصرت الحدود التطبيقية على عيّنة من معلمي اللغة العربية ومتعلمي "السنة الثالثة" في تسعة عشر ابتدائية : ابتدائية بالقاسم ياجور، الخنساء، والمجمع الجديد

حسن حسونة، العربي بني(1)، العربي بني(2)، ابتدائية القط الصادق، النجاح، بحة الهادي، حفناوي د، لبزة التجاني، ميلود فرعون، سعادة الطاهر، عمر بوعفيان، علي شكيري، رضا حوحو، العزوزي الشمندي، أحمد بلحسن .

ولقد بنيت الدراسة على الخطة الآتية :

مقدمة متبوعة بفصلين : فصل نظري، و فصل تطبيقي ومن ثمّ خاتمة البحث .

أمّا الفصل الأول الذي وسم بـ الفروق الفردية وأثرها في تنميّة المهارات اللغوية فهو يمثّل التأسيس النظري للبحث، وقد قسّمناه إلى مبحثين، حيّث تناولنا في المبحث الأول: ماهية الفروق الفردية، وفيه تطرّقنا إلى تعريفها وأنواعها وخصائصها وعواملها وأهميتها.

أمّا المبحث الثاني منه فتناولنا فيه : المهارات اللغوية الأربعة وهي : الاستماع، القراءة، التحدّث، والكتابة، حيث خصّصنا لكل مهارة مطلباً خاصاً بها.

أمّا الفصل الثاني : الذي يمثل الجانب التطبيقي للدراسة، والمعنون بـ الدراسة التطبيقية الميدانية، وقد تمّ في هذّا الفصّل عرض للأسس المنهجية للدّراسة في جانبها الميداني من خلال تحديد المشكلة، وأهمية الدّراسة، وعيّنة الدّراسة ومجالها، ثمّ المنهج المتّبع، بالإضافة إلى تعريف بالأدوات المعتمدة في الدّراسة الميدانية .

وبعد ذلك كان هناك عرض لنتائج الاستبيان مع تحليلها وتفسيرها، وانتهت الدّارسة بخاتمة احتوت النتائج المتوصّل إليها، مع تقديم عدد من المقترحات، ثمّ عرض لقائمة المصادر والمراجع المعتمدة وفي الأخير الملاحق .

ولكي تصل الدّراسة إلى النتائج المرجوّة،كان علينا أن نعتمد المنهج الوصفي مع الاستعانة بآليات التحليل، لكونه يتلاءم مع متطلبات الدّراسة، فالوصف يتمثّل في وصف ما لاحظناه من

إجابات المعلّمين والمتعلمين والتحليل في مناقشة هذه النتائج وتحليلها وتفسيرها، كما استعنّا بالمنهج الإحصائي في بعض جوانب البحث .

أمّا الصعوبات فتمثّلت في تشعّب المادة العلمية للموضوع وصعوبة حصرها، وكيفية تنظيمها مع ما يتناسب مع الموضوع .

وقد اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع نذكر منها : الفروق الفردية في الذكاء لسليمان الشيخ الحضري وسيكولوجية الفروق الفردية وقياسها لسناء محمد سليمان، والقياس والتقويم في التربية وعلم النفس لأحمد يعقوب النّور، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة لفهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية الحديثة لطه الدليمي، فنون تدريس اللغة العربية لأحمد مدكور .

وقبل أن نختم هذه المقدّمة نرى من باب العرفان بالجميل أن نشكر أستاذنا المشّرف عبد الحميد بوترعة لتوجيهاته السّديدة، ونصائحه العلمية، التي أسهمت في تقويم بحثنا، كما نتوجّه بالشكر الجزيل إلى جميع أساتذتنا الكرام وإلى كل من قدّم لنا يد المساعدة .

الفصل الأول

الفروق الفردية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية

- تمهيـد
- المبحث الأول : ماهية الفروق الفردية
- المبحث الثاني : المهارات اللغوية
- المبحث الثالث : مفهوم المدرسة الابتدائية وخصائص المتعلم

تمهيد

تعدّ الفروق الفردية من العناصر التي ينبغي أن يراعيها المربيّ، سواء في المدرسة، أو في محيط الأسرة، أو غير ذلك من المحاضن التربوية، و يتمّ التأكيد على هذا العنصر نظراً إلى أنَّ قدرات المتعلمين ومهاراتهم و ميولهم يحدث لها من التطور على المستوى الفردي، بسبب اختلاف المؤثرات (الأسرة والمدرسة و المجتمع). وأيضا اختلاف القدرات و الإمكانات الموروثة لدى هؤلاء المتعلمين، حيث تتفاعل المؤثرات البيئية مع العوامل البيئية ممّا يؤثر في تكوين شخصياتهم، ولذا فإنّه من غير المناسب أن يتم التعامل معهم على أنّهم متساوون في القدرات و الإمكانات، وإذا فعلنا ذلك فإنّنا نعيق حركة تطورهم المرغوبة، و إضافة إلى ما يحصل من هدر الجهود و الإمكانات المبذولة لتطويرهم .

كما سنتطرق في هذا الفصل إلى المهارات اللغوية المتمثلة في الاستماع إلى التعبير الشفوي القراءة، الكتابة التي تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كلّ معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلم أيّ لغة من اللغات، سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنّما هدفه هو أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة و التعرف على إطارها الصوتي الخاص بها . و يهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقّق له القدرة على التعبير عن مقاصده و التواصل مع الآخرين أبناء تلك اللغة خاصة و كذلك يسعى إلى أن يكون قادراً وعلى كتابتها، وبهذه الصورة تصبح هذه المهارات هي مركز البحث والأهداف الحقيقة العلمية التربوية .

I- .مفهوم الفروق الفردية وخصائصها :

أولا : مفهوم الفروق الفردية :

أ– لغة :

- كلمة فروق من الفعل فرق ويفرق فرقاً وفرقاناً، ومعناها فصل بعضهما عن بعض، وفرق له الطريق، يفرق فروق أي اتجه له طريقان .[1]

كما جاء في القاموس المحيط للفيروز آبادي : فرق بينهما فرقاً وفُرقاناً بالضم فصل.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ ۝٤﴾ الدخان: ا

أي : يقضي، «قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَقُرْءَانًا فَرَقْنَٰهُ ۝١٠٦﴾ الإسراءالاية 106

فصّلناه وأحكمناه، «قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ ٱلْبَحْرَ ۝٥٠﴾ البقرة: الاية 50

فلقناه، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿فَٱلْفَٰرِقَٰتِ فَرْقًا ۝٤﴾ المرسلات الآية: 4

- الملائكة تنزل بالفرق بين الحق والباطل.

وفروق بالضم : ع بديار سعد، وأفرقه وفَروق، وفُروق والفرقان بالضم : القرآن .[2]

- وجاء في تاج العروس للزبيدي : فرد : الفرد : نُصْفُ الزَوج . والفرد المتَحِدُ، ج اتحاد بالكسر، على القياس في جَمْع فَعْل بالفتح .

والفرد في صفات الله تعالى : (من لا نظير له) ولا مِثلَ . ولا ثَاني والفرد الوِتْرُ، و (ج . أفرادٌ وفُرادى)، على غير قياس، كأنه جمع فَرْدَانٍ كَسَكْرَى وسَكْرَان، وسُكَارى .[3]

1ينظر : بطرس البستاني، قطر المحيط قاموس لغوي ميسر، دار الصادر، بيروت، لبنان، ط2، 1995، ص 1588 .

2مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تح : محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 1426هـ، ص 917، 918 .

3محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح : نواف الجراح، مر : سمير شمس، دار الأبحاث، الجزائر، ط1، 2011، ص 70

ب– اصطلاحا :

- الفروق الفردية في معناها العام تعني اختلاف الأفراد فيما بينهم في بعض الخصائص .[1]

- أما من الناحية السيكولوجية : الفروق الفردية هي انحرافات الأفراد عن المتوسط الجماعي العام في الصفات المختلفة ومدى هذه الفروق قد يكون كبيرا أو صغيرا .[2]
- تعرّف الفروق الفردية بأنها الدراسة العلمية لمدى الاختلاف بين الأفراد في صفة مشتركة بينهم[3]
- تعرّف الفروق الفردية بأنها : الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في سمة أو عدد من السمات العقلية أو الجسدية أو النفسية وتختلف هذه الفروق فقد تكون كبيرة أو صغيرة في معناها .[4]
- كما يمكن أن تكون هذه الفروق جسمية وعقلية ونفسية التي تميز فردا عن آخر . فهذا الفرد أكثر ذكاء من ذلك، وهذا أقل انطوائية من ذاك كما أن هذا أطول من ذاك ...الخ.[5]
- ويعرف دريفر (Dreve , 1965) الفروق الفردية بأنّها الاختلافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة .[6]
- ويعرّف ممدوح الكناني (1977) : الفروق الفردية بأنها الانحرافات في درجة وجود الصفة الجسمية أم النفسية لدى الأفراد مقاسة بالدرجة المئينية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق بين الأفراد . وتحديد مستوى كل فرد في صفة معينة، ومقاسه بالدرجة المعيارية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق داخل الفرد في أكثر من صفة .[7]

1أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص 36 .

2المرجع السابق، ص 36 .

3المرجع نفسه، ص 36 .

4تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1425 هـ، 2004م، ص 249.

5ناجي محمد قاسم، الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، دط، 2008م، ص 15 .

6المرجع نفسه، ص 15 .

7المرجع نفسه، ص 15 .

- ويعرفها أيزيك من وجهة نظره الشخصية بأنها " ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حدما لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والذي يحدد أساليب توافقه مع البيئة بشكل مميز .[1]

ثانيا : خصائص الفروق الفردية

I. خصائص الفروق الفردية

من المعروف علميا أنّ أهم خصائص الفروق الفردية تتلخص في مدى اتساعها ومعدل ثباتها والتنظيم الهرمي لمستوياتها وتوزيعها بين الأفراد .

1- مدى الفروق الفردية :

يعرف مدى الفروق الفردية في معناه العام بأنه الفارق بين أعلى درجة وأقل درجة في توزيع صفة من الصفات والمدى هو أبسط معايير التباين في علم الإحصاء النفسي إلاّ أنّه ليس دقيقا،فيلجأ العلماء لاستخدام طرق أخرى أدقّ منها : الانحراف المعياري والذي يعدّ مقياسا لمقارنة تشتت الفروق الفردية في الجماعات المختلفة باستخدام هذه الطرق يمكن التوصل بسهولة إلى أكبر تشتّت من الفروق الفردية التي توجد بين السمات الانفعالية، يليها الفروق في القدرات العقلية كما يوجد أقلّ تشتتا في الصفات الجسمية .

2- معدل ثبات الفروق الفردية :

لا تثبت الفروق الفردية في جميع الصفات بنفس الدرجة حيث تخضع هذه الفروق للتغيّر مع مرور الزمن وخاصة أثناء مراحل النمو على أنّ مقدار التغير في الفروق الفردية[2] ليس على درجة واحدة في مختلف صفات الجسمية، حيث دلّت النتائج على أنّ معدل ثبات الفروق في الصفات العقلية أكبر من معدل ثبات الفروق في السمات الانفعالية، وقد يرجع ذلك إلى عاملين هما : أن

1رمضان محمد القذافي، الشخصية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 1933، ص 15 .

2عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، جامعة آل البيت، دار اليازوري العلمية، عمان، ط1، 1997، ص 182، 183 .

مدى التشتت في السمات الانفعالية أكبر منه في الصفات العقلية المعرفية، وأنه من المحتمل أن تكون الصفات الانفعالية أكثر تأثرا بالعوامل الثقافية البيئية من الصفات العقلية .[1]

3- التنظيم الهرمي :

تؤكد أغلب البحوث العلمية على وجود تنظيم هرمي لنتائج قياس الفروق الفردية[2] ويمكن تصنيفها على شكل هرمي يأتي في قمة الهرم الفروق التي تتضمّن أعمّ صفة كالذكاء وتليها صفة أقل في عموميتها[3]، ويستمر الانحدار حتّى يصل إلى قاعدة الهرم والتي لا تكاد تتعدى في عموميتها الموقف الذي تظهر فيه[4]، ثم تليه القدرات العقلية الكبرى التي تقسّم النشاط العقلي المعرفي إلى قدرات لفظية تعليمية وقدرات عملية ميكانيكية[5]، وكتابية، وكذلك الأمر بالنسبة للسمات الانفعالية، ففي قمة الهرم نجد الصفات الانفعالية العامة، تليها السمات الأقل عمومية، وهكذا حتّى نصل إلى الاستجابات الانفعالية الخاصة .[6]

1ناجي محمد قاسم، الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، ص 21 .

2سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، ص 36 .

3أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية، عمان، دط، دت، ص 37 .

4المرجع نفسه، ص 36 .

5سليمان الحضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة، القاهرة، دط، 1990، ص 22 .

6أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 37 .

II. أنواع الفروق الفردية ومجالاتها

أولا : أنواعها :

يميّز العلماء بين ثلاثة أنواع مختلفة من الفروق وهي :

1-الفروق الفردية بين الأفراد :

وهذا ما نلاحظه من فروق بين الأفراد بعضهم في صفة ما سواء كانت جسمية أو نفسية حيث يقارن الفرد بغيره من الأفراد من ناحية من النواحي النفسية والتربوية أو المهنية أو الجسمية[1]، ويقصد بهذه الأخيرة عدم التماثل في جوانب النمو الجسمي المختلفة كاختلاف التلاميذ عن بعضهم في الطول والحجم ولون البشرة، ممّا ينعكس أثر ذلك في أدائهم للأعمال التعليمية وغيرها، كما توجد فروق في السمات العقلية فنجد من التلاميذ من هو ذكيّ جدا ومن هو متوسط في ذكائه، كما نجد منهم في مستوى من الذكاء دون المتوسط ومنهم الغبي الذي لا يستطيع مواصلة تعليمه إلى المراحل الدراسية العليا فقط بسبب الضعف العقلي .[2]

بالإضافة إلى ذلك هناك فروق في سمات التنظيم الانفعالي والمزاجي، وهذه السمات تشمل مجموعة الميول والدوافع والاتجاهات والاهتمامات والتي تؤثر في أسلوب تعامل التلميذ مع الآخرين من حوله .[3]

كما يجب الإشارة إلى الفروق في السمات الثقافية حيث تشتمل على مجموع العادات والتقاليد والقيم والأعراف والآداب والفنون والعلوم التي يكتسبها التلميذ داخل المجتمع عن طريق التعلم الاجتماعي .[4]

1ناجي محمد قاسم، الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، ص 18 .

2أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 39 .

3المرجع نفسه، ص 39 .

4ينظر، المرجع نفسه، ص 39 .

ويندرج تحت هذا النوع فرعان ثانويان :

1-الفروق في النوع :

هذه الفروق هي الفروق القائمة بين الأفراد في الصفات المختلفة، أي الفروق في نوع الصفة وليس في الصفة ذاتها، فاختلاف القدرة اللغوية عن القدرة العددية مثلا هو اختلاف في نوع الصفة وقد أكّد فواد أبو حطب (ت 1983 م) على أنّه لا يمكن المقارنة بين الصفات المختلفة لدى الأفراد نظرا لعدم وجود وحدة قياس مشتركة[1] بين الصفتين حيث يقاس الطول بالسنتمترات بحيث يقاس الوزن بالغرام، وكذلك الحال بالنسبة للصفات النفسية، فالفرق بين الذكاء والثقة بالنفس فرق في النوع لا يمكن المقارنة بينهما لعدم وجود وحدة قياس مشتركة حيث أنّ الذكاء تنظيم عقلي في حين أنّ الثقة في النفس تنظيم انفعالي .[2]

2-الفروق في الدرجة :

إنّ الفروق في أيّ صفة واحدة بين الأفراد هي فروق في الدرجة وليست فروقا في النوع، فالفرق بين الطول والقصر هو فرق في الدرجة حيث توجد درجات متفاوتة في الطول والقصر كما يمكن المقارنة بينهما باستخدام مقياس واحد كذلك الحال في أيّ سمة عقلية واحدة، مثل الذكاء، فالفرق بين العبقري والغبي فرق في الدرجة، وليس فرقا في النوع لأنّه لا يوجد درجات متباينة كما يمكن قياسها من أدناها إلى أعلاها .[3]

وبعبارة أخرى فالفروق الفردية إمّا أن تكون في نوع الصفة، وإمّا أن يكون في درجة وجود هذه الصفة على سبيل المثال صفتي الطول والوزن، فصفة الطول تختلف عن صفة الوزن وإلّا لوجود مقياس مشترك لهذين الصفتين إذ لكلّ صفة مقياسها الخاص بها، وهذا ما يؤكّد اختلاف الصفة، أمّا

1يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي، دار الفكر، ط1، 1424، 2003 م، ص 138 .

2عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، ص 181 .

3المرجع نفسه، ص 181 .

اختلاف الأطوال في حد ذاته فهو اختلاف الدرجة، فمثلا الامتداد الطولي الكبير يختلف في الدرجة عن الامتداد الطولي القصير، فهذا اختلاف ليس في نوع الصفة وإنّما في درجة وجودها .[1]

ومع ذلك فقد يتحوّل الاختلاف الواضح والكبير في درجة وجود صفة ما إلى اختلاف في النوع، مما قد يؤدّي إلى ظهور خواص جديدة لنفس الصفة، وذلك عندما تزداد درجة تركيزها إلى حدّ يتجاوز مستواها العادي بمقدار كبير، فمثلا عندما تصل درجة حرارة الماء إلى الغليان يتحولّ الماء من صورته السائلة إلى صورة أخرى مغايرة وهي الصورة الغازية التي تختلف في صفاتها و خصائصها عن صفات الماء الذي منه نشأ .[2]

2-الفروق الفردية داخل الفرد الواحد :

لاحظ بنييه وهنري (1896م) أنّ الطفل الواحد لا تتساوى فيه جميع القدرات، ولذلك نجدهما يقترحان مجموعة من الفروض عن تعدد القدرات حتّى في بعض المجالات المحددة كالذاكرة مثلا التي لها جوانب مختلفة (ذاكرة ألوان، وذاكرة أعداد، وذاكرة ألحان) وهذا ما أدّى إلى الاهتمام بالفروق الفردية بين الأفراد، وبالفروق الفردية داخل الفرد الواحد، والملاحظ أنّ هذا الاهتمام لم يستمر إلى أن عاد في السنوات الأخيرة بسبب ضرورة وصف المفحوص في ضوء ما يسمى بالتخطيط النفسي للقدرات وحينما فحصت هذه التخطيطات النفسية لوحظت الفروق داخل الفرد الواحد، وذلك في مختلف المستويات العقلية وهذا ما كان له أثر في الاتجاه التحصيلي للفرد، ويذكر (جيلفورد) (Guliford) نتائج البحوث التي قام بها علماء النفس في ميدان الضعف العقلي والتي تؤكد أولئك الذين تحددهم اختبارات الذكاء بأنهم ضعاف العقول، قد يظهرون أنماطا من التوافق الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي تستثير الدهشة .[3]

1محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الاسلام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، 2007، ص 239 .

2المرجع نفسه، ص 239 .

3فيصل محمد خير الزراد، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم التشخيص، دار النفائس، عمان، الأردن، ط2، 1998، ص 68 .

وكذلك لاحظ (Mayers) إلى أنّه عند دراسة عينة من المتخلفين من ذوي الأعمار المختلفة لوحظ تمايز في القدرات العقلية تتشابه مع ما يظهره الأفراد غير الضعاف في عقولهم في نفس الأعمار، ومن هنا كان وصف تلميذ ما على أساس اختبارات الذكاء على أنه أقل أو أكثر والواقع أن درجة الذكاء هي درجة واحدة تلخص المستوى العقلي العام للفرد وقد يحصل فردان على نفس الدرجة، ومع ذلك تختلف التخطيطات النفسية (البروفيلات) لكل منهما، وهذا ما أشرنا إليه سابقا وهذا أيضا ما يفسر لنا ما نسميه بحالة الأفراد (الحكماء البلهاء) ويفسر لنا أيضا النتائج التي انتهى إليها كل من سكيرد وروثمان، وجولد شتاين عام (1954م) حيث لاحظوا أن هناك طفلا عمره إحدى عشر سنة وكان متفوقا في بعض النواحي العقلية ومتخلفا في بعض الآخر، وكان لديه استعداد موسيقي مرتفع جدا يتميز بقدرة عالية على العزف سمعيا وفي وقت كانت معلوماته التحصيلية ضعيفة جدا، ونسبة الذكاء لديه لم تتعد الخمسين .[1]

3- الفروق بين الجماعات :

من المسَلّم به أن الجماعات المختلفة يوجد فروق فيما بينها في قدراتها، وسماتها، وخصائصها، فالذكور يختلفون عن الإناث في بعض الخصائص، والإداريون يختلفون عن أرباب المهن الحرفية، والصغار يختلفون عن كبار السن، ومعرفتنا القائمة على القياس للفروق الموجودة بين الجماعات تجعلنا أكثر وعيا وإلماما في خصائص النمو والوقوف على الأسباب الكامنة وراء مثل هذه الفروق، ممّا يُسهم في تعديل خطط التربية والتعليم والبرامج التدريبية حسب ظروف كل جماعة ومستواها في الخاصية أو الخصائص المقاسة .[2]

1المرجع السابق، ص 69 .

2عبد الرحمان بن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1418، 1997، ص 21.

ثانيا : مجالاتها:

1-1: الجانب العقلي :

1- الذكاء :

أ- تعريفه:

- يعرّفه فيرجسون على أنه : «قدرة الفرد على أن ينقل أثر ما تعلمه في موقف للإفادة منه في موقف آخر » .[1]
- يعرفّه زكي صالح : «مجموعة أساليب الأداء التي تشترك في كل الاختبارات التي تقيس أي مظهر من مظاهر النشاط العقلي والتي تتميز عن غيرها من أساليب الأداء الأخرى، وترتبط بها ارتباطا ضعيفا».[2]

ب-أنواعه :

1-الذكاء اللغوي :

وهو القدرة على استخدام اللغة بكفاءة سواء كانت اللغة شفوية أم مكتوبة .[3]

2-الذكاء المنطقي أو الرياضي :

وهو القدرة على استخدام الأرقام بكفاءة والقدرة على الاستدلال .[4]

1محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 1431هـ، 2010م، ص 250 .

2المرجع نفسه، ص 250 .

3عدنان يوسف العتوم وآخرون، علم نفس التربية، النظرية والتطبيق، كلية التربية جامعة دامعة اليرموك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1426 هـ، 2004م، ص 143 .

4المرجع نفسه، ص 143 .

3-الذكاء المركب :

ويتضمن القدرة على التفكير التحليلي الناقد وهذا النوع من الذكاء هام في الوظائف التي تتضمن صنع القرارات وتحليل البيانات المالية .[1]

4-الذكاء الجسمي الحركي :

القدرة على استخدام الجسم بمهارة كوسيلة للتعبير عن الأنشطة التي تتضمن المهارات الحركية الدقيقة والواضحة مثل : الممثلون، الراقصون، الرياضيون، النحاتون، وأصحاب الحرف، الميكانيكيون ... الخ .[2]

5-الذكاء المجرّد :

وهو القدرة على فهم ومعالجة الأفكار والمعاني والرموز والمجردات .[3]

6-الذكاء الاجتماعي :

وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم .[4]

2- الانتباه :

أ-تعريفه :

- يعرفه أحمد زكي صالح : بأنه عملية وظيفية في الحياة العقلية وهو حالة تركيز العقل أو الشعور حول موضوع معين .[5]

1شعبان علي حسين السيسي، علم النفس أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق، مكتب الجامعي الحديث، الازاريطية، الإسكندرية، دط، 2002م، ص146 .

2محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ص 252 .

3عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط1، 1426هـ، 2003م، ص 107 .

4المرجع نفسه، ص 107 .

5لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432هـ، 2011م، ص 205 .

- يعرفه فاخر عاقل : بأنه العملية النفسية التي تقوم باختيار عدد من المثيرات المتواردة على النفس والتركيز عليها وتجاهل المثيرات الأخرى .[1]

ب–أنواعه :

1–الانتباه الإرادي : وهو ما يقتضي من الفرد بذل جهد لحصر الانتباه في شيء ما، كالانتباه إلى حديث جاف يدعو إلى الضجر .[2]

2–الانتباه التلقائي : وهو عبارة عن انتباه الفرد إلى شيء يهتم به ويميل إليه بدون أن ينال الفرد جهدا مثل الانتباه لرائحة زكية .[3]

3–الانتباه القسري : فيه يتجه الانتباه إلى المثير رغم إرادة الفرد كالانتباه إلى طلقة المسدس أو ضوء خاطف أو صدمة كهربائية عنيفة أو ألم واخز مفاجئ في بعض أجزاء الجسم . هنا المثير نفسه فرضا فيرغمنا على اختياره دون غيره من المثيرات .[4]

3– الإدراك :

أ–تعريفه :

هو العمليات التي يقوم بها الفرد عندما يحس، حتى ينظّم المجتمع لديه من إحساسات في صيغة كلية لها معناها الخاص بها، ولها صلتها بغيرها .[5]

هو عملية نفسية تتحقق بها معرفتنا بالعالم الخارجي وما تتواجد فيه من أشياء من خلال الحواس أو نتيجة لخبرة حسية، كما أنه واحد من العمليات العقلية التي نتعرف فيها إلى ما حولنا من البيئة وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة التي تسقط على حواسنا، وهو عملية يقوم بها الفرد عن

1المرجع نفسه، ص 205 .

2نبيهة صالح السامرائي، عثمان على أمين، مقدمة في علم النفس، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1434هـ، 2013م، ص 311.

3المرجع نفسه، ص 131 .

4أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار المعارف، الإسكندرية، ط 11، 1999م، ص 151 .

5ألفت حقي، سيكيولوجية الطفل، علم النفس الطفولة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، دط، 1996م، ص 35 .

طريق تفسير المثيرات الحسية، حيث تقوم عمليات الإحساس بتسجيل المثيرات البيئية ويضطلع الإدراك بتفسير هذه المثيرات بتفسير هذه المثيرات وصياغها في صور يمكن فهمها .[1]

ب– أنواعه :

1– الإدراك الحسي :

هو عملية تفسير الإحساسات، وهذا التفسير يمدنا بمعلومات عما ندركه في العالم الخارجي من أشياء : شروق الشمس، لون سيارة، وجه حزين، وجه سعيد، خط طويل، خط قصير، نور أحمر أو أزرق، طول، عرض، ... الخ . وهذا الإدراك وسيلتنا في معرفة ما يحيط بنا وسيلتنا إلى هذا حواسنا .[2]

2– الإدراك الرمزي :

وتتمثل في المعاني والصور الذهنية التي يتم تشكيلها للمنبهات الخارجية في ضوء ما تثيره العمليات الحسية فينا . فالإحساسات عادة لا يتم التعامل معها بصورتها الأولية أو كما جاءت من مصادرها البيئية، وإنما يتمّ تحويلها إلى معان أو رموز، أو صور بحيث تحلّ هذه المعاني أو الرموز محل الخبرة الأصلية .[3]

3– الإدراك الانفعالي :

يتوافق الإحساس عادة بحالة انفعالية معيّنة تتمثّل في طبيعة الشعور نحو الأشياء اعتمادا على الخبرات السابقة، فعند رؤية منظر طبيعي مثلا فربما يثير هذا المشهد لدى الفرد مشاعر وجدانية، أو يثير لديه ذكريات مؤلمة أو مفرحة .[4]

1نبيهة صالح السامرائي، عثمان علي أمين، مقدمة في علم النفس، ص 136 .

2كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، سلسلة علم النفس، تح، محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ، 1996م، ص 102-103 .

3رافع النصير زغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، ط1، 2007م، ص 116، 117 .

4المرجع نفسه، ص 117 .

4- الذاكرة :

أ- تعريفها :

هي عملية عقلية يتمكّن الفرد عن طريقها الاحتفاظ بنواتج اكتساب الخبرة والتعلم، واستخدام هذه النواتج في حل المشكلات الجديدة التي تواجهه في المستقبل .[1]

ب-أنواعها :

1-الذاكرة الحسية :

يزودنا العالم من حولنا بآلاف المثيرات التي تتعلق بالصوت والصورة واللمس والشم والذوق والتي تقوم الحواس والجهاز العصبي الطرفي بدورها الآلي في نقل هذه المعلومات إلى الذاكرة الحسية التي تخزن لمدة ثانية يتم فيها استعراض تلك المعلومات وفلترتها وترتيبها حتى يتم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى . وتعرف الذاكرة الحسية بالمخزن أو المسجل الحسي (Sensory Register) .[2]

2-الذاكرة قصيرة المدى :

قد يطلق على الذاكرة قصيرة المدى مصطلحات أخرى مثل : الذاكرة اللحظية، الذاكرة الأولية، الذاكرة الفورية، ويميل البعض إلى تسميتها بمصطلح "الذاكرة العملية" لتأكيد الإجرائية والانجازية في المواقف العملية .[3]

قوامها استبقاء أو استخزان المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غير المستمر لها والذي يتعرض له لمرة واحدة . هذه المعلومات وإن كانت ترتبط قليلا بنشاط الفرد وبأهدافه وبدوافعه، إلا أن إرسال وتوثيق آثار هذه المعلومات يتطلب من الفرد الوقوف على مغزاها بالنسبة له واتفاقها مع

1لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، ص 183 .

2محمد عودة الريماوي، علم النفس العام، دار المسيرة، عمان، ط1، 1425هـ، 2004م، ص 279 .

3طلعت منصور، أنور شرقاوي وآخرون، علم النفس العام، ص 221 .

أهدافه، وبدون ذلك يكون تكرار إدراك هذه المعلومات بلا جدوى، فلا يتحول إلى آثار الذاكرة بعيدة المدى .[1]

3-الذاكرة طويلة المدى :

تصل المعلومات التي يتم ترميزها إلى ذاكرة طويلة المدى التي ينظر إليها بوصفها مخزن دائم للمعلومات permanent store، حيث يتم تبويبها وتصنيفها لكي يتمكن الفرد من استدعائها لاحقا والمعلومات التي تصل إلى الذاكرة طويلة المدى يتم تخزينها لفترات طويلة قد تزيد عن خمس وعشرين عاما، كما أن الفرد يستخدم الذاكرة طويلة المدى سواء أراد تخزين المعلومات لدقائق قليلة أو لسنوات طويلة .[2]

2-2: الجانب الفسيولوجي :

1- النضج :

أ-تعريفه :

هو التغيرات الداخلية التي تساهم في الاتزان الكلي للإنسان وسببه عضوي وفسيولوجي وعصبي، ويقول آخرون بأنه التغير في عوامل النمو العضوي لا التغير في الخبرة والممارسة .[3]

ب- أنواعه :

1-النضج الجسمي :

يعني اكتمال النمو في أعضاء الجسم، وهو شرط أساسي من شروط التعلم، فلا يمكن لطفل عمره خمسة أشهر أن يمسك بالأشياء ويقبض عليها تماما قبل نمو العضلات القادرة على تهيئة أصابعه

1المرجع السابق، ص 221 .

2لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، ص 187 .

3توما جورج خوري، الشخصية، مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعة للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1417هـ، 1996م، ص 125 .

لأن يمسك بهذا الشيء . كذلك لا يستطيع الطفل السير على قدميه إذا لم يحدث النمو الجسمي المناسب لذلك حتى يتمكن من الوقوف والمشي .[1]

2-النضج العقلي :

يعتبر النضج العقلي المحك الرابع، وإلهام لتقدير القدرات الكامنة، وقد يعتبر أحيانا أخرى بأنه المحك الأفضل للتنبؤ بقدرة القراءة، فالمدرس يمكن أن يحكم ضمن حدود معينة على القدرة العقلية للطفل وذلك بسؤاله أسئلة في مجال المعلومات العامة ليحدد درجة فطنة الطفل . فإذا فهم الطفل الذي يبلغ من العمر عشر سنوات كتاب الصف السادس عندما يقرأ له، أو إذا كانت الطالبة قادرة على معرفة العمليات الحسابية في مستوى قريب من مستوى عمرها فإنك قد تفترض بأن النضج العقلي يقع ضمن المتوسط إن فهم القراءة المسموعة والعمليات الحسابية بالإضافة إلى المعلومات العام المتوقعة من العمر الزمني للطفل هي علامات ومؤشرات للحكم على العمر العقلي أو النضج العقلي.[2]

3-الطول :

يصل طول الوليد حوالي (49.5) سنتمتر ويكون الأولاد أطول من البنات بجزء من السنتمتر في المتوسط وفيما يتعلق بنسب جسم الوليد، فإنها تختلف عن نسب جسم البالغ إذ يكون الرأس كبير بالنسبة للجسم، حيث يشكل ربع الجسم كما تكون العينان كبيرتان بالنسبة لباقي الوجه والجزء الأمامي للجمجمة يكون أكثر نموا من باقي أجزاء الرأس الأخرى .[3]

1المرجع السابق، ص 125 .

2زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1433هـ، 2012م، ص 293، 294 .

3سوسن شاكر مجيد، علم النفس نمو للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1430هـ، 2009م، ص 94، 95 .

3- الوزن :

يكون وزن الطفل في المتوسط عند الولادة 3 كلغ تقريبا ثم يشهد زيادة مضطردة وفي نهاية هذه المرحلة يتناقص وتكون الزيادة في الوزن أكثر من الزيادة في الطول ففي الشهر الرابع يصل وزن الطفل إلى ضعف ما كان عليه عند الولادة 6 كلغ وفي السنة الأولى يصبح ثلاثة أضعاف ما كان عليه عند الولادة (9 كلغ) وفي السنة الثانية يصل وزن الطفل إلى 12 كلغ في المتوسط .[1]

4-حاسة البصر :

تقوم العين بوظيفة الابصار، والعين مكونة من نسيج حاسي عصبي وهذا النسيج الحاسي العصبي يسمى الشبكية، هذا إلى جانب عدسة بلورية والخلايا البصرية تقوم باستقبال التنبيهات الضوئية كذلك تقوم بإدراك شكل الأشكال، ومن ثم، خصائصها كالعمق و البروز والأبعاد وانطباع صورة الشيء المرئي على منطقة معينة هي البقعة الصفراء من الشبكية يؤدي إلى حدوث عملية الابصار الدقيق .[2]

5- حاسة السمع :

لا ترجع أهمية الأذن إلى أننا نحس بها بما لا نستطيع الإحساس به بالرؤية لاحتوائها على المستقبلات الحسية التي تتأثر بالموجات الصوتية ولكنها تعد بالإضافة إلى ذلك العضو الرئيس في الاتصال الاجتماعي هذا إلى أنها أداة الاستمتاع بجمال الصوت وتمييزها مصدرا وشدة ونوعا ومعنى، وهي إلى ذلك حاسة حفظ التوازن للجسم .[3]

1عباس محمود عوض، علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1999م، ص 127 .

2المرجع نفسه، ص 127 .

3راضي الوقفي، مقدمة في علم النفس، دار الشروق، عمان، ط3، 2003م، ص 212 .

3-3:الجانب السيكيولوجي :

1- السلوك :

أ-تعريفه :

هو رد فعل فسيولوجي أو نفسي بين البنية والوسط الذي يعيش فيه الفرد .[1]

ب-أنواعه :

1- السلوك الإدراكي :

الإدراك وسيلة معرفية تقوم بدورها على مبدأ السلوك، ولعل هذا هو السبب الذي دفع العالم النفسي "ميرلوبنتي" إلى تعريف السلوك : "بأنه صراع وتفسير يقوم به الشخص إزاء العالم" . ويعني الإدراك هنا العملية التي تتم عبر استخدام الحواس .[2]

2- السلوك الترابطي :

والسلوك الترابطي وسيلة لإظهار كل الاحتمالات المتوقعة لبعث الاستعداد على المواجهة والاستعداد هنا بيولوجي وذهني، وهو استعداد لمواجهة شتى المواقف وأساس لتحديد الاتجاهات المبدئية عند وقوع المؤثر الخارجي .[3]

3- السلوك الاجتماعي :

إن السلوك الاجتماعي للفرد ما هو إلا عبارة عن عملية مستمرة تطورية، فعلى حسب ازدياد سعة البيئة التي يتعامل معها الطفل تتشكل طريقة سلوكه، فالسلوك الذي يعود عليه الطفل مثلا في

1توما جورج خوري، الشخصية مقوماتها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، ص 22 .

2ينظر، المرجع نفسه، ص 22 .

3المرجع السابق، ص 22 .

معاملة أفراد أسرته قد يبدو وغير ملائم في بيئات أخرى كرفاق المدرسة أو من يعاملهم من الكبار خارج جدران المنزل .[1]

2- الدافعية :

أ-تعريفها :

عرّفها بول توماس يونج "هي عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعضيد النشاط إلى التقدم، وتنظيم نموذج النشاط" .[2]

وعرّفها دونالد لندزلي "هي مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف" .[3]

ب-أنواعها :

1- الدوافع الأولية والدوافع الثانوية :

تتحد الدوافع الأولية (البيولوجية) عن طريق الوراثة حيث تتصل اتصالا مباشرا بحاجاته الأساسية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس أما الدوافع الثانوية (النفسية) فتنشأ نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها مثل دوافع التملك والسيطرة والفضول والانجاز، وبالنسبة للإنسان فأن الدوافع الثانوية تلتقي دورا ملموسا في حياته يفوق الدور الذي يلعبه الدوافع الأولية البيولوجية والتي توصف بأنها سهلة الإشباع إلى حد ما .[4]

1كامل محمد عويضة، رحلة في علم النفس، سلسلة علم النفس، تح : محمد رجب البيومي، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ، 1996م، ص 164 .

2أحمد محمد عامر، أصول علم النفس العام في صدر الإسلام، دار ومكتبة الهلال، دط، 1429هـ، 2008م، ص 181 .

3المرجع نفسه، ص 181 .

4أمل البكري، ناديا عجوز، علم النفس المدرسي، المعتز، عمان، ط1، 2007م، ص 171 .

2- الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية :

يعرّف الدافع الداخلي بأنهّ تلك القوة التي توجد في داخل النشاط التي تجتذب المتعلم نحوها وتشده إليها، فيشعر بالرغبة في أداء العمل والانهماك في الموضوع فيتوجه نحوه دون وجود تعزيز خارجي إذ أن الإثابة أو التعزيز متأصلة في العمل أو النشاط ذاته ويرى برونز أنّ التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية ويعتقد أنّ الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم، أمّا بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع .[1]

3- الدوافع الاجتماعية :

أ-فردية :

وتشمل الدوافع التي يتميز بها الأفراد بعضهم عن بعض، فقد يكتسبها بعضهم لخبراته الخاصة ولا يكتسبها البعض الآخر لأنّه يميل إليها فهذا يميل إلى الرياضة وذاك إلى الرسم والآخر إلى المسرح وما هذه الدوافع والميول إلّا اتجاهات نفسية تعبر عن استعداد وجداني عاطفي مكتسب ثابت نسبيا، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو أشياء معينة فقد يميل الشخص إلى وظيفة معينة إن كان يرغب فيها لبعض دوافعه الأساسية أو يميل إلى لعبة معينة لأنهّا ترضي في نفسه حاجات أو دوافع التقدير الاجتماعي وتوكيد الذات كلعبة كرة القدم مثلا، وتختلف ميول الأفراد باختلاف السن والجنس والبيئة والحضارة التي ينتمون إليها فالأطفال والشباب والشيوخ ميولهم الخاص بهم والألعاب التي يميل إليها البنون تختلف عن الألعاب التي يميل إليها البنات وهكذا .[2]

1صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 1418هـ، 1998م، ص 293 .

2عبد الرحمان الوافي، مدخل إلى علم النفس، دار هومه، الجزائر، ط4، 1430هـ، 2009م، ص 227 .

ب–جماعية :

تشير الدّوافع الخارجية الاجتماعية إلى تلك الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقة الكائن الحي بالأشخاص الآخرين، ومن ثمّ تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به، أو الحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع ماديّ أو معنويّ .[1]

وهناك أمثلة عديدة على الدوافع الاجتماعية كالسعي وراء المال والتحقق والقبول الاجتماعي والسلطة والعدوانية . وتختلف هذه الدوافع عن الدوافع الأولية في أن لها طابعا مكتسبا من خلال التعلم الاجتماعي لكنها مثل الدوافع العضوية والفسيولوجية والحوافز المنبهة تقوم بذاتها وتخص على سلوكيات لتخفيف الأهداف المرجوة . ويعرف هنري موراي الدوافع الاجتماعية بأنها احتياجات نفسية، بما فيها احتياجات التحقق والانتماء والعدوانية والحكم الذاتي والسيادة ورعاية الأطفال والفهم ولأن لكل واحد منا ينخرط في تجربة خاصة مستقلة فإنه يطور وينمي مستويات مختلفة من هذه الاحتياجات النفسية .[2]

3–الشخصية :

أ–تعريفها :

هي سمات أنماط سلوكية عامة دائمة نسبيا وثابتة، ولا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن عليها بالملاحظة خلال فترة زمنية محددة .[3]

وفي تعريف آخر : إنها استعداد ديناميكي (أي حركي داخلي لعوامل نفسية وفسيولوجية) أو ميل ثابت نسبيا إلى نوع معين من السلوك .[4]

1سامي محمد ملحم، أساسيات علم النفس، دار الفكر العربي، عمان، ط1، 1430هـ، 2009م، ص 227 .
2المرجع نفسه، ص 227 .
3ينظر، سلمان خلف الله، الحوار وبناء الشخصية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1419هـ، 1998م، ص 30 .
4المرجع نفسه، ص 31 .

ب–أنواعها :

1–الانبساط :

هو توجيه أو تحويل العقل إلى خارج ذاته، إلى العالم الخارجي، عالم الأشياء والناس .[1]

2–الانطواء :

هو تحويل العقل إلى الداخل وانعكاسه على نفسه فالمنبسط أو الخارجي أو السطحي تصبح كل رغباته واهتماماته موجهة نحو الناس والأشياء والطبيعة، بينما تنحصر اهتمامات المنطوي في ذاته وفي مشاعره وإحساساته وأفكاره وخيالاته .[2]

3–العصابية :

العصابية مقابل الاتزان الانفعالي أساسي في الشخصية، يشير إلى الاستعداد الإصابة بالاضطراب النفسي أي العصاب، وحتى يظهر العصاب الفعلي فلا بد أن يتوفر قدر مرتفع من الضغوط البيئة الخارجية أو الداخلية أي المشقة أو الانعصاب .[3]

4–الذهانية :

الذّهانية بعد أساسي أو نمط في الشخصية مقلوبة التحكم في الاندفاعات يوجد بدرجات مختلفة لدى جميع البشر . والملاحظ أن درجات الذكور أعلى من الإناث على هذا البعد، ويشير ارتفاع درجة الذهانية إلى قابلية الفرد لتطوير شذوذ نفسي ويوصف الشخص ذو الدرجة الذهانية بما يلي عدواني، بارد، قاس ... الخ .[4]

1عبد الرحمان العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار الراتب الجامعية، بيروت، ط1، 1420هـ، 2000م، ص 74 .

2المرجع نفسه، ص 74 .

3احمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، كلية الآداب، جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب للنشر، الشويخ، ط1، 1996م، ص 72 .

4ينظر، المرجع نفسه، ص 86 .

5-النرجسية :

وتكون النرجسية في مجموعة من القدرات والطاقات المتواجدة داخل الأفراد وهي تختلف من فرد لآخر، وقد يكون فيه عيوب ونقص في جوانب الشخصية تفرقه عن غيره حيث يتفاوت الناس في تصوراتهم وذواتهم وقدراتهم وما لديهم من إمكانات فمنهم السّوي الذي يعرف نفسه وقدرها، فلا يرفعها فوق مكانتها، ولا يبخسها حقها، ويسعى في حياته إلى تحقيق طموحاته،واستثمار طاقته بشكل معقول دون تضخيم لشأنه، وبما لا يسبب له مشكلات في محيطه ومع زملائه وأقرانه، ولا يتعارض مع القيم الدينية والاجتماعية فهو يتسم بالصراحة ولا يبالغ .[1]

4-الانفعالات :

أ-تعريفها :

يعرفها ستانلي : "بأنها الدعامة الأولى التي تقوم عليها الطاقة النفسية في نشأتها وتطورها" .[2]

يعرفها جيمس : "إدراك الفرد للإحساسات البدنية العضوية" .[3]

ب-أنواعها :

1-أولية أو بسيطة : وهي انفعالات الغرائز التي مرت بك كالخوف والغضب وتأكيد الذات.[4]

2-انفعالات مركبة : معقدة في تكوينها الذي يقوم على امتزاج انفعالين أو أكثر من مركب واحد مثل الغيرة والدهشة .[5]

1ينظر، عبد الكريم صالح، تحليل شخصيات وفن التعامل معها، يوم الجمعة، 1427هـ، ص 24 .

2فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1956م، ص 165 .

3المرجع نفسه، ص 165 .

4ينظر، كامل محمد عويضة، علم النفس الشخصية، ص 67، 68 .

5صالح حسن أحمد الداهري، وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام، دار الكندي للنشر والتوزيع، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، أربد، الأردن، ط1، د ت، ص 107 .

3-انفعالات مشتقة : وهي انفعالات تقوم بها النفس نتيجة إحساسها بالثقة أو الأمل أو الشك و القلق واليأس والقنوط، حين تكون مباشرة لعمل غريزي تتناوب فيه بعض هذه الحالات كما يحدث لك وأنت تجيب على أسئلة الامتحان .[1]

1كامل محمد محمد عويضة، علم نفس الشخصية، ص 68 .

III. العوامل المؤثرة في الفروق الفردية وكيفية مراعاتها :

أولا : عواملها :

ترجع أسباب الفروق أو الاختلافات بين الأفراد إلى أربعة عوامل هي :

1- البيئة :

إنّ احتكاك الإنسان بالبيئة سواء كانت بيئة مادية أو بيئة اجتماعية يكسبه قدرا من الخبرات والعادات وبمحظ التقاليد والقيم التي تؤثر في سلوكه، ومن هنا نلحظ اختلاف سلوك الفرد في البيئة الأوروبية عن الفرد في البيئة العربية بالنسبة لبعض جوانب سلوكه، لدرجة أن الفرد في البلد الواحد يختلف سلوكه من منطقة إلى أخرى بمعنى أن الفرد الذي ينتمي إلى موقع جغرافي له قيمة وعاداته وتقاليده المميزة له عن فرد آخر من نفس البلد .[1]

2- الوراثة :

وهي تعرف بأنها : مجموع الجينات أو المورثات التي تنتقل إلى الفرد من أبويه[2]، وبعبارة أخرى أن الأفراد يتأثرون بالجانب الموروث من الجينات ويظهر هذا الأثر في لون البشرة، وطول الفرد، ومستوى ذكائه وقدراته العقلية وطباعه وميوله[3]، وقد تحمس عدد كبير من العلماء لدور الوراثة فأشار سير فرانسيس جالتون في دراسته لتاريخ بعض الأسر الإنجليزية إلى أهمية أثر الوراثة في التفوق العقلي، كما أكدت النظرية الفرضية التي وضعها وليام مكدوجل على دور الوراثة الفعال في جميع أنواع السلوك، حيث أرجع مكدوجل السلوك إلى مجموعة من الغرائز يولد الإنسان مزودا بها، والغريزة هي كل ما هو عام بين أفراد الجنس وهو أصل بيولوجي .[4]

1إبراهيم وجيه وآخرون، علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، دط، 2002م، ص 14 .

2أديب محمد خالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل، الأردن، ط1، 2003م، ص 33 .

3أحمد يعقوب النور، القياس في التربية وعلم النفس، ص 37 .

4أنور الشرقاوي وآخرون، أسس علم النفس العام، ص 322ص 232 .

الوراثة والبيئة :

يمكن القول أن كل قدرة أو سمة لدى الفرد فطرية ومكتسبة في وقت واحد ومن اللغو أن نتحدث عن الأهمية النسبية للوراثة والبيئة في تكوينهاّ، إذ أن كليتهما شرط ضروري لذلك، غير أن هذا لا يعني أن الوراثة والبيئة تحددان القدرة أو السمة بنفس النسبة، فقد يكون أثر إحداهما أكبر من أثر الأخرى ويطلق على الصفات التي يكون أثر الوراثة أكبر بكثير في تحديدها من أثر البيئة (الصفات الموروثة) كالصفات الجسمية والذكاء والمزاح، ومن علاماتها أنها ثابتة نسبيا أي لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها إلا في حدود ضيقة .[1]

3- العمر الزمني :

للعمر الزمني أثره الكبير على الفروق في الذكاء عند الأفراد حيث تزداد الفروق في الذكاء تبعا للزيادة العمرية[2]، وقد أدرك "ألفريد بينيه" هذه الحقيقة عند تصميمه لاختباره المعروف في الذكاء على أساس أن الذكاء ينمو بتقدم العمر الزمني، لذا فإن التوجيه المهني، والتوجيه التعليمي لا يصلح في المرحلة الابتدائية بل في مرحلة متأخرة في نهاية المرحلة الإعدادية، أو بداية المرحلة الثانوية، ومن المعروف أيضا أن النمو العقلي يختلف باختلاف المستويات العقلية فهو يتوقف في عمر مبكر لدى ضعاف العقول، ويكون معتدلا لدى المتوسطين في الذكاء ويستمر إلى عمر متأخر عند ذوي الذكاء الرفيع .[3]

4- النوع :

ويقصد بالنوع هنا الفروق بين الجنسين (الإناث والذكور) حيث لا يمكن إنكار أثر الجنس في اختلاف قدرات الأفراد فقد اكتشف العلماء أن النمو العقلي عند الإناث عادة ما يكون أسرع من

1أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار المعارف، الإسكندرية، ط11، 1999م، ص 380 .

2عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، ص 188 .

3خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزارايطة، ط2، 2006م، ص 220 .

نموه لدى الذكور حتى فترة المراهقة ثم يتباطأ بعد ذلك مدة من الزمن حيث يتقاربان في النهاية، بل وإن لكل من أفراد الجنسين تفوقه على الآخر في بعض المهارات الخاصة والقدرات العقلية كتفوق الذكور في النواحي اليدوية والميكانيكية وتحصيل العلوم الطبيعية والرياضية وتفوق الإناث في القدرات اللغوية والتذكر والدراسات الأدبية والفنية .[1]

وتشير دراسات أخرى إلى أن المدى في الذكاء والقدرات العقلية يختلف تبعا لاختلاف الجنس فتزداد الفروق عند الذكور وتقل عند الإناث، أي الفروق في هذه الناحية عند الذكور أوسع وأكبر منها عند الإناث .[2]

ثانيا : كيفية مراعاتها :

ثمّة كلمة في هذا المجال يجب أن تقال، وهي وجوب مراعاة الفروق الفردية لأن إغفال ما بين أفراد المجتمع من رجال ونساء، كبار وصغار من فروق فردية جسمية كانت أو عقلية أو مزاجية أو اجتماعية أو ثقافية له آثاره السيئة على كل من الفرد والمجتمع على حد سواء . فلو أننا أغفلنا مثل هذه الفروق ما استطعنا أيضا أن نحفزهم على العمل أو أن نرعى العدل في إثابتهم وعقابهم وما استطعنا أيضا أن نوجههم إلى المهن والأعمال والحرف ونوع التعليم الذي يتناسب مع إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم . أي لما استطعت أن نضع الفرد المناسب في المكان المناسب .[3]

وعلى هذا الأساس اعتمد النظام الاشتراكي أي على مبدأ اجتماعي هو مبدأ (تكافؤ الفرص) ويقتضي الكشف عن الفروق الفردية بين الناس في استعداداتهم العامة والخاصة حتى يتسنى توجيه كل فرد إلى المجال الذي يتفق مع استعداداته، إذ أن مجهود الفرد وقدراته وإسهامه في تقدم المجتمع هي العوامل التي تحدد منزلة الفرد، وليس ما يملك أو يرث ...، وينسحب هذا على الطلاب في المدرسة أو الجامعة، وعلى العمال في المصنع أو المتجر وعلى الجنود في الجيش . والنتيجة المحتومة لذلك هبوط

1كامل محمد محمد عويضة، علم النفس بين الشخصية والفكر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ، 1996م، ص 107 .

2عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس – رؤية جديدة، ص 188 .

3محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، ص 333 .

مستوى الإنتاج واتساع نطاق الإخفاق في الدراسة، واضطراب الصحة النفسية للفرد الذي تكلفه القيام بعمل أو بدراسة لا يقوى عليها أو يميل إليها، وفساد العلاقات الإنسانية، هذا فضلا عما يصيب الاقتصاد القومي والتنظيم الاجتماعي من تبذير وخسارة وضياع .[1]

الواقع أنّ الشخص العادي لا يستطيع أن يدرك ما بين الناس من فوارق بعيدة في الذكاء والقدرات والشخصية، فآباء الأطفال الموهوبين لا يعرفون في الغالب مستوى أطفالهم الرفيع من الذكاء، وآباء الأطفال المتخلّفين لا يدركون في الغالب مدى ما يعانيه أطفالهم من قصور عقلي حتى يبدأ الطفل في التغيّر الدراسي الموصول، ولقد قيل إنّ الفرق بين ذكاء الشخص المتوسط في يومنا هذا وبين ذكاء أرسطو كالفرق بين ذكاء الفرد المتوسط والإنسان المتوسط . الواقع أ الفوارق بين الناس في الذكاء على درجة من الاتساع بحيث يكون الفرد المتوسط أكثر ذكاء من الإنسان المعتوه الضعيف العقل ... .

كذلك الحال فيما بين الناس من فوارق في الشخصية والخلق والمزاج ... من مدير الأعمال الذي ينظم ويوجه ويقترح وينفذ إلى العامل الرعديد الذي يخشى تحمل أقل قدر من المسؤولية ... ومن الشخص الطيب الذي يحاسب نفسه على الكلمة التي تصدر منه و الحركة التي يأتي بها إلى المجرم العاتي الذي لا تغشاه مسحة من الشعور بالذنب لما يرتكبه من أعمال غير إنسانية نكراء .[2]

وفي مجتمعنا اليوم من الممكن أن نساوي بين الناس في الحقوق والفرص، لكنّه من غير الممكن أن نساوي بينهم في القدرات العقلية والسمات المزاجية بما يجعلهم قادرين على التنافس العادل المشروع بين بعضهم بعض، كما نستطيع أن نتيح لكل منهم فرصة التعلم والعمل لكننا لا نستطيع أن نساوي بينهم في نوع التعلم أو العمل أو الأجر .[3]

1أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، ص 375، ص 376 .

2المرجع نفسه، ص 376 .

3المرجع نفسه، ص 376 .

أما بالنسبة لكيفية مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فحتى يستطيع المعلم التعامل بشكل علمي ودقيق معها داخل الصف وحتى يصل بكافة مستويات التلاميذ إلى الأمور المنشودة عليه اتباع الجوانب الآتية :

- إجراء مراجعة سريعة قبل الدخول في موضوع الدرس لجذب انتباه كل التلاميذ .
- تقديم مجموعة أمثلة متدرجة من السهل إلى الصعب لتناسب مختلف القدرات العقلية للتلاميذ داخل الصف .
- تنويع استخدام المواد والوسائل التدريبية واستثمار أكبر قدر ممكن حواس التلاميذ .
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة وتعزيز التعلم التعاوني .
- تقديم أنشطة تدريبية عديدة ومختلفة لتتناسب مع التلاميذ الذين يحتاجون إلى جرعات إضافية حتى يتم التعلم .
- الاهتمام بتفعيل ممارسة الأنشطة مثل : عما اللوحات، المجلات، الإذاعة المدرسية، عروض مسرحية وغير ذلك .
- الاهتمام بالعمليات المعرفية مثل : الشرح والتفسير والتحليل والمقارنة والتصميم وتأليف القطع الإنشائية والقصص والرسم .[1]

1أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 41 .

IV. أهمية دراسة الفروق الفردية وأهدافها

أولا : أهميتها :

إنّ لدراسة الفروق الفردية أهمية كبيرة في مجالات الحياة المختلفة التربوية والاجتماعية والمهنية، فدراسة الفروق الفردية تساعد على التعرف على أسبابها وعلى العوامل المؤثرة فيها، ومن أجل فهمها وتوظيفها يمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط الآتية :

- تساعد دراسة الفروق الفردية على التعرف على الاستعدادات الكامنة لدى الأفراد وإفراد الصفات الخاصة ومن ثم التركيز عليها عند تصميم البرامج الخاصة .[1]
- إن دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ في المدارس تساعد المعلم والقائمين على عملية التعليم على تكييف المناهج وطرق وأهداف وأساليب التدريس وطرق التدريس ،كما تراعي استعداداتهم وقدراتهم وحاجاتهم الأساسية في كل مرحلة من مراحل التعلم .[2]
- تساعد على فهم وإبراز ما لدى التلاميذ من قدرات و استعدادات وميول دراسية أو مهنية مما يساعد على توجيههم الوجهة المهنية أو العملية .
- تساعد الفروق الفردية على التعامل مع مشكلات الفرق وفق سماته ومميزاته .[3]

1محمد عودة الريماوي، سيكيولوجية الفروق الفردية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 1994م، ص 36 .

2المرجع نفسه، ص 36 .

3المرجع نفسه، ص 36 .

ثانيا : أهدافها :

إنّ دراسة الفروق الفردية تعين المعلم في كيف يقيس وكيف يقيم تلاميذه ولذلك على المعلم أن يراعي الجوانب التالية فيما يتعلق بالفروق :

- إنّ الاختلاف بين التلاميذ في الصفات والسمات أمر طبيعي .
- يشابه أفراد الجنس البشري في الصفات والسمات، ولكنهم يختلفون في درجة امتلاكهم لها.
- لكل تلميذ فرديته التي تميزه عن سائر زملائه، ولذلك لا توجد وصفة تربوية تصلح لكل التلاميذ في آن واحد .[1]
- إنّ الهدف الأساسي من الفروق هو الوقوف على التباينات بين الأفراد ومحاولة دفع مستوى قدرة الفرد حتى يستطيع أن يحقق نوعا من التوازن في كافة الجوانب المكونة للمحصلة النهائية له "أي مستوى الأداء"، علما بأنّه يوجد العديد من القوى المتفاعلة، ويتوافق نجاحنا في رفع مستوى الأداء على قدرتنا في الوقوف بدقة على أوجه القصور التي تعتري الفرد، فإذا كان المحددات البيئية تتسم بالفقر في ظل طاقة متاحة مرتفعة أيضا، وفي ظل دافعية ورغبة مرتفعة أيضا استطعنا تباعا من توجيه اهتمامنا لتلك البيئة ومحاولة تعديلها بحيث تصبح أكثر قدرة على استثمار تلك الطاقات المتاحة، وعمليات التوجيه التربوي والمهني هما عمليتان تبدآن من الفرد من خلال المعرفة الدقيقة بقدراته ثم تتوجهان به إلى الظروف البيئية والعملية التي تتفق وتلك الطاقات المتاحة، حينئذ يشعر الفرد بالتكيف مع العالم الخارجي

1أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 34 .

المبحث الثاني المهارات اللغوية

1- تعريف المهارة :

أ-لغة :

جاء في معجم العين :

مهرت : به أمهر به مهارة، إذا صرت به حاذقا، والماهر : الحاذق بكل عمل .[1]

وجاء في صحاح العربية :

والمهارة : الحذق في الشيء، وقد مهرت الشيء : مهارة، وقول الأعشى : يقذف بالبوصى والماهر.[2]

ب-اصطلاحا :

وردت لفظة المهارة في معجم علم النفس والتربية بأنها : براعة خاصة في استخدام اليدين .[3]

-وعرفها صالح بأنها : السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال .[4]

-المهارة عادة تتكون من مجموعة من الاستجابات أو السلوكيات العقلية والاجتماعية والحركية والجسمانية .[5]

1الخليل بن أحمد الفراهبدي، كتاب العين، تح : عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1424هـ، 2002م، ج4، ص 170 .

2إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، القاهرة، ط1، 1376هـ، 1956م، ج1، ص 821 .

3فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين فهمي الخيران، معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، دط، 1984م، ج1، ص 45 .

4عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م، ص 182 .

5نايف قطامي، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1425هـ، 2004م، ص 17 .

-تعبر عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة، وهذا العمل أو العملية تتكون في الغالب من مجموعة من الأدوات أو العمليات الفرعية .[1]

2- تعريف اللغة :

أ-لغة :

- وردت في المعجم الوسيط :

لغا، يلغو، لغوا، ويقال لغا فلان لغوا : تكلم باللغو، ولغا بكذا تكلم به .[2]

- وجاءت في معجم المعتمد :

لغا : لغوا الشيء : بطل، والرجل : تكلم، وفلان : خاب، لغا : ولغي – لغا ولاغية وملغاة فلان في قوله : أخطأ وقال باطلا . واللغة : الكلام الذي يعبر به كل قوم عن أغراضهم، لغى ولغات ولغون، والنسبة إلى اللغة ولغوي وتقول سمعت لغات العرب أي اختلاف كلامهم . وعلم المتن اللغة : هو ما يبحث فيه عن أوضاع مفرداتها وكتب اللغة : هي المعجمات وتتضمن مواد الكلمات ومشتقاتها وعلوم اللغة : هي ما تعرف به صيغ تلك الكلمات وطرق استعمالها والعلائق التي بينها .[3]

ب-اصطلاحا :

- ويعرفها ابن جني (ت 392 هـ) : « أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم ».[4]

1المرجع نفسه، ص 17 .

2ينظر، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط1، 1425هـ، 2004م، ص 831 .

3جرجي شاهين عطية، معجم المعتمد، اشراف اميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م، ص 650 .

4أبي الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح، محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، القاهرة، دط، دت، ج1، ص 33 .

- ويعرفها ابن خلدون (ت 808 هـ) بقوله : « عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئة عن القصد لإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وفي كل أمة بحسب اصطلاحاتهم » .[1]
- يعرفها إدوارد سابير (ت 1939م) : "اللغة ظاهرة إنسانية وغير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية الاصطلاحية" .[2]
- يعرفها تشومسكي : "اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية" .[3]
- ويعرفها تمام حسان : "اللغة هي منظمة عرفية للرمز إلى نشاط المجتمع وهذه المنظمة تشتمل على عدد من الأنظمة يتألف كل واحد منها من مجموعة من المعاني تقف بإزائها مجموعة من الوحدات التنظيمية أو المباني المعبرة عن هذه المعاني، ثم طائفة من العلاقات التي تربط ربطا ايجابيا بين أفراد كل من مجموعة المعاني أو مجموعة المباني" .[4]
- يعرفها عبد السلام المسدي بقوله : "بأنها جملة رموز متواترة بين أفراد المجموعة البشرية التي تتحول بفعل الرابط اللغوي إلى مجموعة فكرية حضارية، وهذه الرموز سواء أكانت ملهمة إلهاما أم منبثقة انبثاقا فإنها تمثل ضربا من التسليم الضمني بين مستعمليها ثم إنها ترتبط فيما بينها بقوانين تنصهر الرموز الجزئية في شبكة من القواعد المجسمة لبناء اللغة الكلي" .[5]

1ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث، بيروت، ط4، دت، ص 546 .

2حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 2014م، ص 112 .

3المرجع نفسه، ص 113 .

4ينظر، تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م، ص 34 .

5عبد السلام المسدي، اللسانيات وأساسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986م، ص 25 .

I- مهارة الاستماع

أولا : تعريفها :

أ–لغة :

جاء في معجم لسان العرب : سمع : السمع : حس الأذن . وفي التنزيل : **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿أَوۡ أَلۡقَى ٱلسَّمۡعَ وَهُوَ شَهِيدٌ﴾ ق: الاية - 37[1]

وقد سمعه سمعا وسمعا سماعا وسماعة وسماعية .[2]

وجاء في معجم مقاييس اللغة : سمع : السين والميم والعين أصل واحد وهو إيناس الشيء بالأذن من الناس وكل ذي أذن .

تقول : سمعت الشيء : سمعا : والسمع : الذكر الجميل ويقال سماع بمعنى استمع ويقال سمعت بالشيء : إذا أشعته ليتكلم به .[3]

ب–اصطلاحا :

لقد وردت للاستماع تعريفات عديدة نذكر منها :

هو التعرف على الأصوات والفهم، والتحليل، والتفسير، والتطبيق، والنقد، وتقويم المادة المسموعة .[4]

1سورة ق، الآية 37 .

2أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، دط، دت، مج8، ص 162 .

3الحسين أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللغة، تح : محمد عوض مرعب، فاطمة محمد أصلان، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ، 2001م، ص 470 .

4 علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دط، دت، ص 62 .

-هو العملية التي تحدث عندما يستقبل جهاز السمع المعلومات شفاهيا، وهو عملية معقدة تتضمن عدد من المهارات الفرعية التي تمثل مضامينها قدرة الفرد على التنبؤ والتأويل واكتشاف العلاقات بين المعاني .[1]

-هو مهارة لغوية تمارس في أغلب الجوانب التعليمية، تهدف إلى توجيه انتباه طلاب المرحلة الدراسية إلى موضوع مسموع وفهمه والتفاعل معه لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية .[2]

ثانيا : أنواعها : نذكر منها :

1- الاستماع التذوقي : وهو الاستماع من أجل التمتع بما هو مسموع من شعر أو نثر، ومن موسيقى أو غناء أو مدح وثناء أو الاستماع إلى من تحب .[3]

2- الاستماع النشط : وهو الاستماع مع الاهتمام بما يسمع الإنسان وهو الإنصات، وفيه ينفعل الإنسان بما يسمع ويتعاطف مع ما يسمع .4

3- الاستماع الهامشي : غير مركز كأن يستمع التلاميذ إلى مذياع، أو استماع صوت السيارات والشاحنات التي تمر بجانبه ونحن نقصد به الاستماع الذي يؤدي إلى اكتساب معرفة .5

4- الاستماع النقدي : إصدار الأحكام على جودة المسموع ودقته وفق معايير معينة .6

5- الاستماع التعليمي : فهم المسموع بتركيز وانتباه من أجل النمو العقلي والفكري والوجداني .[7]

.[7]

1 طه حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2009م، ص 130.

2 علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، دت، ص 143 .

3إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص 25 .

4المرجع نفسه، ص 25 .

5سالم نادر عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان، ط1، 1434هـ، 2013م، ص 76 .

6جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، المهارات اللغوية للسنة الثالثة الثانوي بالمعاهد العلمية، الرياض، دط، 1427هـ، ص 20 .

7المرجع نفسه، ص 18 .

ثالثا : مهاراتها:

قسمت مهارات الاستماع إلى مهارات عامة لابد من توافرها في كل عملية استماع ناجحة، ومهارات خاصة يجب اكتسابها لأداء مهام لاحقة لعملية الاستماع .

أ- المهارات العامة : نذكر منها :

- ✓ القدرة على اختيار مكان مناسب للاستماع .
- ✓ القدرة على تركيز الانتباه والاستمرار فيه لمتابعة المتحدث .
- ✓ القدرة على فهم التراكيب اللغوية .
- ✓ الاستماع على ضوء الخبرات السابقة وتحليل وتفنيد ما يقال، وتمييز المادة الأساسية ذات الصلة الوثيقة بالموضوع من المادة غير الأساسية .
- ✓ تلخيص ما يقال داخل عقله .
- ✓ استخلاص الاستنتاجات .
- ✓ الاستماع بتذوق وابتكار .[1]

ب-**المهارات الخاصة** : نذكر منها :

- ✓ القدرة على الاستماع للتعرف على الأصوات .
- ✓ القدرة على الاستماع لتعلم اللغة .
- ✓ القدرة على الاستماع لفهم معاني الكلمات .
- ✓ القدرة على الاستماع لزيادة الثروة اللغوية .[2]

1 فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، القدرات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديثة، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، دط، 2008م، ص 26، 27 .

2عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1423هـ، 2002م، ص 75 .

II- مهارة التحدث : (التعبير الشفوي)

أولا : تعريفها

أ–لغة : جاءت في لسان العرب :

حدث، والحدوث، حدث الشيء : يحدث، حدوثا وحداثة، وأحدثه هو، فهو محدث وحديث: وكذلك استحدثه ورجل حدث وحدث وحِدْث وحديث ومحدث بمعنى واحد : كثير الحديث .[1]

وجاءت في الصحاح :

الحديث : نقيض القديم، والحديث : الخبر، يأتي على القليل والكثير، ويجمع على أحاديث على غير قياس، وأحدثه الله فحدث، وحدث أمر أي وقع والحدث والحدثى، والحادثة والحادثان .[2]

ب–اصطلاحا : وللتعبير الشفوي مفاهيم عديدة نذكر منها :

هو التعبير عما يقع تحت البصر والحس من المعاني والأحداث، ونقلها للآخرين بلغة سليمة، وعبارات واضحة منظمة لذلك يختلف التحدث والقدرة عليه من شخص لآخر وفق ما يمتلكه من لغة وأفكار وخبرات حياتية تمكنه من الحديث عما في نفسه .[3]

هو ما يصدر عن الإنسان ليعبر به عن شيء به دلالة في ذهن المتكلم أو السامع فهو عبارة عن لفظ أو معنى، واللفظ يتكون من رموز صوتية لها دلالة اصطلاحية متعارف عليها بين السامع والمتحدث وبالدلالة تتم الفائدة، فالكلام هو الحديث، والحديث مهارة من مهارات الاتصال اللغوي التي تنمو بالاستعمال، وتتطور بالممارسة والدربة .[4]

1ابن منظور، لسان العرب، ج2، ص 133 .

2الجوهري الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، ص 278 .

3نعمان عبد السميع المتولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائف التدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، ط1، 2012م، ص 163 .

4كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م، ص 79 .

ثانيا : خطوات الكلام

الكلام (التحدث) عملية معقدة، وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات كالآتي :

1- الاستثارة (وجود مثير) :

والمثير إما أن يكون خارجيا : كأن يشارك المتحدث في حوار أو يجيب عن سؤال أو يشترك في حوار مع الآخرين، وما إلى ذلك من أمر يرد فيها المتحدث على مثير خارجي وإما أن يكون مثيرا داخليا : كالسرور، والغضب، والحزن .[1]

2- التفكير :

إذا كان هناك داع قوي للكلام فلا بد أن يفكر المتحدث فيما سيقول، فيرتب أفكاره، ويسلسلها حتى لا ينصرف عنه الآخرون، فالكلمة تحكمه قبل أن ينطقها، فإذا نطقها حكمته .

3- الصوغ (صوغ الألفاظ) :

من المهم أم ينتقي المتحدث ألفاظه الدالة على المعنى المقصود حتى يصل المعنى إلى المستمع دون غموض أو لبس .

4- النطق :

وهي المرحلة الأخيرة في عملية الكلام، فالدافع للكلام، والتفكير وصوغ الألفاظ عمليات داخلية، أما النطق هو : المظهر الخارجي لعملية الكلام .[2]

1 إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 29 .

2المرجع نفسه، ص 29 .

ثالثا : مجالاته

للتحدث مجالات عدة نذكرها كالآتي :

1-القصة : وهي الحكاية التي تستمد أحداثها من الواقع أو الخيال، أو منهما معا .

2-وصف الصور بالكلام : ويقصد به ترجمة الصور المرئية إلى عبارات وألفاظ رمزية توضح معناها .

3-الكلام الحر : وهو التعبير الحر الصادق عن الأفكار والآراء الشخصية كالعادات والتقاليد ...الخ .

4-المناقشة : هي عملية تفاعلية بين الأفكار والحقائق تحدث بين أفراد بهدف أثراء فهمهم للموضوع المراد مناقشته .[1]

والمجالات المتبقية نذكرها في شكل نقاط كالآتي :

1-وصف ما يقع عليه حسه في البيئة المحيطة من كائنات وأحداث .

2-التحدث عما يقوم به من نشاط أو ما يؤديه من أعمال .

3-إعادة سرد القصص التي استمع إليها .

4-التعبير عن قصص مصورة .

5-تكميل القصص الناقصة وإطالة بعضها .

6-عرض ملخص ما يقرأه على زملائه ومشاركتهم الاستمتاع به .

7-التحدث عن الجو والتعبير عما يحس به من برودة أو حرارة .[2]

1إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 29، ص 30 .

2رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ، 1998م، ص 48 .

رابعا : مهاراته

تعد مهارة الكلام من أهم المهارات اللغوية بل أهمها وبما أن الهدف الرئيس للغة هو الاتصال اللغوي بين البشر فهي عملية إرسال منطوق واستقبال من قبل السامع، ولا تقتصر عملية الاتصال على اللغة فقط، بل هناك مظاهر أخرى للغة تساعد على عملية التواصل، ومن خلال هذه العملية يتم الإفصاح عن مضمون اللغة، ومن المهارات والعادات المصاحبة للكلام (التعبير الشفوي الحديث) ما يأتي :

1-تأثر السامع بالكلام الذي يسمعه .

2-نطق الألفاظ نطقا جيدا صحيحا .

3- الانطلاق من التحدث دون خلجة أو لعثمة .

4-الوضوح والتحديد والسلاسة في الفكرة التي يريد الطالب أن ينقلها إلى السامع .[1]

5-عدم تكرار الكلمات بصورة متقاربة .

6-تماسك العبارات وعدم تفككها .

7-التفكير بوضوح وهذه القدرة أساسية لا بد منها .

8-استعمال اللغة بتأثير وفعالية .

9-الابتعاد قدر الإمكان عن المجادلة غير الموضوعية عند الكلام .[2]

1الدكتور فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، ص 43، 44 .

2المرجع نفسه، ص 44 .

III- القراءة

أولا : تعريفها :

أ–لغة : جاء في لسان العرب :

قرأ : القرآن : التنزيل العزيز، قرأه، يقرؤه، الأخيرة عن الزجاج، قرءا وقراءة، وقرآنا .

وقوله تعالى **قَالَ تَعَالَى:** ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْءَانَهُ ﴿١٧﴾﴾ القيامة: الآية17

أي جمعه وقرءاته :﴿فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْءَانَهُ ﴿١٨﴾﴾ القيامة: الآية18 أي قراءته قال ابن عباس رضي الله عنهما : فإذا بيناه لك بالقراءة، فاعمل بما بيناه لك .[1]

وجاء في معجم العين :

قرأ : قرأت القرآن عن ظهر قلب أو نظرت فيه، وقرأ فلان قراءة حسنة، فالقرآن مقروء، وأنا قارئ، ورجل قارئ عابد ناسك وفعله التقرئ والقراءة .[2]

ب–اصطلاحا :

وردت التعريفات الاصطلاحية للقراءة بكثرة نكتفي ببعضها :

- هي العملية الذهنية التأملية التي تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا . وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير والتحليل، والتعليل، وحل المشكلات، والتقويم، وينبغي أن تكون القراءة نشاطا فكريا يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة وفهم

1أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، ص 128 .

2الخليل ابن احمد الفراهيدي، معجم العين، ص 369 .

هذه الرموز وتحليلها، وإدراك ما تعبر عنه الأفكار، وتقدير أهمية هذه الأفكار ومدى صدقها ومنطقيتها .[1]

- مجموعة من المبادئ التي يمكن اعتمادها لتنشيط الفهم القرائي لدى المتعلمين منها : أن الفهم القرائي عملية معرفية ولغوية وأنه عملية تفكير، وأنه يتطلب تفاعلا مع المقروء، وأنه يعتمد على الطلاقة الذهنية .[2]
- فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة .[3]

ثانيا : أنواعها :

تنقسم عملية القراءة بدورها إلى قسمين أساسيين :

1- القراءة الصامتة :

تتجسد في العملية التي يتم بها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة أو تحريك شفاه .

وهي تقوم على عنصرين :

- مجرد النظر بالعين إلى الرمز المقروء .
- النشاط الذهني الذي يستثيره المنظور إليه من تلك الرموز .[4]

1طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009م، ص 134.
2المرجع نفسه، ص 134 .
3ينظر، سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1423هـ، 2002م، ص 281 .
4محمد جهاد الجمل، سمر روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط5، 1436هـ، 2015م، ص 127.

1- مزاياها :

أ- تعود الولد السرعة في القراءة .

ب-تركيز الانتباه لمدة أطول لأن الذهن مشغول بفهم المعنى فقط وليس بإجادة النطق والأداء .

ت-تنمية قدرته على الاعتماد في النفس في القراءة .

ث-إثارة روح النقد في ذات الطالب .

ج-توفير الوقت، فالقارئ يقرأ كمية أكبر ويستوعب الفكرة بوقت أقل .

ح-غير مزعجة للآخرين .

خ-تناسب ذوي العاهات في أجهزة النطق والكلام .[1]

2- القراءة الجهرية :

تعني العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية وغيرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، وهي إذا تعتمد على ثلاثة عناصر :

- رؤية العين للرمز المقروء .
- نشاط الذهن في إدراك معنى للرمز .
- التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز .[2]

2- مزاياها :

أ- تفيد أثناء تعلم القراءة .

ب-تفيد في قراءة البيانات والأخبار والإرشادات .

ت- إلقاء المحاضرات والقصائد والخطب والأناشيد .

ث-قراءة محاضر الجلسة والندوات والاجتماعات .

ج- تفيد في جميع مراحل التعليم وتخف كلما نما الولد وكبر .[3]

1إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، بيروت، دط، دت، ص 9 .

2محمد جهاد الجمل، سمر روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ص 128 .

3إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاب، ص 10 .

ثالثا : مهاراتها :

تصنف مهارات القراءة إلى ثلاث مهارات فرعية :

1- مهارة الفهم :

وتشمل معرفة التفاصيل، تحديد الأفكار الرئيسة، وترتيب الأفكار وفق تسلسلها المنطقي، وتتبع التعليمات والتوجيهات وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة والاستدلال والاستنتاج وعمل تعميمات ونتائج، ومعرفة أسلوب الكاتب، ومعرفة الموضوع الذي يدور النص حوله، وتحديد سمات النص وخصائصه، والتفريق بين الحقائق والآراء والخيال وتحديد موضع الدعاية من المقروء وتحديد غرض الكاتب .[1]

2- مهارة تفسير المفردات :

وتضم استخدام المفاهيم وتحليل التركيب، وتحليل الكلمة إلى مقاطع وحروف واستخدام التوضيحات، واستخدام قرائن السياق .[2]

3- مهارات القراءة للدراسة :

وتشمل جدولة الوقت، وتحديد أغراض القراءة، واستعمال فنيات الدراسة المواد المكتبية من فهارس ومراجع ودوريات، واستعمال الملحوظات الهامشية واستعمال قائمة الكلمات والمصطلحات الصعبة، واستعمال الخرائط والأشكال، وتنظيم المعلومات بطرق مختلفة، وتنويع القراءة وفق الغرض منها .[3]

1عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة العربية، ط1، 1435هـ، 2014م، ص 110 .

2المرجع نفسه، ص 110 .

3المرجع نفسه، ص 110، 111 .

رابعا : طرق تدريسها :

1- الطريقة التركيبية :

أ- الطريقة الأبجدية أو الهجائية :

وهي طريقة قديمة يستخدمها المبتدئ في تعلم حروف الهجاء بأسمائها : ألف، باء، تاء، ... ياء، ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة ومضمومة ومكسورة ومشددة قراءة وكتابة، فإذا استوعب المتعلم حروف الهجاء بأسمائها وصورها بدأ في ضم حرفين منفصلين لتتألف منهما كلمة . فالألف تضم إلى الباء لتكوين " أب " والألف إلى الميم لتكوين " أم " ثم يندرج إلى ضم ثلاثة حروف منفصلة لتكوين كلمة ثلاثية مثل زرع ودرس وبعدها تكون كلمات أكبر ومن الكلمات تؤلف الجمل قصيرة فيما بعد .[1]

ب- الطريقة الصوتية :

وهذه الطريقة تعلم الحروف الهجائية بأصواتها وبعد ذلك توضع في كلمات حسب الحاجة إليها، فالمعلم يعلم الطفل (ج، ل، س) ثم بعد ذلك ينطق بالكلمة (جَ لَ سَ) فينطقها جَلَسَ .

وهذه الطريقة يمكنها أن تعلم التلميذ القراءة ولكنها لا تثير فيه الرغبة في القراءة لأنها تبالغ في الاهتمام بالجزئيات كالضمة والفتحة والكسرة التي لا يعيرها التلميذ أي اهتمام .[2]

1ينظر، راتب عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار مسيرة، عمان، ط1، 1424هـ، 2003م، ص 70

2سالم نادر عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص 59، 60 .

2- الطريقة التحليلية :

أ-طريقة الكلمة :

حيث ينظر فيها الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس بوضوح ورؤية ثم يقلدها عدة مرات، ثم يرشده المدرس إلى تحليلها حتى تثبت صورتها في ذهنه، ويتكرر ذلك بكلمات أخرى، وقد تقترن الكلمات بصورة لها على أن تكون الصورة واضحة .[1]

ب- طريقة الجملة :

وتقوم هذه الطريقة على اعتبار أن الجملة وحدة المعنى، وتبدأ هذه الطريقة بعرض جملة كاملة على التلاميذ ومطالبتهم بمعرفة شكلها وفهم معناها ثم عرض جملة أخرى، وهكذا تندرج الجمل من البسيط إلى الصعب، ثم تحليل الجملة إلى كلمات تتألف منها، ثم الكلمة إلى حروفها .[2]

3- الطريقة المزدوجة :

وهي طريقة تتوفر فيها مزايا الطرق السابقة وتتجنب عيوبها، ولذلك يسميها البعض (الطريقة التركيبية التحليلية) ويطلق عليها آخرون اسم (الطريقة التوفيقية) أي التي تجمع بين التركيب والتحليل .[3]

1ينظر، سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1، 1425هـ، 2005م، ص 24 .

2ينظر، خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، فلسطين، ط2، 1435هـ، 2014م، ص 155 .

3سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 25، 26 .

خامسا : أهدافها : للقراءة أهداف كثيرة نذكر منها :

1- تفيد القراءة في جمع المعلومات عن الشيء الذي نريد دراسته أو التحدث فيه فالخطيب والمحامي والمهندس وغيرهم كلهم بحاجة إلى القراءة من أجل وضع التقارير التي تساعده في مهنته كما أن القراءة تضفي على القارئ المتعة وحينما يقرأ قصص الصحابة وسيرة الرسول ويقرأ الشعر أو الأدب فإنه يشعر بالمتعة في الاستماع إلى معانيها وجمال تعابيرها .[1]

2- إجادة النطق .

3- كسب المهارات في القراءة المختلفة .

4- حسن الأداء .

5- استيعاب المعنى وتمثيله .

6- الكسب اللغوي، كتنمية ثروة المفردات والاستطاعة على معرفة التراكيب الجديدة .

7- فهم أغراض المادة المقروءة .

8- التدريب على التعبير الجيد والصحيح .

9- تنمية ميل التلاميذ إلى القراءة الجادة .[2]

1سالم نادر عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، ص 55 .

2ينظر، هدى علي جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص 172، 173 .

IV- مهارة الكتابة

أولا : تعريفها :

أ–لغة :

وردت في المخصص لابن سيده :

- كتبت الشيء أكتبه وكتابا، رجل كاتب والجمع كتاب وكتبه وحرفته الكتاب، قال سيويه : – كتب كتابا كما قالوا حجب حجابا وقيل الكتاب الاسم والكتابة المصدر . وجمع الكتاب كتب والكتبة والاكتتاب في الفرض والرزق، والمكتب والكتاب موضع يعلم الكتاب .[1]

- وجاء في المنجد :

كتب – كتبا وكتابا وكتبة وكتابة الكتاب، وجاء في قولهم: « **كَتَبَ الله على نَفْسِهِ الرَّحْمَةَ وَعَلَى عبَاده الطَّاعَة** » أي أمرهم بالطاعة وألزم نفسه بالرحمة، وكتب الكتاب أي خطه الكاتب ج كاتبون وكتبة وكتاب .[2]

ب–اصطلاحا : وللكتابة تعريفات عديدة نذكر منها :

- هي عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية، تقوم على عنصر الفكر والصياغة، وهي عملية بناء وتكوين وصياغة أفكار، يستجمع فيها الكاتب عواطفه، وينتقي الكلمات والجمل فضلا عن مهاراته في الخط الجميل، والهجاء السليم، والدقة في استعمال علامات الترقيم .[3]

- هي مهارة الكتابة من المهارات العليا وهي من أهم المهارات اللغوية لما تنطوي عليه من حقائق كبير ذات دلالات بالغة لتقدم المتعلم أو تخلفه في علم اللغة، فالكتابة من المهارات العليا التي تتجاوز استخدام استراتيجيات معينة للحفظ والتكرار إلى مهارة التفكير واستخدام منهجية سليمة في عرض

1ينظر، أبي الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي (ابن سيده)، تح، خليل إبراهيم جفال المخصص، دار الإحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1417هـ، 1996م، ج4، ص 6 .

2لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولكية، بيروت، ط19، مج1، ص 671 .

3طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائف التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص 135 .

الأفكار وتوصيلها للقارئ، كما أن مهارة الكتابة دليل نمو وتطور ليس فقط في القدرة على التعبير بل أيضا على التفكير المنطقي السليم .[1]

- هي تنمية قدرة التعرف على الكلمات، واستعمالاتها، وتركيب الجمل لدى الأطفال، كما تقدم إسهاما وثيقا لكتابة الخطابات وصياغة التقارير المكتوبة وبذلك تيسر من تعلم الخط والتهجي، وتخلق الدافع والقبول لتعلمها وبذلك تعزز قاموس الألفاظ لدى الأطفال، تلك الألفاظ تلعب دورا كبيرا في حديث الأطفال والتعبير عن أفكارهم .[2]

ثانيا : مهاراتها :

يستهدف تعليم الكتابة تكوين المهارات الآتية :

- رسم الحروف رسما صحيحا ييسر قراءتها .
- كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائية .
- صياغة العبارات والجمل، والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار .
- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة .
- تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة .[3]

وذكر طعيمة مهارات الكتابة الحركية، والعقلية على النحو الآتي :

- السيطرة على حركات الأصابع، واليد، والذراع .
- تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار .
- الدقة في كتابة الكلمات التي تشتمل على حروف تكتب ولا تنطق، وأصوات تنطق ولا تكتب .

1نوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، محور السادس، ليبيا، ص 7 .

2حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، المكتب العربي الحديث للكتاب، مصر، دط، 2000م، ص 66 .

3سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية، الدقهلية للطباعة والنشر، ط2، 2004م، ص 112 .

- مراعاة خصائص الترقيم .
- مراعاة خصائص الكتابة العربية .
- سرعة الكتابة، وسلامتها .
- تذكر هجاء الكلمات .[1]

ثالثا : أسس الكتابة :

للكتابة ثلاثة أسس : الإملاء، الخط والتعبير الكتابي

أولا : الإملاء

أ–تعريفه :

هو فن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها الأولى وذلك وفق مراعاة قواعد وضعها علماء اللغة، والإملاء هو إحدى دعامات تعليم التعبير الكتابي في الحياة المدرسية .[2]

ب–أنواعه :

1– الإملاء المنقول :

معناه أن ينقل التلميذ القطعة من كتاب أو سبورة، أو بطاقة، بعد قراءتها و فهمها وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويا، وهذا النوع من الإملاء يلاءم أطفال الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية، لأنه الوسيلة الطبيعية لتعليم هؤلاء الأطفال الكتابة، إذ يعتمد على الملاحظة والمحاكاة، وهما من الجهود الحسية التي يستطيعها هؤلاء الأطفال، ولأن الهجاء متصل بالقراءة اتصالا وثيقا في هذين

1المرجع نفسه، ص 113 .

2جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، اطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1، 2004هـ، 2005م، ص 200 .

الصفين، ويطلب تدريب الأطفال على القراءة وعلى كتابة ما يقرؤون في وقت واحد، أو في وقتين متقاربين .[1]

2- الإملاء المنظور :

وهي المرحلة التي يبدأ فيها التلاميذ بالنظر إلى قطعة ما مكتوبة في كتاب أو على السبورة ثم يغلق الكتاب أو تبعد السبورة التي عليها القطعة من أعينهم، يمليها المدرس عليهم بعد ذلك، وهذا النوع يلاءم تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وقد يمتد إلى الصف الخامس .[2]

3- الإملاء الاستماعي :

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، يقرؤها المدرس، وبعد مناقشتهم في معناها، وتهجي كلمات مشابهة لها فيها من الكلمات الصعبة، تملى عليهم، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وكذلك الإعدادية .[3]

4- الإملاء الاختباري :

والغرض منه اختبار قدرة التلاميذ، وبذلك تملى عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء، وهذا يصلح لكل الصفوف على أن يكون على فترات متباعدة .[4]

ح- أهدافه :

إن تدريس الإملاء على أنه غاية في حد ذاته عمل قاصر، فهو في خدمة الكتابة، وتبرز أغراض تدريسه في ما يأتي :

1عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، دط، دت، ص 14 .

2محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983م، ص 233 .

3عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص 17، 18 .

4سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 43 .

1- تدريس التلاميذ على رسم الحروف رسما صحيحا .

2- الإملاء فرع من فروع اللغة العربية ويجب أن يحقق الوظيفة الأساسية للغة وهي الفهم والإفهام .

3- إجادة الخط .

4- تعويد الطلبة الدقة والنظام والترتيب وقوة الملاحظة .

5- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان .

6- توسيع خبراتهم وثرواتهم اللغوية .

7- تعويدهم الإنصات وحسن الاستماع .1

8- مراعاة المشكلات التي تتمثل في الكتابة العربية عند تعليم الإملاء، وهذه المشكلات هي: الشكل واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، والاعجام، ووصل الحروف وفصلها واستخدام الصوائت القصار، والإعراب، واختلاف هجاء بعض كلمات المصحف الشريف عن الهجاء العادي .

9- مراعاة طبيعة قواعد الإملاء عند تعليم الإملاء، وهذه الطبيعة ممثلة في الفرق بين رسم الحرف و صوته، وارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، تعقد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها، والاختلاف في بعض قواعد الإملاء وخاصة في رسم الهمزة المتوسطة .2

10- يقوم تعليم الإملاء على إفهام التلميذ لمعنى ما يكتب قبل الإملاء، وتشرح وتناقش قاعدة إملائية واحدة في درس واحد أو في مجموعة دروس، وتدرب التلاميذ على الكتابة السليمة فيما يخطئون فيه، وتعنى عناية كبيرة بكيفية تصويب التلميذ لأخطائه والإفادة من هذه الأخطاء الشائعة في دروس جديدة، والعناية بالعلاج الفردي، والتدريس الفردي والإرشادي لضعاف التلاميذ .[3]

1عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 1428هـ، 2008م، ص 185 .

2ينظر، حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1410هـ، 1990م، ص 112، 113 .

3المرجع السابق، ص 112، 113 .

ثانيا : الخط :

أ–تعريفه :

–هو أداة المتعلم في جميع فروع دراسته، وفي جميع الأعمال والمواقف التي تتطلب منه الكتابة، سواء في حياته الدراسية أو في حياته اليومية و العملية، فهو يعبر به عن أفكاره، ومشاعره ومعلوماته .[1]

–وفي تعريف آخر له : هو مهارة حركية بالدرجة الأولى .[2]

ب–الأمور التي ينبغي مراعاتها أثناء تعليم الخط منها :

- تدريب الطلبة على الجلسة الصحيحة .
- تحديد الهدف في كل حصة .
- التدرج في تعليم الخط .
- تخصيص وقت كاف .
- مراعاة البعد النفسي باختيار نصوص تلبي حاجات الطلبة وميولهم .
- مناقشة الطلبة بمضمون النص، والتثبيت من بناء المعنى .
- تقديم نماذج جيدة ليحاكيها الطلبة .
- تقديم التغذية الراجعة الفورية .
- تقديم التغذية الراجعة الجماعية كلما دعت الحاجة .
- تدريب الطلبة على الموازنة بين السرعة والدقة .[3]

1خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ص 247 .

2علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دط، دت، ص 311 .

3محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة (خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلمها)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص 170 .

ج- أهدافه :

للخط أهداف كثيرة منها :

1- التجويد والتحسين وذلك عن طريق توضيح الحروف وتناسبها واستقامة الخطوط، والمحافظة على نسب الأطوال والانحناء والمدود والمسافات بين الكلمات .

2- اكساب الطفل القدرة على الكتابة السريعة .

3- الخط متمم لعملية القراءة وتعليم الخط له مزية علمية لأن الكتابة ووضوحها من أهم الأمور التي يحتاجها الإنسان في حياته .

4- يربي تعليم الخط وإجادة الذوق السليم في نفوس الطلاب وينمي فيهم قوة الملاحظة والحكم .

5- تعويد الطلاب عادات حسنة كالنظافة والنظام ومحبة النفوس الجميلة .

6- تقوية عضلات اليد وإكسابهم خبرة يدوية .

7- مبعث سرور ولذة لدى الأطفال إذا أحسن تدريبهم عليه .1

8- تعليم الخط السرعة .

9- اختيار المادة التي تقدم للتلاميذ لكتابتها .

10- التدريب .

11- مراعاة الجلسة الصحيحة للتلميذ أثناء الكتابة .2

1فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2013م، ص 123، 124 .

2ينظر، علي حسن الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م، ص 120 .

ثالثا : التعبير الكتابي :

أ–تعريفه:

هو المجال الذي يتعرف به المعلمون إلى عيوب طلبتهم اللغوية والأسلوبية في تناول الأفكار، والعمل على معالجة هذه الأخطاء، وهو مجال لاكتشاف مواهب الطلبة الأدبية لتعزيزهم ورعايتهم، ويؤدي التعبير وظيفة تقويمية، إذ من خلاله يختبر الكاتب مهاراته في استعمال النحو والإملاء، وتسلسل الأفكار وسلامة اختيار الأساليب والتراكيب والقوالب اللغوية التي يدون بها الأفكار .[1]

ب–مهاراته : إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية :

- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوبه وتحقيقه .
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها .
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته .
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره أي مناسبة تأثر بها .
- مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعا ودقة في تنظيم والتصنيف .
- القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييدا لرأي أو دعما لوجهة نظر .
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في المواطن الملائم من التعبير .
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها لغة وأسلوبا .
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها .[2]

1فراس السليتي، فنون اللغة، المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية، ص 80 .

2سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ص 93 .

ج–أنواعه :

1– التعبير الوظيفي :

هو التعبير الذي تتطلبه مواقف الحياة العملية، وهو النوع الذي يمارس فيه الإنسان التعبير في إعداد رسائل المناسبات المختلفة، وإعداد طلبات للدوائر أو غيرها، وإعداد تقارير عن مهمات وظيفة، المحادثة والمناقشة والخطابة، وإعداد التعليمات، والتعليق، وكتابة الإعلانات، ... الخ .[1]

2– التعبير الإبداعي :

ويسمى الإنشائي، وهو ما يعرض فيه الناثر أو الشاعر أفكاره ومشاعره وخبراته الخاصة على الناس، ويشمل : نظم الشعر، كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات، كتابة اليوميات والمذكرات الشخصية والتراجم والسير .[2]

1المرجع السابق، ص 93 .

2محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، ص 244 .

I. مفهوم المدرسة الابتدائية :

هي مؤسسة تعليمية عمومية تضم الطورين الأول والثاني من التعليم الأساسي،وهي مستقلة استقلالا تاما عن المدرسة الإكمالية، ما عدا ما يتعلق بالتنسيق التربوي وبالشؤون المالية .[1]

أ-المرحلة الابتدائية :

في هذا القسم سوف نستعرض ما يحدث للطفل من تغييرات من عمر الست سنوات حتى سن الثانية عشر، أو بتعبير آخر سوف يتركز الحديث حول ما هو متعارف عليه بمرحلة المدرسة الابتدائية، وقبل الحديث عن هذه المرحلة، فإنه لا بد من الإشارة إلى أن مرحلة المدرسة الابتدائية تعتبر من أهم مراحل نمو الطفل وبالذات في المجال التعليمي، ولذا فإن ما يحدث للطفل من تغير وتطور يمكن تحديده بالخصائص التالية :

1- تتميز هذه المرحلة بإتقان الطفل للمهارات والخبرات والقدرات التي سبق أن اكتسبها ويمر إتقان الطفل بشكل تدريجي لهذه المكتسبات وليس دفعة واحدة .

2- انفعال الطفل الذي يلاحظ عليه الثبات والاستقرار النسبي عما كان عليه قبل هذا العمر، والأمر الذي يجعل المشاكل الانفعالية للطفل تقل وتبدأ ميوله في أخذ اتجاه الثبوت .

3- ليس فقط الاتجاه العاطفي يحدث له ثبات نسبي، وإنما يلاحظ كذلك أن الطفل يبدأ في الميل نحو الاتجاه الواقعي في فهم وتعليل الأحداث والابتعاد التدريجي عن الخيال .[2]

4- وعليه ومن خلال تطور واحد واثنان وثلاثة، يلاحظ أن ميول الطفل الاجتماعي وتنظيم العلاقات مع الأقران والجماعات يتطور ويزيد سعيه، الأمر الذي يولد عند الطفل شعورا آخر أكثر تطورا ألا وهو الشعور بالانتماء للجماعة والمجتمع وإذا كانت هذه الخصائص التي تميز الطفل في

1ينظر : عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط2، بت، ص 72 .

2ينظر : عبد المجيد الخليدي وكمال حسن وهبي، الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997م، ص 43 .

مرحلة الخامس والحادي عشر والثاني عشر، أو مرحلة المدرسة الابتدائية فإن نمو الطفل الجسمي يلاحظ عليه النمو البطيء في السنوات الأولى من خمس إلى عشر سنوات وبعضهم حتى عمر الحادي عشر والثاني عشر، وتتميز هذه المرحلة من عمر الطفل، التي هي مرحلة المدرسة الابتدائية من أن الطفل يكون كثير الحركة، ولكن وفي نفس الوقت فإنه لابد من الإشارة إلى أن النشاط والحركة تأخذ شكلا وسيرا آخر كلما اقتربت نهاية المحلة الابتدائية عند الأطفال ذكور وإناث، كذلك النمو الذهني عند الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية يلاحظ عليه النمو العقلي السريع والمتصاعد في الفهم والإدراك والتعليل .[1]

وتعد المرحلة الابتدائية مرحلة التأسيس التي تقوم عليها جميع مراحل التعليم اللاحقة، لذلك كانت محط اهتمام جميع التربويين، وبخاصة أولائك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية لها، والمناهج المدرسية التي تترجم هذه السياسة إلى واقع نظري، يتحول على أيدي المعلمين وغيرهم من المحاربين الفعليين للعمل التربوي إلى واقع عملي ملموس .[2]

1ينظر : المرجع نفسه، ص 44 .

2سمير عبد الوهاب وآخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية – رؤية تربوية، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ط2، 2004م، ص 41.

II. مفهوم مرحلة الطفولة المتوسطة للتلميذ في السنة الثالثة :

وفي هذه المرحلة يلتحق الطفل بالصف الأول الابتدائي، ويسير النمو في هذه المرحلة بشكل بطيء، حتى أن هذه المرحلة تعد مرحلة كمون نسبي في معدل النمو وفي هذه المرحلة تسقط الأسنان المؤقتة وتظهر محلها الأسنان الدائمة وبصفة عامة تتصف هذه المرحلة بما يلي :

- النشاط والطاقة الزائدة عند الطفل .
- زيادة الاعتماد على النفس والاستقلال عن الوالدين لتحقيق الذات .
- اهتمام الطفل بتكوين صداقات، وقد يهتم بأصدقائه أكثر من اهتمامه بأفراد أسرته .
- يأخذ الأطفال في هذه السن الأمور بجدية، ويتوقعون الجدية من الكبار، لذلك يجب معاملتهم معاملة تتصف بالثبات وتخلو من التذبذب .[1]

كما يعرف الطفل في هذه المرحلة (تبدأ من سنة السادسة حتى التاسعة) أكثر من (2500) كلمة، ويستعمل الجمل المركبة الطويلة وينتقل من المرحلة الشفهية إلى التحريرية .[2]

1عزيز سمارة وآخرون، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1419هـ، 1999م، ص 18، ص 19 .

2ينظر : ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ، 2011م، ص 49 .

III. خصائص تلميذ السنة الثالثة ابتدائي :

يتميز تعليم اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي بمظهرين اثنين :

- تثبيت وترسيخ المكتسبات بالتوسع في تناول المفاهيم والمعطيات، بالإضافة إلى التدريب على طرائق العمل والبحث عن المعلومات، ومن ثم فإنه من الضروري الوصل بالمتعلمين إلى التحكم في الكفاءات المقررة، وخاصة منها ما يتعلق باستعمال مختلف الطرائق التي يتدربون بواسطتها على إيجاد المساعي الفردية للبحث عن المعلومات ومعالجتها، وتنظيمها وإعادة صياغتها شفويا وكتابيا .

وتعلم اللغة العربية في هذه السنة يتجاوز مرحلة التدرب على آلية القراءة (فك ترميز الكلمات والجمل) .

أ- خصائص التلميذ قبل دخول السنة الثالثة ابتدائي :

يكون المتعلم في بداية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي قادرا على :

- القراءة بيسر .
- فهم نصوص قصيرة .
- إعطاء معلومات عن نص مدروس، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به .
- التعبير شفويا عن مشاعره وتأثره وذكرياته في مواقف متنوعة .
- كتابة نصوص قصيرة ومتنوعة استجابة لوضعيات ذات دلالة يراعي فيها الرسم الصحيح للحروف والكلمات .[1]

1مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م، ص 7، ص 9، مديرية التعليم الأساسي، ودليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م، ص 8 و 9 .

ب- خصائص التلميذ قبل خروج السنة ثالثة ابتدائي :

في نهاية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قادرا على :

- القراءة المسترسلة والمعبرة لنصوص ملائمة يتراوح عدد وحداتها اللغوية بين اثنين أو ثلاث .
- فهم النصوص المقروءة وإعطاء معلومات عنها بطريقته الخاصة .
- تنظيم خطابه الشفوي بتوظيف جمل تامة البناء للتعبير عن المشاعر والمواقف والأفعال والوقائع.
- تحرير نصوص متنوعة تراوح عدد سطورها من سبعة إلى عشرة أسطر استجابة لتعليمات واضحة أو وضعيات ذات دلالة بتوظيف موارده المختلفة .[1]

1المرجع السابق، ص 9 .

خلاصة

نستنتج في نهاية هذا الفصل أن الفروق الفردية من المظاهر العامة في أي صف دراسي وتتمثل هذه الفروق في اختلافات في الذكاء والقدرات وسمات الشخصية، والحاجات والدوافع والسلوك فالصف مجموعة متباينة من المتعلمين وكل متعلم فريد في سلوكه وصفاته وميوله وقدراته وسماته، وبالرغم من حقيقة الفروق الفردية، فإن المدرسة تلجأ إلى تصنيف المتعلم في الصفوف تبعا للعمر الزمني، ففي عمر ست سنوات يلتحق المتعلم بالمدرسة ليبدأ تعلم القراءة والكتابة والاستماع والتحدث مع الآخرين، وهي من أهم المهارات التي يلج المتعلم عبرها ميدان اكتساب أي لغة ويتوقف على تعليمها بالطريقة الصحيحة نجاح العملية التعليمية كلها والإخفاق فيها يعرقل العملية التعليمية ويعقدها، بحيث يكون عائقا كبيرا أمام تعلم اللغة بصورة متكاملة وصحيحة .

الفصل الثاني

الدراسة التطبيقية الميدانية

- تمهيـــد
- مشكلة الدراســة
- مجال الدراسة الميدانية
- عينة الدراسة
- أهمية الدراسة
- منهج الدراسة
- أدوات الدراسة
- عرض نتائج الاستبيان وتحليلها

تمهيـــد

من الصعب أن تتمّ دراسة موضوع أو أي بحث علمي دون اللجوء إلى الفصل التطبيقي ،لأنّه يجسّد الجانب النظري بأكمله وهو همزة وصل له، فيستعين المعلمون في كثير من الأحيان بعدد من الآليات والوسائل البيداغوجية، التي تساعدهم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء عملية التدريس ، والتي تزوّدهم بمهارات مختلفة وتعمل على نجاح العملية التعليمية بشكل دائم و تسعى دوما إلى تنمية مهارات المتعلمين وتطويرها منذ بداية مراحلهم التعليمية الأولى التي تعد ركيزة هذه العملية،حيث تظهر فيها الفروق بشكل واضح يستطيع المعلم من خلالها تحديد مستوى كل متعلم لديه.

مشكلة الدراسة :

نظرا لأهمية العملية التربوية والتعليمية وأهمية المعلم وما له من دور أساس فيها ونظرا للرؤى المختلفة، والآراء المتعددة التي يتداولها المعلمون حول كيفية التعامل مع المتعلمين،وأن بعض المتعلمين لا يستحق أكثر من الإهمال،مما يدل على وجود مشكلة في كيفية التعامل الأمثل مع كل متعلم بحسب ما لديه من قدرات ومهارات فردية، وما مدى فاعلية هاته القدرات على التحصيل اللغوي (المهارات اللغوية) في العملية التعليمية.

مجال الدراسة الميدانية :

من أجل إنجاز الجانب التطبيقي، ومن أجل معرفة مدى تأثير الفروق الفردية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي،وجب علينا أن نختار مجموعة من الابتدائيات حتى نجري دراستنا على تلاميذها، حيث اخترنا أقسام السنة الثالثة من كل ابتدائية،وقد كان مجال الدراسة بالاعتماد على ملاحظات الأساتذة في ابتدائيات بلدية قمار وغمرة ولاية الوادي.

عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من الطور الأول، وبالتحديد تلاميذ ومعلمي السنة الثالثة ابتدائي للموسم الدراسي (2016-2017)، في تسعة عشر ابتدائية في بلدية قمار،وتتكون العينة من أربعين معلم ومعلمة في مختلف مناطق بلديات قمار نذكر منها : ابتدائية النجاح، بلقاسم ياجور،العربي بني حسن حسونة، ميلود فرعون، بحة الهادي .

أهمية الدراسة :

تساعد دراسة الفروق الفردية على التعرف على الاستعدادات الكامنة لدى الأفراد بصفة عامة والفئات بصفة خاصة منهم، ومن ثم التركيز عليها عند تصميم البرامج الخاصة لتربيتهم وتأهيلهم وتعليمهم، وذلك من أجل مواجهة احتياجاتهم، كما تساعد المعلم والقائمين على التعليم على تكييف المناهج والطرق وأدوات وأهداف التدريس مع مراعاة استعدادات التلاميذ وقدراتهم وحاجاتهم الأساسية في كل مرحلة من مراحل التعليم، وبالإضافة إلى ذلك تساعد على فهم وإبراز ما لدى التلاميذ من قدرات واستعدادات وميول دراسية ومهنية مما يساعد على توجيههم الوجهة المهنية أو العلمية التي تتناسب معهم .

منهج الدراسة :

قبل أن نصف المنهج نتعرف أولا على مفهومه : هو طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم .[1]

فالمنهج المتبع خلال دراستنا للمشكل المطروح بغية الوصول إلى الحقيقة، هو المنهج الوصفي الذي يسمح لنا بتقصي الظاهرة أو المشكلة المدروسة، ووصفها وصفا دقيقا، و المنهج الإحصائي وذلك عند تقديرنا للنسب المئوية المتعلقة بآراء الأساتذة مع تحليلها ودراستها .

أدوات الدراسة :

أما الأداة اللازمة لهذه الدراسة فتتلخص في:الاستبيان:

الاستبيان : هو أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على مجموعة الأسئلة متعلقة بما يخص المتعلمين فيها،حيث وزعت هذه الاستبيانات على عينة من المعلمين الذين يدرسون متعلمي السنة الثالثة ابتدائي في بعض مدارس في بلدتي قمار وغمرة ولاية الوادي ، كان العدد الذين شملتهم العملية أربعين معلما ومعلمة .

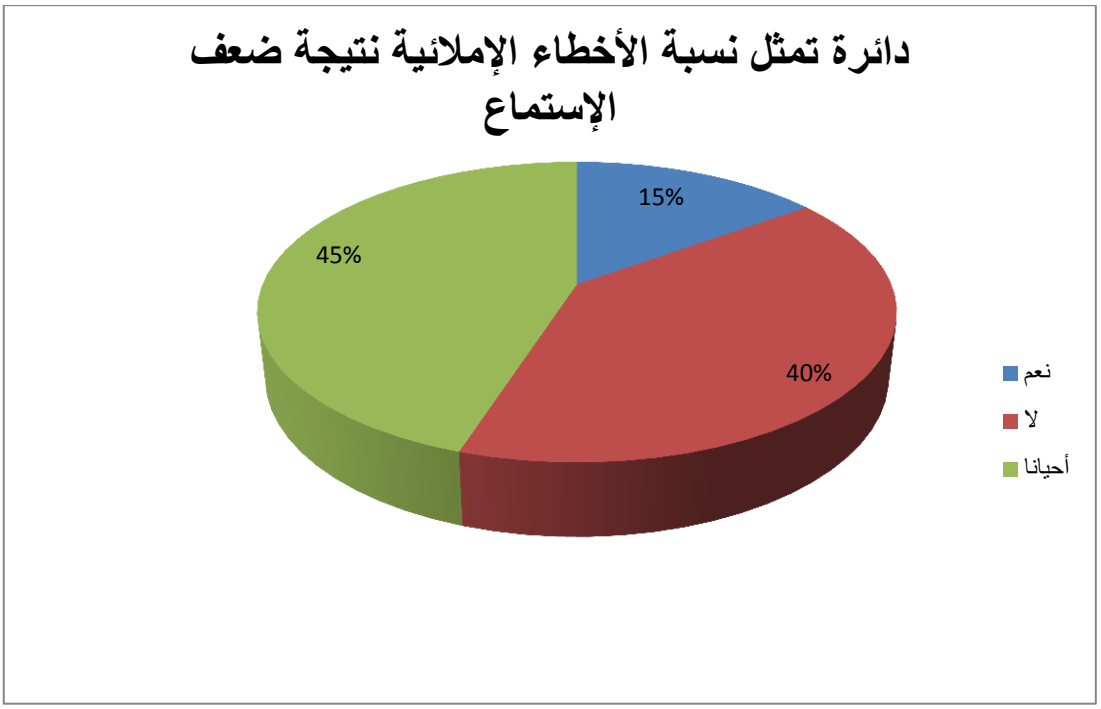
[1]-بّرو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية ، دار الأمل ، الجزائر ، دط ، 2010م ، ص 309.

عرض نتائج الاستبيان وتحليلها :

السؤال 01:هل تعتقد أن كثيرا من الأخطاء الإملائية هي نتيجة ضعف الاستماع الجيد؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	6	%15
لا	16	%40
أحيانا	18	%45
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 01

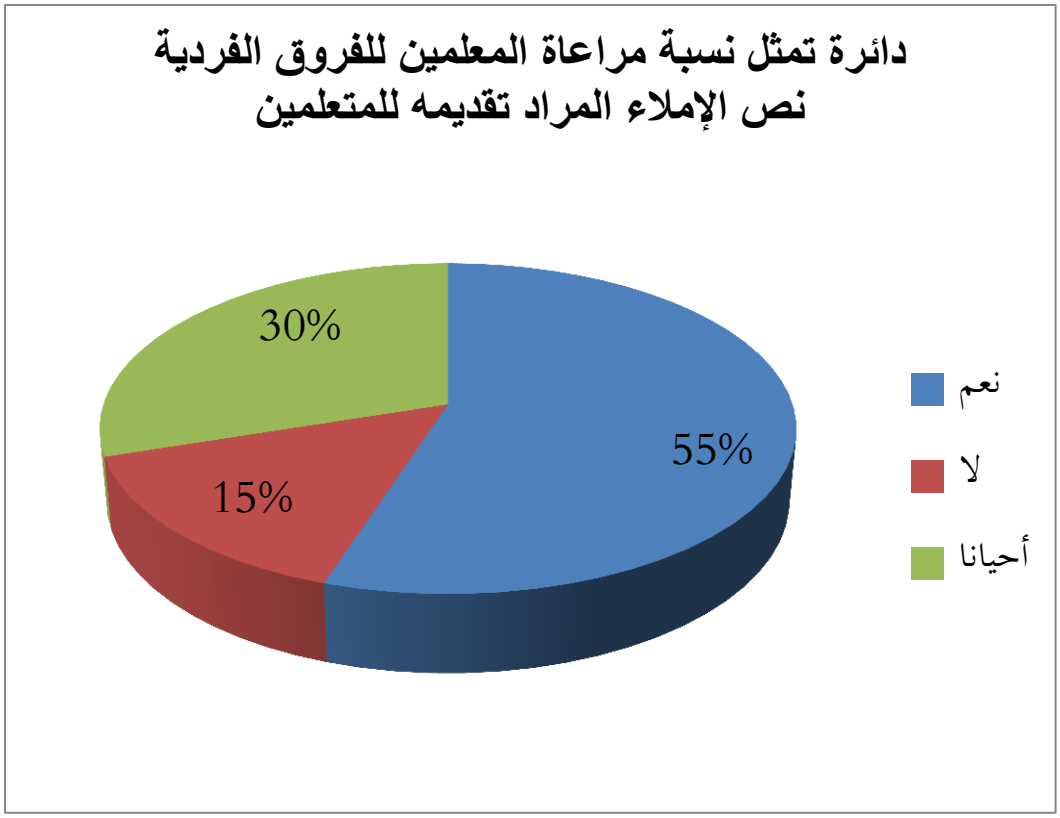
التعليق على نتائج الجدول:

كانت إجابات السؤال الأول كالآتي : حيث نسبة (لا) بـ 40%،و(أحيانا) بـ45% ، و(نعم) بـ 15%، وهذا يؤكّد أنّ معظم الأخطاء الإملائية لا تكون دوما نتيجة لضعف الاستماع فقد تكون لها أسباب أخرى كضعّف الفهم أو الانتباه أثناء الشرح،وهذا بالضّرورة سيؤثّر على مجال الإملاء عندهم في حين ترى مجموعة متبقية من المعلمين أنّ سبب وقوع المتعلمين في الأخطاء الإملائية تعود إلى مدى ممارسة الّتعبير الكتّابي،فعند القيام بكتابة التاء المربوطة والمفتوحة في الأسماء والأفعال يخلط بينهما فمثلا يكتب كلمة(فاطمة) بتاء مفتوحة وكلمة (جاءت) بتاء مربوطة و العكس خلافا للقواعد الإملائية وهذا ما يؤدّي بالمتعلمين إلى ضعف مستواهم اللغوي والمعرفي.

السؤال02: هل يراعي المعلم الفروق الفردية في اختيار نص الإملاء المراد تقديمه؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الاساتذة	النسبة المئوية
نعم	22	%55
لا	6	%15
أحيانا	12	%30
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 02

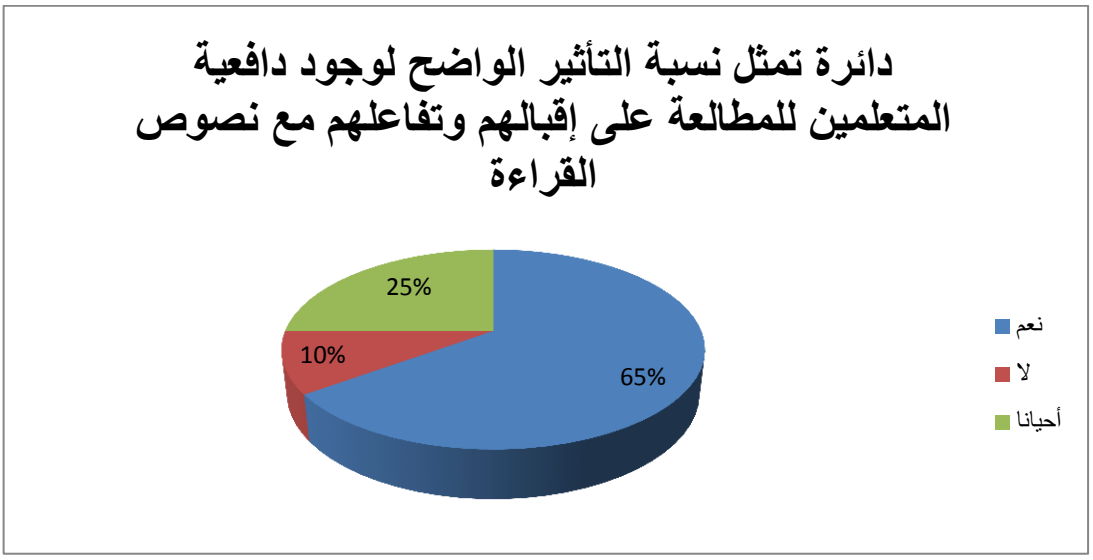
التعليق على نتائج الجدول :

وفيما يخصّ السّؤال الثاني كانت نسبة (نعم)بـ 55%، و(أحيانا)بـ30%، و(لا) بـ 15%،وهذا يعنّي أنّ المعلم يعمل على اختيار نص الإملاء حسب الحالات الموجودة داخل القسم فهناك المتفوق والمتوسط والضّعيف، فيجلب المعلم في كل حصة معه نّص قصير يلائم كل فئة حسب قدراتهم ومهاراتهم، بحيث يعطي فرصة للذّين يعانون من اضطراب الانتباه أو خللا في الاستماع أو المتأخر في القراءة ...الخ، حتى يلتحقوا بزملائهم في القدرة على الكتابة و القدرة على توليد أفكارهم وتنميتها، وهذّا ما يزيد من تطوير مهاراتهم ومكتسباتهم، بينما تلاحظ الفئة الأخرى أنّه لا ضرورة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك بسبب الحجم الساعي للحصة الذّي لا يتجاوز 45د .

السؤال03: هل ترى تأثيرا واضحا لدافعية المتعلمين على المطالعة مع نصوص القراءة؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	26	%65
لا	4	%10
أحيانا	10	%25
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 03

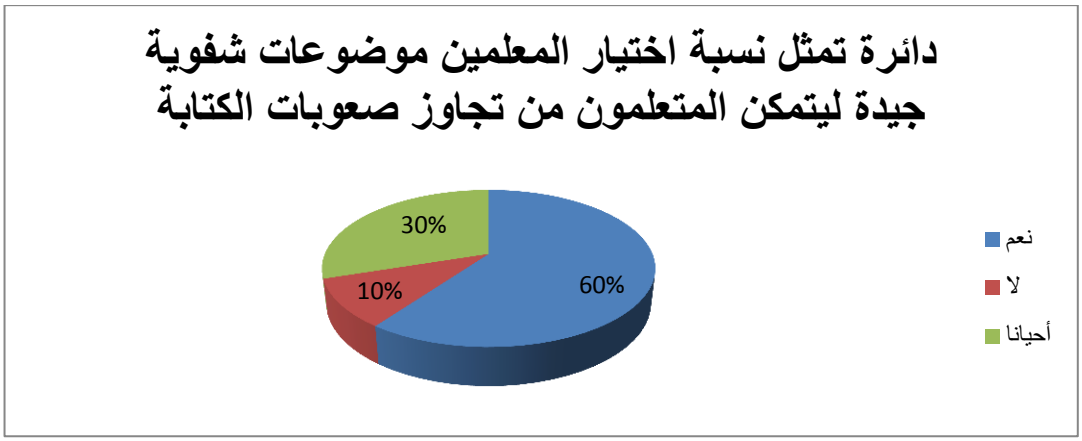
التعليق على نتائج الجدول:

كانت إجابات السّؤال الثالث كالآتي: (نعم)بـ65%، و(أحيانا)بـ10%، و(لا) بـ 25%، وهذا يفسّر أنّ للمطالعة دورا كبيرا وفعّالا في إثارة دافعية المتعلمين أثناء درس القراءة، ممّا يؤدّي إلى تفاعلهم وإقبّالهم الكبير على حب المطالعة، وهذا يساهم في تمكّنهم من نصوص القراءة وتحسين مستواهم حيث تساعدهم على تهجئة الحروف وجمع مقاطع الكلمة، ويستطيع قراءة الجملة قراءة صحيحة وتسهم في خلوه من الأخطاء النّطقية من جهة، والأخطاء الإملائية من جهة أخرى، مما يساعدهم على اكتساب ثروة لغوية كبيرة، في حين يرى البعض الآخر أن دافعية المتعلمين حسب ميولهم وقدراتهم وحسب النشاطات الموجودة في البرامج التعليميّة لا ترتبط بمادة معينة، فهناك بعض المتعلمين يميلون إلى المواد التي تعتمد على النشاط الذهنّي الذي يتضمن الحساب أكثر من المواد التي تركز على التشويق الأدبي كتصور نهاية قصة معينة، فهذا بالضرورة يرفع مستوى كل متعلم في نشاط وينخفض في المجالات الأخرى .

السؤال04:هل تحاول اختيار موضوعات شفوية جيّدة دوما ليتمكّن المتعلمون من تجاوز صعوبات الكتابة؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	24	%60
لا	4	%10
أحيانا	12	%30
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 04

التعليق على نتائج الجدول:

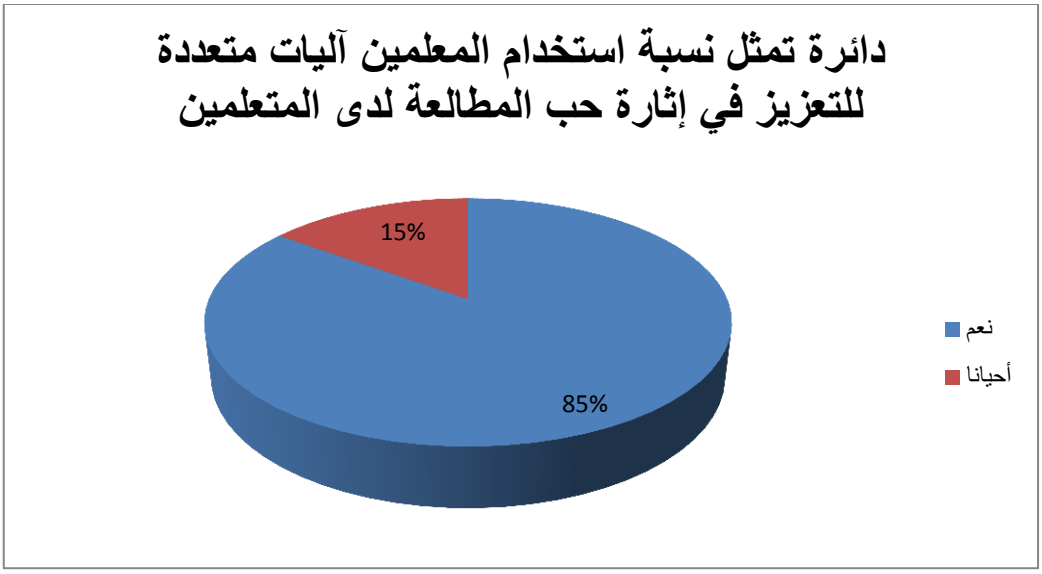
بيّنت إجابات السؤال الرابع أنّ : (نعم) بـ 60%، و(لا) بـ 10%، و(أحيانا)بـ30 %، وهذا يفسّر أن المعلم يحاول دوما اختيار عدد من النصوص الشفوية التي تتناسب مع قدراتهم العقلية حيث يراعي فيها المعلم جميع مستويات المتعلمين أثناء تقديمه لكافة الدروس، فيستعمل الموضوعات الشفوية البسيطة كالتعبير على جملة مكتوبة في السّبورة أو رسوم توضّح معنّى هذا التّعبير ليتمكّن المتعلمون

ضعاف القدرة أو الذين يواجهون مشكلات أثناء تعبيراتهم على موضوع معين من توظيف أفكارهم بشكل سليم من خلال هذه المواضيع المختارة من طرف المعلم وهذا ما يزيد حرصهم على تجاوز ثغرات الكتابة .

السؤال05 :هل تستخدم آليّات متعدّدة للتعزيز في إثارة حب المطالعة لدى المتعلمين؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	34	%85
لا	0	%0
أحيانا	6	%15
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 05

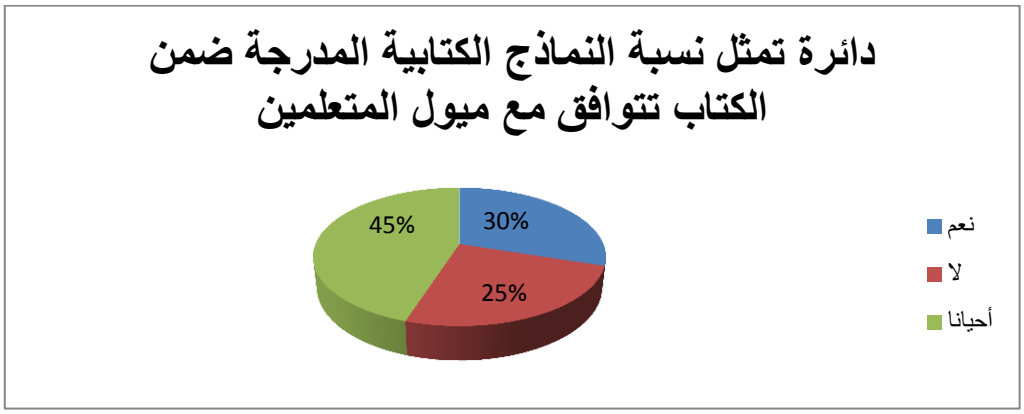
التعليق على نتائج الجدول:

أما فيما يخص السؤال الخامس كانت (نعم)بـ 85%، و(لا)بـ0%، و(أحيانا)بـ 15%، وهذّا يؤكّد أنّ المعلم بالفعل يستعمل عدة وسائل يجذب بها المتعلمين في إثارة ورغبة حب المطالعة لديهم وذلك باستخدام الحركات المختلفة التي تصدر منه أثناء شرحه لدرس المطالعة واستعمال القصص المشوقة التي تجذب المتعلمين نحوه وتجعلهم متفاعلين معه بشكل دائم عن طريق الشرح على السبورة مستعين بالمشاهد التي تبيّن منهجية الدرس، وبالإضّافة إلى استعمال الإشارة والإيماءات من أجل تحفيزهم وتعزيزيهم للمادة المدروسة .

السؤال 06 :هل ترى أنّ النّماذج الكتابية المدرجة ضمن الكتاب تتوافق مع ميول المتعلمين؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	12	%30
لا	10	%25
أحيانا	18	%45
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 06

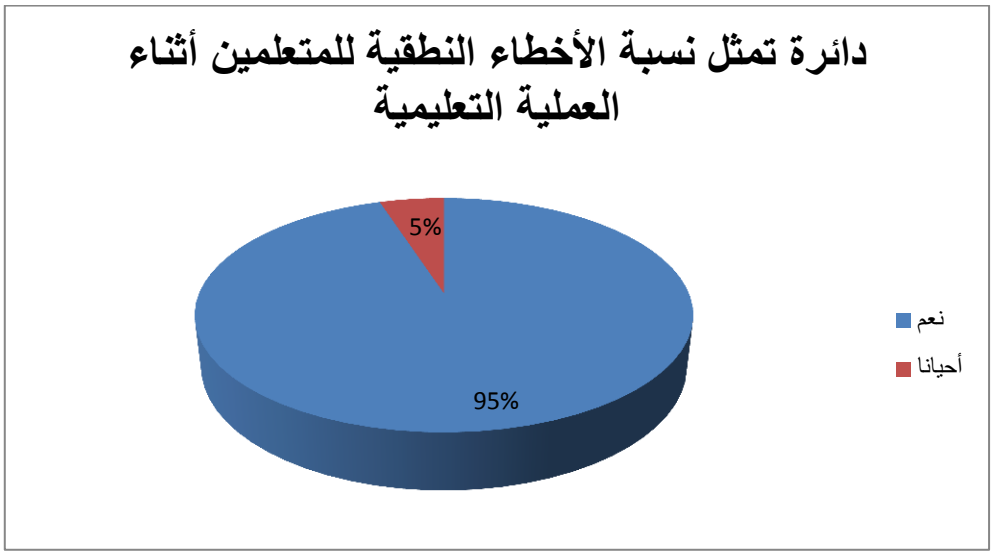
التعليق على نتائج الجدول :

كانت إجابات السؤال السادس متبايّنة حيث أن نسبة(نعم)بـ 30%، و(لا)بـ 25%، و(أحيانا)بـ 45%، وهذا يوضح أنّ النّماذج الكتابية الموجودة في محتوى الكتاب، والتي تشتمل على ثلاثة محاور للكتابة : التعبير الكتّابي، والإملاء، والخط، لأنها تهدف إلى تنمية المهارات الكتابية لدى المتعلمين وتعويدهم على الكتابة بسرعة معقولة، والكتابة الصحيحة للجمل، وتمكينهم من التعبير عمّا لديهم من أفكار ونقل الكلمات بصورة صحيحة، في حين أنّ نسبة قليلة من المعلمين يرفضون تأثير النّماذج الكتابية على ميولهم، ويرون أنّ النّماذج الشفوية تتلائم مع ميولهم بشكل كبير لأنّها شرط أساسي لنمو اللغة لدى المتعلمين، كما أنّها تكسبهم ثروة لغوية بالربط بين الصوت والصورة .

السؤال 07: هل تتتبع الأخطاء النّطقية للمتعلمين أثناء العملية التعليمية؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي :

نوع الإجابة	عدد الأساتدة	النسبة المئوية
نعم	38	%95
لا	0	%0
أحيانا	2	%5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 07

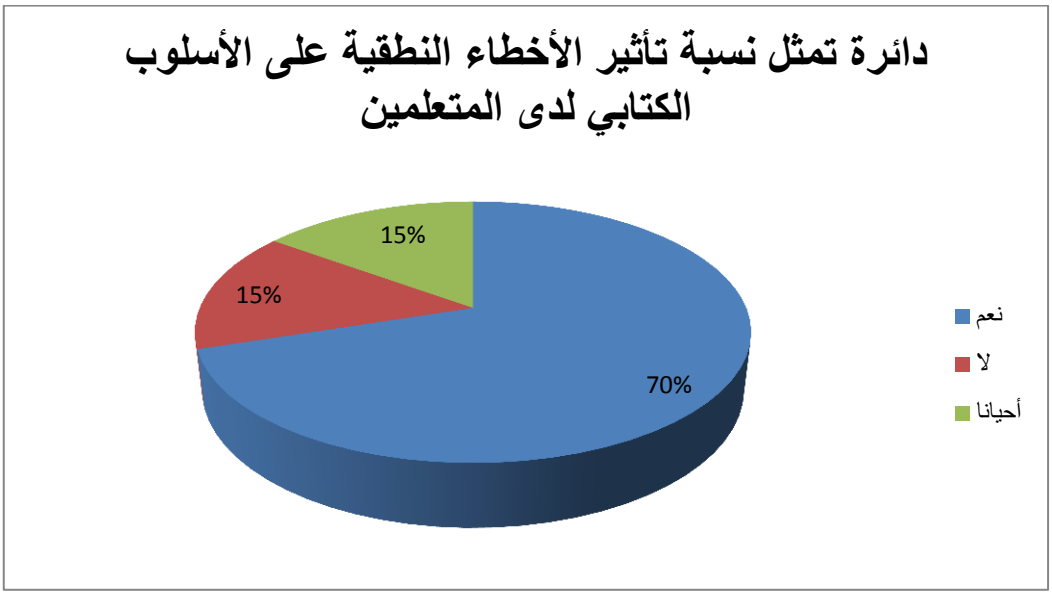
التعليق على نتائج الجدول:

وفيما يخص السؤال السابع كانت (نعم)بـ 95%، و(لا)بـ 0%، و(أحيانا)بـ5%، وهذا يعني أنّ المعلم خلال العملية التعليمية يقوم بتدريب المتعلمين تدريبا جيّدا على النطق الصحيح للمفردات دون قلب الحروف مثل : كلمة جذب ينطقها جبذ، أو لفظة مطر ينطقها طمر، أو قمر ينطقها مقر وهكذا...الخ، فيعمل المعلم جاهدا على إزالة الأخطاء النّطقية لديهم، وذلك ممّا يسّاعدهم على تعلم الحروف ونطقها من أجل تثبيتها في أذهانهم بشكل صحيح حتى يكون باستطاعتهم تكوين كلمات بسرعة، واستيعابها بسهولة ويسر .

السؤال08:هل تؤثّر الأخطاء النّطقية على الأسلوب الكتابي عندهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	28	%70
لا	6	%15
أحيانا	6	%15
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 08

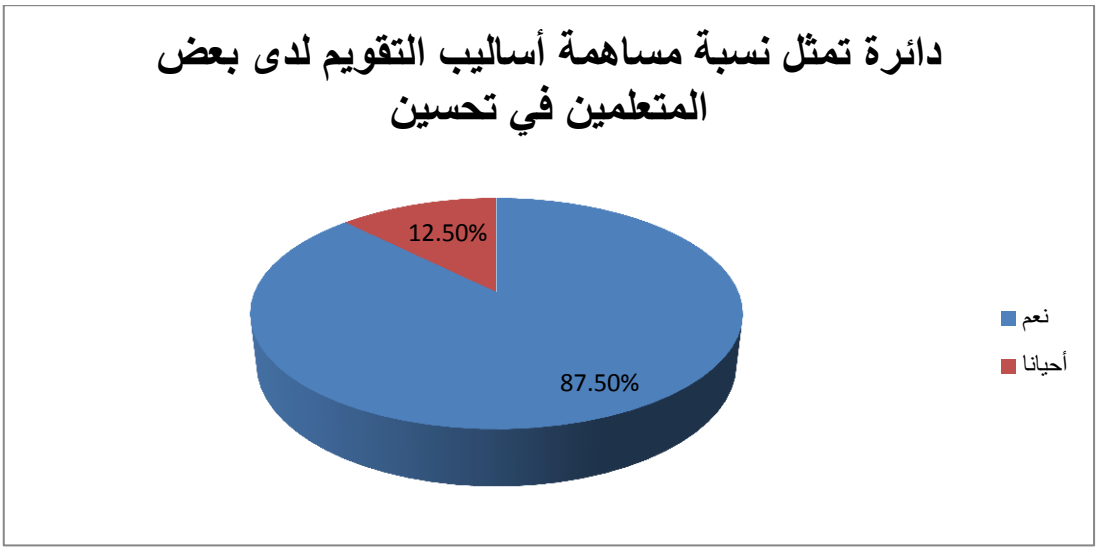
التعليق على نتائج الجدول:

أوضّحت نتائج السؤال الثّامن أنّ نسبة (نعم)بـ70%، و(لا)بـ15%، و (أحيانا) بـ15%، وانطلاقا من هذه النّسب نلاحظ أنّ الأخطاء النطقية لها أثر واضح وجلي في النّشاط الكتابي لدى المتعلمين، وذلك بوجود خلط بين الألفاظ الفصيحة و العاميّة مثل (في العيد الأضحى) تكتب (فلعيد الأضحى)، مثل (ذبحنا الخروف وأمسكت معهم) تكتب : (دبحنا الكبش وشدّيت معهم)، فالخطأ في صياغة الجملة صياغة نحوية، وهذا يوضّح أنّ هناك تأثير سلبي على أسلوبهم الكتابي، بينما الفئة من المعلمين ينفون عملية الأخطاء النّطقية في تأثير على الأسلوب الكتابي، بل يثبتونها للقراءة والتحدّث عند المتعلمين أثناء الحصة، وذلك بسبب الخوف والارتباك إضافة إلى الذين يعانون من خلل في جهازهم النّطقي وضعف التركيز والانتباه يجعل المتعلمين غير قادرين على النّطق بشكل سليم .

السؤال09: هل تعتقد أنّ أساليب التقويم لدى بعض المتعلمين تساهم في تحسين مستواهم الشفوي؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	35	%87.5
لا	0	%0
أحيانا	5	%12.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 09

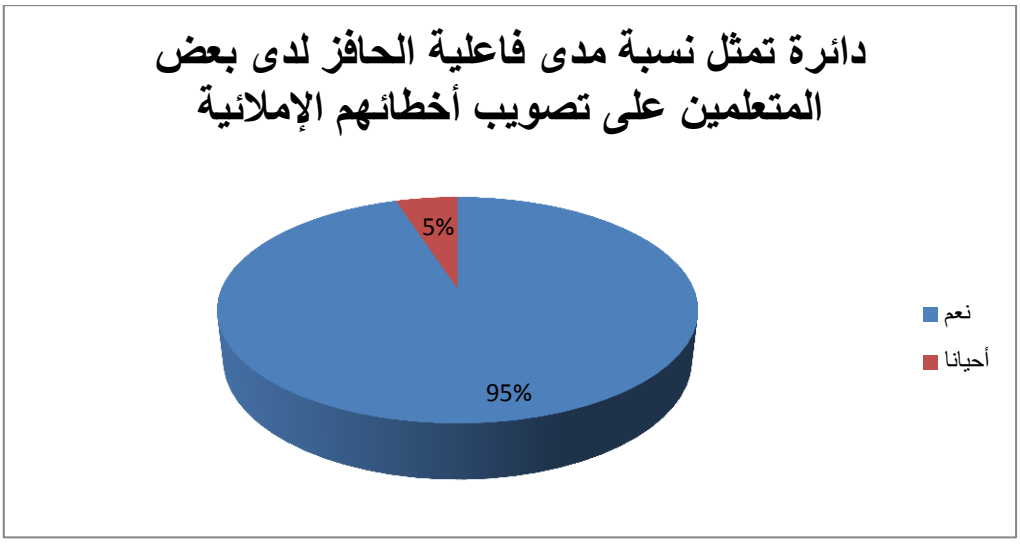
التعليق على نتائج الجدول:

إن نتائج السؤال التاسع جاءت بنسب متفاوتة حيث: (نعم) بـ87.5%، و(لا) بـ0%، و(أحيانا) بـ 12.5%، وهذا يفسّر أن تنويع الأساليب التقويمية (الاختبارية) تساهم في تشجيع المتعلمين في رفع مستواهم الشفوي، وذلك باختبار يضعه المعلم داخل القسم حسب تفاوت الحالات عنده بوضع اختبارات شفوية مثلا في مادة المحفوظات يقوم المعلم بقصّ قصاصات صغيرة تحتوي على أنشودة معينة، ثم يطلب منهم حفظها واستظهارها عليه داخل القسم لمعرفة مدى تأثير الأساليب التقويمية على مستواهم الشفوي .

السؤال10:هل ترى أنّ الحافز للتعلم لدى بعض المتعلمين له تأثير إيجابي على تصويب أخطائهم الإملائية؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	38	%95
لا	0	%0
أحيانا	2	%5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 10

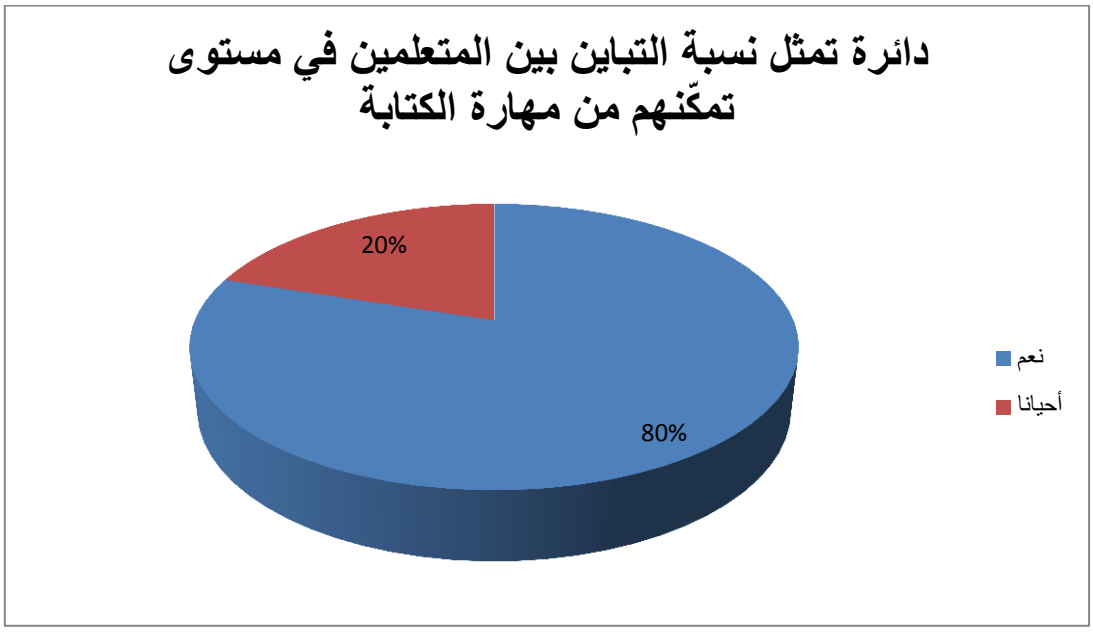
التعليق على نتائج الجدول:

فيما يخص السؤال العاشر كانت نتائجه(نعم) بـ95%، و(لا) بـ0%، و(أحيانا) بـ5%، وهذّا يدلّ على أنّ للحافز دورا إيجابيا في رفع مستوى المتعلمين أثناء العملية التعليمية في جميع الميادين والأنشطة اللغوية، حيث يكون مادّيا أو معنويّا كأن يكون بكلمة طيّبة مثل (شكرا) التي يقولها المعلم أثناء مبادرة المتعلمين في كتابتهم الإملائية الجيدة فكلمة شكرا تعد منبه داخلي لإحداث سلوك معين وهو التحفيز على القيام بهذه العملية من تلك اللحظة، إضافة إلى ذلك تشجيعهم ببطاقات استحسان التي تعد حافزا ماديا من طرف المعلم أثناء حصص الإملاء لكتابتهم بلغة سليمة خالية من الأخطاء .

السؤال 11: هل تجد تباينا بين المتعلمين في مستوى تمكّنهم من مهارة الكتابة ؟

نتائج السؤال مدرجة في جدول الآتي :

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	32	%80
لا	0	%0
أحيانا	8	%20
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 11

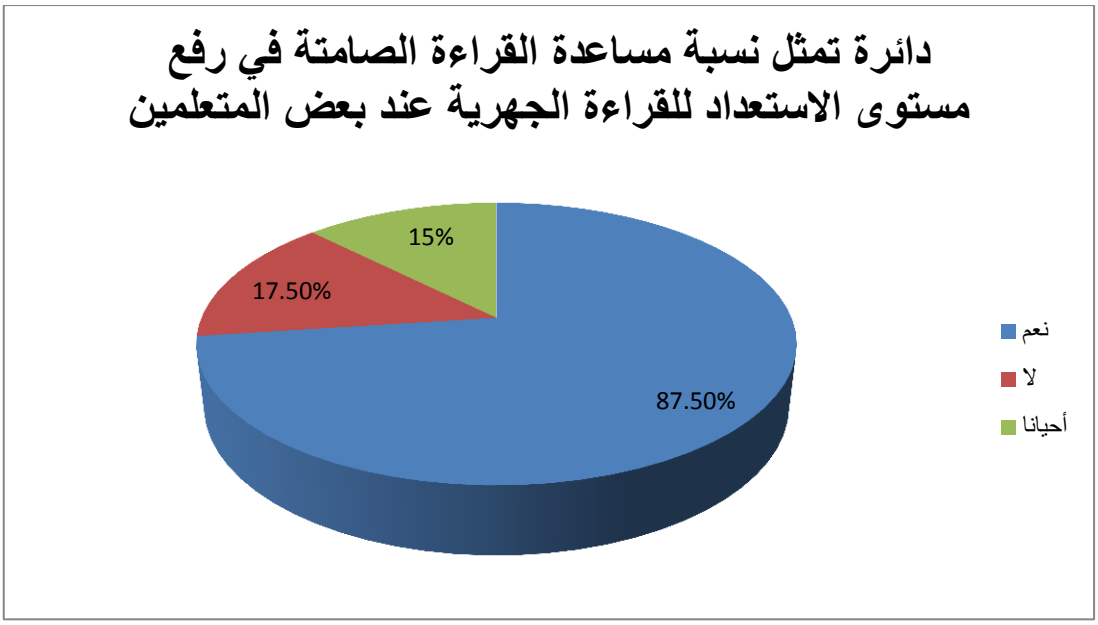
التعليق على نتائج الجدول:

إنّ نسبة السؤال الحادي عشر مرتفعة بالنسبة (لنعم)بـ80 %، و(لا)بـ0%و (أحيانا)بـ20%، وهذا يعني وجود تباين بين المتعلمين في تمكنهم من مهارة الكتابة ،حيث نرى أن لدى بعض المتعلمين حيرة وارتباك، حينما تواجههم الحروف التي تكتب ولا تنطق كاللام الشمسية في (كلمتي الشمس والبرتقال)، ومثل الحروف التي تنطق بها ولا تكتب كالألف في أسماء الإشارة مثل : (هذا، وهذان)، والإعجام حيث يجدون التباس في الكلمات التي يتشابه رسمها مثل : نبات وبنات فيواجهون صعوبة أثناء الكتابة والنطق بها، مما يؤدّي إلى ضّعف مستواهم اللغوي.

السؤال 12:هل تساعد القراءة الصامتة في رفع مستوى الاستعداد للقراءة الجهرية عند بعض المتعلمين؟

نتائج السؤال مدرجة في جدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	27	%67.5
لا	7	%17.5
أحيانا	6	%15
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 12

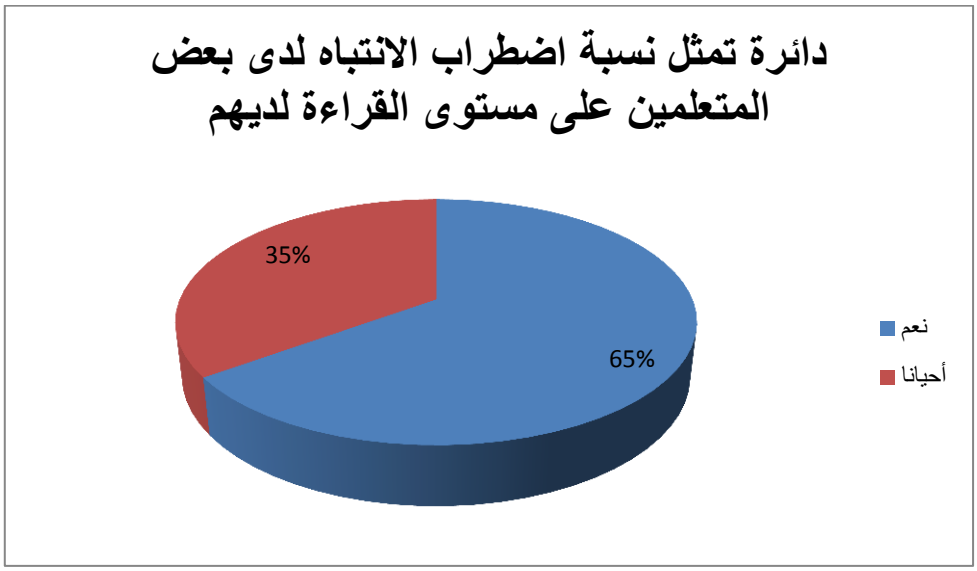
التعليق على نتائج الجدول:

جاءت نتائج السؤال الثاني عشركالآتي حيث: (نعم) بنسبة 67.5%، و(لا) بنسبة 17.5%، و(أحيانا) بنسبة 15%، وهذّا يدلّ على أنّ للقراءة الصامتة دورا كبيرا في رفع مستوى الاستعداد للقراءة الجهرية لأنّهم يستعملون القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية، وذلك بسبب بعدها عن الإزعاج بالنسبة للمعلم والحاضرين، كما أنّها أسرع من الأخرى وتساعدهم على الفهم لأنّ كل اهتمامهم يكون بالإعراب أو الشكل أو إخراج الحروف من مخارجها، في حين نسبة أخرى من المعلمين ينكرون أنّ للقراءة الصامتة دورا في تنمية القراءة الجهرية،لأنّ هذه الأخيرة تعمل على تدريبهم على إجادة النطق،والكشف عن عيوب التحدّث،والعمل على علاجها كما تساعدهم على حسن الأداء والإلقاء وإزالة عامل الخجل من نفوس بعض المتعلمين وغرس ثقتهم بأنفسهم، وهذا ما يزيد في رفع مستواهم اللغوي .

السؤال 13: هل اضطراب الانتباه لدى بعض المتعلمين يؤدّي إلى ضّعف مستوى القراءة لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	26	%65
لا	0	%0
أحيانا	14	%35
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 13

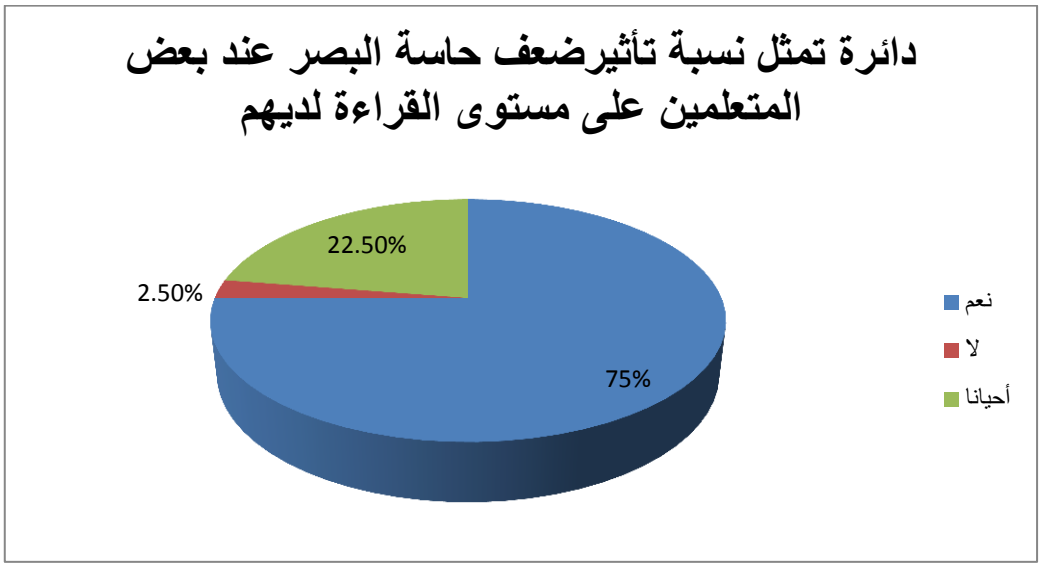
التعليق على نتائج الجدول:

أما نتائج السؤال الثالث عشر فكانت نسبة (نعم) بـ 65%، و(لا) بـ0%، و(أحيانا) بـ 35%، وانطلاقا من هذه النّتائج نستنتج أنّ تأثير اضطراب الانتباه يؤدّي إلى ضعف مستوى القراءة لدى المتعلمين، وقد يعود إلى عامل الخجل في نفوس بعض المتعلمين، وضّعف نبرات صوت المتحدّث وتماسك عباراته، ممّا يجعل المستمعين غير منتبهين ومهتمين، وتركيزهم شارد في مثير آخر غير درس القراءة كوجود التشويش داخل غرفة الصف، وهذا ما يجعل انتباههم مشتتا بعيدا عن حصة القراءة .

السؤال14: هل ضعف حاسة البصر عند بعض المتعلمين يؤدّي إلى سوء وضعف القراءة عندهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	30	%75
لا	1	%2.5
أحيانا	9	%22.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 14

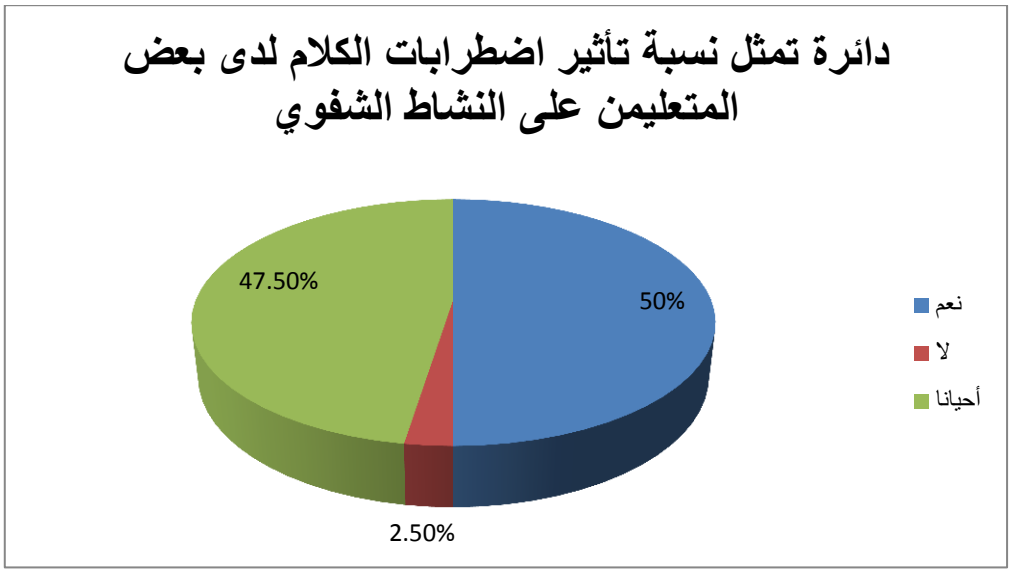
التعليق على نتائج الجدول:

إنّ إجابات السؤال الرابع عشر جاءت كالآتي: (نعم) ب75%، و(لا) ب2.5%، و(أحيانا) بـ 22.5%، وهذا يبيّن أن ضعف حاسة البصر يؤثّر على الحصيلة اللغوية وقاموسهم اللغوي بشكل مباشر على تعلمهم وتفسيرهم للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمهم لها فقد يفهم بعض المتعلمين اللغة المنطوقة أو المسموعة، ولكنّهم لا يستطيعون توظيف لغة كلامهم والعجز على التعبير وكيفية تنظيم أفكارهم مما يؤدّي إلى سوء استخدام الألفاظ والمصطلحات اللغوية، بينما ترى نسبة قليلة من المعلمين الذين يرفضون تأثير ضعف البصر على مستوى القراءة، ويثبتون أنّها تعود إلى مستوى الكتابة لأنّ البصر له دور رئيس وفعّال في هذه المهارة، فالمتعلمون الذين يعانون من ضعف البصر ينجم عنهم ضعف في مستوى الكتابة لديهم، فالكتابة تتطلب مستوى من النّضج الجسمي والحركي بصفة عامة، وهذا ما يكسبهم مستوى لغويا رفيعا .

السؤال15: هل اضطرابات الكلام (التأتأة و اللجلجة) لدى بعض المتعلمين تؤثّر على النشاط الشفوي؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	20	%50
لا	1	%2.5
أحيانا	19	%47.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 15

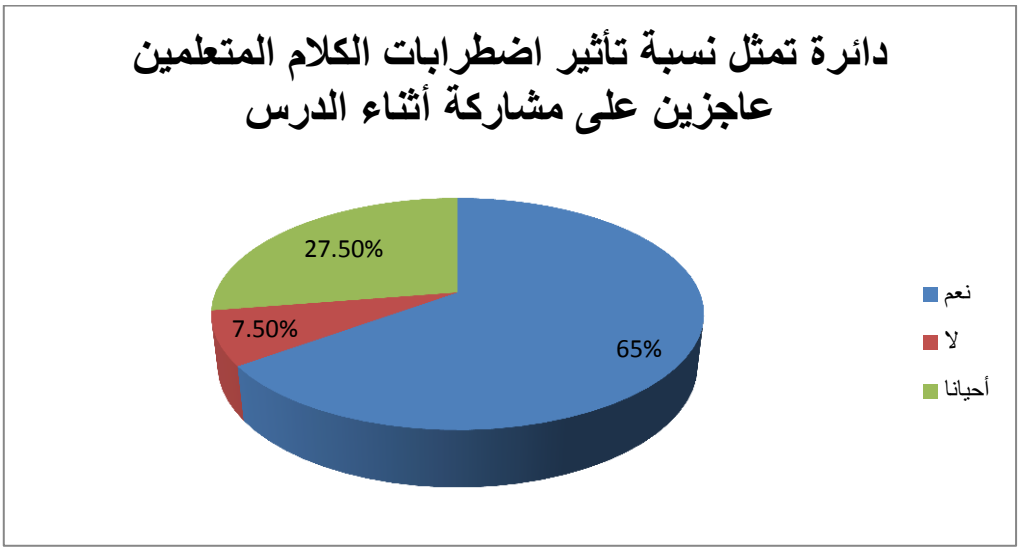
التعليق على نتائج الجدول:

إنّ نسب السؤال الخامس عشر جاءت متفاوتة، حيث أنّ (نعم) بـ50%، و (لا) بـ 2.5%، و (أحيانا) ب 47.5%، ونلاحظ من خلال النّتائج التي أمامنا أنّ لاضطرابات الكلام تأثير على فشل عملية النشاط الشفوي للمتعلمين الذّين يعانون من اللجلجة والتأتأة، فاللجلجة هي سلسلة الترددات الغيّر منتظمة والتكرارات في الكلام الغير إرادية،كما ينتج عنه العجز في النطق أثناء عملية التّكلم بكلمة واحدة وتؤدّي إلى فقدان القدرة على السّمع، حيث يصبح بعض المتعلمين ذوي مستوى ضعيف إضافة إلى ذلك عامل الخجل الذي يتسّبب في عدم المشاركة أثناء الدرس، في حين أنّ البعض الآخر يرى أنّ اضطرابات الكلام تؤثّر على عملية القراءة أكثر من النشاط الشفوي لأنّ اللجلجة و التأتأة تظهران بصورة واضحة في مستوى القراءة لأنّها تعنى بعدم الوقوع في الخطأ وتمكين المتعلمين من القدرة على التعرف على حروف الكلمات والمقاطع .

السؤال16:هل تجعل اضطرابات الكلام المتعلمين عاجزين على المشاركة أثناء الدرس؟

نتائج السؤال مدرجة في جدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	26	%65
لا	3	%7.5
أحيانا	11	%27.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 16

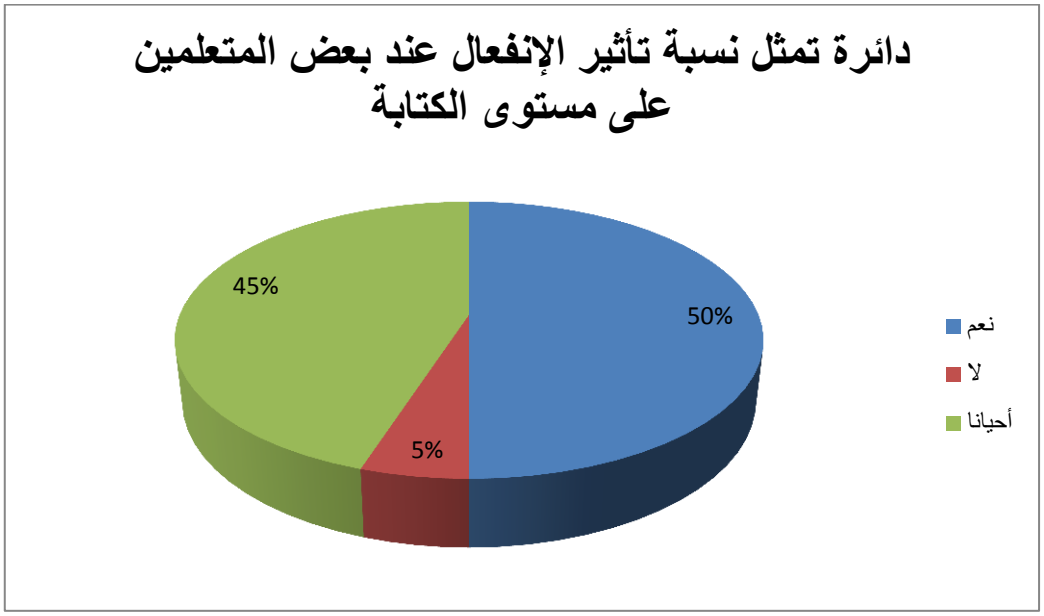
التعليق على نتائج الجدول:

إنّ إجابات السؤال السادس عشر جاءت متفاوتةحيث: (نعم) بـ65%، و(لا) بـ7.5%، و(أحيانا) بـ27.5%، وهذا يدلّ على أنّ اضطرابات الكلام (التأتأة و اللجلجة) عمليتان عائدتان إلى الجانب النفسي والجسمي لدى بعض المتعلمين الذّين يفتقرون إلى التفاعل داخل حجرة الدرس خلال حصة القراءة، وذلك بعامل القلق والحيرة في الصّف ممّا يؤدّي إلى عدم تطوير مهاراتهم النفسية والعقلية والجسمية، بينما ترى الفئة الأخرى أنّ عملية الاضطرابات الكلامية تظهر بصورة جلية في عدم القدرة على السّمع، ومنه الشعور بالنقص الذي يتسبب في الملل وتشتت انتباههم في أمور خارج الدرس، مما يؤدّي إلى ضّعف مستواهم اللغوي والمعرفي .

السؤال17:هل لاحظت أنّ الانفعال عند بعض المتعلمين له تأثير على مستوى الكتابة لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	20	%50
لا	18	%5
أحيانا	2	%45
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 17

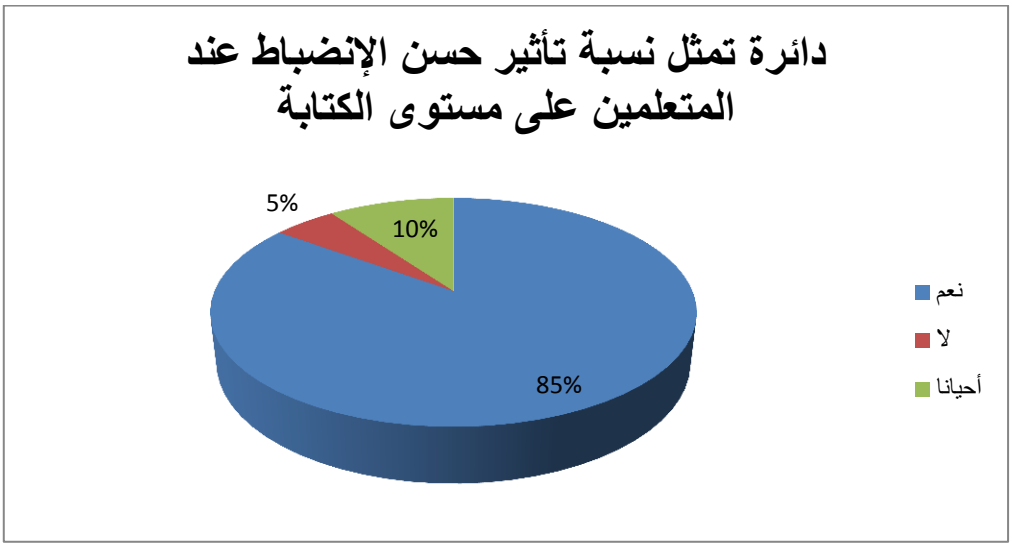
التعليق على نتائج الجدول:

فيما يخص السؤال السابع عشر جاءت نتائجه بالنسب الآتية : حيث أنّ (نعم) بـ50 %، و(لا) بـ5% ، و(أحيانا) ب .45%، وهذا يعنّي أنّ لعامل الخوف والارتباك دورا في تأثير على مستوى الكتابة من خلال النشاط الكتابي الذي يجعل المتعلمين منفعلين داخل حجرة الدرس مما يؤدّي إلى عدم القدرة الذاتية وضعف الخبرة الشخصية لديهم، وعدم العمل بشكل منهجي للأنشطة والعمليات المعرفية المستخدمة في الكتابة مثل : الفكرة، الخلفية، العناصر، السياق، الانتباه، الإدراك، التفكير...الخ، في حين ترى فئة أخرى من المعلمين أنّ الانفعال له تأثير سلبي على النشاط الشفوي بشكل كبير بسبب التوتّر الشديد أثناء الإجابة في الدرس، ممّا ينتج عنه اضطراب وشدة الارتباك .

السؤال18:هل ترى أنّ حسن الانضباط عند المتعلمين يؤدّي إلى الكتابة الجيدة لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	34	%85
لا	2	%5
أحيانا	4	%10
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 18

التعليق على نتائج الجدول:

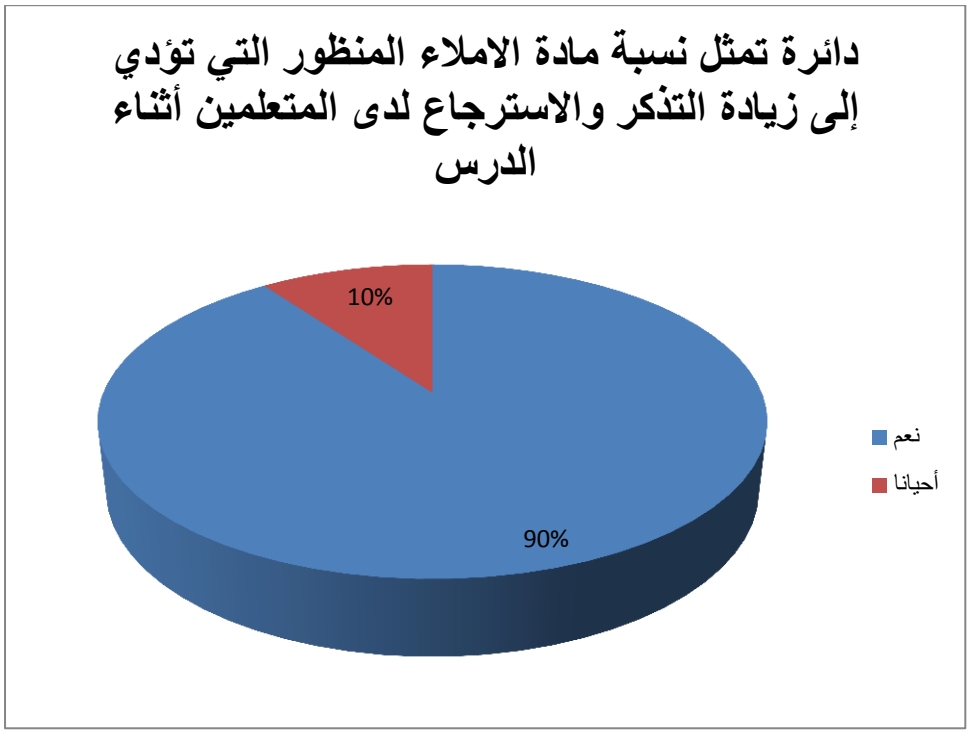
أوضحت نتائج السؤال الثامن عشر أنّ نسبة (نعـم) بـ85%، و(لا) بـ5%، و(أحيانا) بـ10%، وهذا يفسر أنّ للانضباط دورا في تنمية الحصيلة اللغوية للمتعلمين، ولاسيما النشاط الكتابي الذي هو مجال للاكتشاف مواهبهم وتقويمها، حيث أنّ الانضباط يؤدّي لتسلسل الأفكار وسلامة اختيار الأساليب والتراكيب والقوالب اللغوية التي يريد التعبير عنها بشكل جيد، بينما ترى طائفة من المعلمين أنّ حسن الانضباط لا يعود تأثيره للكتابة الجيدة بل إلى التحصيل اللغوي بأكمله لأنّه يعطي القدرة للمتعلم في نقل صورة واضحة عن أفكاره بشكل جلي ودقة استخدام الإيجاز والإطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة، ممّا يزيد من تطوير مهارته وأفكاره بأساليب الإقناع المختلفة .

السؤال 19:هل تؤدي مادة الإملاء المنظور إلى زيادة التذكر والاسترجاع لدى المتعلمين أثناء الدرس؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	36	%90
لا	0	%0
أحيانا	4	%10
المجموع	40	%100

الشكل رقم : 19



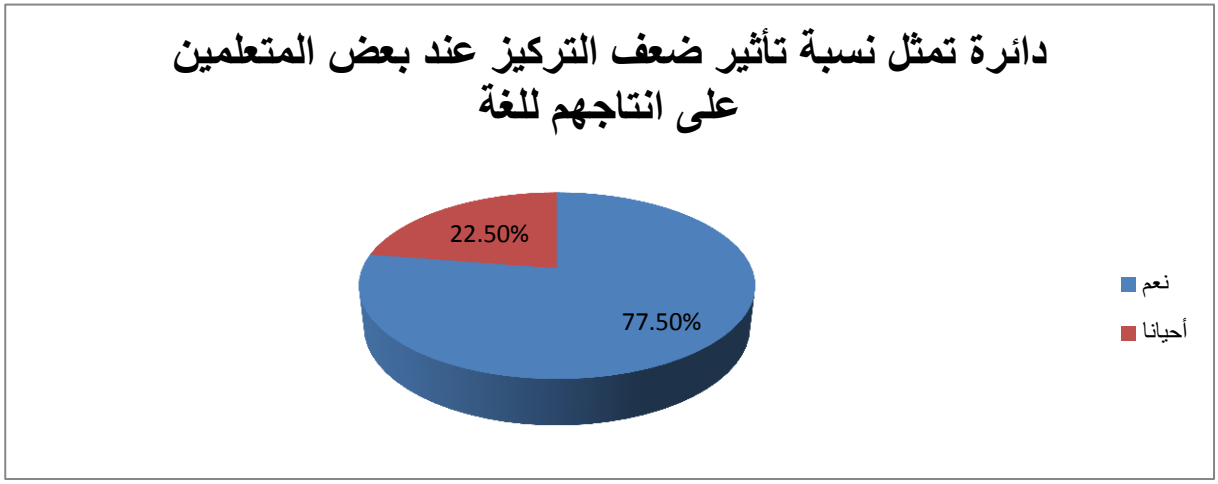
التعليق على نتائج الجدول:

أمّا نسبة السؤال التاسع عشر فكانت (نعم)بـ 90%، و(لا) بـ0%، و(أحيانا) بـ 10%، وهذا يوضح أن مادة الإملاء تؤثّر بشكل كبير على إعادة واسترجاع المعلومات لدى المتعلمين فهم يستخدمون خبراتهم السابقة لحل المشكلات الراهنة، حيث أنّ المادة التي يتمّ تخزينها في ذاكرتهم بصورة منظمة ودقيقة ومتكاملة تمكّنهم من استرجاعها بصورة دقيقة غير قابلة لتفكك الذي هو النسيان .

السؤال20: هل ترى أن ضعف التركيز عند بعض المتعلمين على إنتاجهم للغة؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	31	%77.5
لا	0	%0
أحيانا	9	%22.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 20

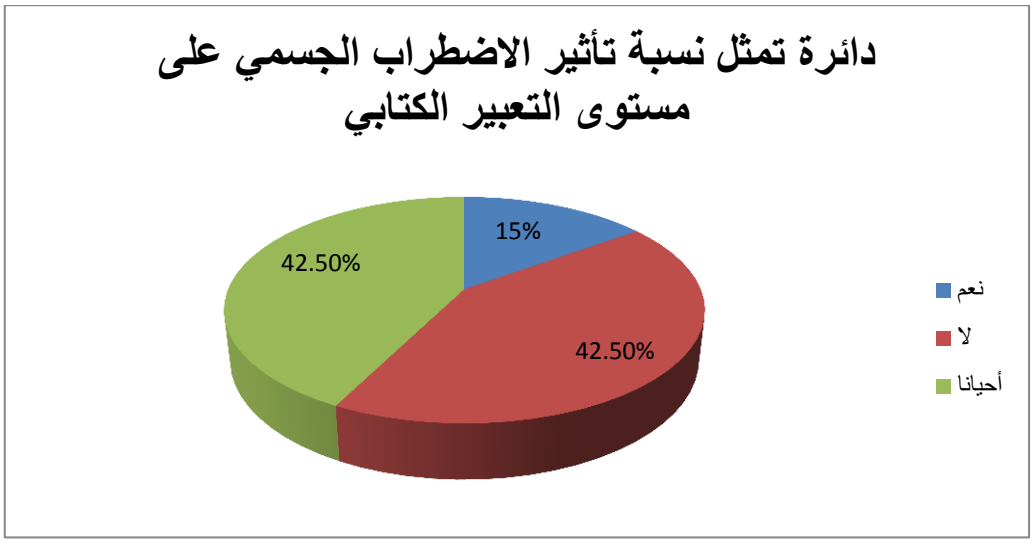
التعليق على نتائج الجدول:

أما فيما يخص السؤال العشرين كانت(نعم) بـ 77.5%، و(لا) بـ 0%، و(أحيانا) بـ 22.5%، وهذا يبيّن لنا أنّ لضعف التركيز الأثر البالغ على إنتاجهم للغة ممّا يظهر جليا في استخدامهم الجمل القصيرة والمفككة تفتقر إلى المعنى والتنظيم والضبط،كما يحذفون حروف بعض الكلمات مثل حروف البداية المتمثلة في اللام القمرية ينسى كتابتها في كلمة (القمر)، وعدم احترام علامات الترقيم المتضمنة في النقطة والفاصلة ...الخ، ومزج بين الحروف المتشابهة مثل (نبات وبنات)، وهذا ما يؤدّي إلى ضعف لغتهم .

السؤال21:هل ترى أنّ الاضطراب الجسمي كالحبسة أو العاهات الأخرى لدى بعض المتعلمين تؤدّي إلى ضعف مستوى التعبير الكتابي؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	6	%15
لا	17	%42.5
أحيانا	17	%42.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 21

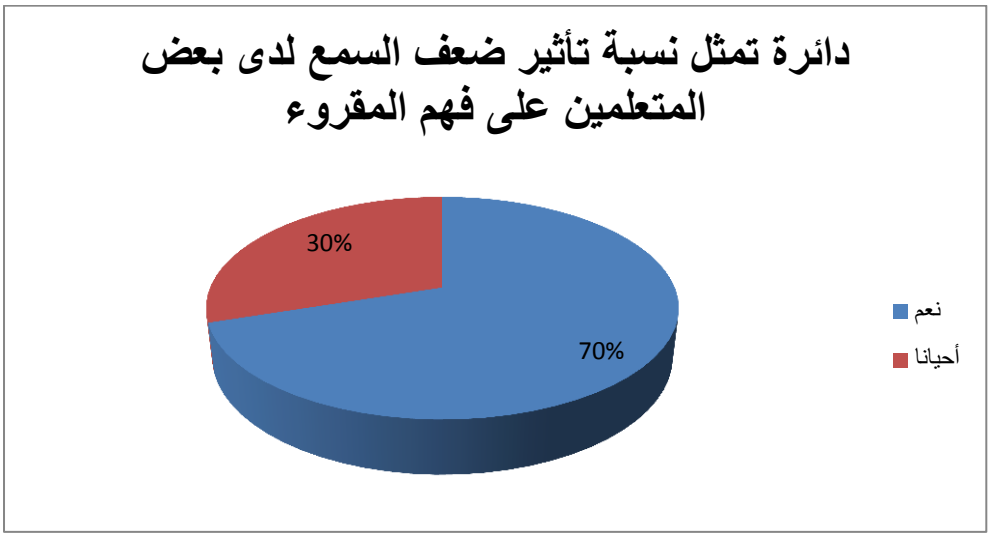
التعليق على نتائج الجدول:

كانت إجابات المعلمين على هذا السؤال متقاربة إلى حد بعيدحيث: (نعم) بـ15%، و(أحيانا) بنسبة 42.5%، و(لا) بـ 42.5% ، وهذا يدلّ على أنّ الاضطراب الجسمي المتمثل في الحبسة الكلامية التي يطلقون عليها (بالأفيزيا)، التي تتصل بفقدان القدرة على التعبير بالكلام و عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوقة، وعدم إيجاد الأسماء لبعض الأشياء و المرئيات وعدم مراعاة القواعد النحوية التي تستعمل أثناء الكلام، بينما يرى الطرف الآخر من المعلمين أنّ الاضطراب الجسمي يؤثّر على مهارة الكتابة لأنّ الحبسة هي جانب الفيزيولوجي الذي يتعلق بالنطق بالحروف، ولكنّها تتضّح من خلال مجالهم الكتابي وذلك متجسّد في الأخطاء الإملائية .

السؤال 22:هل ضعف المتعلمين في السمع يؤثّر على فهم المقروء (الدرس) لديهم برأيك؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	28	%70
لا	0	%0
أحيانا	12	%30
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 22

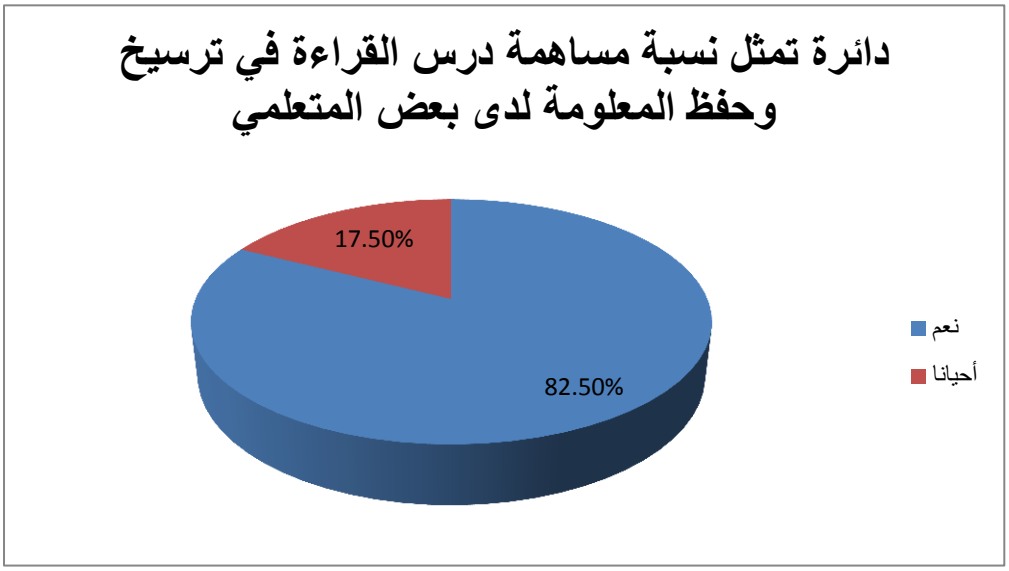
التعليق على نتائج:

من خلال النتائج المدرجة في الجدول نرى أن نسبة (نعم) بـ70%، و(لا) بـ0%، و(أحيانا) بـ 30%، وانطلاقا من هذه النتائج نستنتج أنّ ضّعف المتعلمين في السمع يؤثّر سلبيا على فهم المقروء لأنّهم لا يستطيعون فهم واستيعاب ما يقال،كما يكون التركيز لديهم ضعيف ومشتت ويشعرون بالملل وعدم تحمل صوت المتحدث، وإنّ شخصية المتحدث وطريقة إلقاءه للحديث يبعدهم عن الانتباه الجيد أثناء إلقاء المعلم للدرس، فيخيل إليهم أنّه غير ملم بالموضوع بينما يستعرض معلومات قيمة .

السؤال23:هل يساهم درس القراءة لدى بعض المتعلمين في ترسيخ وحفظ المعلومة بسرعة لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	33	%82.5
لا	0	%0
أحيانا	7	%17.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 23

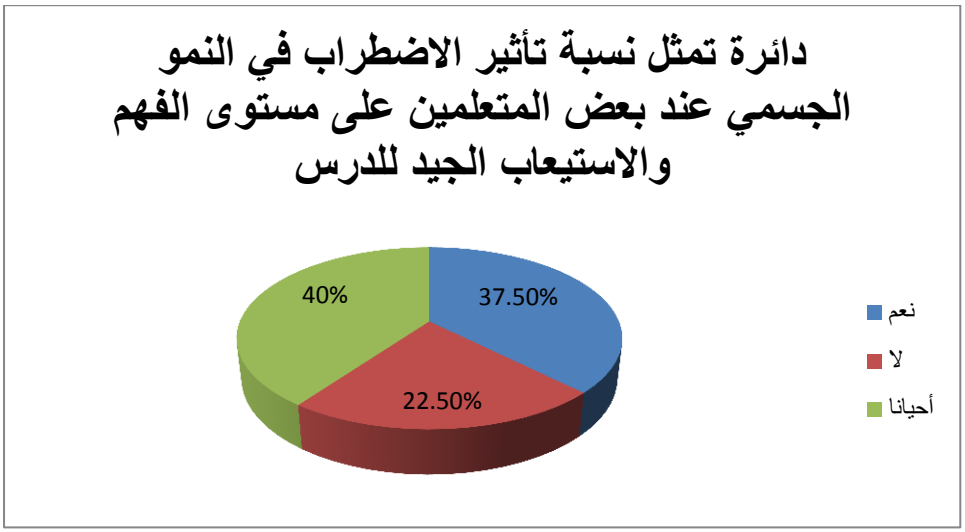
التعليق على نتائج الجدول:

نلاحظ من خلال النتائج الموجودة في الجدول الآتي : أنّ نسبة (نعم) بـ82.5%، و(لا) بـ0% و(أحيانا) بـ 17.5%، وهذا يعنّي أنّ القراءة تساهم في حفظ حروف الكلمة، وبالتالي نطقها بشكل صحيح واستظهار المعلومات وحفظها بسهولة وسرعة القراءة، والفهم بالتركيز والانتباه لمدة أطول، وتجاوز التقطيع أثناء قراءته في الحصة،كذلك بشرح المفردات المستصعبة عليهم وتكرار المعلومة في القسم هي أيضا تعمل على ترسيخ المعلومات بطريقة منظمة تسهل عليهم اجتياز صعوبات القراءة بكل يسر.

السؤال 24:هل يؤثّر الاضطراب في النمو الجسمي لدى بعض المتعلمين على مستوى الاستيعاب والفهم الجيد للدرس؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	15	%37.5
لا	9	%22.5
أحيانا	16	%40
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 24

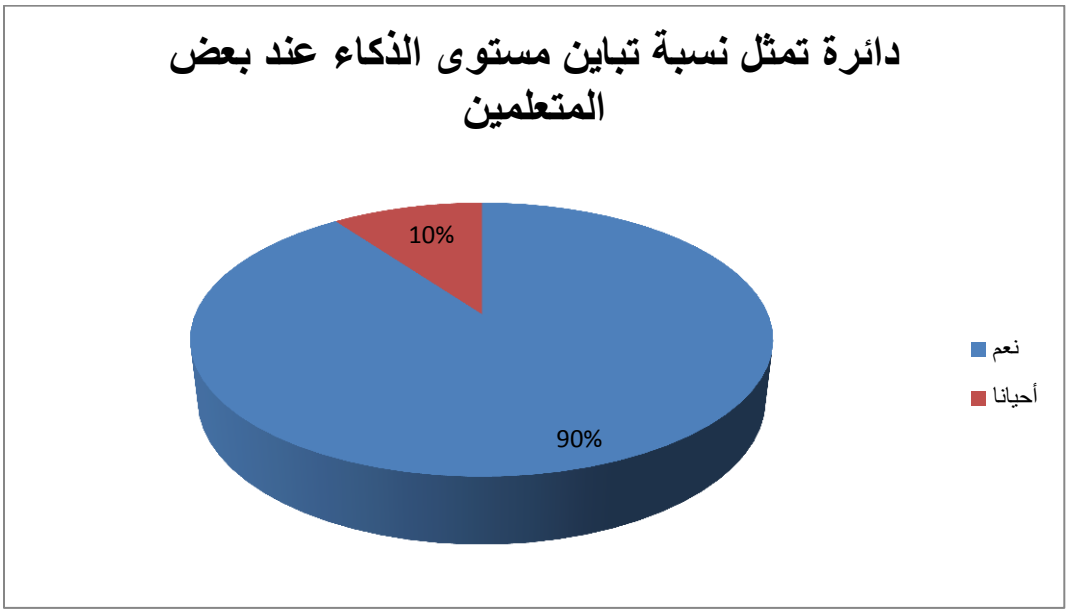
التعليق على نتائج الجدول:

أما إجابات السؤال الرابع والعشرين كانت النسب متفاوتة حيث: (أحيانا)بـ 40%، و(نعم)37.5% و(لا)بـ22.5%، وهذا يوضّح أنّ الاضطراب الجسمي يؤثّر على مستوى الاستيعاب والفهم، حيث إنّ نموّهم الجسمي يكون بطيئا، ممّا يّودي إلى نحافة الجسم ومنه يكون مستوى الاستيعاب للمتعلمين بنسبة قليلة وفهمهم للدرس بشكل ضئيل جدا،كما ينتج عنه ضعف الإدراك الكامل للحصة وضعف الانتباه عندهم، بينما تلاحظ النسبة المتبقية من المعلمين أنّ الاضطراب الجسمي لا يرتبط بالمستوى العقلي، لأنّ هناك بعض الأشخاص نجدهم معاقين جسميا لكن النضج العقلي لديهم سليم، بل قد نجدهم متفوقين عن الأشخاص العاديين .

السؤال 25: هل يعود حسن الفهم عند بعض المتعلمين إلى تباين مستوى الذكاء لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي :

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	36	%90
لا	0	%0
أحيانا	4	%10
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 25

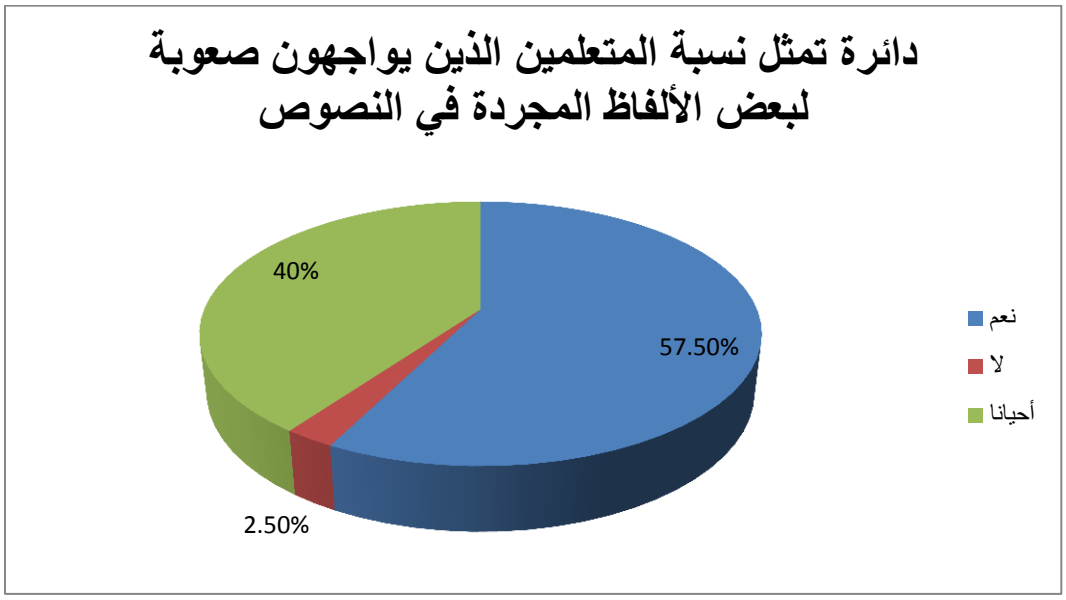
التعليق على نتائج الجدول:

أوضحت نتائج السؤال الخامس والعشرون أنّ نسبة (نعم) بـ 90%، و(أحيانا) بـ 0%، و(أحيانا) بـ 10%، وهذا يعني أن الذكاء يعتمد على الفهم وهوشرط أساس في العملية الذهنّية، إذ أنّ هناك تفاوت ملحوظ بين جميع المتعلمين المتواجدين في حجرة الدرس إذ نجد المتعلم يميل إلى المواد التي تتعامل مع المجردات والرموز كالتفوق في موضوع الرياضيات، والآخر يتعامل مع المواد ذات طابع تعليمي،كالتفوق في مجال النصوص الأدبية والعلمية .

السؤال 26:هل تلاحظ صعوبة في استيعاب المتعلمين لبعض الألفاظ المجردة الواردة في النصوص؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	23	%57.5
لا	1	%2.5
أحيانا	16	%40
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 26

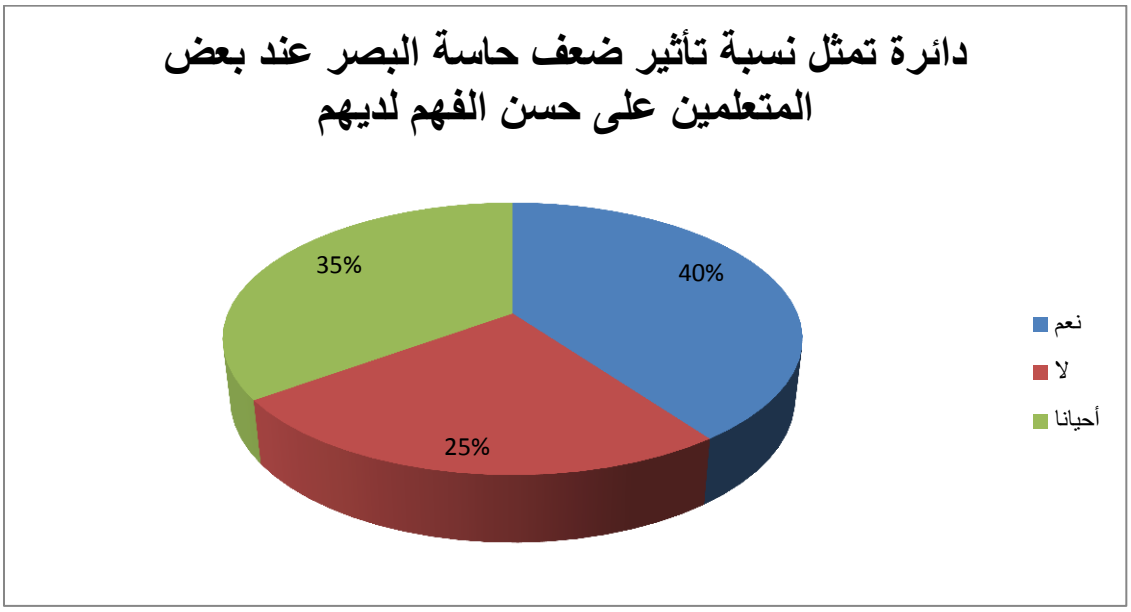
التعليق على نتائج الجدول:

إنّ نسب السؤال السادس والعشرون جاءت متباعدة جدا (نعم)بـ57.5%، و(لا)بـ .2.5%، و(أحيانا)بـ 40%، هذا بالضرورة يعني أن المتعلمين تصادفهم ألفاظا مجردة عند القيام بقراءة النص،كما يجيدون صعوبة في فهمها لأنّهم لم يتمكنوا من التعرف عليها مسبقا في المحيط المدرسي أو في المحيط الخارجي وهذا بطبيعة قدراتهم النّصية المحدودة والتباين في مرحلة التفكير المنطقي المحسوس لديهم فيعمل المعلم على شرح وتبسيط الألفاظ بوسائل حسية ليتمكن المتعلمون من فهمها لمساعدتهم في بناء رصيدهم اللغوي، لكن يرى البعض الآخر أنّهم لا يجيدون صعوبة ملحوظة على متعلميهم وذلك بسبب عدم وجود ألفاظ مستصعبة عليهم لأنّهم يقومون بتكليفهم بقراءة النص في البيت وإدراك الكلمات الصعبة وفهمها ليسهل عليه تقديم الدرس بسهولة لأنّ الوقت المحدود للحصة غير كاف .

السؤال 27:هل ضعف حاسة البصر لدى بعض المتعلمين تؤثر على حسن الفهم لديهم برأيك؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	16	%40
لا	10	%25
أحيانا	14	%35
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 27

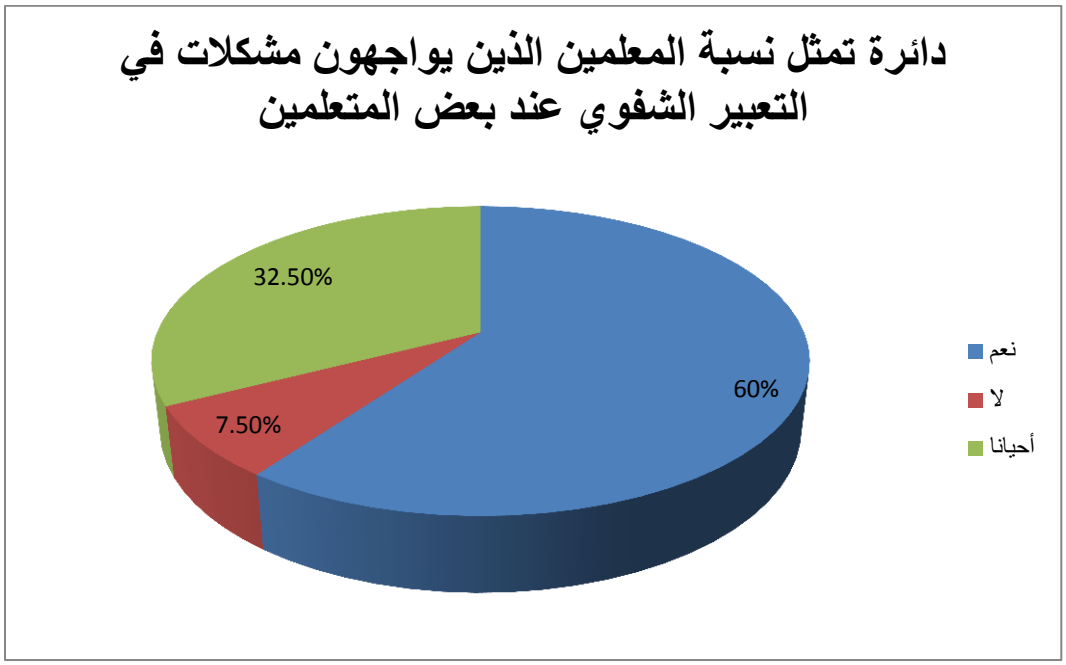
التعليق على نتائج الجدول:

جاءت نسب هذا السؤال متفاوتة حيث إنّ (نعم)بـ 40%، و(لا) بـ 25%، و(أحيانا) بـ35%، وهذا يدلّ على أنّ حاسة البصر تؤثّر على حسن الفهم بشكل سلبي حيث يصبح المتعلمون لا يستطيعون إدراك الأشياء التي ترسم أو تكتب على السبورة أو الكتاب، وذلك بسبب الإعاقة البصرية وينتج عنها عدم القدرة على القراءة بشكل صحيح، وتكون كتاباتهم تفتقر إلى التنظيم والضبط وغالبا يحذفون بعض الكلمات ومنه ضعف الحصيلة اللغوية لديهم، في حين أن نسبة قليلة من المعلمين لا ترى ذلك، والسبب أن الإعاقة الجسمية لا تؤثّر على الجانب العقلي لأنّ هناك بعض المتعلمين يواجهون ضعف في هذه الحاسة ولكنهم يستوعبون الدرس بشكل جيد ومنظم ومنه ارتفاع الرصيد اللغوي عندهم .

السؤال 28:هل تواجهك مشكلات في التعبير الشفوي لدى بعض المتعلمين بسبب ضعف الذاكرة لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي :

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	24	%60
لا	3	%7.5
أحيانا	13	%32.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 28

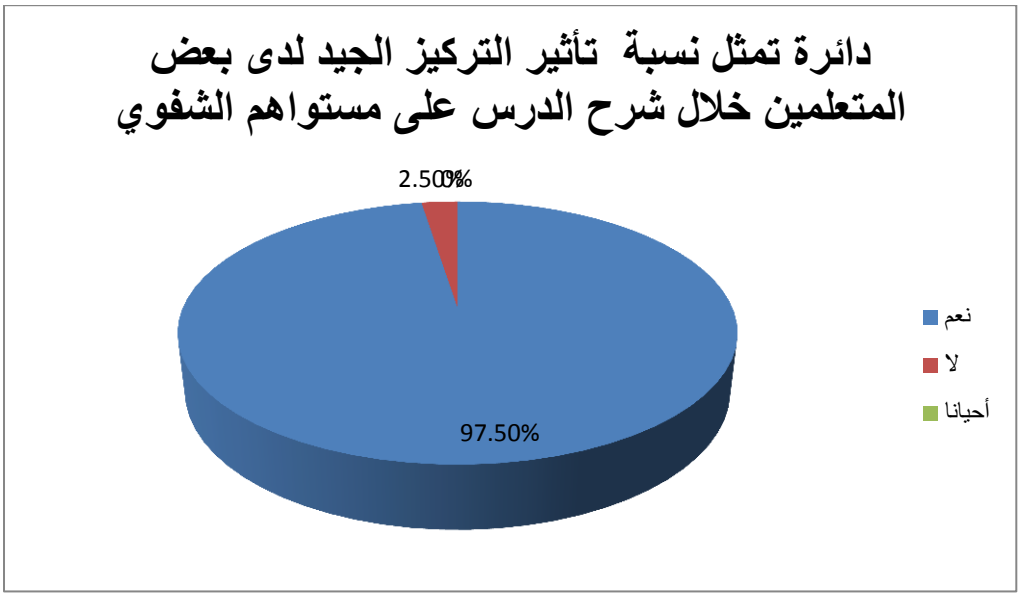
التعليق على نتائج الجدول:

يتضّح من خلال هذا السؤال أنّ (نعم) بـ 60%، و(لا)بـ7.5%، و(أحيانا)بـ 32.5%، وهذا يفسر أن كثيرا من المعلمين يواجهون مشكلات في التعبير الشفوي بسبب ضعف الذاكرة عند بعض المتعلمين، مما يعني أن الذاكرة هي عنصر أساس في هذه العملية، ولها دور رئيس في عملية التذكّر واسترجاع المعلومة وتوظيفها بدقة، لأن النشاط الشفوي يرتكز بشكل كبير على الذاكرة طويلة المدى التي تعمل على تخزين المعلومات لمدة أطول وأعمق من الذاكرة الحسية وقصيرة المدى وذلك راجع إلى أن النشاط الشفوي يعتمد على الصور و المشاهد التي تطرق إليها سابقا في نشاط القراءة، وهذا بالضرورة يستدعي توظيف الذاكرة التي تقوم باسترجاعها وتذكرها، في حين أن نسبة قليلة من المتعلمين لا يعتقدون ذلك، بل يعود سبب ضعفهم لقلة التركيز أثناء الدرس أو تعود إلى شخصية المتعلم الانطوائية التي لا تتفاعل ولا تكون لها مساهمة في الحصة .

السؤال 29: هل التركيز الجيد (الانتباه)لدى بعض المتعلمين أثناء شرح الدرس يؤثر على مستوى مشاركتهم وتفاعلهم الشفوي أثناء الدرس؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	39	%97.5
لا	1	%2.5
أحيانا	0	%0
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 29

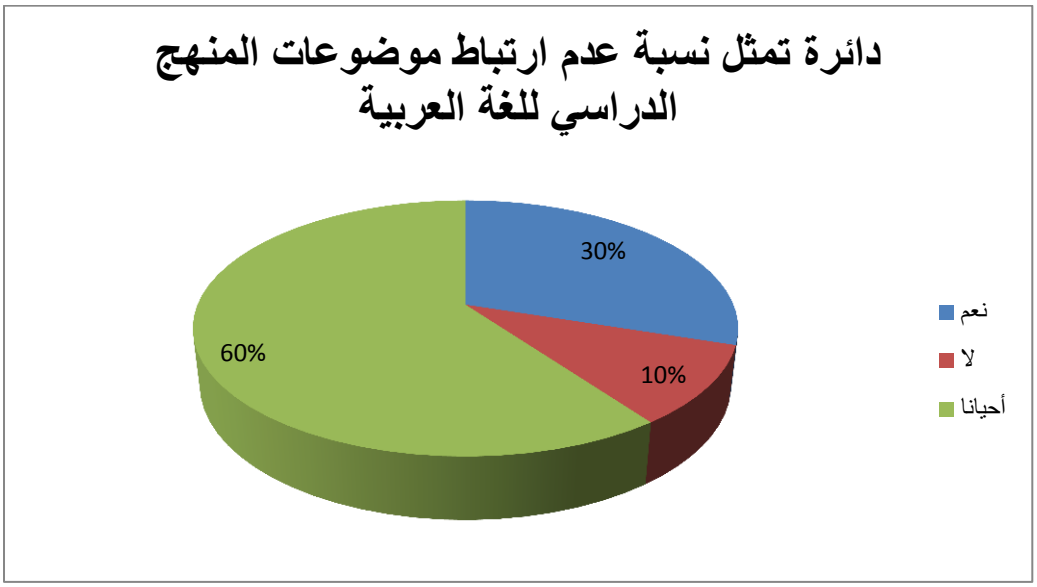
التعليق على نتائج الجدول:

تؤكد إجابات هذا السؤال على أن (نعم)بـ 97.5%، و(لا)ب2.5%، و(أحيانا)بـ0%، وهذا يدلّ على أن التركيز الجيد عند بعض المتعلمين أثناء شرح الدرس يؤثر على رفع مستوى مشاركتهم وتفاعلهم الشفوي خلال الحصة، فالتركيز أثناء الدرس يجعل المتعلمين متمكنين من الكثير من المفردات و الكلمات، وهذا يؤدي إلى التفاعل والمشاركة الفعالة في مادة التعبير، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، كما يرفع الانتباه من مستوى المهارات اللغوية الأخرى، بينما ترى نسبة من المعلمين أن تأثير التركيز لا يعود إلى النشاط الشفوي، بل يعود إلى عوامل أخرى متعلقة ببعض المتعلمين في حد ذاتهم مثل : اضطرابات الكلام أو الحبسة أو بعض العاهات الخلقية التي تحول مشاركتهم في الحصة .

السؤال 30:هل تجد عدم ارتباط في موضوعات المنهج الدراسي للغة العربية؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	12	%30
لا	4	%10
أحيانا	24	%60
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 30

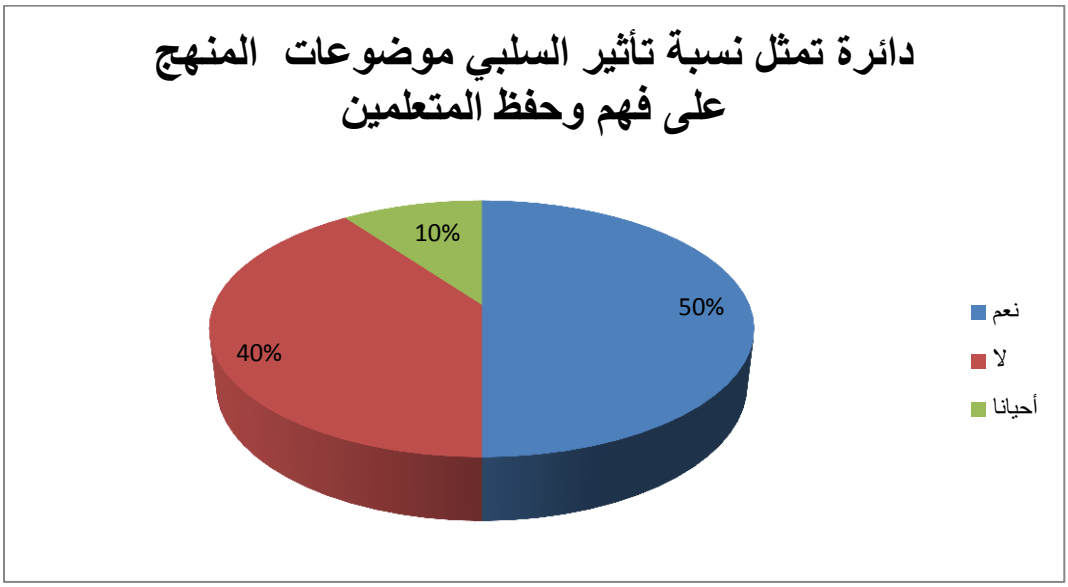
التعليق على نتائج الجدول:

وفيما يخص السؤال الثلاثين كانت الإجابات متفاوتة حيث أن (أحيانا) بـ60%، و(نعم)بـ 30%، و(لا)بـ 10%، وهذا يعني أنّ هناك عدم ارتباط في المنهج الدراسي، لأنّ نجاح المعلم في توصيل المادة للمتعلمين تتوقف على مستوى المنهج الذي يعتمد عليه، وإذا ما استعرضنا أمثلة لبعض المناهج الدراسية نلاحظ عدم التوافق في بعضها مثلا لا توجد علاقة بين مواد اللغة العربية التي يتم تدريسها في المرحلة الابتدائية، حيث تدرس كل مادة على حدة ومنفصلة عن الأخرى، حيث يلاحظ البعض الآخر أن هناك توافق وانسجام في المنهج الدراسي، فالمنهج الدراسي المتكامل والمدروس هو الأسهل وصولا للمتعلمين، وكلما بعد المنهج عن التعقيد و التصعيب كلما كان منهجا سهلا للاستيعاب يتسم بالدقة والموضوعية .

السؤال31:هل لها تأثير سلبي على الفهم والحفظ لدى بعض المتعلمين؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	20	%50
لا	16	%40
أحيانا	4	%10
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 31

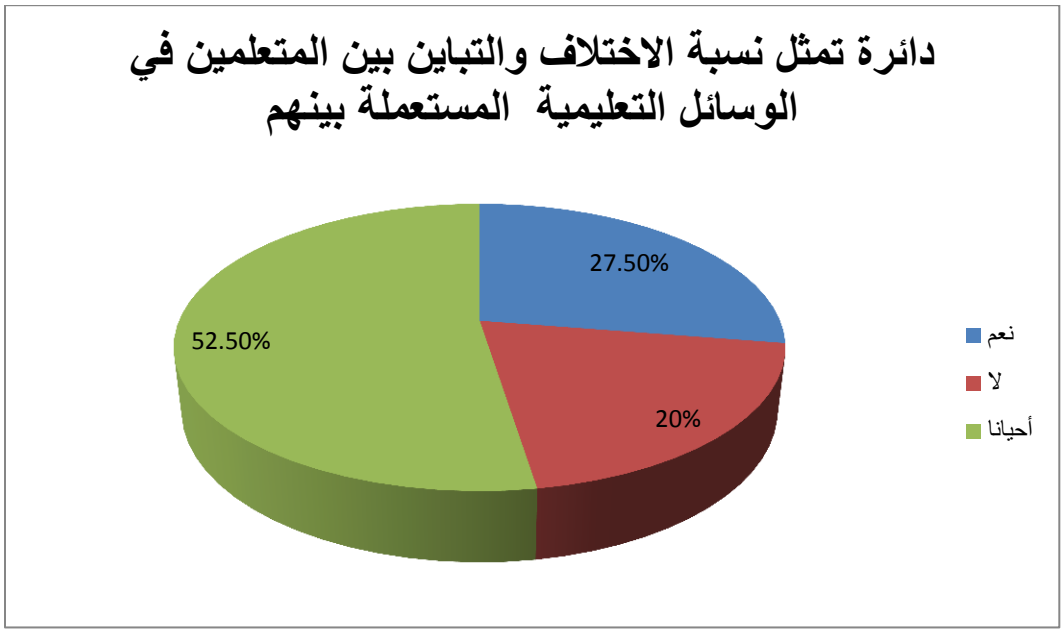
التعليق على نتائج الجدول:

يتضح من خلال هذا السؤال أن (نعم) بـ 50%، و(لا) بـ 40%، و(أحيانا) بـ10%، حيث يؤكد أنّ عدم ارتباط موضوعات المنهج الدراسي لها تأثير سلبي على المتعلمين من ناحية الفهم والاستيعاب، ويظهر ذلك من خلال مواجهة بعض المتعلمين صعوبة في ربطهم بين الدروس التي يتم تقديمها من طرف المعلم، لأنّ عملية الحفظ والفهم تتطلب ترتيب وتسلسل منطقي بين الوحدات المدرجة ضمن المنهج حتى يتم تخزينه وحفظه في الذاكرة ليتمكن المتعلم من استرجاعه بسهولة، في حين أنّ النسبة المتبقية الأخرى من المعلمين ترى عكس ذلك أي أنّ لها تأثير على فهم المتعلمين لأن المعلم الكفء الذي يمتلك أسلوب ومهارات كبيرة في تقديمه لهذه الموضوعات، بحيث يشرحها ويبسطها لجميع مستوياتهم مهما كان مستواهم، متفوق أو متوسط أو ضعيف .

السؤال 32: هل يعود الاختلاف والتباين بين المتعلمين إلى الوسائل و الطرق التعليمية المستعملة التي تتوافق مع ميولهم وتتعارض مع البعض الآخر؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	11	%27.5
لا	8	%20
أحيانا	21	%52.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 32

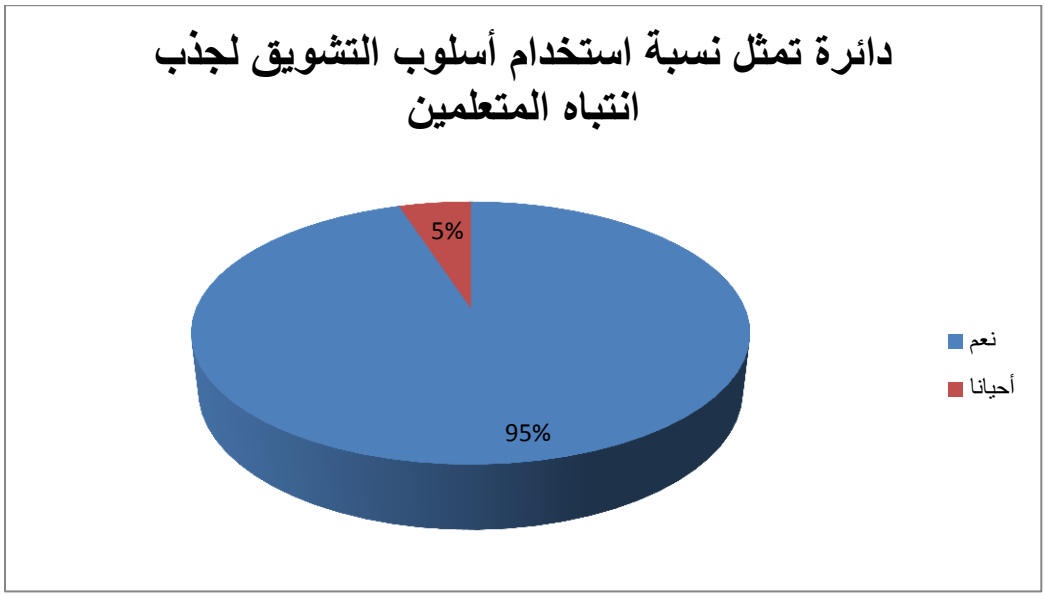
التعليق على نتائج الجدول:

وفي السؤال الثاني والثلاثين كانت(أحيانا)بـ 52.5%، و(لا) و(أحيانا) متقاربان حيث إنّ (نعم)بـ 27.5%، و(لا)بـ 20%، وهذا يفسر أن الاختلاف والتباين بين المتعلمين يؤدي بالمعلم إلى استخدام عدّة وسائل تعليمية أثناء الدرس، فيستعمل السبورة و الطباشير، كما يستخدم الكتاب المدرسي والمشاهد والرسوم ...الخ، فيعمل المعلم على تبسيط أسلوبه أثناء شرحه للدرس باستخدام هذه الوسائل المعتمدة في العملية التعليمية ليراعي فيها مستوى كل متعلم داخل القسم حسب قدراته وميوله، وفي الطرف الآخر كانت نسبة بعض المعلمين يرفضون ميول المتعلمين لهذه الوسائل التعليمية،وذلك بسبب وجود خوف وارتباك لدى المتعلمين أثناء القيام بالتعبير عن المشاهد الشفوية في القسم، وكذلك خشيتهم من الصعود إلى السبورة والتعثر أثناء حل التمارين وغيرها، وبالإضافة إلى وجود بعض المتعلمين الذين يعانون من مشكلة ضعف البصر لا يستطيعون التعبير عن الكتابة الموجودة في السبورة، وهذا ما يجعل الرغبة منعدمة عندهم في التعلم والشعور بالملل والضجر من المدرسة .

السؤال 33: هل تستخدم أسلوب التشويق لجذب انتباه المتعلمين والتأثير عليهم أثناء نصوص القراءة؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	38	%95
لا	0	%0
أحيانا	2	%5
المجموع	40	%100



الشكل رقم :33

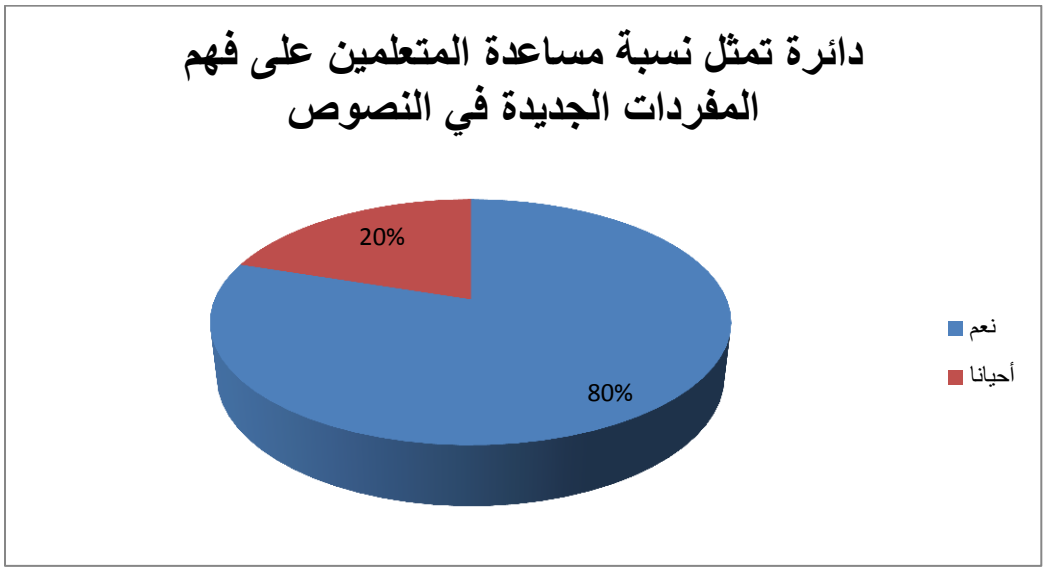
التعليق على نتائج الجدول:

كانت إجابات معظم المعلمين على السؤال الثالث والثلاثين (نعم) بـ 95%، و(لا) بـ0% و(أحيانا)بـ 5%، أي أن معظم المعلمين يلجؤون إلى التشويق في وضعيات انطلاقهم، وذلك من أجل لفت أنظار المتعلمين واستمالتهم إلى الدرس، فيستعين المعلم بوسائل بيداغوجية مختلفة كالصور والرسومات والمشاهد والقصص ممّا يجعلهم منتبهين ومتفاعلين مع المعلم، وهو أسلوب ناجح لأنه يستطيع من خلاله المعلم إشراكهم جميعا حتى الذين يعانون من ضعف أو تأخر، وبعبارة أخرى فإنّه يستخدم أسلوبه الخاص أثناء عملية التدريس في جذب انتباههم بأسلوب التشويق ويكون ذلك في حصص القراءة، إما أن يقص جزء وترك الجزء الآخر لهم، وإما طرح أسئلة حول النص المقروء، وهذا ما يزيد من تشوقهم أكثر إلى معرفة آخر القصة أو الإجابة، وهناك نسبة قليلة من المعلمين الذين يبدؤون نصهم بشكل عادي لأنهم يسلطون الضوء على فئة معينة من المتعلمين أثناء القراءة وعادة ما يكون الممتازين في القسم .

السؤال 34:هل تساعد المتعلمين على فهم المفردات الجديدة في النصوص التي هم بصدد قراءتها؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	32	%80
لا	0	%0
أحيانا	8	%20
المجموع	40	%100



الشكل رقم :34

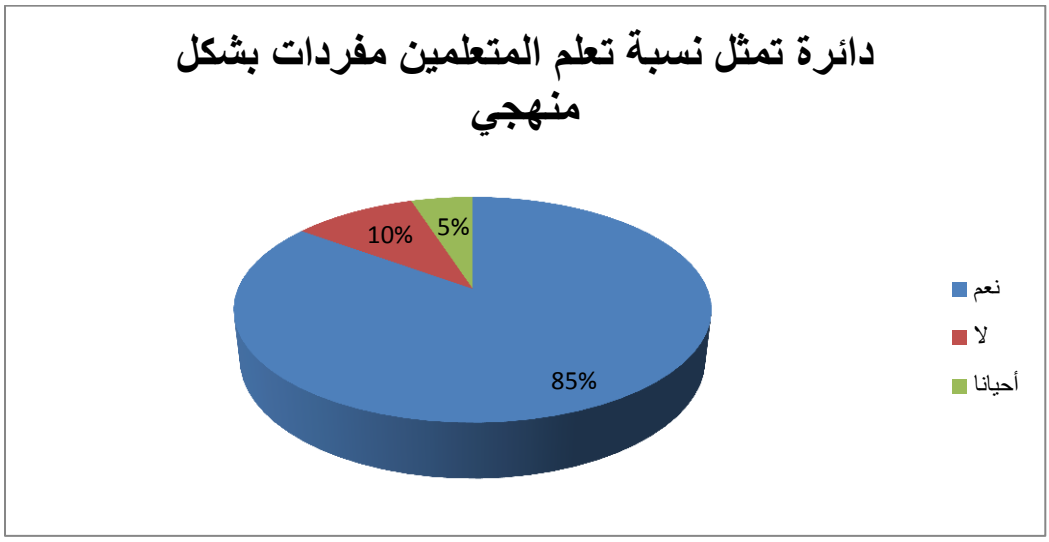
التعليق على نتائج الجدول:

أما فيما يخص السؤال الرابع والثلاثين جاءت(نعم)بـ 80%، و(لا)بـ0%، و(أحيانا)بـ 20% وهذا يعني أنّ المتعلمين يجدون مفردات جديدة وصعبة داخل النص الذي هم بصدد قراءته، ويعمل المعلم على شرحها وتبسيطها لهم بأساليب مختلفة تتناسب مع قدراتهم ومستوياتهم المتعددة، ممّا يساعدهم على تجاوز مشكلات القراءة والتمكن من مهارة الكتابة من خلال اكتسابهم جملة من المعارف الجديدة التي تضاف إلى قاموسهم اللغوي، وهذا من شأنه أن يرفع من مستوى دافعيتهم نحو التعرف على كلمات جديدة، بينما هناك مجموعة من المعلمين يلاحظون أنه لا ضرورة لشرح الألفاظ الجديدة داخل الدرس، بل يكلفهم بالبحث عنها في المنزل وصياغتها في جمل مفيدة ومناسبة .

السؤال 35: هل تعلّم المتعلمين مفردات بشكل منهجي؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	34	%85
لا	4	%10
أحيانا	2	%5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 35

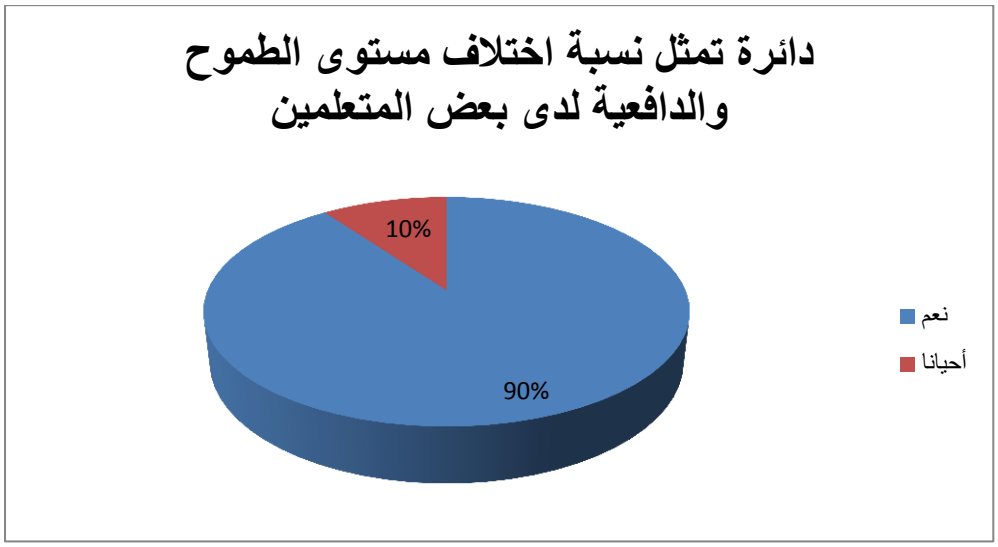
التعليق على نتائج الجدول:

أما بالنسبة للسؤال الخامس و الثلاثين جاءت الأغلبية لـ (نعم)بـ 85%، و(لا)بـ 10% و(أحيانا)بـ 5%، وهذا يدلّ على أنّ أغلب المعلمين يدرّسون المتعلمين مفردات بشكل منهجي ممّا يعني أنّ المعلم أثناء العملية التعليمية يقوم بإتباع طريقة ممنهجة تسهل عليه شرح وتوضيح هذه المفردات للمتعلمين،كما يضطّر إلى تغيير هذه الطريقة بعدة أساليب مختلفة، يراعي فيها ما بين المتعلمين من اختلافات وفروقات على مستوى الفهم والاستيعاب فكلما كانت الطريقة واضحة وسهلة بالنسبة للمتعلمين المتأخرين دراسيا كلما كانت دافعيتهم مرتفعة نحو المشاركة في الحصة،كما أنّ تعليمهم الكلمات بطريقة منظمة تساعدهم على الفهم بصورة متسلسلة واستيعابها وحفظها بطريقة مرتبة وقدرتهم على توظيفها متى تطلب ذلك ، ومن ناحية أخرى يعارض بعض المعلمين هاته الفكرة ويرون أن تعليمهم المفردات للمتعلمين بشكل منهجي ربما تكون مفردات مستصعبة على فهمهم لها، ويتركونها إلى مرحلة أخرى يكون فيها النضج العقلي قادرا على استيعابها وتحليلها وتركيبها .

السؤال36:هل يؤدّي اختلاف مستوى الطموح والدافعية لدى بعض المتعلمين إلى ارتفاع مستوى التحصيل اللغوي لديهم؟

نتائج السؤال مدرجة الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	36	%90
لا	0	%0
أحيانا	4	%10
المجموع	40	%100



الشكل رقم :36

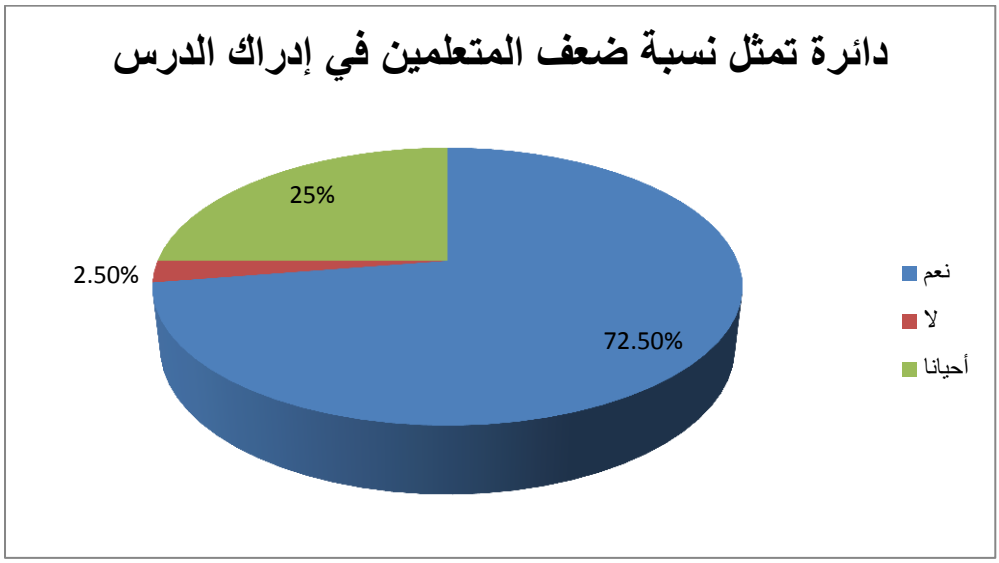
التعليق على نتائج الجدول:

وفي السؤال السادس والثلاثين كانت النسبة الغالبة لـ (نعم) بـ90%، و(لا) بـ 0% و(أحيانا) بـ 10%، وهذا يؤكّد على أنّ هناك فروقا واختلافات متباينة بين المتعلمين على مستوى التحصيل اللغوي نتيجة الاختلاف الواضّح من الناحية النفسية المتمثّلة في الطموح والدافعية، فكلما ارتفع مستوى طموحهم ودافعيتهم، كلما ازداد مستوى تحصيلهم اللغوي، وكلما انخفضت أدى ذلك إلى انخفاض وتراجع في مستوى تحصيلهم، وهذا يوضح أنّ للجانب النّفسي أثرا ودورا كبيرا في تحسين مسارهم اللغوي بصفة خاصة والدراسي بصفة عامة، فالمتعلم الذي يملك طموح كبير ودافعية يكون ذا مستوى متفوق ومجتهد، على عكس المتعلم الذي لا يملك طموح، وهذا يعني أن المتعلمين داخل الصف الواحد متفاوتون في مستوى الطموح والدافعية، وهذه الأخيرة تساعدهم على قوة التركيز والانتباه مع المعلم وبالتالي ترفع في مستواهم اللغوي .

السؤال 37:هل ضعف المتعلمين في إدراك الدرس يؤثر على إنتاجهم للغة (تعبيركتابي)؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	29	%72.5
لا	1	%2.5
أحيانا	10	%25
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 37

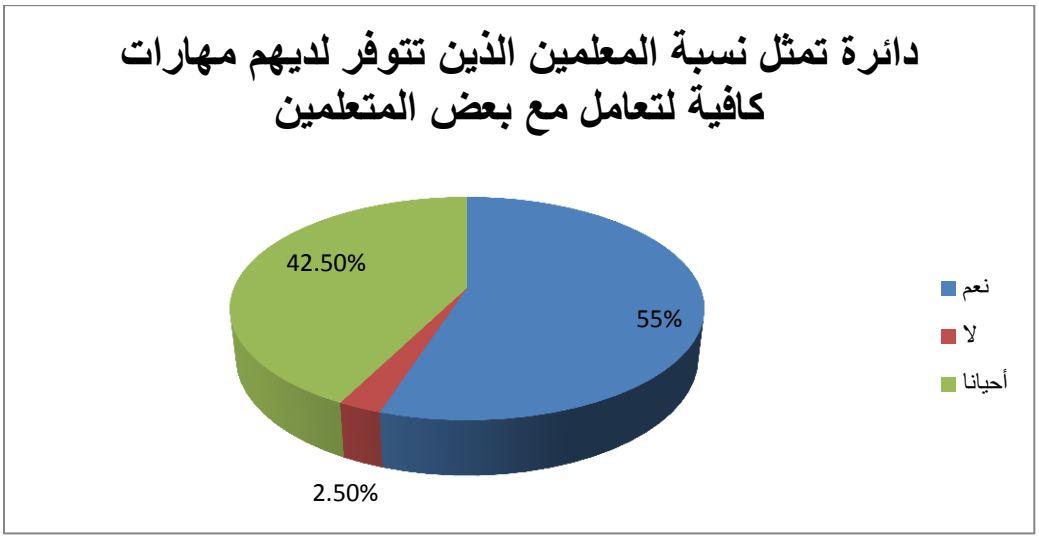
التعليق على نتائج الجدول:

كانت إجابات معظم المعلمين على السؤال السابع والثلاثين أن (نعم) بـ72.5%، و(لا) بـ2.5%، و(أحيانا) بـ25%، وهذا يدلّ على أنّ هناك فروقا متفاوتة بين المتعلمين من ناحية إدراكهم للدرس، ممّا يؤثّر على إنتاجهم للغة، فالجانب العقلي له أثر كبير في إنتاج وفهم اللغة، وكذلك لاستنتاج مفردات جديدة وتوظيفها بشكل صحيح، فقلة الإدراك عند بعض المتعلمين سيؤثر على جميع المهارات الأخرى : كالخط والقراءة والإملاء وغيرها ...الخ، إضافة إلى أنّ المتعلم الذي يعاني ضعف على مستوى الفهم سيكون إنتاجه للغة ضعيفا، ويكون بشكل رديء جدا، بينما يوضّح الطرف الآخر أنّ ضعف المتعلمين في إدراكهم للدرس لا يؤثّر على إنتاجهم للغة بل يؤثّر على بعض الحصص والأنشطة الأخرى مثل : القراءة والمحفوظات حيث تواجههم صعوبة في تذكر المعلومات التي حفظوها آنفا .

السؤال 38: هل تتوفر لديك المهارات الكافية لتتعامل بها مع بعض المتعلمين الذين لديهم صعوبات لتعلم الكتابة؟

نتائج السؤال مدرجة الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	22	%55
لا	1	%2.5
أحيانا	17	%42.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 38

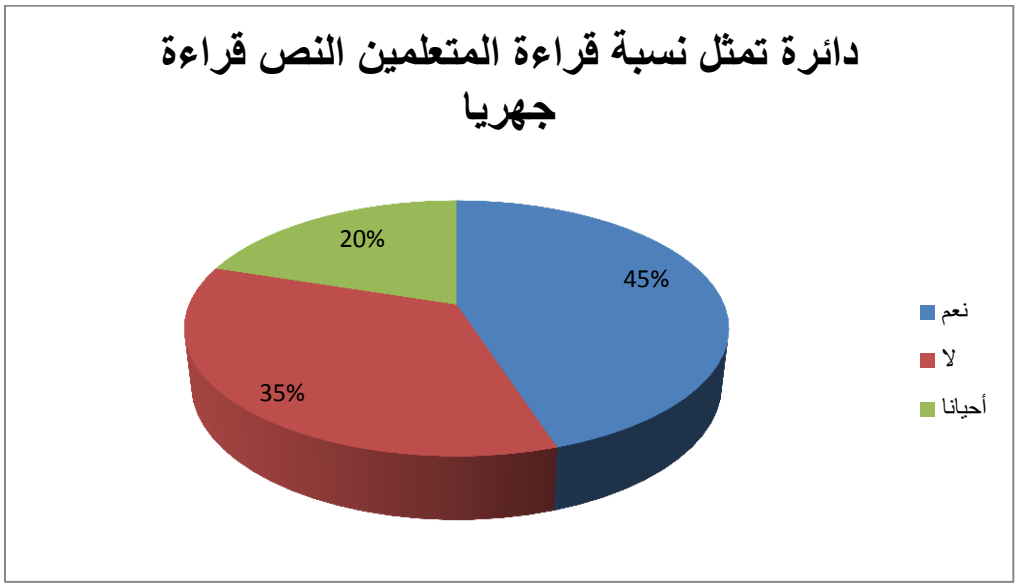
التعليق على نتائج الجدول:

وفيما يخص السؤال الثامن والثلاثين جاءت النسب كالآتي: (نعم) ب .55%، (لا) ب .2.5%، و(أحيانا) بـ .42.5%، وهذا يعني أنّ للمعلم مهارات كافية يستطيع من خلالها التعامل بها مع كافة المستويات وأصناف المتعلمين مهما كان مستواهم، وذلك من خلال تنويعه في استراتيجيات التدريس : (السبورة، اللوحة، الرسم....)، المختلفة التي تتوافق مع ميول كل مستوى، وذلك من أجل تجاوز المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في الكتابة، بحيث يقوم المعلم بإعطاء واجبات منزلة كتابية للمتعلمين الذين يعانون ضعف في الكتابة، ويركز عليهم أثناء حصة الخط والإملاء، إلى جانب هذا ترى نسبة قليلة من المعلمين أنّ هذه المهارات (الخبرة، الصبر التجربة، الملاحظة ...الخ)، حتى وإن كانت متوفرة لديه على المستوى الشخصي، فهو لا يستطيع تطبيقها على الوقع نظرا للحجم الساعي أولا الذي يفرض عليه إلقاء الدرس (الكتابة) في وقت محدد، فهو مقيّد بزمن معين وليس مهتم بالتعامل مع المتعلمين حسب مستوياتهم .

السؤال 39: هل تطلب من جميع المتعلمين القراءة جهريا؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	18	%45
لا	14	%35
أحيانا	8	%20
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 39

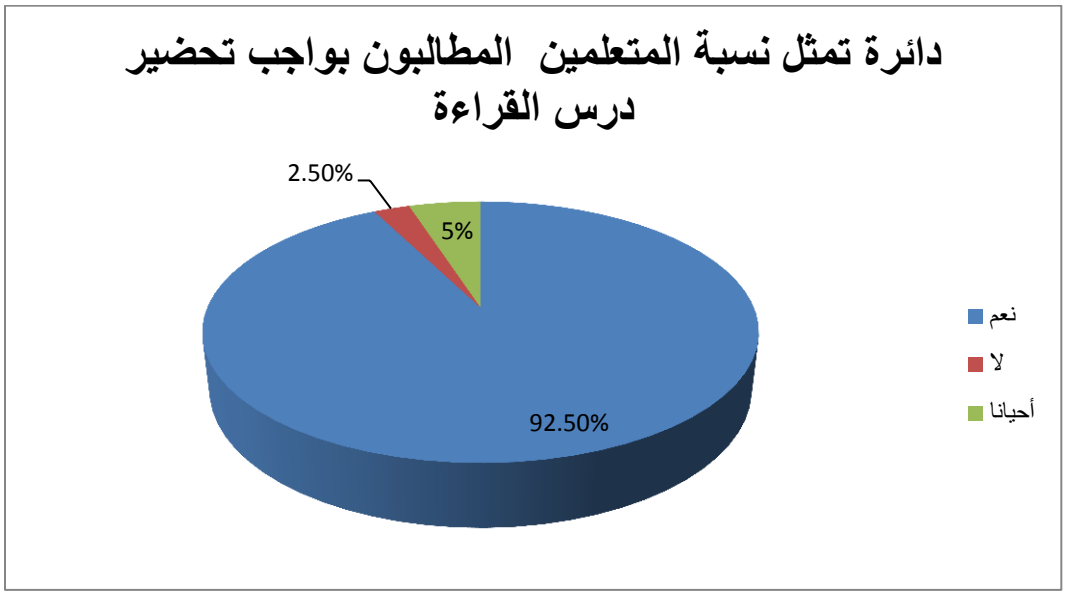
التعليق على نتائج الجدول:

وفي هذا السؤال جاءت (نعم) بـ45%، و(لا) بـ 35%، و(أحيانا)بـ 20%،ويظهر من خلال هذه النسب أن نسبة كبيرة من المعلمين يسعون إلى تحقيق القراءة الجهرية، لأنها تساعدهم في النطق الصحيح للحروف والعبارات أثناء العملية النطقية،كما تعمل هذه المهارة على تصويب أخطائهم الإملائية، وتحسين مستواهم اللغوي أثناء العملية التعليمية ، أما النسبة المتبقية من المعلمين لا يطلبون من جميع المتعلمين القراءة خلال الحصة، فيختارون فئة معينة من المتعلمين، وعادة ما تكون الفئة ممتازة للقيام بالقراءة،أما الفئة الأخرى التي تواجه صعوبات أثناء عملية القراءة مثل التهجئة أو عدم تمييز الحروف، وأحيانا عدم حفظ بعضها من شأنه أن يجعلهم متعثرين دائما في عملية القراءة .

السؤال 40: هل تكلف المتعلمين بواجب تحضير درس القراءة كجزء من الواجب المنزلي؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	37	%92.5
لا	1	%2.5
أحيانا	2	%5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 40

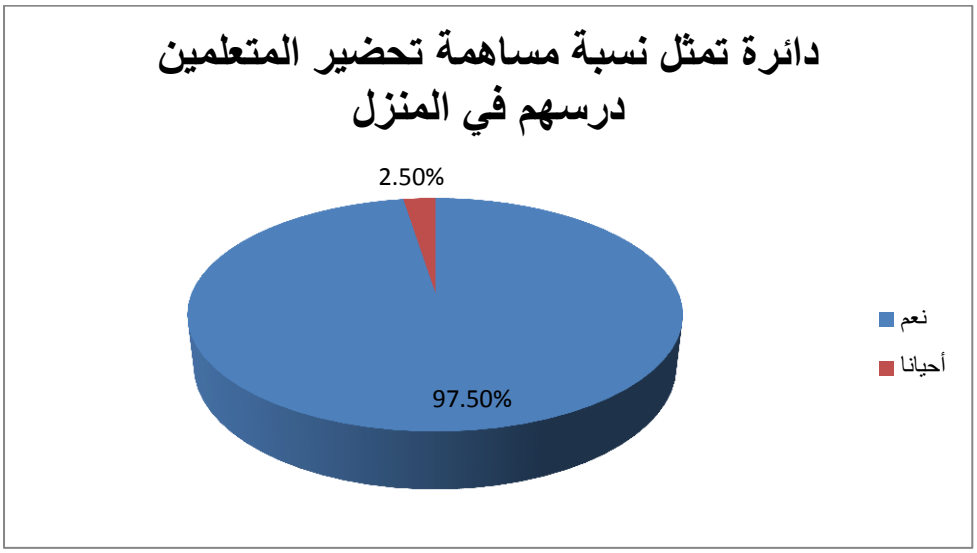
التعليق على نتائج الجدول:

جاءت إجابات السؤال الأربعين(نعم)بـ 92.5%، و(لا)بـ 2.5%، و(أحيانا)بـ 5% وهذا يعني أنّ تحضير نص القراءة في المنزل من قبل المتعلمين يسهل كثيرا مهمة المعلم بحيث يكونون مطلعين عليه بمساعدة الأولياء، ويقوم المعلم بترسيخ مهارة القراءة لديهم أثناء الحصة دون أن يهمل التركيز على المتعلمين الذين يعانون مشاكل في القراءة بتكليفهم قراءة فقرة بسيطة وإعطائهم الوقت الكافي،كما يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة لاختبار مدى فهمهم للنص، حيث يرى بعضهم الآخر أنّه لا يكلف المتعلمين بتحضير درس القراءة بل يطلب منهم في عشر دقائق قراءة النص قراءة صامتة ومحاولة فهمه ثم يقرأ المعلم قراءة جهرية، وبعد ذلك يشرحه ويقوم بالإجابة على الأسئلة المطروحة حول الدرس .

السؤال41: هل يساهم التحضير في تعزيز مساراهم الدراسي؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي:

نوع الإجابة	عددالأساتذة	النسبة المئوية
نعم	39	%97.5
لا	0	%0
أحيانا	1	%2.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 41

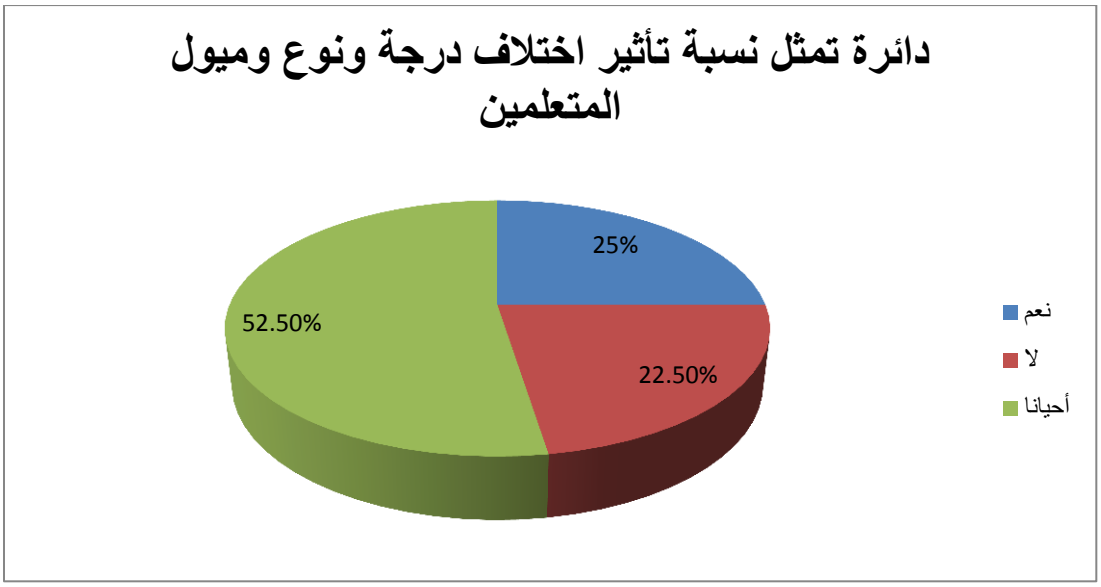
التعليق على نتائج الجدول:

كانت إجابات السؤال الواحد والأربعين (نعم)بـ97.5%، و(لا)بـ0%، و(أحيانا)بـ2.5%، وهذا يؤّكد أن للتحضير دورا كبيرا وهاما في تعزيز مساراهم الدراسي، فهناك فرق بين المتعلم الذي يهتم بالتحضير في البيت،والذي لا يعني بذلك،فالتحضير يساعد المتعلم على اكتساب المهارات وترسيخها،وتجاوز الصعوبات التي تواجههم،على عكس المتعلم الذي لا يقوم بالتحضير فهذا يجعله يعاني من عدّة مشاكل وعلى كافة المهارات،وبعبارة أخرى يساهم التحضير من خلال تسهيل الألفاظ الصعبة التي اطلعوا عليها مسبقا في البيت وتمكنهم من القراءة بشكل صحيح في القسم وتفادي التهجئة أثناء قراءة النص .

السؤال42: هل يعود اختلاف درجة ونوع الاستعداد والميول لدى بعض المتعلمين إلى عدم الاتفاق مع المناهج والنصوص والأنشطة المدرسية؟

نتائج السؤال مدرجة في الجدول الآتي :

نوع الإجابة	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
نعم	10	%25
لا	9	%22.5
أحيانا	21	%52.5
المجموع	40	%100



الشكل رقم : 42

التعليق على نتائج الجدول:

وفي السؤال الثاني والأربعين أكدت النتائج أنّ نسبة (نعم) بـ 25%، و(لا) بـ 22.5% و(أحيانا) بـ52.5%، وهذا يدلّ على أنّ هناك درجات مختلفة بين المتعلمين في نوع الاستعداد والميول، وتكون بشكل نسبي، ويبيّن أن هذه المناهج والنصوص و الأنشطة المدرسية قد تتلائم مع فئة معينة من المتعلمين، حيث يجدون فيها مرونة كبيرة،ويكون هناك انسجام تام معها،في حين قد يكون بعضهم الآخر (ذو مستوى ضعيف) يواجهون صعوبة في توافقهم وانسجامهم مع هذه النصوص بل وعلى المستوى الفرد ذاته فقد يكون أحيانا مهيّأ ومستعدا نفسيا لها، وقد يكون في أحيان أخرى عكس ذلك .

السؤال 43: كيف تتعامل مع المتعلمين الذين يواجهون خللا في الاستماع ؟

يتعامل المعلم مع المتعلمين الذين يواجهون خللا في الاستماع بتبليغ أهله بالمشكل وعرضه على طبيب خاص، أو إخبار وحدة الكشف والمعالجة الصحية المدرسية عند زيارة المدرسة، وبتجليس منهجي حسب قدرات المتعلمين على السمع، وذلك من خلال تقديمهم وتجليسهم في الصفوف والطاولات الأمامية، وذلك من أجل التركيز عليهم عند الشرح ولفت انتباههم بكل الطرق المتاحة (رفع الصوت، إدماجهم في المشاركة ....الخ، فلو كان هذا المتعلم جالس في الصفوف الخلفية لكان يعاني من شدّة الاضطراب لأنه يواجه صعوبة فهم واستيعاب الدرس، كما يعامل هذا المتعلم معاملة خاصة من طرف المعلم بتشجيعهم معنويا و أحيانا ماديا وإشراكهم في جميع الأنشطة ويحاول تكرار شرح المعلومة بطرق مختلفة ثم يطلب منهم تكرارها، كما يحرص المعلم على الهدوء في القسم مع حركته المستمرة بين الصفوف وقوة صوته ليتمكن الجميع من التركيز، يقوم بتوجيه أسئلة اختبارية لقياس مدى استيعابهم ومتابعتهم لسير الدرس وجعل مشاركتهم مكثفة وفعّالة، وإنّ لزم الأمر يستخدم المعلم لغة الإشارة لتسهيل عملية الفهم، كما يعمل المعلم على تمكين المتعلمين من مخارج الحروف بشكل جيد ومحاولة جعلهم ينظرون إلى الشفاه لأنهم يتقنون هذه اللغة . وبالإضافة إلى ذلك يستعين المعلم أثناء الشرح بالوسائل المرئية والمجسدة كالرسم على السبورة،ويكلفه دائما بالإجابات حتى يتأكّد من مدى فهمه وسمعه للدرس .كما يتعامل معهم المعلم كأفراد عاديين داخل القسم ولا يشعرهم بأنهم يعانون من نقص عن غيرهم .

السؤال 44 :ما الذي تقوم به عادة عندما يقع أحد المتعلمين في التعثر أثناء القراءة؟

يقوم المعلم عادة عندما يبدأ أحد المتعلمين في التعثر أثناء القراءة بالحرص على الاتصال بأوليائهم لمعالجة الخلل، وذلك بتعليمهم الحروف وتميز المتشابهة منها، ويعزز المعلم هذه العملية بشتى الطرق و يكون بتكليفه قراءة قدر صغير من الأسطر ولو كان الجزء المقروء فقرة صغيرة بشكل يومي وتحضيرها في المنزل، كما يدربه المعلم على قراءة وكتابة كلمات في حصص المعالجة ويبسط له الأسلوب قدر الإمكان، وبالإضافة إلى إعادة الكلمات الصعبة عدّة مرّات بشكل تدريجي (بالتجزئة) أثناء حصص المعالجة البيداغوجية وجعلهم على تواصل مستمر أثناء سير الدرس وتعزيز تفاعلهم،كما يكلّف بحفظ سطر أو سطرين أو أكثر من النص كي يقرأها في القسم، وضرورة المشاركة في القراءة، وحتى في الإجابات عن الأسئلة ليتعود على نطق الكلمات بشكل صحيح .

السؤال 45 :كيف تتعامل مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة المتحدث ؟

يتعامل المعلم مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة المتحدث بها بمحاولة تبسيط اللغة إلى أبعد الحدود وشرح المفردات الصعبة، واستعمال لغة مفهومة للجميع المتعلمين، وإن اضطر المعلم أن يستعمل اللغة الدارجة المتداولة في البيت و المجتمع،كل ذلك قصد تحقيق الفهم الكامل و الجيد المنطوق والمكتوب،ومطالبتهم بالتعبير والمشاركة فيه...الخ، وتكليفهم بواجبات منزلية حول التعبير و تحضيرها تعابير مختلفة تابعة للدروس المقدمة وكتابة جمل مفيدة من إنشائهم تحتوي على صيغ متنوعة ومدروسة،وتكرار عبارات وجمل من أجل تنمية الرصيد اللغوي وصقل وتصحيح التعابير الخاطئة من طرف المعلم أو المتعلم نفسه، أو من طرف زملائه كما يعوّدهم على كثرة المطالعة لتفادي الصعوبات التي تواجههم .

خلاصة الفصل

نستخلص في نهاية هذا الفصل أنّ هناك عملية تأثر وتأثير بين الفروق الفردية و المهارات اللغوية ويظهر ذلك في محاولة المعلم تكييف هذه المهارات وفق مستويات وقدرات المتعلمين، سواء كانت العقلية أو الانفعالية أو الفيزيولوجية، حيث لاحظنا وجود تأثير كبير للجانب النفسي المتمثل في (الميول، الدافعية، الحافز....الخ)، في تنمية العديد من المهارات (القراءة، المطالعة الكتابة...)، كما كان لها أثر إيجابي في اكتساب هذه المهارات والتمكن منها، وإضافة إلى الجانب العقلي المتمثل (الانتباه، الذاكرة، الذكاء) فله دور فعّال في زيادة وتنمية بعض قدرات المتعلمين اللغوية، كما لا ننسى الجانب الفيزيولوجي وماله من تأثير عميق في سيرورة ونجاح العملية التعليمية، و يمكن القول من خلال دراستنا أنّ معظم المعلمين يقومون بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من أجل إكسابهم المهارات اللغوية وتمكينهم منها بمختلف أنواعها .

خـــاتمـــــة

خـــاتمـــــة

هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور الفروق الفردية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية في إطار العملية التعليمية ومدى تأثيرهما على بعضها البعض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج الآتية:

1- يعتمد مفهوم الفروق الفردية على مفهومي التشابه والاختلاف بين الصفات المختلفة، بمعنى أنّ أفراد الجنس البشري يتشابهون في أنّ لهم صفات معينة إلاّ أنّهم يختلفون في درجة وجود هذه الصفة بينهم .

2- تعتبر الفروق الفردية ظاهرة عامة في جميع الكائنات العضوية، فأفراد النوع الواحد يختلفون فيما بينهم، فلا يوجد فردين متشابهين في استجابة كل منهما لموقف واحد، وأصبح للفروق الفردية أهمية في تحديد وظائف الأفراد .

3- إنّ اختلافات قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم في مدى استفادة كل منهم مما يقدم له من مادة تعليمية، ومدى حاجته للرعاية من تنويع المعلم لطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية المتعددة والمتنوعة وتكرار الشرح .

4- الكشف عن مواهب المتعلمين واستعداداتهم يعطي للمعلم صورة على الجوانب الإيجابية والسلبية، فيختار الطريقة التربوية المناسبة في تحقيق الكفاءات وتنمية المهارات لديهم .

5- إنّ للمهارات اللغوية كل من :الاستماع والتعبير والقراءة والكتابة دورا أساسيا في بناء العملية التعليمية.

6- اكتساب المهارات اللغوية تسهل اكتساب وتعلم اللغة العربية .

7- تكامل وارتباط المهارات فيما بينها يؤدّي إلى إتقان المتعلم لغته بشكل ناجح.

8- تساهم المهارات في اكتساب المتعلم مصادر جديدة من الأفكار والمعاني.

9- تحديد طريقة التدريس المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية في المرحلة الابتدائية.

10- تصنف المهارات اللغوية إلى ثلاثة أصناف: مهارات عقلية، وعاطفية وأخرى حركية نفسية المتجسدة في جوهر الفروق الفردية.

11- إنّ مهارة الاستماع لها دور رئيس في عملية التواصل داخل حجرة الدرس،ويظهر ذلك في كافة الحصص المقررة.

12- مراعاة أغلب المعلمين الفروق الفردية بين المتعلمين،فهناك المتفوق والمتوسط والضعيف في اختيار النصوص الملائمة لجميع المتعلمين.

ومن هنا نخلص إلى جملة من التوصيات والحلول تتمثل في النقاط الآتية:

- يجب على المعلم الحرص على تكرار القاعدة الإملائية الضابطة أثناء الكتابة وتمكينهم من التمييز بين الأصوات المتقاربة وتدريس الإملاء بطريقة اختبارية، وعليه الاهتمام بأخطائهم خارج كراسات الإملاء وتكثيف التدريبات المصاحبة لكل درس.
- على المعلم أن يراعي الفروق الفردية أثناء اختياره لنص الإملاء مثلا: اختيار كلمات أو جمل أو فقرات من نص القراءة، لأنّ المتعلمين قد مرّت عليهم سابقا .
- يجب أن تكون النصوص المقدمة للمتعلمين مشوقة وذات طابع قصصي مستمدة من الحياة اليومية ذات لغة بسيطة، وعلى المعلم التنويع في طرق تقديم حصة المطالعة، كتقديمها في ساحة المدرسة، والمتعلمين من حوله، وتكليفهم بقراءة القصص بذكر عنصرة جيدة للقصة ممّا يدفعهم لقراءتها كاملة.
- من المفروض على كل معلم اختيار موضوعات شيقة ومتنوعة، والتركيز على الكتابة السليمة للمتعلمين، وكثرة التدريبات، وإجراء إملاء اختباري لتشجيعهم على الكتابة السليمة والصحيحة .
- يجب على المعلم أن يهتمّ بالنطق الصحيح للحروف، ولاسيما الأصوات المتقاربة في مخارجها وتعويد المتعلمين على القراءة الواضحة غير متقطعة، وإذا كان المتعلم لا يميّز الحروف في أصواتها فحتما لن يستطيع كتابتها سليمة، فيجب على المعلم أن يركز على كتابة الحروف والكلمات مشكلة ليدرك هل المتعلم متمكن من الحروف والكلمات بشكل كامل أولا.

- ينبغي على المعلم تحفيز المتعلمين بصورة دائمة، وتشجيعهم بأي وسيلة سواء أكانت مادية أو معنوية على تجنب الأخطاء الإملائية، وكذلك لو استعمل الإملاء الإختباري بشكل أفضل وأكثر لتحسين مستوى المتعلمين في الكتابة .
- ينبغي على المعلم تعويد المتعلمين على القراءة الخارجية، والتكلم داخل القسم بلغة عربية صحيحة هذا كله سيجعل مستوى المتعلمين في الكتابة أفضل، فالمتعلمون الممتازون في القراءة يكونون ممتازين في الكتابة.
- يجب على المعلم تكليف المتعلمين بقراءة النص قراءة صامتة للكلمات الصعبة، فهي تساعدهم على جمع مقاطع الكلمة، وتركيب الجملة تركيبا صحيحا كما تجنبهم الأخطاء النطقية من جهة أخرى، وهذا من شأنه أن يجعلهم مستعدين استعدادا تاما للقراءة الجهرية .
- على المعلم أن يكون حريصا على جعل المتعلمين في جو القراءة، وإلاّ لن يهتموا بنص القراءة مثلا عليه بتحضير صور تخدم النص، استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة لتقديم الدرس .
- يحرص المعلم على معرفة من هم ضعاف البصر ويطلب من ذويهم معالجتهم، ويتمّ تجليسهم في الصفوف الأمامية، لأنّه سيؤثر ذلك على مستواهم في القراءة، والكتابة، والفهم .
- على المعلم معالجة الآثار السلبية النفسية لضعاف البصر بالاستعانة بأطباء نفسانيين بالتنسيق مع الإدارة، كما يراعيها أثناء تعامله مع المتعلمين .
- ينبغي على المعلم أن يتعامل مع المتعلمين المنفعلين في القسم، التريث في الإجابة وعدم السرعة في القراءة، والكتابة، وضبط حركاتهم في القسم .
- على المعلم أن يختار الإملاء المنظور الذي يخدم المتعلمين في هذه المرحلة، ولكن يجب عليه تنويع الإملاء في كل مرّة ليطرد الملل على المتعلمين ويحفزهم على الكتابة الصحيحة .
- يجب على المعلم مراعاة المتعلمين الذين يعانون ضعفا في السمع ويكون ذلك بمعاملتهم معاملة خاصة، بتجليسهم في الطاولات الأمامية، وتحفيزهم على القراءة الجيدة للنص في المنزل،ثم يخصص لهم حصص استدراكية أو إضافية لمعالجة الخلل .

- ينبغي على المعلم تكليف المتعلمين الذين يجدون صعوبة في استيعاب الألفاظ المجردة بالمطالعة المكثفة للكتب و القصص، إضافة إلى استعماله وسائل تعليمة مناسبة .
- على المعلم الحرص على معالجة ضعف الذاكرة الذي يعاني منه المتعلمون أثناء حصة التعبير الشفوي بتسليط الضوء عليهم، وذلك من خلال الأسئلة الاختبارية، التي تكشف على مدى استيعابهم وفهمهم للدرس ومحاولة إشراكهم في كل حصة .
- على المعلم أن يعالج هذا الاختلاف والتباين بين المتعلمين بأحدث الطرق التعليمية، بحيث تتناسب مع قدراته النفسية والعقلية .

وفي الختام نرجو أن نكون قد وفقنا في عرض الدراسة بشكل جيد، وأن تكون هذه الدراسة حققت الهدف المنوط منها .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

استبيان موجه لمعلمي السنة الثالثة ابتدائي

- في إطار إنجازنا لدراسة تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها تخصص علوم اللسان الموسومة ب : " الفروق الفردية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا " ، نضع هذا الاستبيان ونرجو منكم المساهم في انجاح هذا العمل ، وذلك بالإجابة على الأسئلة التي يحتويها ، علما أن إجاباتكم ستخدم لأغراض البحث العلمي ، ولكم منا فائق الشكر و الاحترام والتقدير.

- ومن فضلك أجب بدقة وموضوعية على الأسئلة الآتية بوضع علامة (X):

1- هل تعتقد أن كثيرا من الأخطاء الإملائية هي نتيجة ضعف الاستماع الجيد ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- هل يراعي المعلم الفروق الفردية في اختيار نص الإملاء المراد تقديمه ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3- هل ترى تأثيرا واضحا لدافعية المتعلمين على المطالعة مع النصوص القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4-هل تحاول اختيار موضوعات شفوية جيدة دوما ليتمكن المتعلمون من تجاوز صعوبات الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- هل تستخدم آليات متعددة للتعزيز في إثارة حب المطالعة لدى المتعلمين ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل ترى النماذج الكتابية المدرجة ضمن الكتاب تتوافق مع ميول المعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- هل تتبع أخطاء المتعلمين النطقية أثناء العملية التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل تؤثر الأخطاء النطقية على الأسلوب الكتابي عندهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9- هل تعتقد أن أساليب التقويم لدى بعض المتعلمين تساهم في تحسين مستواهم الشفوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

10- هل ترى أن الحافز للتعلم لدى بعض المتعلمين له تأثير إيجابي على تصويب أخطائهم الإملائية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11-هل تجد تباينا بين المتعلمين في مستوى تمكنهم من مهارة الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

12- هل تساعد القراءة الصامتة في رفع مستوى الاستعداد للقراءة الجهرية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13- هل اضطراب الانتباه لدى بعض المتعلمين يؤدي إلى ضعف مستوى القراءة لديهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14- هل ضعف حاسة البصر عند بعض المتعلمين تؤدي إلى سوء وضعف القراءة عندهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

15- هل اضطرابات الكلام (التأتأة واللجلجة) لدى بعض المتعلمين تؤثر على النشاط الشفوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16- هل تجعل اضطربات الكلام المتعلمين عاجزين على المشاركة أثناء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17_ هل لاحظت أن الانفعال عند المتعلمين له تأثير على مستوى الكتابة لديهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18- هل ترى أن حسن الانضباط عند المتعلمين يؤدي إلى الكتابة الجيدة لديهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- هل تؤدي مادة الإملاء المنظور إلى زيادة التذكر والاسترجاع لدى المتعلمين أثناء الدرس.؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20- هل ترى أن ضعف التركيز عند بعض المتعلمين يؤثر على إنتاجهم للغة (تعبير كتابي).؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21- هل ترى أن الاضطراب الجسمي كالحسبة أو العاهات الأخرى لدى بعض المتعلمين تؤدي إلى ضعف مستوى التعبير الكتابي لديهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22- هل ضعف المتعلمين في السمع يؤثر على فهم المقروء (الدرس) لديهم برأيك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23- هل يساهم درس القراءة لدى بعض المتعلمين في ترسيخ وحفظ المعلومة بسرعة لديهم ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24- هل يؤثر الاضطراب في النمو الجسمي لدى بعض المتعلمين على مستوى الاستيعاب و الفهم الجيد للدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25- هل يعود حسن الفهم عند بعض المتعلمين إلى تباين مستوى الذكاء لديهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

26- هل تلاحظ صعوبة في استيعاب المتعلمين لبعض الألفاظ المجردة الواردة في النصوص؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27- هل ضعف حاسة البصر لدى بعض المتعلمين يؤثرعلى حسن الفهم لديهم برأيك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

28- هل تواجهك مشكلات في التعبير الشفوي لدى المتعلمين بسبب ضعف الذاكرة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29- هل التركيز الجيد (الانتباه) لدى بعض المتعلمين أثناء شرح الدرس يؤثر على مستوى مشاركتهم وتفاعلهم الشفوي أثناء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

30- هل تجد عدم ارتباط في موضوعات المنهج الدراسي للغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

31- هل لها تأثير سلبي على الفهم والحفظ لدى بعض المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

32- هل يعود الاختلاف والتباين بين المتعلمين إلى الوسائل والطرق التعليمية المستعملة التي تتوافق مع ميولهم وتتعارض مع البعض الآخر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

33- هل تستخدم أسلوب التشويق لجذب الانتباه المتعلمين والتأثير عليهم أثناء نصوص القراءة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

34- هل تساعد المتعلمين على فهم المفردات الجديدة في النصوص التي هم بصدد قراءتها ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

35- هل تعلم المتعلمين مفردات بشكل منهجي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

36- هل يؤدي اختلاف مستوى الطموح والدافعية لدى بعض المتعلمين إلى ارتفاع مستوى التحصيل اللغوي لديهم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

37- هل ضعف المتعلمين في ادراك الدرس يؤثّر على انتاجهم للغة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

38- هل تتوفر لديك المهارات الكافية لتتعامل بها مع المتعلمين الذين لديهم صعوبات لتعلم الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

39- هل تطلب من جميع المتعلمين القراءة جهريا ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

40- هل تكلف المتعلمين بواجب تحضير درس القراءة كجزء من الواجب المنزلي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

41- هل يساهم التحضير في تعزيز مسارهم الدراسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

42- هل يعود اختلاف درجة ونوع الاستعداد والميول لدى بعض المتعلمين إلى عدم الاتفاق مع المناهج والنصوص والأنشطة المدرسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

43- كيف تتعامل مع المتعلمين الذين يواجهون خللا في الاستماع ؟

.....

.....

.....

.....

44- ما الذي تقوم به عادة عندما يبدأ أحد المتعلمين في التعثر أثناء القراءة ؟

.....

.....

.....

.....

45- كيف تتعامل مع المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة المتحدث بها؟

.....

.....

.....

.....

قائمـــة المصـــادر والمراجـــع

قائمة المصادر و المراجع

1. إبراهيم وجيه وآخرون، علم النفس التعليمي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، دط 2002م.

2. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار المعارف، الإسكندرية، ط11، 1999 م .

3. أحمد محمد عامر، أصول علم النفس العام في صدر الإسلام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، 1429هـ، 2008 م.

4. أحمد محمد عبد الخالق، قياس الشخصية، كلية الآداب، جامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب للنشر، الشويخ، ط1، 1996م .

5. أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، دط، دت .

6. أديب محمد الخالدي، سيكيولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل، الأردن، ط1، 2003م .

7. إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح : أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، القاهرة، ط1، 1376هـ، 1956م .

8. ألفت حقي، سيكيولوجية الطفل، علم النفس الطفولة، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، دط، 1996م .

9. أمل البكري، ناديا عجوز، علم النفس المدرسي، المعتز، عمان، ط1، 2007م .

10. إياد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م .

11. إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة و الكتابة والبحث للطلاب، دار الراتب الجامعية، بيروت، دط، دت .

12. برو محمد، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل، الجزائر، دط، 2010م .

13. بطرس البستاني، قطر المحيط، قاموس لغوي ميسر، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1995م .

14. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م .

15. توما جورج خوري، الشخصية، مفهومها، سلوكها، وعلاقتها بالتعلم، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1417هـ، 1996م .

16. تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 1425هـ، 2004م .

17. ثائر أحمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة، علم النفس اللغوي، مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ، 2011م .

18. جامعة الإمام محمد بن سعود الامامية ، المهارات اللغوية للسنة الثالثة الثانوية ، بالمعاهد العلمية الرياض، دط،1427هـ .

19. جرجي شاهين عطية، معجم المعتمد تح : إشراف إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ،2007 م .

20. جمال مصطفى العيسوي، تعليم فنون اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، إطار للممارسات التدريسية والمهنية، ط1، 2004، 2005م .

21. حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 1410هـ، 1990م .

22. أبو الحسن علي بن إسماعيل النحوي اللغوي الأندلسي (ابن سيده)، تح، خليل إبراهيم جفال، المخصص، دار الإحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان، ط1، 1417هـ، 1996م، ج4 .

23. حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية، تعليمها وتقويم تعلمها، المكتب العربي الحديث للكتاب، مصر، دط،2000م .

24. حلمي خليل، دراسات التطبيقية، دار المعرفية الجامعية، الإسكندرية، دط ،2014م.

25. ابن خلدون، المقدمة، دار إحياء التراث، بيروت، ط4، دت .

26. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح : عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1424هـ، 2003م .

27. خليل عبد الفتاح حمّاد وأخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصورة فلسطين، ط2، 1435 هـ ، 2014 م.

28. خليل ميخائيل معوض، علم النفس العام، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزارايطية، ط2، 2002م .

29. دليل المعلم للسنة الثالثة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،جوان 2011م.

30. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 1424هـ، 2003م .

31. رافع النصير زغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان الأردن، ط1، دت .

32. رشدي أحمد طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1419هـ، 1998م .

33. رمضان محمد القذافي، الشخصية، دار الكتب الوطنية، بنغازي،ط1 ،1933م.

34. زيدان أحمد السرطاوي، عبد العزيز مصطفى السرطاوي، صعوبات التعلم، الأكاديمية والنمائية، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 1433 هـ 2012م.

35. سالم نادر عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير، عمان ،ط1 1434هـ، 2013م .

36. سامي محمد ملحم، أساسيات علم النفس، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، ط1 1430هـ، 2009م.

37. سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،ط1، 1423 هـ، 2002م .

38. سلمان خلف الله، الحوار وبناء الشخصية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1419هـ، 1998م .

39. سليمان الحضري الشيخ، الفروق الفردية في الذّكاء، دار الثقافة، القاهرة،دط،1990.

40. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار البداية، عمان، ط1 1425هـ، 2005 م.

41. سمير عبد الوهاب وأخرون، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية، رؤية تربوية الدقهلية للطباعة والنشر، ط2 ، 2004 م.

42. سناء محمد سليمان، سيكيولوجية الفروق الفردية وقياسها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م.

43. سوسن شاكر مجيد، علم نفس نمو للطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، 1430هـ، 2009م .

44. شعبان علي حسين السيسي، علم النفس أسس السلوك الإنساني، بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطية ، الإسكندرية،دط،2002م.

45. صالح حسن أحمد الداهري ،وهيب مجيد الكبيسي، علم النفس العام،دار الكندي للنشر والتوزيع، مؤسسة حماده للخدمات والدراسات الجامعية، أربد، الأردن،ط1،دت.

46. صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة،عمان، الأردن، ط1، 1418هـ، 1998م .

47. طلعت منصور، أنور شرقاوي وأخرون، أسس علم النفس العام، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،2003م.

48. طه علي حسين الدليمي ،سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية، مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،ط1 ، 2005م.

49. طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية، بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط،2009م.

50. عباس محمود عوض، علم النفس الفسيولوجي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط،1999هـ.

51. عبد الرحمان العيسوي، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار الراتب الجامعية، بيروت، ط1، 1420 هـ،2000م.

52. عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء والترقيم،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،ط 2 ، 1428هـ،2008م.

53. عبد الرحمان الوافي، مدخل إلى علم النفس، دار هومه، الجزائر، ط4، 1430هـ 2009م.

54. عبد الرحمان بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، باتنة، ط2، دت .

55. عبد الرحمان بن سليمان الطريزي، القياس النفسي والتربوي، نظريته، أسسه، وتطبيقاته، مكتبة الرشد، الرياض، ط1، 1418هـ، 1997م .

56. عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، فائزة محمد فخري العزاوي، دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م .

57. عبد السلام الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الإتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة العربية، ط1 ،1435هـ،2014م.

58. عبد السلام المسدي اللسانيات وأسسها المعرفية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الدار التونسية للنشر، تونس، دط، 1986م.

59. عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، دط، دت.

60. عبد القادر كراجة، القياس والتقويم في علم النفس، جامعة آل البيت، دار اليازوري، العلمية عمان، الأردن، ط1، 1997م .

61. عبد الكريم صالح،تحليل شخصيات وفن التعامل معها، يوم الجمعة، دط، 1427 هـ.

62. عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 1423هـ، 2002م.

63. عبد المجيد الخليدي وكمال حسن وهبي، الأمراض النفسية والعقلية والإضطربات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 1997م .

64. عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان، ط 1، 1423هـ، 2003م.

65. عدنان يوسف العتوم وأخرون، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق،كلية التربية، جامعة اليرموك، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1426هـ، 2004م .

66. عزيز سمارة وأخرون، سيكيولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 1419هـ، 1999م.

67. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، دط، دت .

68. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، دت .

69. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح : محمد علي النّجار، دار الكتب المصرية، المكتبة العلمية، القاهرة، دط، دت، ج1.

70. فراس السليتي، فنون اللغة (المفهوم، الأهمية، المعوقات، البرامج التعليمية)، عالم الكتب الحديث، دار الكتاب العالمي، عمان، الأردن، دط،2008م.

71. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، دط، دت، مج8.

72. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2013م.

73. فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدّين فهمي الخيران، معجم علم النفس والتربية،مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، دط، ج1، 1984م .

74. فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر،ط1، 1956م .

75. فيصل محمد خير الزرّاد، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم التشخيص، دار النفائس، عمان، الأردن، ط 2 ،1998م .

76. كامل عبد السلام الطراونة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة و المحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م .

77. كامل محمد محمد عويضة، رحلة في علم النفس، سلسلة علم النفس، تح : محمد رجب البيومي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ ،1996م .

78. كامل محمد محمد عويضة، علم النفس بين الشخصية والفكر، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ،1996م.

79. كامل محمد محمد عويضة، علم النفس الشخصية، سلسلة علم النفس، تح : محمد رجب البيومي، دار الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 1416هـ ،1996م.

80. لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1432هـ، 2013م .

81. لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثولكية، بيروت، ط19 دت، مج1.

82. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، قاموس المحيط، تح، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة،بيروت،ط8، 2428هـ .

83. مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق الدولية ، جمهورية مصر العربية ، ط1، 1425هـ، 2004م.

84. محمد جهاد الجمل، سمر روحي الفيصل، مهارات الإتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط5، 1436هـ، 2015م .

85. محمد حسن غانم، تمهيد لعلم النفس، جامعة حلوان، قسم علم النفس، دط، 2004م.

86. محمد عودة الريماوي، سيكيولوجية الفروق الفردية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1 1994م .

87. محمد عودة الريماوي، علم النفس العام، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1 1425هـ 2004م

88. محمد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة(خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، وتقييم تعلمها)، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م .

89. محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط،2007م.

90. محمد مرتضى الحسين الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح : نوّاف الجراح، مر : سمير شمس دار الأبحاث، الجزائر، ط1 ،2011م .

91. محمود أحمد عمر وأخرون، القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان، ط1 1431هـ،2010م.

92. محمود علي السمان،التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط 1983م.

93. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان2011 .

94. منوري عبد الله هبال، دور اللغة العربية في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، المحور السادس، ليبيا .

المؤتمرات :

95. ناجي محمد قاسم، الفروق الفردية والقياس النفسي والتربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية دط، 2008م.

96. نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال، دار الفكر، القاهرة، ط1، 1425هـ 2004م.

97. نبيهة صالح السامرائي، عثمان علي أمين، مقدمة في علم النفس، دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، 1434هـ، 2013م.

98. نعمان عبد السميع المتولي، المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1 ،2012 م.

99. هدى علي، جواد الشمري، سعدون محمود الساموك، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005م .

100. يوسف قطامي، عبد الرحمان عدس، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1 ،1424هـ،2003م.

فهـــرس الموضوعـات

فهرس الموضوعات

- الشكر والعرفان
- الإهداء
- مقدمة..... أب جـ د

الفصل الأول

الفروق الفردية وأثرها في تنمية المهارات اللغوية

- I.مفهوم الفروق الفردية وخصائصها :.....7
- مفهوم الفروق الفردية.....7
- لغة.....7
- اصطلاحا.....8
- خصائصها.....9
- أنواع الفروق الفردية.....11
- مجالاتها.....15
- العوامل المؤثرة في الفروق الفردية.....30
- كيفية مراعاتها.....32
- أهمية الفروق الفردية.....35
- أهداف الفروق الفردية.....36
- المبحث الثاني:.....37
- تعريف المهارة.....37
- لغة.....37
- اصطلاحا.....37
- تعريف اللغة.....38

- لغة.....38
- اصطلاحا.....38
- مهارة الاستماع 40
- تعريفه.....40
- لغة.....40
- اصطلاحا.....40
- أنواعه.....42
- مهارات الاستماع.....43
- مهارة التحدّث.....43
- تعريفه.....43
- لغة.....43
- اصطلاحا.....43
- خطوات الكلام.....44
- مجالاته.....46
- مهاراته.....47
- مهارة القراءة.....47
- تعريفها.....47
- لغة.....47
- اصطلاحا.....47
- أنواعها.....48
- مهاراتها.....50
- طرق تدريسها.....51
- أهدافها.....53

-مهارة الكتابة.....54
-تعريفها.....54
-لغة.....54
-اصطلاحا.....54
مهاراتها.....55
-أسس الكتابة.....56
-الإملاء.....56
-تعريفه.....56
-أنواعه.....56
-أهدافه.....58
-الخط.....59
-تعريفه.....59
-الأمور التي ينبغي مراعاتها أثناء تعليم الخط.....59
-أهدافه.....60
-التعبير الكتابي.....61
-تعريفه.....61
-مهاراته.....61
-أنواعه.....62

-المبحث الثالث.....63

- مفهوم المدرسة الابتدائية.....63
- مفهوم مرحلة الطفولة المتوسطة للتلميذ في السنة الثالثة.....65
- خصائص تلميذ السنة الثالثة ابتدائي.....66

الفصل الثاني

الدراسة التطبيقية الميدانية

- تمهيد.....70
- مشكلة الدراسة.....70
- مجال الدراسة الميدانية.....71
- عينة الدراسة.....71
- أهمية الدراسة.....71
- منهج الدراسة 72
- أدوات الدراسة.....72
- عرض نتائج الاستبيان وتحليلها.....73
- خلاصة الفصل.....156
- خاتمة.....158
- الملاحق.....163
- قائمة المصادر والمراجع.....170
- الفهرس 180